

LA NEOLIBERALIZACIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN CHILE.

Adscripción, Creación y Cotidianeidad de los Cambios



Tesis Doctoral dirigida por Juan Muñoz Justicia y Félix Vázquez Sixto

Carla Fardella Cisternas

Estudi de Doctorat en Psicologia Social
Departament de Psicologia Social
Facultat de Psicologia
Universitat Autònoma de Barcelona

2013

Imagen en portada: Once Guerreros, Marco Fardella, 2008

En primer lugar debo agradecer a todos los profesores que participaron de esta investigación y a todos los profesores, de quienes yo he sido estudiante. Puedo percibirlos en mí.

Entre los grandes profesores que he tenido, agradezco especialmente a Félix y Juan. A Félix por su inevitable compromiso, por su cariño, por su humor. A Juan, porque su ayuda es como subirse a un auto después de caminar kilómetros.

A Fran por darse el tiempo para conversar, por dejarse llevar entre las palabras y por abrir entre esas palabras nuevas zonas de pensamiento.

A mi gran amigo Vicente (y también profesor), por inspirarme y empujarme hacia este territorio de la acción y la palabra. Él tiene la culpa de todo esto, pero él es también el apoyo y la amistad que ha hecho posible todo esto.

Gracias también a mi familia de Barcelona, por la compañía, por habitar juntos un nuevo espacio, por las risas, bailes y sueños compartidos. Gracias Abel, Alessandra, Amine, Cristian, Ele, David, Flaca, Jano, Pablo, Rayén. Gracias Ale, por el día a día compartido, por tu inmensurable cariño. Gracias a mis compañeros de estudio Alí, Giazú, Rayén, Jorge, por estar ahí, por apañar, por ablandar el camino.

Gracias a mis amigas de la vida, Sis, Vieji, Andrews, Ainhoa y Cata. Gracias por estar cada vez que volví y por hacer la vuelta a Chile más simple. Gracias por el ánimo y la fuerza para terminar este proyecto.

Gracias a mi familia (incluyo Tíos, Hermanos, abuelos) por todo, por siempre. En especial a Matías y Gia, Mamá y Papá, ustedes generaron la mejor trama de creatividad, curiosidad y disciplina para años después hacer esta investigación.

Gracias a mi esposo, por escuchar con el mismo respeto mis ideas buenas y malas. Gracias Feli, por darme la paz necesaria para pensar, emocionarme y desilusionarme con mi mundo escrito. Pero por sobre todo, gracias por recordarme que entre párrafo y párrafo, la vida seguía ocurriendo.

TABLA DE CONTENIDOS

0. A modo de preámbulo: propósitos, prácticas y usos de esta investigación.....	9
De las intenciones de esta investigación	9
De la escritura de esta investigación	12
De la lectura de esta investigación	16
1. Introducción: Un estudio acerca de los docentes y las nuevas regulaciones de su trabajo	19
Lecturas centrados en las propiedades de las reformas de fortalecimiento de la profesión docente.....	22
Lecturas centradas en los docentes y sus respuestas en torno al dispositivo.....	25
Lecturas centradas en un problema de identidad.....	27
Construyendo una nueva lectura: planteamiento del problema de investigación....	30
Objetivos del estudio	34
Parte I. La gran voz: Políticas educativas en torno a la docencia	36
2. Revisión histórica de la configuración Estado, Educación y profesorado en Chile .37	
El nacimiento del triángulo: estado, políticas educativas y profesorado	37
El Estado educador	38
El oficio de enseñar: La docencia como sacerdocio republicano.....	41
El tiro de gracia a los docentes del estado.....	47
Fragmentación y Crisis de Estado: El Argumento del Cambio	49
3. Institucionalización del modelo Neoliberal en las Políticas Educativas	52
La Orientación mercantil: De la incompetencia del Estado a la confianza en la competencia	54
La incompetencia de la competencia	57
Consecuencias de la descentralización y la nueva forma de administración	60
El discurso del mérito.....	62
4. La figura del profesor en las nuevas regulaciones laborales	65
Los años 90: Preludios de la Profesionalización	65

La Política de Fortalecimiento de la Profesión Docente	66
Nueva condiciones y organización de la labor docente	68
Empeoramiento de las condiciones laborales	69
Intensificación y desdibujamiento del rol docente	71
Tecnificación y Pérdida del control.....	72
Exaltación de la individualidad	74
5. Las nuevas regulaciones del trabajo docente como dispositivos de poder.	78
Una versión verdadera de la docencia: la relación saber/poder	79
El modelo de profesionalidad tras la política	80
Procedimientos de acreditación de la verdad acerca de la docencia	84
La cadencia de la verdad y la captura de la dispersión.....	88
Hacia una caracterización de las políticas como formas de poder sobre el sujeto y sus acciones.....	89
Parte II. Las pequeñas voces: Prácticas cotidianas y subjetividad docente	94
6. Método y procedimiento de Investigación: Decisiones técnicas y estratégicas para dar respuesta al problema	95
Una aproximación a lo local desde y con el lenguaje	95
Participantes.....	98
Producción de datos	101
Análisis de los datos	105
La perspectiva discursiva.....	105
Procedimiento analítico con los datos.....	106
Preparación del material a analizar	106
Codificación y categorización	107
Interpretación de los datos por categoría y objetivo	108
7. La toma de la palabra: definir las nuevas regulaciones de la labor docente	113
Primer Movimiento: Controversias en torno a la utilidad de la Política y usos que hace el hablante	116
La política definida como útil	117
La política definida como inútil	120
El hablante como usuario.....	122
Segundo movimiento: Desajustes entre Política y realidad y el hablante que conoce su entorno	125

El problema de la espontaneidad	126
El problema de correspondencia entre categorías políticas y realidad docente	128
Tercer movimiento: La Política como interrupción y el reclamo por la autonomía	130
La toma de la palabra respecto de la Política	134
8. Acordes inesperados en melodías improvisadaS: Prácticas docentes cotidianas .138	
Subiendo el telón: Prácticas de actuación y Representación	140
Prácticas de escamoteo	145
Trampas en el juego.....	146
Trabajar lo mínimo.....	147
Rumores y difamación	148
Caracterizando los trucos.....	150
Prácticas y fantasías de domesticación del poder.....	152
Prácticas y Relaciones de colaboración	155
Prácticas docentes, inmediatez, informalidad y creación	160
La potencia de las experiencias Cotidianas.....	168
Las prácticas cotidianas, lo instituido y la autonomía.....	169
9. El poder y la subjetividad docente: efectos y disputas sobre el sí mismo 174	
Las huellas indelebles: la Política de Fortalecimiento de la Profesión Docente y sus efectos sobre el sí mismo del profesor	175
La potencia de la categoría sobre la experiencia de sí: el proceso de adscripción categorial y La inteligibilidad	176
La conducción de la lectura del sí mismo	180
La díada cuestionamiento y justificación: una nueva forma de relación consigo mismo.....	184
La instauración del propio vigilante dentro de sí como una nueva forma de relación consigo mismo	187
El poder funcionado: los dispositivos y la organización de sí	190
Tensiones y disputas en los procesos de subjetivación	193
Los tropiezos del poder con una subjetividad viva	194
Tensiones en el ser y deber ser docente	200
Tensiones entre técnica, vocación y cariño.....	201
Tensión en torno a la demanda de impecabilidad	207
Tensión entre autodefinición y reconocimiento social.....	208
Acerca de los criterios de la autodefinición: Procesos a la base de la subjetividad local docente y La reapropiación del sí mismo	211

Palabras finales: Notas para discutir la institucionalización del modelo neoliberal en los modelos de profesionalidad docente	216
D(e)udas claras conservan la amistad.....	217
Notas para conversar por última vez.....	219
Notas para diluir la distancia entre la política y los docentes	219
Notas acerca del poder de la políticas públicas en torno a la docencia.....	222
Notas sobre la resistencia docente	224
Notas sobre la cotidianidad del trabajo, el sujeto docente y la creación.....	227
Bibliografía	232
Anexos.....	246
Guión de Entrevista.....	247

“La tarea de ablandar el ladrillo todos los días, la tarea de abrirse paso en la masa pegajosa que se proclama mundo, cada mañana topar con el paralelepípedo de nombre repugnante, con la satisfacción perruna de que todo esté en su sitio, la misma mujer al lado, los mismos zapatos, el mismo sabor de la misma pasta dentífrica, la misma tristeza de las casas de enfrente, del sucio tablero de ventanas de tiempo con su letrero ‘Hotel de Belgique’.

Meter la cabeza como un toro desganado contra la masa transparente en cuyo centro tomamos café con leche y abrimos el diario para saber lo que ocurrió en cualquiera de los rincones del ladrillo de cristal. Negarse de que el acto delicado de girar el picaporte, ese por el cual todo podría transformarse, se cumpla con la fría eficacia de un reflejo cotidiano. Hasta luego, querida. Que te vaya bien.

Apretar una cucharita entre los dedos y sentir su latido de metal, su advertencia sospechosa. Cómo duele negar una cucharita, negar una puerta, negar todo lo que el hábito lame hasta darle suavidad satisfactoria. Tanto más simple aceptar la fácil solicitud de la cuchara, emplearla para revolver el café.

Y no es que esté mal si las cosas nos encuentran otra vez cada día y son las mismas. Que a nuestro lado haya la misma mujer, el mismo reloj, y que la novela abierta sobre la mesa eche a andar otra vez en la bicicleta de nuestros anteojos, ¿por qué estaría mal?. Pero como un toro triste hay que agachar la cabeza, del centro del ladrillo de cristal empujar hacia fuera, hacia lo otro tan cerca de nosotros, inasible como el picador cerca del toro. Castigarse los ojos mirando eso que anda por el cielo y acepta taimadamente su nombre de nube, su réplica catalogada en la memoria. No creas que el teléfono va a darte los números que buscas. ¿Por qué te los daría? Solamente vendrá lo que tienes preparado y resuelto, el triste reflejo de tu esperanza, ese mono que se rasca sobre una mesa y tiembla de frío. Rómpele la cabeza a ese mono, corre desde el centro hacia la pared y ábrete paso. ¡Oh cómo cantan en el piso de arriba! Hay un piso de arriba en esta casa, con otras gentes. Hay un piso de arriba donde vive gente que no sospecha su piso de abajo, y estamos todos en el ladrillo de cristal. Y si de pronto una polilla se para al borde de un lápiz y late como un fuego ceniciento, mírala, yo la estoy mirando, estoy palpando su corazón pequeñísimo, y la oigo, esa polilla resuena en la pasta de cristal congelado, no todo está perdido. Cuando abra la puerta y me asome a la escalera, sabré que abajo empieza la calle; no el molde ya aceptado, no las casas ya sabidas, no el hotel de enfrente: la calle, la viva floresta donde cada instante puede arrojarse sobre mí como una magnolia, donde las caras van a nacer cuando las mire, cuando avance un poco más, cuando con los codos y las pestañas y las uñas me rompa minuciosamente contra la pasta del ladrillo de cristal, y juegue mi vida mientras avanzo paso a paso para ir a comprar el diario a la esquina.”

Julio Cortázar: Manual de instrucciones. *En* Historias de Cronopios y de Famas, 1962

0. A MODO DE PREÁMBULO: PROPÓSITOS, PRÁCTICAS Y USOS DE ESTA INVESTIGACIÓN

DE LAS INTENCIONES DE ESTA INVESTIGACIÓN

Las Políticas públicas educativas en Chile, dan un giro importante hace dos décadas, regulando y transformando las prácticas y la subjetividad docente. El modelo neoliberal, concretado en una nuevas formas de gestionar la educación pública han investido las escuelas públicas y la práctica docente. De esta forma, las nuevas regulaciones son la gran voz, las voz experta acerca de cómo se debe enseñar...bla bla.

No, no es esa la historia que me parece interesante, mi interés son las pequeñas historias acerca de las transformaciones políticas, las voces pequeñas y cotidianas, los rumores, lo no oficial. Pero no fue así desde el principio.

Recuerdo que, después de un año de investigar, yo llegaba con mis escritos, fabricados con el rigor científico, al panel de seguimiento doctoral¹. En ese encuentro, el panel retroalimentó que a mi trabajo le faltaba *carne humana*. Dijeron más cosas para mejorar mi trabajo, pero la idea general fue esa. Para quienes están alejados de las prácticas académicas sólo advertir que este tipo de comentarios suceden, aunque puede ser difícil de explicar a quienes no frecuentan estos círculos o, incluso, de entender para quienes sí somos parte de esto. En fin... El punto es que a mi trabajo le faltaba *carne humana* e, incluso agregaron, que se parecía más a un bunker que a una obra de arte. Para mí, fue de

1 Comité formado por profesoras y profesores al que, periódicamente, las doctorandas y doctorandos sometemos informes y resultados sobre la progresión de nuestras tesis a fin de recibir retroalimentación.

las retroalimentaciones más punzantes de estos años porque, si hay algo que va en contra de mis principios académicos, es ser fría, cuadrada y, peor aún, inhumana. ¿Cómo podría hacer una investigación en psicología social que careciera de carne humana? Me llegó. Cuando logré entender lo que me habían querido decir, gire en 180°. De ahí en adelante fui o intenté ser lo más humana posible frente al teclado y mi trabajo: hacer-lo humanamente posible.

Con este recuerdo, a lo que quiero llegar es a la intención o, con mayor precisión, a la más genuina de las intenciones de este trabajo: rescatar lo efímero y eterno de todos los días, nuestras pequeñas vidas políticas, nuestros humildes relatos acerca de quiénes somos día a día, los espacios donde hacemos lo humano y lo social, mientras *lo neoliberal* se cuele por ventanas y puertas.

Pero la simpleza no es el fuerte de la vida social, no al menos si entendemos por simpleza, la ausencia de contradicción y movimiento. Por lo que, así comienza una historia de lidiar con las controversias y estallidos minúsculos de la cotidianeidad laboral de profesores *buenos y malos*, profesores y profesoras que trabajan en escuelas que no son ni excelentes, ni las peores. Me lancé a la búsqueda de la multiplicidad y la particularidad, en lo común y corriente, en el trabajo de enseñar todos los días.

Investigar el trabajo docente, es entrar a un terreno que ha sido muy fértil en producción de conocimiento. Su alta intervención política, ha estado acompañada de sedimentar el suelo con informes de investigación, conclusiones internacionales y consejos expertos. Es así como una masa de ideas tan densa como opaca, cubre la superficie del trabajo docente. (Quien sabe si realmente hay algo bajo esa masa espesa de ideas). Meterse en ese campo, era agregar un informe más a la superficie hinchada o empezar a escarbar y partir de nuevo. Opté por escarbar, escarbar entre las ideas y mi experiencia con profesores, una manera interesante y sobre todo creativa para contar una historia nueva.

¿Cómo podemos investigar la tierra cuando tiene cemento encima? ¿Cómo investigar aquellos lugares por donde pasamos todos los días? El desafío no está en sólo hacernos

una pregunta brillante y lúcida, el desafío es hacer una pregunta abismante, que incomode, que ponga las cosas patas arriba. Es el territorio el que debe componer los materiales de los que se ha hecho la pregunta. ¿Y la pregunta? La pregunta, rasgar esa superficie de ideas usadas y callosas. El desafío está en crear una pregunta que abra nuevas zonas de pensamiento, pensamientos creativos, que permitan crear entre las palabras una realidad diferente.

Todo el tiempo estamos reciclando ideas, articulando saberes ocasionales e intuiciones, que de pronto agarran un sentido novedoso, que se afirma y convierte todo a su alrededor. De pronto tenía mi pregunta. Y por momentos, la investigación deambuló ciega detrás de ella, por otros, la investigación la empujó hasta desgarrarla y transformarla, acoplándola al imprevisto del espacio y tiempo recorrido.

Las intenciones de alejarme del positivismo y de la neutralidad son serias. Mis temas de investigación no están puestos allá fuera, con independencia de mis sentidos y tampoco he bosquejado un retrato de ellos. Esta investigación es producto y cruce particular de preguntas abismantes, intenciones, palabras y personajes que interactúan para crear nuevas ideas pero, sobre todo, para fracturar la superficie y plantar algo nuevo.

Hay lecturas o conversaciones corrientes, que lo que hacen es reificar órdenes y organizaciones de mundo, también corrientes. Para esto se usan palabras sofisticadas o vulgares, y se arman frases que sabemos de antemano como acabarán. Volveremos a conversar de esto, pero conversaremos de nuevo lo mismo. Lo corriente se cobija en la comodidad de la certeza, pero no inventa nada nuevo.

Por este motivo una investigación debe tener siempre una cuota de incomodidad, de incertidumbre hasta su última palabra. Estoy hablando de una conversación particular, de esas en que cada frase es una creación al instante, de esas en que la conjugación de las palabras no estaba prevista de antemano. Una conversación de almuerzo familiar en que todos hablan al mismo tiempo, en las que no se pide la palabra, y se disputan las orejas,

donde el cuestionamiento va antes del consentimiento, de esos almuerzos en que nadie se para por incomoda que esté la conversación.

Una investigación para reorganizar el mundo por un rato, en la que nuevas palabras agrupen nuevas porciones de realidad, que permita nuevas lecturas o, al menos, que desequilibre la verdad de todos los días.

Espero que nos paremos de la mesa con al menos una idea nueva.

DE LA ESCRITURA DE ESTA INVESTIGACIÓN

En el escritorio de mi computadora hay más de 40 carpetas; algunas de ellas están vacías, otras tienen 1 documento y otras 15. Algunos documentos tienen un párrafo, otros 50. Algunos se titulan *Datos por analizar*, *Ideas malas pero necesarias*, *Intuiciones analíticas*, *Capítulo 3º*, *capítulo 3modificadoultimaversion*. Detrás de esta escritura no hay sólo palabras y mi computadora lo sabe y, si las hojas de la computadora se pudieran manchar y arrugar, lo sabría mejor.

Es un esfuerzo descomunal pasar de una realidad multidimensional a una bidimensional (el papel) sin que se pierda nada en el camino. Admiro a los escritores que con un papel construyen realidades. Ojalá pudiera escribir varias cosas a la vez; ojala pudiera hacer gestos mientras escribo y quedaran registrados para que usted los leyera; ojalá a veces pudiera gritar algunas cosas y otras decírselas bajito, en calidad de sospechoso rumor. Hacer un escrito demanda darle un orden lógico a las ideas y experiencias pero, lo cierto, es que investigar no tiene nada que ver con eso. Lo cierto, es que la realidad que se inventa y se crea con una investigación que pretende estar atenta al estallido cotidiano no tiene nada de lógico ni ordenado. El problema es que, también es cierto, un relato debe ser ordenado y susceptible de ser comprendido por otros (que no sea yo). ¿Cómo escribo

para que me entiendan? ¿Cómo escribo para que me crean? ¿Cómo escribo para que se acerquen a lo inventado con estas palabras?

Me tomó tiempo resolver estas preguntas, decidí muchas veces, muchas cosas distintas. Ahora que ya he acabado la tesis y que también se está acabando el tiempo, me apuro en responder. La tesis no está escrita como investigué pero, para que usted sepa el cómo que sostiene al qué; es decir, para que conozca que ocurrió “tras las bambalinas” de lo que presento... le contaré qué orden le di a la tesis, pero también le contaré cómo lo decidí.

Planteado en términos simples: opté por presentar estas ideas mediante un informe escrito tradicional y formalmente dividido en 4 momentos. Primero, se expone el estudio y su problema de investigación; luego un cuerpo de antecedentes y herramientas teóricas para comprender y profundizar el problema; posteriormente, se presenta un desarrollo empírico de la pregunta de investigación, donde se exponen los análisis y resultados que buscan mostrar la voz docente, articulada en los procesos y experiencias cotidianas, en un contexto de neoliberalización de su trabajo. Al final, se formulan algunas notas para discutir y cerrar el trabajo.

Ese es el orden que decidí. ¿Las razones? Aquí van.

Partí por el problema de investigación y después me lancé en la búsqueda de antecedentes. Hasta ahí todo coincide con el índice del escrito. Sin embargo, lo correcto sería decir que, después de trabajar los antecedentes, tuve que reconstruir el problema y que también tuve que hacerlo después de armar las herramientas teóricas seleccionadas para afrontar el problema. Siendo aun más honesta, la pregunta de investigación y cómo esta fue cambiando, debiera ser una columna presente a lo largo de los capítulos tres, cuatro, cinco y seis. Si lo ponemos en tiempo, serían aproximadamente dos años. Sabiendo todo esto, creo que el problema de investigación se podría entender mejor si dispusiéramos del contexto político e histórico del problema, o del generoso orden que dan los conceptos teóricos. Pero me incliné por las estructuras de escritura más tradicionales y quedó en el **capítulo uno**. Para un informe de investigación, lo primero es

saber de qué se trata la investigación. No puedo pretender que recién en la página 80 se entere de qué se trata esta investigación.

A continuación siguen los capítulos dos, tres, cuatro y cinco, que conforman la primera parte del escrito. Si bien son capítulos independientes, he realizado esta agrupación mayor (parte I) por la necesidad de distinguir en el escrito lo que podría llamar dos historias diferentes.

Por un lado, la historia de **las grandes voces** acerca de la docencia. Es decir, las teorías que han relatado lo pedagógico, las políticas educacionales y los lineamientos estatales que han organizado la praxis pedagógica y las regulaciones actuales del trabajo docente, voces oficiales y acreditadas acerca del problema y la solución de la docencia en Chile. Por otro lado, están las historias de **las pequeñas voces**, los susurros (parte II), que reúne los capítulos seis, siete, ocho y nueve. Esta segunda parte es una visita empírica a los relatos docentes, los relatos de todos los días; son murmullos múltiples que, desde lo cotidiano, no llegan a conformar una voz oficial.

Bien. Entonces, la parte I comienza con los antecedentes históricos y políticos de la situación laboral de los profesores. Con las mismas hilachas que salieron cuando escarbé el problema, tejí una trama de relaciones entre profesores, Estado y políticas de educación. El problema empezaba a tambalear de nuevo por que había muchas cosas interesantes por perseguir: la escuela y el Estado, la desmedida historia de la educación, la historia de los maestros en Latinoamérica... Pero, nuevamente, esto no es lo que escribí. Decidí que el **capítulo dos** sería una historia acerca de cómo se ha ido configurando un espeso tejido entre profesores, Estado y políticas educativas. La idea es mostrar cómo se conformó y cómo ha ido cambiando hasta el día de hoy. A fin de evitar dispersiones, a medida que avanza en párrafos, el tejido se va poniendo estrecho, para dejar de ser un marco histórico-socio-político y transformarse en la atmósfera de mi problema de investigación.

El **tercer y cuarto capítulo** vino seguido y casi sin dudas. Ya presentada la atmósfera, se realiza un primer plano a los espacios y regulaciones actuales del quehacer docente: las políticas de fortalecimiento de la profesión docente. Aquí comienza lo que, de alguna manera, podríamos llamar zoom al presente, que pretende profundizar en las características de las políticas actuales y entender el movimiento de institucionalización de los regímenes neoliberales en la profesión docente. Este capítulo constituye el cuadro más inmediato del problema de investigación.

En el **quinto capítulo** hay un cambio de foco y se proporciona una percepción diferente: una mirada con lupa acerca de cómo funcionan estas políticas o, al menos, cómo pretenden funcionar. Es decir, también es un primer plano, pero desde una perspectiva analítica, donde se intenta conceptualizar las nuevas regulaciones del trabajo docente como un ejercicio de poder.

La parte I contiene los capítulos que son los hilos de los que cuelga el problema, el material de ideas con el cual está fabricado. Es una triada que permite explicar, contextualizar y comprender la pertinencia del problema. Hasta acá, la gran voz, la historia oficial de las políticas, el Estado y los profesores. A partir de ahí y en adelante, encontrará las pequeñas voces, el trabajo investigativo con los aspectos cotidianos, mayoritarios y silenciosos de las políticas de regulación del trabajo docente.

La parte II comienza con el capítulo **sexto**, el infaltable apartado metodológico. Lo he puesto al comienzo de esta segunda parte para presentar las herramientas que me han permitido dar cuenta de los susurros. Si bien este capítulo suele ser escrito como una receta imperfectible de hacer investigaciones, opté por un relato honesto de decisiones técnicas y estratégicas que tuve que llevar a cabo para dar una respuesta a mi problema de investigación. Una ventana a una fábrica, desesperadamente perfectible. La honestidad, no tiene que ver con una inmolación doctoral, sino con transparentar las condiciones de producción de esta investigación; los aspectos cotidianos de la investigación, también mayoritarios.

Los capítulos siguientes son los resultados de la investigación. El **capítulo siete** reúne los significados que construyen los profesores en torno a la institucionalización de las políticas neoliberales en la profesión docente y también los criterios bajo los cuáles ordenaban y organizaban nuevas narraciones sobre las reformas a su profesión. Es un análisis acerca de cómo los susurros, deciden tomarse la palabra. En el **capítulo ocho** se exponen y analizan las narraciones docentes en torno a las prácticas laborales cotidianas que conviven y rozan con las demandas de praxis profesional, propias de este proceso de implementación de políticas neoliberales. Y en el **capítulo nueve**, último de esta parte, se presentan los efectos más íntimos y subjetivos que ha tenido la neoliberalización de la pedagogía sobre los docentes; pero también cómo se impugnan estos órdenes desde los relatos docentes situados y locales.

Al final (en un lugar nada creativo) expongo las discusiones, donde busco cerrar algunos temas, lo que puede ser un tipo de despedida; pero también abrir otros... una invitación. Parados en la puerta, listo para despedirnos, propongo algunas notas que pueden ayudar en el debate de los cambios y movimientos de la profesión docente en Chile. Notas que pueden indicar posibles nuevos encuentros, otros almuerzos. Nunca se puso en duda el lugar de este capítulo.

DE LA LECTURA DE ESTA INVESTIGACIÓN

Corro el riesgo, como en todo escrito, como en todo acto, de no ser interpretada como quisiera. Sospecho que los preámbulos buscan justamente corregir esta inevitable situación: "señor y señora lectora: cuando escribo esto, léase esto otro". Por una parte, confío en que cada palabra escrita quiso estar bien escrita, en el sentido de la rigurosidad

que busca este medio de expresión. Sin embargo, no es por esta razón que quiero hacer una aclaración.

Lo que quiero poner en discusión es el tema del contexto, del con- texto... todo aquello que está con y alrededor del texto, pero que uno decide dejar fuera cuando escribe. Intenciones, historias personales, acontecimientos entre cada página escrita, conversaciones y discusiones, viajes, cambios de casa, enfermedades, matrimonios y funerales. Pero no quiero hablar particularmente de eso. Sólo ratificar que la escritura de esta tesis estuvo acompañada de vivir la vida misma, como todo lo que uno hace. Ya sé que no digo nada nuevo. Es sólo recordar aquello que a mí se me olvida cuando leo, que quien escribió estaba hablando desde un contexto y sucesos particulares, lo que hace que se tengan intenciones, ambiciones y sospechas particulares.

Es a partir de estas particularidades que he escrito y es, también, esta particularidad que espero transmitirles.

En esta investigación hay un intento por aportar, de manera particular y creativa, al debate en torno a la profesión docente en Chile. En ese afán de particularidad, he echado mano a los diferentes recursos que poseen los investigadores a la hora de abordar y desarrollar un tema. En primer lugar y como conté párrafos antes, construimos² un problema de investigación que al menos reuniera la fuerza para pasar a través de esas callosas capas de teorías acumuladas en torno al trabajo docente. El segundo recurso del que se ha provisto este trabajo es la vasta oferta de teorías acerca de lo social y la educación. Esta amplitud ha permitido articular diferentes teorías, provenientes de diferentes áreas del conocimiento, como Historia de la Educación, Estudios del Poder y Biopoder y el modelo neoliberal, la Sociología del trabajo, Socioconstruccionismo, etc. para confeccionar, por así decirlo, un traje a la medida que permitiera comprender el problema de investigación.

² Aquí hablo en plural porque en esto participaron activamente mis tutores.

El particular cruce de teorías para hacer frente al problema de investigación constituye una perspectiva novedosa para comprender la implementación de las reformas del trabajo docente. La parte I es un trabajo que ofrece un plano general desde un ángulo diferente. Son las grandes voces, la voz oficial, pero presentadas y articuladas de un modo diferente y esta diferencia radica en iluminar zonas de las políticas públicas educativas neoliberales particulares y novedosas.

Simultáneamente, se ofrece un primer plano a la cotidianeidad y subjetividad docentes en un contexto de institucionalización del modelo neoliberal. Es decir, esta investigación constituye un dispositivo para conversar con los profesores acerca de las nuevas regulaciones laborales sobre su trabajo y reconstruir así, a partir de relatos silenciosos, marginales pero mayoritarios, las formas cotidianas de experimentar y convivir con el modelo Neoliberal.

Lea y juzgue en su mérito, tense mis palabras hasta el extremo, escúcheme pero, sobre todo, convérseme.

1. INTRODUCCIÓN: UN ESTUDIO ACERCA DE LOS DOCENTES Y LAS NUEVAS REGULACIONES DE SU TRABAJO

Este año se cumplen 40 años desde que comenzó a instalarse el modelo neoliberal en Chile. Durante 40 años, el Régimen militar chileno y los gobiernos democráticos que le siguieron, han redirigido incesantemente las políticas sociales, buscando institucionalizar a través de estas, el régimen socio-económico neoliberal. Por su parte, el discurso que argumenta y sostiene los cambios implementados, ha sido el mismo durante 4 décadas y sin mayores divergencias entre los diferentes grupos que han gobernado. De esta manera, la idea del Estado robusto, pero incompetente para satisfacer de manera ágil las demandas de la nueva era mercantil, ha gozado de pleno consenso. De este mismo consenso ha gozado también la solución a este problema: es necesario ‘adelgazar’ el Estado, volverlo liviano. De esta manera, se decidió que la mejor forma de gobernar lo público era según las estrategias de los sectores privados, las cuales prometían ser más eficientes y exitosas que sus precedentes (Gentili, 1997; Svensson, 2006; Thomas & Davies, 2005). Algunos creen que fue el Régimen militar quien obligó al país a entrar en esta lógica, pero contrario a lo que muchos esperaban, después de 20 años de democracia, este proceso sólo se ha intensificado (Corvalán, 2001; Redondo, 2004).

El modelo de la nueva gestión pública ha avanzado de la mano de un proceso generalizado de institucionalización del pensamiento neoliberal en la realidad escolar y entre sus actores (Assaél, 2008; Gentili, 1997; Laval, 2004; Martínez Boom, 2004). Esto trajo importantes reformas educativas destinadas a ‘enderezar’ la educación pública mediante la descentralización administrativa, la diversificación del financiamiento y el mejoramiento

de la calidad a través de la competencia entre los establecimientos educativos por las matrículas de sus estudiantes. Bajo esta lógica, se implementaron un sinnúmero de programas en diferentes ámbitos escolares pero, sobre todo, en la gestión de su principal fuerza laboral: los profesores (Birgin, 1997; Feldfederg, 2006; Martínez, 2001). En nombre de la calidad de la enseñanza se modificó desde la formación inicial hasta los procesos de jubilación de los docentes, implementando nuevas regulaciones laborales, nuevos prototipos de profesionalidad y nuevos dispositivos de control. Mediante estas disposiciones se espera, hasta el día de hoy, fortalecer la profesión docente, elevar su desempeño y mejorar, de esta forma, la calidad de la educación provista por el Estado.

A casi 20 años de la puesta en marcha de las políticas de fortalecimiento de la profesión docente, investigaciones de diferentes orientaciones e instituciones coinciden en que los cambios introducidos no han tenido los resultados que prometían (Andrade, 2008; Assaél, 2009; Bellei, Elgueta & Milessi, 1997; Freytes, 2001; Fullan, 2002; Área de Acreditación y Evaluación Docente. MINEDUC, 2011). Las pretensiones políticas sobre la carrera profesional docente y los posteriores ajustes implementados, se han topado de frente con la realidad docente y este encuentro no ha traído los resultados esperados (Área de Acreditación y Evaluación Docente. MINEDUC, 2011). Algunas estadísticas ofrecidas por el Ministerio de Educación (Área de Acreditación y Evaluación Docente. MINEDUC, 2008) muestran que sólo el 51% de los docentes continúa la trayectoria laboral ofrecida por la política, a pesar del incentivo monetario asociado. Esto se evidencia en que, sólo el 51% de los docentes, que han sido calificados positivamente en la evaluación, siguen el camino de desarrollo prescrito por las Políticas de Evaluación e Incentivo del Desempeño Docente. Es decir, la mitad de los docentes que obtiene la calificación necesaria para postular al incentivo monetario, no lo hace. Sin embargo, más allá de la cifras, se evidencia cierta desilusión en la capacidad que han tenido estas políticas orientadas a los docentes para llegar al aula y para afectar positivamente el trabajo cotidiano de los docentes, incluso en aquellos docentes que sí han seguido las prescripciones del dispositivo (Assaél, 2008;

Navarro, 2003; Stein, Tommasi, Echebarría, Lora & Payne, 2006; Redondo, 2004). En torno a estos temas se han desarrollado múltiples estudios.

El Estado y, en general, los estudios financiados por organismos internacionales han centrado sus explicaciones del fracaso de las reformas escolares en los docentes (Bonifaz, 2011; OCDE, 2004). Muchos de estos trabajos no hacen más que evidenciar lo lejos que se encuentra el quehacer docente de los estándares de desempeño propuestos por las nuevas reformas. Las explicaciones basadas en el profesor lo describieron como escasamente eficiente, desprovisto de cultura profesional y con una insuficiente formación universitaria (OCDE, 2004). De esta forma, el profesor es construido como el peor problema que enfrentan las políticas educativas pero, paradójicamente, las políticas insisten en que los profesores son, a la vez, la mejor solución para un sistema educativo en crisis (Fishman, 2008; Fullan, 2002).

Es fácil encontrar estudios de corte tradicional centrados en los problemas técnicos de las políticas, así como también en las cualidades de los profesores. La lectura ofrecida por este tipo de estudios suele ser ciega a dimensiones históricas y sociales, sin embargo suele ser la más difundida entre la opinión pública y refleja, a su vez, la versión hegemónica del problema docente. En contraposición, emergen grupos de investigación (Assaél, 2009; Reyes & Cornejo, 2007; Sisto, 2008; 2011) que han analizado el infortunio de las reformas desde dimensiones alternativas, revalorando la voz y perspectiva del profesorado, así como también dimensiones históricas y sociales que envuelven el problema.

En esta variedad de estudios podemos reconocer diferentes formas de comprender el problema; comprensión provista, también, de variadas argumentaciones las cuales, por supuesto, implican diferentes atribuciones, responsabilidades y posiciones sociales. Y, más que un encuentro de datos y supuestos discordantes, constituyen los discursos que conforman el problema de investigación.

Entonces, con el fin de comprender la discusión teórica y empírica en torno al problema, se han organizado 3 grupos. Primero se presentan aquellas lecturas del problema que se

centran en las propiedades de las reformas y políticas de fortalecimiento de la profesión docente como fuente de explicaciones. Luego, se exponen aquellas lecturas centradas en los docentes y sus respuestas en torno al dispositivo, como explicación para el desajuste. En tercer lugar, se presenta una lectura de corte socio-histórico donde los inconvenientes que enfrenta la política se han analizado desde las identidades profesionales docentes. Finalmente, se expone una nueva manera de mirar este problema, mirada particular que ofrece esta investigación para trabajar el problema de la docencia y las nuevas regulaciones laborales en Chile.

LECTURAS CENTRADOS EN LAS PROPIEDADES DE LAS REFORMAS DE FORTALECIMIENTO DE LA PROFESIÓN DOCENTE

Las reformas educativas orientadas a transformar la profesión docente toman forma en un conjunto de programas y dispositivos que buscan intervenir diferentes aspectos del desempeño docente. La reforma cuenta con una amplia gama de programas, de diversas características, y cada uno de ellos puede ser evaluado de manera particular. La discusión que se presenta acá, son las evaluaciones generales de estos programas, en tanto no nos importan las evaluaciones en sí de cada programa o línea de acción política, sino que nos importa rescatar la perspectiva con la cual han enfocado el problema este tipo de estudios.

Las valoraciones hechas a las reformas dirigidas a los profesores suelen centrarse en las diferentes herramientas e instrumentos para implementar la reforma o en aspectos logísticos de la puesta en marcha. De acuerdo con esto, los aspectos más criticados en las políticas de fortalecimiento de profesión docente, son los diferentes instrumentos de medición, indicadores y descriptores de desempeño docente, mediante los cuales se realizan los manuales, se evalúa y se administran las trayectorias profesionales de los

docentes. De acuerdo a esto, las autoras Mizala & Romaguera (2003) señalan que la información que aportan los instrumentos resulta poco representativa de las realidades docentes, lo cual constituye un problema a la hora de tomar decisiones en la gestión de la fuerza laboral. Por ejemplo, se pueden identificar indicadores que presentan problemas para discriminar eficientemente los tipos de desempeños docentes lo que implicaría, a su vez, ineficiencias en el reparto de los incentivos. Para Sun, Correa, Zapata & Carrasco (2010) uno de los problemas estaría específicamente en la herramienta de autoevaluación ya que, la opinión que los profesores tienen de su desempeño, es opuesta a la que arrojan otros instrumentos. Igualmente, al problema de representatividad se suma el problema de pertinencia. Por ejemplo, en muchos casos se ha utilizado como indicador el logro estudiantil; sin embargo, éste no siempre va asociado al desempeño docente (Mizala & Romaguera, 2003; Martínez, 2010).

Sumado a lo anterior, la complejidad con la cual se combinan elementos externos de labor docente (como contexto, recursos, características sociodemográficas de los alumnos, dinámicas relacionales y clima laboral del establecimiento educativo) dificulta aún más la situación en tanto son dimensiones que están ineludiblemente presentes y que no logran ser captadas por los instrumentos, pero tampoco aisladas correctamente (Navarro, 2003). Para autores como Navarro (2003) y Murillo (2007) es evidentemente difícil encontrar indicadores que expresen de forma equilibrada la multiplicidad de factores contextuales y que comprendan, a su vez, de manera justa, las diferentes prácticas docentes, concluyendo que no existen herramientas que midan correctamente el buen desempeño docente.

Otra crítica que se suma a esta mala evaluación de herramientas e indicadores es el proceso de diseño de estos programas (Vaillant, 2005). Se plantea que en el planeamiento de las políticas predominan, por un lado, las necesidades económicas y políticas del nivel macro, en desmedro de las necesidades locales y, por otro lado, los conocimientos de expertos, internacionales o nacionales, en áreas económicas por sobre conocimientos

pedagógicos elaborados por docentes en terreno (Bellei, Elgueta & Milessi, 1997; Birgin, 1997; Cuesta & Mainer, 1999).

Murillo (2007) explica esto sugiriendo que el problema acerca de qué evaluar y qué tipo de docente se quiere instalar sigue siendo resuelto desde el nivel central y no solucionado de manera autónoma por cada centro o docente. A esto añade que el Estado persiste en la tendencia a usar estos dispositivos como un conjunto de regulaciones que norman administrativamente la trayectoria profesional, clasificando y jerarquizando docentes en vez de centrarse en el desarrollo profesional de los mismos. Esta tendencia de uso, sin duda, deriva en un predominio de la función de control y punitiva, más que la promoción de un despliegue profesional (Martínez 2010; Murrillo, 2007). Es decir, para estos autores radicaría en un problema de uso y construcción de los dispositivos políticos.

Muchas de las discusiones en torno a las reformas se sumergen en la especificidad de aspectos técnicos y de diseño de los dispositivos políticos, quedando desconectadas de aspectos más generales de su funcionamiento. Ampliando esta idea, podemos señalar que tanto representantes de los estudios tradicionales del trabajo docente, como perspectivas más críticas, encuentran consenso en que el lenguaje de descriptores e indicadores de desempeño docente y el diseño de la reforma tienen una débil conexión con el quehacer docente cotidiano. Ahora, una resolución que sí podría sonar interesante es la dificultad documentada para estandarizar y guiar la realidad social. Sin embargo, esta idea que podría estar a la base de estas críticas no se ha trabajado en profundidad (o, más bien, no se ha trabajado) en los estudios nacionales.

No optaría por reducir el problema de la política educativa a un problema de incompatibilidad entre instrumentos y realidad escolar. Sin embargo, la débil familiaridad de la política con la realidad escolar da pie para cuestionar las consecuencias no medidas de los dispositivos en los terrenos educativos. Por ejemplo, con frecuencia se realiza una crítica de políticas poco pertinentes que no van acordes a la realidad educativa

y que no atacan el problema de raíz, lo cual se traduce en una demanda sinsentido para los docente (Assaél, 2009; Feldfederg, 2006; Fishman, 2008).

Luego de toda esta discusión expuesta, resulta evidente que las características de los dispositivos que conforman la política no son suficientes por sí mismas para explicar los problemas que se generan a partir de estos. La desconexión con la realidad de las escuelas nos demanda ampliar la mirada más allá de los aspectos técnicos. Como señala (Martínez, 2010) la implementación de políticas de esta magnitud no está solamente afectada por factores técnicos si no, por dimensiones pragmáticas y políticas que rara vez son revisadas por las investigaciones que acompañan la implementación de las políticas públicas. Por lo tanto, un enfoque técnico para evaluar la implementación de las políticas resulta deficiente para encarar y comprender el problema que enfrentan actualmente las políticas de fortalecimiento de la profesión docente y, evidentemente, el problema que desafían los profesores día a día con su trabajo (Popkewitz, Tabachnick, & Wehlage, 2007).

LECTURAS CENTRADAS EN LOS DOCENTES Y SUS RESPUESTAS EN TORNO AL DISPOSITIVO

Aparejado a la discusión en torno a las características del dispositivo político, se desarrollan las perspectivas que basan sus explicaciones en las características de los docentes y sus respuestas a los dispositivos, para acercarse al problema que enfrentan las reformas políticas. Desde esta perspectiva, la realidad escolar y sus profesores, parecieran petrificarse en la indiferencia a las múltiples demandas que realizan las reformas escolares. Si profundizamos, esta indiferencia ha sido entendida como una actitud de un conjunto de profesionales que no realiza su labor de acuerdo a los nuevos estándares y regulaciones propias del fortalecimiento de la profesión docente promovido por el Estado.

La idea del profesor que no ejecuta bien la política ha tomado fuerza y podemos decir que, en la mayoría de los discursos oficiales, el profesor ha sido retratado como un profesional que realiza mal su trabajo. En coherencia con esto, se documentan conductas docentes inesperadas como: fraude y obstrucción, impedir que los ‘malos alumnos’ rindan pruebas que tengan una consecuencia en la medición del desempeño docente, falseamiento de información y de documentos oficiales o pagos para que otros realicen las evaluaciones por ellos (Martínez, 2010). Este tipo de operaciones han sido interpretadas como conductas oportunistas que responden a una cultura escasamente profesional. Acorde con esto, se tiende a percibir al docente como autocomplaciente en sus evaluaciones y las de sus compañeros en el caso de evaluación entre pares, construyendo al docente como un profesional con poca capacidad de autocrítica (Mizala & Romaguera, 2003; Sun, Correa, Zapata & Carrasco, 2010).

Por su parte, el IDB (Inter-American Development Bank) en un informe realizado sobre las políticas sociales y económicas de Latinoamérica corrobora esta idea, señalando que la implementación exitosa de las políticas educativas obedece a una cultura profesional firmemente enraizada que compromete al profesorado y a otros participantes con altos estándares de idoneidad. Sin embargo, párrafos después, señala que “Los maestros no tienen una cultura profesional firmemente arraigada y ampliamente compartida” (Stein, Tommasi, Echebarría, Lora & Payne, 2006, pág. 243). Lamentablemente, esta es la perspectiva que ha dominado también desde el Estado. Es decir, los docentes no hacen lo que debieran porque escasean de profesionalismo y es justamente esto lo que habría enturbiado el éxito de los dispositivos políticos implantados.

La desilusión puesta en manos de los profesores es una idea que se ha propagado y afianzado gracias a los medios masivos de comunicación, fortaleciendo en el discurso público la responsabilización por la mala educación pública a los docentes. Desgraciadamente, presenciamos que esta lectura posee el peso de verdad y tiene graves efectos, como degradar la cultura docente y responsabilizar a los docentes por la calidad de la educación ofrecida por el sistema público. Sin embargo, es necesario comprender

que estas explicaciones (como todas) tienen que ver con una forma particular de ver y construir el mundo. Es decir, explicarse el problema de la crisis educativa a través de la conducta, la actitud, la capacidad y la cultura profesional del profesor, implica también una forma particular de construir la solución. En coherencia con esto, las políticas año a año se vuelven más rígidas, más exigentes y más castigadoras y los profesores, a su vez, son cada día más culpables con lo que la crisis de la docencia se intensifica y se vuelve más evidente (Andrade, 2008; Tenti Fanfani, 2006).

Claramente estas explicaciones, al igual que las explicaciones centradas en las características técnicas de los dispositivos políticos, adolecen de dimensiones sociales y relacionales (por ejemplo, entre Estado y docentes) para comprender el problema.

LECTURAS CENTRADAS EN UN PROBLEMA DE IDENTIDAD

En contraposición a la tesis del déficit profesional, se erigen otras explicaciones que incorporan variables históricas y contextuales para comprender la respuesta docente. Una mirada interesante a este fenómeno es aquella que se centra en los conflictos identitarios que, provocados por las demandas a la labor docente, generan las reformas educativas (Núñez, 2004; Sisto, 2011). Para estas perspectivas, las políticas de fortalecimiento docente van más allá de la promoción de una organización más eficiente del trabajo en la medida en que apelan a una determinada forma de ser docente, a una identidad profesional. La identidad profesional demandada por las políticas de fortalecimiento de la profesión y las identidades docentes configuradas en los espacios históricos y locales, parecieran entrar en conflicto, dificultando la implementación armónica de las nuevas regulaciones y dispositivos políticos (Reyes & Cornejo, 2007; Tenti Fanfani, 2006).

De acuerdo a Núñez (2004), desde un plano histórico en Chile se pueden reconocer tres configuraciones identitarias respecto al rol y al estatus profesional del profesor:

misionero, técnico y profesional. La primera, se puede rastrear junto al surgimiento de las escuelas a cargo de las órdenes religiosas, donde el maestro coincidía con la imagen de apóstol y encarnaba los valores cristianos. Junto al proyecto moderno, la docencia se institucionaliza y la identidad docente, queda anclada a la imagen del funcionario público, representante del Estado, asociada a un rol más técnico. Con la Dictadura militar la “profesionalización” del gremio funciona como discurso que ampara la descentralización, la competencia y la responsabilización individual (Núñez, 2002) que tensionarían las construcciones identitarias anteriores. De acuerdo a Rivas (2004), la promoción de prototipos de emprendimiento centrados en las acciones individuales instaura la lógica de la competencia que entra en conflicto con otras formas de organización, esencialmente colectivas y de responsabilización distribuida.

Según Sisto (2011), es posible señalar que la identidad docente no es un atributo individual del profesor, sino un producto social cambiante en su relación con las políticas, el Estado y el trabajo. Los profesores recurren a relatos del pasado, relevando diferentes versiones de sí mismos que dialogan o contradicen las demandas identitarias actuales. Esta discusión estaría dominada por tres ejes de tensión en torno a la identidad: individuos/colectivo; valórico/productivo y técnico ejecutor/profesional reflexivo (Núñez 2004).

Junto a estas disputas identitarias emergen fenómenos de resistencia, “burnout”, victimización del docente, escepticismo frente al Estado y desmoralización profesional (Andrade, 2008; Assaél, 2009; Feldfederg, 2006; Martínez, 2001). A su vez, esta resistencia y reticencia, emergidas y sostenidas en sus prácticas cotidianas, explicitan la distancia entre las miradas de los docentes de lo qué es su labor y la mirada de las políticas (Bellei, Elgueta & Milessi, 1997; Birgin, 1997; Núñez, 2004).

En síntesis, el problema de las lecturas centradas en las características de los dispositivos implementados es que dejan fuera el contexto político, social y humano puesto en juego a la hora de reformar el quehacer docente. Y ya revisamos que estas complicaciones no son

posibles de solucionar desde la revisión de los aspectos técnicos de la política. Por otro lado, las tesis de la deficiencia de atributos profesionales de los profesores tampoco parecen justas, en tanto no es posible definir sólo una manera de ser profesional, en desmedro de muchas otras formas posibles de ejercer la docencia, y explicarlo individualizando el problema e instalándolo dentro de los profesores. Por su parte, la idea de las disputas de identidades puestas en juego a la hora de reformar el trabajo docente, es más amplia que las otras lecturas y posee la ventaja de incorporar dimensiones sociales para comprender el problema. Es un aporte comprender desde la identidad los tropiezos que ha tenido la política. Sin embargo los antecedentes presentados, hacen pensar que esto no se reduce sólo un problema de identidad.

La evaluación de las políticas públicas suele medir sus resultados mediante criterios que pertenecen a su misma lógica. Es decir, los códigos ofrecidos por esta nueva ideología para comprender los fenómenos escolares, en general, han sido limitados en su posibilidad de reconocer dimensiones históricas, dimensiones culturales y políticas de la escuela y sus actores (Andrade, 2008; Martínez, 2001). Las categorías construidas, sus indicadores y sus instrumentos son tan sofisticados, que parecieran carecer de sentido común, olvidándose de lo cotidiano, de aquello que sucede todos los días en las escuelas. La realidad cotidiana de la escuela y sus maestros parece haber sido omitida tanto en el diseño de las políticas como en los estudios para su evaluación (Andrade, 2008; Tenti Fanfani, 2006). Sin embargo, los actores escolares y sociales han resultado ser irreductibles a las categorías impuestas por las políticas gubernamentales.

Sucintamente, la trama de explicaciones y lecturas ofrecidas para comprender la problemática del docente y las nuevas regulaciones es compleja y controversial. Los cambios de la regulación del trabajo docente, la desconfianza en los indicadores de desempeño docente, la imagen del docente poco profesional y su desavenencia con los nuevos prototipos profesionales, son los materiales con los que se fabricará el problema de esta investigación. Sin embargo, es necesario reenmarcar las lecturas para construir un problema de investigación que permita incorporar las dimensiones cotidianas y sociales

para comprender las prácticas y discursos docentes en un contexto de institucionalización del modelo neoliberal en el ejercicio docente.

CONSTRUYENDO UNA NUEVA LECTURA: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Las lecturas de tantas explicaciones para los tropiezos en la implementación de la reformas, más allá de dar certezas, generan la sensación de controversias sin resolver. Como dicen los médicos en mi país, cuando hay muchos remedios para una enfermedad, es porque ninguno es muy bueno.

Más allá del aprieto mismo que implica la implementación de nuevas regulaciones del trabajo docente, esta situación pone de relieve un inconveniente mayor: una dificultad acerca de cómo nos aproximamos y concebimos nuestro problema y unidad de estudio. ¿Cómo problematizamos la docencia en un contexto de cambio? ¿Qué tipo de preguntas nos hacemos acerca de ella? La pregunta estriba dónde ponemos el ojo: ¿En el maestro que no hace aquello que se le exige o en el maestro que se resiste a ejercer según las prescripciones políticas? ¿Dónde ponemos el ojo? ¿Cómo coleccionar argumentos que ayuden a erradicar las conductas antiprofesionales o la cultura histórica de hacer docencia? ¿En la flojera y autocomplacencia como problemas del individuo o en la identidad social tensionada? La pregunta, obstinadamente, es dónde ponemos el ojo aunque, también, los oídos, las conversaciones, las explicaciones, etc. El delgado hilo que separa estas alternativas sigue siendo delgado cuando se tejen las investigaciones. Todas aquellas decisiones y lecturas influyen y determinan también aquello que nuestra investigación puede ver y comprender. La formulación del problema de investigación y, finalmente, la pregunta a la que queremos dar respuesta es, por supuesto, la puerta de

entrada a la creación de relatos nuevos aunque, también, es la puerta para clausurar otros relatos posibles.

Esta propuesta de estudio empieza por trabajar con palabras y preguntas diferentes. La idea de que los docentes y su quehacer no encarnan el espíritu actual de políticas educativas, o que su desempeño está por debajo de los estándares de calidad es reemplazada por la idea de que existe una distancia entre la acción docente cotidiana y las prescripciones políticas. De esta manera, se comienza a desdibujar el problema inicial que parecía enquistado en los estudios de políticas educativas. Que los profesores no hagan aquello que deben hacer no constituye el problema a solucionar sino, justamente, el punto de interés, la bienvenida al problema. Planteado de otro modo, éste es el arranque o puntapié inicial que permitirá comprender las prácticas y discursos docentes en un contexto de institucionalización del modelo neoliberal y, simultáneamente, hacer un primer plano a la instauración de este modelo en los espacios profesionales docentes.

La disidencia de la práctica docente respecto de lo prescrito es la puerta de entrada para comprender que, entre las grandes voces de la gobernanza de lo escolar y la cotidianeidad, hay una distancia evidente. Y este espacio amplio entre lo que las políticas prescriben y lo que día a día hacen los profesores es una distancia en que las políticas están tan lejos de realidad, como la realidad de las políticas.

A priori, me atrevo a decir que la distancia tiene al menos dos características: se conforma en la cotidianeidad (Goffman, 2006) y es creativa (De Certeau, 2000; Thomas & Davies, 2005; Zibas, 1997). Justamente el estudio de ambos aspectos es lo que interesa cuando nos preguntamos cómo se reconfiguran los docente en un contexto de transformación neoliberal de las políticas públicas educativas.

Las nuevas regulaciones docentes se están instalando en un campo pleno de significados, conectándose con múltiples dimensiones: demandas institucionales, versiones de identidades profesionales locales, así como de otras formas de identificación que históricamente han servido para dar sentido al trabajo docente (Núñez, 2002; 2004). Este

campo y múltiples dimensiones que no alcanzamos siempre a dilucidar, constituyen la realidad de los cambios educativos amparados en el modelo neoliberal y es aquí donde estos cambios demandados realmente toman forma y sentido.

Como señala Freytes (2001), se ha dicho mucho acerca del “modo de ser docente” y, muchas veces, desde una posición de poder, negando legitimidad a otras voces que son, justamente, la de los docentes. Sin embargo, el dominio del territorio y la experticia del ritmo cotidiano de la escuela funcionan como argumento para reclamar voz en la definición de sus propios dominios, deber ser profesional y perspectivas de futuro (Freytes, 2001; Hargreaves, 2005; Sisto, 2011).

La importancia de profundizar sobre los discursos y práctica docentes radica justamente en conocer el constante proceso de producción cotidiano, epicentro para que el individuo signifique y valore los sucesos que le ocurren (De Certeau, 1995; Duschatzki, 2007; Virno, 2003). Los discursos en torno a los cambios promovidos por la política son una marco fundamental para la toma de decisiones y para el trabajo interpretativo de resignificación de las directrices políticas que aterrizan en la escuela (Freytes, 2001). Tal como señala Fullan (2002), la implementación de las políticas y los resultados de los cambios demandados por las reformas educativas encuentran su punto decisivo en los significados que le construyan aquellos que están implicados en su implementación (Popkewitz, Tabachnick & Wehlage, 2007; Sacristán, 1992; Sisto y otros, 2008).

La instauración del entramado neoliberal se juega su éxito en lo imperceptible. En este sentido, las estrategias educativas neoliberales no siempre son fáciles de percibir, habiendo autores que plantean que la piedra angular de los cambios de este modelo está justo en la transformación del sentido común, de la subjetividad, de la cosmovisión y de las formas de relacionarnos en lo cotidiano (De Giorgi, 2006; Foucault, 1979; Lazzarato, 2005).

Sin embargo, no basta con señalar las consecuencias subjetivas de estas nuevas regulaciones laborales, no basta percatar y documentar las influencias de estas políticas

en los espacios recónditos del alma. No niego, en efecto, que debemos analizar hasta qué punto el poder arraigado en las prácticas políticas y laborales transforma a los individuos en sujetos que confirman y reproducen las ideas y la realidad prescrita en el ejercicio del poder. Es cierto que debemos preguntarnos de qué modo los profesores están sujetos a este modelo de profesionalización pero, me parece aún más relevante, interrogarnos de qué modo el sistema está sujeto también a las acciones cotidianas de los profesores.

Tal como se aprecia, las demandas laborales requeridas a los docentes, estrechamente asociadas a las transformaciones contemporáneas de la escuela, no se imponen sin roces. Por esta razón es posible ir más allá y determinar qué otras condiciones y fuerzas están implicadas en el arduo trabajo humano de configurar el relato acerca del sí mismo o nosotros mismos en un contexto de institucionalización profesional de pautas de subjetivación neoliberal.

De acuerdo con Bernstein (1997), los cambios en las políticas educativas permiten la emergencia de nuevas formas de ser docentes. Y no sólo la permiten, sino que las directivas político-técnicas promovidas por el Estado en un momento y contexto determinado otorgan cierto marco de expresión para la emergencia y configuración de nuevas identidades y prácticas docentes (Batallán, 2007; Bolívar, 2004; Hargreaves, 2005). Resulta de profundo interés conocer cómo los docentes en este marco crean nuevas formas de ser docente y de hacer escuela, tanto desde la adscripción a estos nuevos modelos, como de rechazo y resistencia. Y, en este sentido, la revisión de las críticas y reticencias a este modelo importan en su posibilidad de extensión de marcos facilitadores de nuevas posibilidades de acción y creación para los docentes.

En fin, esta investigación es una pregunta por las prácticas y relatos cotidianos que realizan los docentes, supuestamente condenados a la pasividad (Certeau, 2000). Si los docentes no hacen ni son aquello que se les demanda, entonces ¿qué lo que están haciendo? ¿Cómo dan cuenta de sí en estos contextos? ¿Cómo funciona el poder en los espacios cotidianos vivos?

La cotidianidad es el lugar donde se mueve una pluralidad de acciones espontáneas, incoherentes y simultáneas. Por eso, la cuestión a desarrollar se refiere al quehacer docente cotidiano que inventa, produce y fabrica en aquella distancia de separación que han dejado las políticas educativas con la realidad escolar.

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El problema de investigación expuesto se concreta mediante los siguientes objetivos de investigación:

El objetivo general del estudio busca conocer, a través del discurso docente, cómo se reconfiguran las prácticas cotidianas y el sujeto docente en un contexto de transformación neoliberal las políticas públicas educativas.

Este objetivo general se desagrega en los siguientes objetivos específicos:

Objetivo específico 1: Conocer cómo los docentes construyen y articulan los significados en torno a los cambios que representan la institucionalización de las políticas públicas educativas de corte neoliberal y comprender las condiciones y las relaciones cotidianas que permiten la producción de los discursos locales en torno a estos cambios.

Es decir, interesa estudiar los discursos articulados y creados desde los espacios cotidianos que reconstruyen el significado de las políticas de fortalecimiento de la profesión docente y las nuevas regulaciones para el quehacer docente que estas suponen. Más no sólo interesa la trama de significados locales urdidos en torno a ésta, sino también cuáles son los efectos y las operaciones locales, plurales de los hablantes al construir de estas formas las nuevas demandas a su quehacer.

Objetivo específico 2: Conocer y comprender las prácticas locales y cotidianas que construyen los docentes al interior de la escuela en torno a la institucionalización de las

políticas educativas neoliberales y, eventualmente, identificar en esas prácticas posibles resistencias, adscripciones, formas de acción emergentes y demandas a la acción implícitas en los discursos.

Paralelo al interés por los significados construidos desde lo local, interesa conocer y comprender las prácticas cotidianas docentes que surgen de este encuentro entre las demandas políticas y las formas habituales de ejercer el oficio de la docencia. En este sentido, hay una búsqueda por comprender qué es aquello que los docentes hacen en su cotidianeidad en un contexto de institucionalización del modelo neoliberal de su profesión y cómo estas prácticas conviven con las prácticas demandas.

Objetivo específico 3: Reconocer en estos discursos los criterios normativos y de inteligibilidad a fin de conocer las demandas y atribuciones de identidad que se interpretan como exigencias propias de la neoliberalización de la educación.

En este sentido, resulta de particular interés estudiar cómo es que los docentes relatan y construyen estas solicitudes políticas de llevar a cabo determinadas formas de ejercer la docencia. Es decir, cómo es que se interpreta el deber ser profesional demandado desde los espacios locales y experiencias cotidianas de los profesores.

Objetivo específico 4: Comprender cómo los docentes construyen discursivamente el sentido de su práctica docente y la noción de profesionalidad desde su contexto local en un escenario de transformación de políticas públicas.

Por último, interesa comprender los criterios que los profesores han construido localmente para definirse a sí mismos en estos nuevos contextos laborales. Y, a su vez, conocer cómo el sujeto docente da cuenta de sí frente a los cambios en las políticas educativas que se están instituyendo.

PARTE I. LA GRAN VOZ: POLÍTICAS
EDUCATIVAS EN TORNO A LA DOCENCIA

2. REVISIÓN HISTÓRICA DE LA CONFIGURACIÓN ESTADO, EDUCACIÓN Y PROFESORADO EN CHILE

EL NACIMIENTO DEL TRIÁNGULO: ESTADO, POLÍTICAS EDUCATIVAS Y PROFESORADO

Durante estos párrafos se busca comprender la profesión docente desde sus condiciones de producción históricas y esperar que esto abra nuevos caminos para despejar la discusión en torno a la cuestión docente presentada en el capítulo anterior.

Para esto se ha tomado como figura a trabajar el espacio político y social del quehacer docente. Es decir, la configuración del triángulo Estado, educación y profesorado desde el periodo en que se inicia la docencia como un oficio remunerado, hasta hoy. A través del análisis esta configuración, se espera poder reconocer elementos que ayuden a la comprensión de la posición y situación actual de docencia pública en relación a las políticas públicas educativas.

La idea base de este apartado es que el triángulo Estado, escuela y docencia es una creación propia de los estados modernos (Larrosa, 1995). En tiempos anteriores la enseñanza no estaba a cargo del Estado, ni los maestros dependían de él. Por lo tanto, aquello que hoy comprendemos por educación pública y docencia tiene sus raíces en esta configuración. El Estado y la educación han sido por excelencia el escenario y el local de trabajo de los profesores. Sin embargo, estas dos puntas del triángulo, Estado y educación, han sido también las grandes maquinarias para construir el significado de la

docencia como oficio. ¿Cuál es el marco histórico y político donde se construye e instala la escuela y el oficio docente?

EL ESTADO EDUCADOR

El triángulo Escuela–Estado–Docente es una alianza moderna, que comienza a constituirse durante el siglo XIX. En sus comienzos se auto proclamó como un proyecto de culto a la razón, como un progreso cultural, como un proyecto de eficiencia nacional (Larrosa, 1995). Este trazado social de modernidad y expansión de la razón creció de la mano del desarrollo del Estado. De esta manera se busca para el fenómeno de la educación masiva un lugar dentro de los lineamientos políticos sociales, persiguiendo un proyecto educativo que se distancie de su concepción histórica como misión religiosa y humanista clásica de épocas precedentes (Lozano, 1994). Así, el Estado se posiciona como educador de la nación en contra posición a la iglesia, afianzando a través de la educación pública la articulación entre el Estado y la sociedad civil (Larrosa, 1995; Laval, 2004; Martínez Boom, 2004).

La escuela, ya en manos del Estado, perseguía el propósito de unificar lingüística, cultural y moralmente a la nación. A través de esto se pretendía generar conciencia nacional y de higiene social (Laval, 2004). Este proyecto de estandarización social y unificación de la población fue una función constituyente del concepto de escuela moderna dependiente del Estado.

Paralelo a la necesidad de fortalecer culturalmente la nación, a partir de la Primera Guerra Mundial se hace manifiesta también la necesidad de aumentar la productividad de ésta. Ya para la Segunda Guerra Mundial, en Europa se había generalizado la idea de que la educación era un punto de arranque para la eficiencia nacional, catalizador del desarrollo económico. Desde la Segunda Guerra Mundial hasta los años 70 del siglo XX la educación es mostrada por los diferentes estados y considerada por la población como una

ampliación de la justicia social que crea oportunidades de ascenso social y sustenta el progreso de las naciones (Bruno, 2007; Larrosa, 1995).

En Europa occidental las economías más dinámicas y productivas comprendieron que, uno de los fundamentos de la plusvalía, es una fuerza de trabajo capaz de realizar cada vez una tarea más compleja. Y, bajo este argumento, los países latinoamericanos en general y Chile en particular, aumentaron su gasto en educación y lo hicieron así hasta la crisis de los 80. La dimensión económica es fundamental en los procesos de escolarización del siglo pasado, pues esta expansión se desarrolló para y por el progreso económico.

Hacia fines del siglo XIX el Estado chileno intentó internalizar el legado cultural y tecnológico transferido por los avances de la educación en Europa (Acevedo, 2006). Así, décadas más tarde, las escuelas latinoamericanas seguían el mismo camino. La necesidad de control del sistema educativo por parte del Estado es explícita desde el nacimiento de la República en Chile. Sin embargo, esto se pone en práctica sólo a mediados del XIX. Al igual que en Europa, la principal tensión de estos inicios fue la disputa entre la Iglesia Católica y el Estado por el control del sistema educativo para, finalmente, quedar en manos de este último. Posteriormente, bajo la organización del Estado de bienestar se expresó un proyecto político educativo de instrucción de masas, obligatorio, laico, universal y gratuito que se construyó bajo una organización carácter público y central (Redondo, 2009).

El sistema inicialmente fue dividido en dos: por un lado, el sistema de instrucción primaria y, por otro lado, el sistema secundario y terciario. Este último se caracterizó por ser un subsistema altamente selectivo, apoyado ampliamente por políticos e intelectuales dominantes de la época. Su objetivo era formar una élite aristócrata nacional donde, si la aristocracia no estaba en la sangre, al menos debía estar en la cultura. Asimismo, en paralelo crecía el sistema de instrucción primaria, dirigido a toda la población, apoyado por una minoría liberal que creía en la educación como un motor de progreso nacional (Cox & Gysling, 2009). El sistema primario progresaba bajo la ambición de transformar a

una masa popular fundida en la “incultura” en ciudadanos, pero sin alterar su condición de clase. Sin embargo, una no puede progresar al margen de la otra y, al contrario de las intenciones, esta clase fue tremendamente funcional en el desarrollo del proyecto económico y político de la clase mercantil dirigente (Salazar, 1988).

En esta época la idea de la educación estatal es un pilar del pensamiento nacionalista y es innegable su papel en la consolidación de la nación. La escuela buscaba un desarrollo cultural de una masa que permitiera encarnar el contenido, la identidad y los límites de una nación emergente. Junto con esto se consolidaron y expandieron nuevas formas de trabajo robustecidas por la lengua única que permitía el fortalecimiento de la nación y la alfabetización, alimentando la necesidad de nuevos oficios para que pudieran ser funcionarios de la burocracia estatal, además de políticos y soldados que fueran capaces de comprender términos como enemigo social y ordenes escritas (Bruno, 2007).

La industrialización y la creciente competencia internacional plantearon nuevas demandas a la escuela que terminaron de otorgarle una finalidad clara a la institución educativa en la sociedad. Estos procesos sociales decantaron en dos mandamientos claros para el sistema educativo moderno: formación de mano de obra y transformación cultural de la población y formación de ciudadanos. Se dirigía al pueblo bajo el supuesto que la educación de las masas permitiría una mayor estabilidad política y un progreso social y económico. Más que un conocimiento ilustrado, pretendía impartir un conocimiento elemental a toda la población. En estos mandatos, podemos apreciar una conciliación entre la misión cultural-política y el nuevo imperativo económico, creyendo que la mano del Estado podía conciliar ambos intereses armoniosamente (Martínez, 2008).

El argumento de la producción queda matizado bajo el fundamento de fines culturales y políticos como aunar y generar identidad (Illanes, 1991; Laval, 2004). Y, si bien la escuela siempre tuvo un vínculo con el mundo del trabajo y el capital, la lógica dominante y explícita seguía siendo el argumento político-cultural. Paralelamente, permitía la legitimación del sistema político-social y el del proceso de acumulación del capital,

otorgando fuerza de trabajo capacitada y disciplinada, varios niveles ocupacionales y grandes divisiones sociales del trabajo (Salazar, 1988).

EL OFICIO DE ENSEÑAR: LA DOCENCIA COMO SACERDOCIO REPUBLICANO

Todas estas intenciones y propósitos decantados en el proyecto educativo de la época requerían de manos que lo ejecutaran. La misión de propagar la civilización y el progreso a todos los rincones del territorio nacional requería personal capacitado para esto (Cox & Gysling, 2009). En este sentido, el interés del Estado en el oficio docente se puede leer como una necesidad para llevar a cabo el proyecto educativo moderno.

El nacimiento y consolidación del Estado chileno veía en la educación su principal herramienta y esto motivó enmarcar el oficio de la enseñanza en un nuevo perfil de profesor. En periodos precedentes la docencia se había anclado a dos imágenes diferentes: la primera asociada a las figuras de apostolado o evangelización y la segunda a la Ilustración laica del siglo anterior. Sin embargo, ambas son desplazadas por un nuevo perfil docente útil al nuevo propósito social de la educación (Núñez, 2004).

De esta forma, a mediados del siglo XIX, paralelo a la constitución del sistema de educacional nacional fiscal, se formaron las primeras escuelas normales (Cox & Gysling, 2009). Estas instituciones estaban a cargo de la formación de profesores populares para la educación de las masas. ¿Quiénes eran estos profesores?

El director de la primera escuela normal señalaba que “llegaba el día de la apertura y nadie o pocos se presentaban a inscribirse ¿Cuál era la causa? El joven pobre de Santiago no leía diarios. Los jóvenes de mejor condición, si llegaban a saberlo, miraban la cosa con el menosprecio que se tiene de ordinario por las profesiones manuales y nadie quería descender a la condición de maestros de escuela. Entre los alumnos que se presentaron había un tambor, un falte, dos exlegos de convento, tres pillos de cafés y otros de

condición dudosa...” (Salazar, 1988, pág. 93). Esta cita es importante porque muestra al menos dos cosas que me interesa rescatar. Por un lado, describe la docencia como un oficio menospreciado por los jóvenes de las clases más altas. Pero, por otro, también permite conocer cómo eran vistos aquellos individuos que ingresan al sistema de formación docente, empujando hacia una sospecha de base respecto de la moralidad de los futuros preceptores. De acuerdo a Cox & Gysling (2009), la educación primaria estatal, como primera institución dedicada a educar al pueblo y a la clase social de la cual provenían los primeros educadores populares, condicionó el oficio de los profesores normalistas, en tanto su carácter de clase la sitúa desde un comienzo en una posición desvalorizada.

La mencionada valoración social de estos nuevos personajes y su misión social fueron la matriz para diseñar la formación del oficio de maestro. En la organización de las escuelas primarias fueron determinantes tanto la condición social y de clase de quienes serían los futuros profesores como que su funcionalidad social y cultural se configuraron en argumentos irrefutables para una estricta disciplina en la formación de los docentes. Como señala Jones (1993), es a partir de esto que la docencia como oficio da un giro en su concepción y las instituciones públicas mostraron una creciente preocupación por el carácter y preparación del docente.

La figura del profesor se vuelve central, un cuerpo a dominar, a moralizar. La formación ponía especial hincapié en las cualidades morales del profesor y en la metodicidad de la enseñanza. La integridad del nuevo docente debía ser intachable, como un nuevo estilo de sacerdocio republicano (Núñez, 2004). Este periodo es conocido como la primera fase de profesionalización del docente (Ávalos, 2004).

Durante muchos años se instauró un régimen de internado en la formación como estrategia intensiva de control que, a la vez, permitía alejarlos de su desvalorizado contexto de origen (Cox & Gysling, 2009). Su función era eminentemente alfabetizadora, moralizadora y disciplinadora. Por lo tanto, la formación buscaba superar levemente la

formación elemental y era muy diferente de la docencia que se ejercía en los institutos y centros educativos secundarios, los cuales tenían una población objetivo diferente y una función social también diferente.

El Estado tenía plena confianza en la escuela urbana: en cuanto maquinaria de instruir a través de sus docentes, podía manufacturar una nueva sociedad. En este sentido, la moralidad y buen comportamiento del docente actuaría como ejemplo de virtud y desarrollo, combatiendo contra la barbarie del pueblo no educado (Larrosa, 1995; Tenti Fanfani, 2006). De esta forma, la arquitectura del espacio, el silencio y la disposición del aula, el tamaño de los pupitres y, en general, todo el entorno debía propender a la atención hacia la figura del profesor. Esta nueva imagen del profesor debía estar sobrepuesta al origen popular de la clase docente y es justamente éste el argumento del rigor de la preparación del maestro (Jones, 1993).

Podemos ver que la necesidad de generar progreso y unidad nacional a mediados del siglo XIX son los fundamentos para la matriz bajo la cual se pensará el rol del docente en el sistema educativo. La docencia como oficio público nace encuadrada en una estructura de necesidad estatal (Larrosa, 1995).

Otro ingrediente importante que se incorpora en esta nueva concepción de la docencia es la del trabajo asalariado, lo que le acercaba aún más a los otros trabajos asalariados de la sociedad (Tenti Fanfani, 2006). Estudiar en la escuela normal significaba, al mismo tiempo, establecer un contrato laboral, lo cual permitía al Estado asegurar el ejercicio profesional de los egresados, controlando además su destinación (Cox & Gysling, 2009). La contraparte de este sistema significó, a la vez, que esto también fuera una oportunidad de formación, trabajo y seguridad de por vida para los sectores manuales y de clase media baja.

La docencia, la formación docente y las escuelas normalistas comenzaron a tomar fuerza por la estabilidad que ofrecían. Quienes se formaban como profesores eran los mejores alumnos de las escuelas primarias rurales y urbanas del país, representando una vía de

ascensión social clásica para los grupos manuales. Los normalistas eran cuidadosamente elegidos por el sistema escolar público. Esta alta selectividad y distinción se articulaba a la figura del preceptor primario, quien comenzó a cobrar un carisma social importante y cuyo cultural era comparativamente privilegiado al de su población de origen. Así, su función alfabetizadora se diluía entre la evangelización republicana y el progreso (Núñez, 2004). Ante esta reputación en ascendencia, en años posteriores, hay una preocupación por parte del Estado para que los profesores pudieran viajar al extranjero y especializarse a fin de enseñar y compartir su formación con el resto del magisterio (Ávalos, 2004; Cox & Gysling, 2009).

Paralelo al fortalecimiento de la formación, su valoración social lentamente cambiaba. Y ya, para fines de siglo XIX la profesión se había ganado una posición social de respeto dentro de la sociedad (Cox & Gysling, 2009). A su vez, esto permitió que los profesores comenzasen a pensar y repensar su propia formación y oficio, facilitando entre otras cosas un sentido de pertenencia y la asociatividad dentro del mismo magisterio.

A su vez se fortalece la formación de estos grupos y, amparados en los escritos de John Dewey, reclamaron para sí una formación científica. Bajo este nuevo periodo se incorpora la psicología, la historia de la docencia, la pedagogía crítica y la metodología de enseñanza como modificaciones curriculares para una formación más competente, lo cual nos permite pensar ya en un periodo de profesionalización del oficio docente que alcanza el status del nivel secundario de educación (Ávalos, 2004).

El magisterio, ya reconocido como un grupo dentro de la sociedad chilena, comenzó a gestar sus propias demandas, como sacudirse de sus influencias extranjeras reclamando que los chilenos debían ser educados por chilenos, atendiendo a las necesidades peculiares del territorio nacional. Bajo este mismo impulso, pusieron al centro del debate el problema de la educación primaria y la demanda por su democratización que, en ese momento, se asociaba más a la masificación que a la noción de democratización tal y como la conocemos hoy (Núñez, 2004).

El magisterio y sus demandas tomaron fuerza y fueron una importante potencia de cambio en el desarrollo posterior del sistema educacional. La educación elemental se volvió obligatoria y único requisito para continuar los estudios secundarios. Posteriormente, se erigió la reforma del 1928, donde se discute el carácter centralista y jerárquico del sistema, el aislamiento de la escuela respecto de los padres y de la comunidad en general y la distinción entre lo manual e intelectual. Todo esto provocó nuevas formas de mirar a la educación pública y, además, afianzó el surgimiento y afirmación de nuevos actores sociales: los profesores. Esta organización posteriormente logró mejores salarios, sustantivamente mejores a la clase obrera, con la que había partido, además de organizarse para que su voz profesional comenzara a ser escuchada. Lo propio de estos movimientos es que se iniciaron como una demanda de origen interno y una organización sin precedentes del magisterio.

En un contexto de tránsito del estado oligárquico al estado benefactor, el magisterio junto a otros grupos asalariados de sectores obreros y empleados, formaron las primeras prácticas de sindicalismo, las cuales en los años 60 promoverían intensas movilizaciones. Todo esto generó entre los profesores una identidad de “trabajador de la educación” (Núñez, 2004) comprometido intensamente con su rol de representante del Estado y funcionario público, defendiendo la escuela pública en su faceta centralizada y uniforme para todo el territorio nacional. Había un compromiso con su rol y posición social.

En este contexto de empoderamiento del magisterio, el rol técnico que los había caracterizado también fue cuestionado. El contraste entre los profesores secundarios y universitarios y los normalistas fue uno de los principales motores de estas interrogantes. Los profesores secundarios, muchos de ellos llamados “biólogos, físicos o filósofos”, pertenecían a otros grupos sociales y su desarrollo profesional se desplegaba en círculos privilegiados de élites intelectuales como universidad y educación secundaria. A diferencia de los profesores secundarios, quienes en su oficio se centraban más en el conocimiento, la formación normalista ponía énfasis en la moralidad del docente y su técnica de enseñanza dirigida a las clases populares.

Estas diferencias provocaron las disputas más importantes de esta época entre el gobierno y los normalistas quienes planteaban reclamaciones, por su condición de desvalorización y subordinación dentro del sistema educacional, en referencia otros profesionales de la educación (Núñez, 2004). A partir de esto, comenzó un ascenso paulatino a una formación de carácter universitario³. Medidas como estas son representativas del discurso pedagógico de la época acerca de participar activamente, no sólo en la transmisión de conocimiento, sino también en su producción (Tenti Fanfani, 2007). Los profesores ya habían pasado a tener un título equivalente al del docente universitario.

Constante crecimiento y evolución, desarrollo institucional y formación de múltiples escuelas a lo largo del país, fue subiendo de nivel y se constituyó en una alternativa de movilidad social, sobre todo en regiones donde no existían vías de profesionalización. La valoración social, la posición social y la identidad del docente se asocian al entrecruzamiento del manejo de conocimientos del docente y también la valoración social que haga la población de tales conocimientos. El profesor comienza a ganar su lugar en la sociedad y es reconocido como el principal “agente civilizador del pueblo”.

Las necesidades estatales que hicieron surgir el oficio docente con las características trabadas implicaron, a su vez, un nuevo saber hacer, un nuevo encuadramiento disciplinar. De esta forma, la educación estatal estaba organizada para darle soporte al funcionamiento del capitalismo y el sistema político que lo acompañaba y los docentes habían comenzado a desarrollar su profesionalidad desde esta matriz. A través de esto se buscaba crear a un nuevo hombre, un nuevo ciudadano, quien, mediante la racionalidad, podría vivir la nueva sociedad chilena con las características que estaba tomando. Había

3 Ya fines de la década del 70 del Siglo XX se habían introducido en el currículo de formación docente asignaturas como metodología de investigación.

detrás un mandato de catecismo cívico nacional, donde el niño era impregnado de los deberes que se esperaban de él a través de un docente que ya había sido adoctrinado y funcionaba como evangelizador del nuevo Estado (Larrosa, 1995; Núñez, 2004).

Si bien la creación del oficio docente y su profesionalización nace a partir de una necesidad estatal, lentamente los profesores primarios comienzan a reconocerse a sí mismos como un grupo social, con un lugar específico dentro de la sociedad. Este reconocimiento de sí mismo tiene fuertes implicancias para el grupo en tanto la asociatividad les permite pelear por beneficios laborales. Sin embargo, una de las cosas más importantes es el desplazamiento de la fuente de definición de sí mismos (Tenti Fanfani, 2007). Si bien son un grupo que emerge y es reunido en función de un requerimiento del Estado, este logra volcar el movimiento, encontrar caminos para autodefinirse y, así, redefinir su posición dentro de la sociedad.

EL TIRO DE GRACIA A LOS DOCENTES DEL ESTADO

Las escuelas normalistas duraron 132 años y fueron cerradas al año siguiente del Golpe Militar (1974). En 1974 el Gobierno Militar de facto nominó una comisión que realizó un diagnóstico de las escuelas normales y de la formación de profesores en general. Las escuelas normales se clausuraron y la formación docente pasó a depender de las universidades. Estas medidas se justificaron recordando la antigua demanda del profesorado de generar un sistema único de formación. Sin embargo, entre los argumentos menos visibles también estaba la descomposición de la escuela normal, la cual se había “degenerado” por su excesiva politización, además del alto costo que representaba para el Estado (Núñez, 2004).

Estos aspectos de la historia de la docencia quedaron matizados en tanto que, a la vez que eran destituidos de sus cargos de funcionarios públicos, se satisfacía la histórica demanda

del magisterio por revalorizar su formación a través de su ascenso institucional al sistema de educación superior. Fue así como también se transformaron aspectos de su identidad como magisterio, el cual ya no definió más su identidad laboral por su participación en la vida nacional, sino por su tecnificación, su especificidad y su dominio de la enseñanza. Sin embargo, años después, las carreras de formación docente fueron decretadas “no universitarias”, ordenando su reestructuración en institutos superiores (Ávalos, 2004).

En general, las medidas del Gobierno Militar tomadas hacia los profesores fueron ambiguas. Se buscó la cooptación mediante políticas compensatorias, aunque también se intentó el control mediante el ejercicio de la fuerza o por medio de la atomización o dispersión. Con fuerza y violencia, simbólica y física, el gremio docente fue denigrado en sus condiciones laborales y status social, buscando su disolución, reorientación o, al menos, depuración ideológica.

Existe un amplio consenso en los autores nacionales (Assaél, 2009; Ávalos, 2004; Cox & Gysling, 2009; Núñez, 2004; Reyes & Cornejo, 2007) en señalar que la profesión sufrió un grave deterioro de sus remuneraciones, bajando la calidad de la formación inicial junto a los recursos e infraestructura invertido en ellos, todo esto mal acompañado de una triste desvalorización social.

Todos estos cambios en el rol social del profesorado, se dieron en un contexto en que la alianza Estado y educación se pone en juego. Posterior al Golpe Militar se buscó cambiar la relación Estado y educación. A partir de este momento, el Estado comienza a sacudirse de las grandes responsabilidades sociales y económicas que le implicaba una relación tan estrecha con la educación y sus profesores. De esta manera, se descentraliza la administración pública de la educación, se diversifica su financiamiento y se priva a los docentes de su rol de funcionarios público y representantes del Estado.

FRAGMENTACIÓN Y CRISIS DE ESTADO: EL ARGUMENTO DEL CAMBIO

Las grandes transformaciones sufridas en la educación, forman parte de un sistema complejo de cambios en los servicios sociales otorgados por el Estado. Para algunos, la crisis del Estado puede ser comprendida como el abandono de su rol garante y protector de los servicios básicos, sin embargo, como veremos a continuación la crisis del estado, fue leída también como argumento para generar tales cambios.

Durante 1980, aún bajo la dictadura de Pinochet, Chile y América Latina viven una de las crisis económicas más importantes. Esta década, conocida como la década perdida, provoca importantes cambios en la organización del Estado y la forma de gestionar el país⁴, así como fuertes retrocesos en la inversión pública (Acevedo, 2006). Además de los acontecimientos en sí mismos, lo destacable es la emergencia de diferentes versiones y explicaciones; hasta el punto que podría decirse que lo que tuvo más consecuencias no fue la crisis, sino la versión de crisis construida por la perspectiva neoliberal y la oportunidad de cambio que significó esta lectura para las políticas públicas (Gentili, 1997).

De acuerdo a esta perspectiva, más que una crisis económica, fue una crisis de eficiencia de los Estados. La crisis quedó indiscutiblemente asociada a la incapacidad estructural del estado para administrar eficientemente las políticas sociales expandidas durante la segunda mitad del siglo (Ranson, 2008; Redondo, 2004). La crisis podría ser comprendida de múltiples formas, pero el discurso público inspirado en el de unos pocos privados, prefirió la versión de que todo esto se refería a un problema de gerenciamiento del Estado

⁴ La educación no permaneció al margen, sino que se produjo un cuestionamiento creciente sobre el papel que podía desempeñar en las posibilidades de revertir la crisis lo que, para algunos, implicó la desaparición del idealismo educativo (Martínez Boom, 2004)

(Gentili, 1997). Sin embargo el problema de las versiones, y de esta en particular, no es su grado de autenticidad y tal vez tampoco lo sea la arbitrariedad de sus descripciones, sino sus efectos. La descripción de la crisis basada en criterios de eficiencia y productividad del Estado trajo al menos tres consecuencias importantes: se definieron responsables, se definieron soluciones y se definieron expertos a cargo de estas soluciones. Al Estado de Bienestar se le atribuyó haber generado condiciones de profunda indisciplina social. Y así, la sociedad, la cultura y el fuerte movimiento sindical de la época, también fueron acusados de generar la crisis. Esta perspectiva del problema, toma fuerza a la hora de argumentar la necesidad de llevar a cabo una gran reforma que implicara no sólo la administración del país, sino su ideología (Gentili, 1997).

De esta forma, en nombre de un modelo más estable, abierto y liberalizado frente al vacilante escenario descrito, en 1989 se celebró el llamado Consenso de Washington. Un listado de medidas políticas económica orientadas ayudar a los países de América Latina, países en desarrollo que debían salir de su pobreza e inestabilidad. Los organismos internacionales Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) y Banco Interamericano de Desarrollo (BID) colaboraron en encontrar soluciones útiles sobre la forma de afrontar en la región la crisis de la deuda externa y establecer un ambiente de transparencia y estabilidad económica (Williamson, 1990).

La calidad técnica de esta propuesta no fue el único argumento bajo el cual se instauró el nuevo modelo. Esta propuesta de expertos, supo enraizarse en la política estatal aprovechando la condición de los estados latinoamericanos. La experticia y neutralidad de estas nuevas propuestas engancharon rápidamente con las necesidades de orden y estabilidad económica de la estremecida sociedad chilena. Asimismo, la presión de los organismos internacionales, en tanto la adscripción y puesta en práctica de estos lineamientos, condicionaba el consentimiento para el financiamiento de proyectos y ayudas para saldar la deuda externa (Rizvi, 2008). El ambiente local de confusión, de institucionalidad dudable, con una larga dictadura de antesala y una economía

estremecida, no constituían el mejor escenario para negociar estas ayudas sino que, más bien fueron para Gentili (1997) un clima propicio para ser presionados por los organismos internacionales. Las condiciones en que se encontraba el país en esa época fueron terreno fértil para la instauración del neoliberalismo.

A muchos países no les quedó más opciones que seguir estos dictados y en general la idea se validaba, pues prometía reducción de pobreza y estabilidad económica (Laval, 2004; Martínez Boom, 2004). Rápidamente, estas ideas fueron asumidas por las élites políticas y económicas locales como la única receta válida para superar el déficit público y estabilizar las convulsionadas economías de la región.

Es así como las políticas nacionales progresivamente desarrollan una clara concordancia con decisiones financieras de organismos internacionales (Banco Internacional del Desarrollo y Banco Mundial), proceso propio del intento de conversión de Latinoamérica a una lógica neoliberal (Aróstegui & Martínez, 2008).

En síntesis, podemos decir que la escuela pública y los avances del magisterio docentes, fueron violentamente destruidos durante la dictadura militar. Los grandes logros sociales y educativos conseguidos quedaron invisibilizados bajo la explicación extranjera de que la crisis se debía a un Estado ineficiente y una población mal criada por un Estado benefactor. Sin embargo el telón de fondo, de todos estos cambios son una serie de pactos a nivel regional e internacional, que le otorgaron un carácter internacional a la ideología neoliberal. En definitiva, mediante el manejo arbitrario de los significados de la crisis y la presión de los organismos multilaterales poderosos, en un contexto de democracia estremecida, dictadura y miedo, se internalizaron prácticas, lógicas, argumentos y modelaron espacios locales, para institucionalizar el neoliberalismo como discurso de política hegemónica.

3. INSTITUCIONALIZACIÓN DEL MODELO NEOLIBERAL EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

En el apartado anterior trabajamos la construcción de la alianza moderna Estado-educación y cómo el profesor se constituyó y se reinventó en este espacio. Así mismo, se expuso la manera en que esta alianza fue cambiando hasta el día de hoy según las condiciones y acontecimientos políticos y sociales del país. A continuación revisaremos de qué modo el modelo neoliberal logra penetrar las esferas educativas, instalándose una nueva lógica de organización del sistema. La comprensión de este modelo y sus actuales alcances cotidianos son ineludibles para comprender la gestión y regulación de su fuerza laboral: los docentes (Andrade, 2008; Martínez, 2000).

Durante los últimos días del Gobierno Militar se firmó una nueva ley orgánica constitucional de educación que logró enquistar las políticas educativas a un nuevo modelo político económico. Legitimado en una ley firmada bajo un poder ilegítimo, el modelo neoliberal se instauró en el sistema educativo a través de dos mecanismos fundamentales: la orientación mercantil y la descentralización administrativa (Cox, 1997; Redondo, 2009).

De manera simple, la instalación de una orientación mercantil en un sistema educativo implica que el sector productivo es el referente fundamental de las políticas educativas. Además, se espera que su institucionalidad y organización cumpla con los principios básicos del mercado; es decir, hacer un uso eficiente de los recursos para maximizar las ganancias.

Este principio de maximización en términos operativos se traduce en que el servicio educativo ofrecido por el Estado debe modificar su forma de financiamiento, en tanto costearlo por completo desafía la ecuación capitalista. De esta forma, las nuevas políticas buscaron diversificar el financiamiento promoviendo nuevas fuentes como el gasto privado, donde este puede rentar a través de subsidios del Estado (Redondo, 2009). Por su parte el gasto estatal se transformó en un subsidio asociado a la demanda, consistente en que los administradores de los establecimientos educativos contasen con un presupuesto en función de la matrícula que tenían cada año. Aparejado a este nuevo sistema de financiamiento se inició un proceso de descentralización del Estado, empujando hacia los municipios la responsabilidad de administrar la educación pública con sus recursos. Estos cambios perseguían propósitos como una mayor eficiencia en el uso de los recursos a través de la competencia entre las escuelas lo cual, en teoría, permitiría una mejora en la calidad del servicio ofrecido o la desaparición de aquellas escuelas incompetentes (Casassus, 2003; Corvalán, 2001; Cox, 1997; Gentili, 1997; Laval, 2004; Rivas, 2004).

Con el restablecimiento de la democracia a principios de los 90 hay una reorientación de las políticas educativas guiada por dos nuevos objetivos: mejorar la calidad y mejorar la equidad de la educación chilena. Con este desafío en el punto de mira, se sumaron orientaciones propias del Estado benefactor (Corvalán, 2001) y se hizo un esfuerzo estatal por reconstruir nuevas condiciones para el sistema educativo. En coherencia con esto, se aprobó el estatuto laboral docente que recuperó condiciones laborales perdidas durante el Gobierno Militar, intentando restablecer antiguas relaciones de confianza y colaboración entre el Estado y el cuerpo Docente (Cox & Gysling, 2009). Igualmente se mejoraron las condiciones materiales, como la construcción de colegios, la dotación de mayores recursos para el sistema y se establecieron condiciones políticas que permitiesen dar prioridad, desde la discriminación positiva, a los sectores más desfavorecidos.

Ya con una base de institucionalidad mínima reconstruida, se iniciaron cambios en el funcionamiento del sistema y se oficializó la reforma educativa (Cox, 2005). En este marco se emprendieron 5 líneas de trabajo: el aumento del gasto público, la reforma curricular, la jornada escolar completa diurna, los programas en torno al mejoramiento de la calidad y equidad y el fortalecimiento de la profesión docente (Reyes & Cornejo, 2007; Redondo, 2009).

Todos los cambios emprendidos por los Gobiernos de la Concertación⁵ suponen un esfuerzo importante por parte del gobierno y profesionales del área, por fortalecer el lugar del Estado en el sistema educativo (Cornejo, González & Caldichoury, 2007). Sin embargo, estos se realizan sobre la estructura de un proyecto educativo mercantilista, crecientemente privatizado y altamente desigual (Casassus, 2003; Gentili, 1997) donde, a pesar de introducir cambios, estos básicamente reafirman las estructura construida por el Gobierno Militar (Corvalán, 2001; Redondo, 2009).

LA ORIENTACIÓN MERCANTIL: DE LA INCOMPETENCIA DEL ESTADO A LA CONFIANZA EN LA COMPETENCIA

Todos estos cambios se han apoyado en un entramado discursivo que ha justificado y creado las condiciones sociales para poder legitimarlos. El discurso neoliberal ha colaborado incesantemente en el desprestigio de lo público como mecanismo argumentativo para instaurar su propia ideología.

⁵ La concertación es la alianza partidista nominada formalmente como “Concertación de Partidos por la Democracia”. Se crea en 1988 bajo el nombre de “Concertación de Partidos por el No” y articuló a los principales sectores en oposición a la dictadura de Augusto Pinochet conformada durante el régimen militar. La concertación gobernó Chile entre los años 1989 hasta el año 2010.

De acuerdo a la racionalidad neoliberal, la expansión acelerada de la oferta educativa de las décadas anteriores habría avanzado sin una distribución eficiente de los recursos y sin un eficaz control de la productividad alcanzada por las instituciones escolares. El Centro de Estudios Públicos declaraba en los inicios de la democracia “Uno de los sectores más ineficientes del sector público es el área de la educación donde, aparte del extremo burocratismo, no existen mecanismos para que el usuario del servicio (padres y alumnos) pueda controlar la calidad y el tipo de educación que se está implantando” (Centro de Estudios Públicos, 1992, pág. 143).

En concordancia, los Estados de turno se esforzaron en enfatizar que la cuestión central no radicaba en aumentar el presupuesto educativo, sino en gastar mejor; que no hacían falta más trabajadores de la educación sino docentes mejor formados y capacitados; que no hacía falta construir más escuelas sino hacer un uso más racional del espacio escolar y que no hacían falta más alumnos sino alumnos más responsables y comprometidos con el estudio.

La enfática obnubilación por los defectos manifiestos del aparato burocrático, contrastados con la necesidad urgente de eficiencia para el progreso del país, llevaron a la ineludible lectura de un aparato estatal indeseable, obstruido por su deficiencia (Laval, 2004). El imaginario colectivo se polarizó en un Estado viciado para administrar lo público y una opción privada, eficaz y prometedora. Frente a la creación de tal escenario, pareciera ser que impulsar una profunda reforma educativa que reconociese el know-how del mundo privado y del mercado era un deber moral.

En términos generales, estas recetas para que los Estados “hagan más y les cueste menos” son concebidas como un saber experto proveniente del mundo empresarial y justificado mediante anécdotas de éxito. El discurso neoliberal, mediante relatos de hombres de éxito y organismos internacionales, desde su pedestal afirmado en grandes fondos para investigaciones, ha sabido producir un determinado conocimiento que promete ser la solución a los problemas que enfrentan hoy los gobiernos de países en subdesarrollo. Y,

para flanquear cualquier cuestionamiento, esta experticia ha sabido mostrarse, además, como una ciencia (por tanto, verdadera y neutra), como conocimiento supuestamente universal, más allá de la historia, de los conflictos, de las necesidades y de las demandas locales de Latinoamérica (Cornejo, González & Cladichoury, 2007; Gentili, 1997). Tal como señalan algunos autores (Gunter & Rayner, 2007; Redondo, 2009; Wittman, 2008), la adopción de los modelos administrativos del sector privado en lo público se presentan para rectificar los nudos causados por la burocracia estatal, introduciendo los incentivos propios del mercado y la libertad de elección para lograr mejores resultados y, con ello, el desarrollo económico de los países.

Ante todo, se vendió la idea de que únicamente los mercados podían resolver los problemas sin solución aparente. De manera curiosa, por decirlo así, la ideología del mercado educativo asumió importantes desafíos como otorgar calidad y equidad, participación social y pertinencia e integración social, aun cuando no existiese ninguna evidencia de que podría lograrlo (Cornejo, González & Cladichoury, 2007; Redondo, 2004; Rizvi, 2008).

Con todas las dudas que puede merecer tal promesa, la Reforma Educativa Chilena le otorgó un lugar fundamental al mercado en el mejoramiento del sistema educativo (Centro de Estudios Públicos, 1992). A medida que este nuevo modelo se fue consolidando, el Estado comenzó a intervenir cada vez menos, para dar paso a la necesidad de articular y subordinar la producción del sistema educativo a las demandas que formulaba el mercado de trabajo, orientando el gasto educacional hacia campos que ofrecían mayor rendimiento económico (Laval, 2004).

Bajo este modelo, la participación del Estado se redujo a una función subsidiaria, no garante de calidad (Birgin, 1997; Freytes, 2001; Reyes & Cornejo, 2007). Ya no se trataba de corregir las imperfecciones del mercado mediante la intervención del Estado, sino de remplazar las insuficiencias del Estado mediante la promoción del mercado autorregulado, fomentando la idea de un mercado completamente autónomo, sin normas. De esta

forma, el mercado pasó a fijar los límites de las políticas y a ejercer una influencia sin precedentes a la hora de dar forma a las políticas (Gentili, 1997; Rizvi, 2008).

Un Estado que se desmarcó de su obligación de defensa de lo público y un mercado injusto pusieron en tensión el proyecto nacional de bien común perseguido por la escuela y sus profesores de ayer. Inevitablemente, se pone en riesgo el carácter público de la educación y se reconfigura la noción de educación estatal construida en el siglo anterior. En este sentido, la educación cambiará radicalmente su significado hasta ser concebida como una propiedad y, como toda mercancía, no puede ser de igual calidad para todos, negando su condición (real o hipotética) de derecho social.

Actualmente, la orientación mercantil de las políticas educativas refleja la supremacía del pensamiento económico en las políticas sociales. La educación es valorada en tanto medio para el crecimiento económico del país, a través del desarrollo de capital humano necesario para el mercado. Se espera que los establecimientos educacionales generen competencias y conocimientos en las personas y que tengan impacto sobre los niveles de productividad de la economía (Brunner & Elacqua, 2003; Laval, 2004). El efecto del imperativo de las políticas educativas econométricas da sentido y establece el horizonte de las políticas educativas. De esta forma, los procesos managerialistas toman protagonismo por sobre las necesidades propias un proyecto educativo de bien común, igualdad e integración social (Cornejo, González & Caldichoury, 2007; Martínez Boom, 2004).

LA INCOMPETENCIA DE LA COMPETENCIA

Como vimos en los párrafos anteriores, la promoción de una oferta educativa de calidad es dejada en manos de la competencia. Desde esta perspectiva se pensaba que, al permitir una diversidad de oferta educativa y estimular la libre elección de centros

escolares, se estimularía la competencia entre establecimientos y esto generaría un efecto global sobre la calidad del sistema educativo (Aguerrondo, Nuñez, & Weinstein, 2010; Bellei & Gonzáles, 2003; Elaqua & Fábrega, 2004). Esta fórmula neoliberal prometía una orientación hacia las familias (clientes) en tanto la diversa oferta educativa, si quiere ser seleccionada, debe seducir a sus usuarios. De esta manera todo calzaba, la supuesta libre elección y racionalidad de las familias era, a la vez, fuente de control y de financiamiento. La necesidad de informar a los padres y la creíble amenaza de que los padres podrían castigar al proveedor con el retiro de su hijo, no terminó más que en una urgencia por construir estándares que permitieran la comparación de escuelas.

En general, podemos decir que los argumentos para instalar la competencia en el modelo educativo se concentraron en aspectos económicos y técnicos, pero también encontramos los valores filosóficos pragmáticos como el derecho a elegir, apoyado en la libertad como valor fundamental.

Sin embargo, los logros de este modelo fueron muy modestos y el mejoramiento sistémico resultó mínimo (Bellei & Gonzáles, 2003). Entre los factores que distorsionaron el sistema de competencia encontramos las bajas exigencias para abrir escuelas (porque, constitucionalmente, se privilegió el lucro del privado antes que derecho de la ciudadanía a educarse); la selección de alumnos por parte de los establecimiento como una forma tramposa de elevar la puntuación en pruebas estandarizadas y un Estado que no posee herramientas para exigir calidad pues cedió todas sus facultades al mercado. Todo esto, sumado a familias que desafían el perfil del consumir racional, en tanto no manejan información ni recursos para optar, y no eligen, ni necesaria ni principalmente, valorando la calidad de instrucción de las escuelas. De acuerdo a esta perspectiva, las familias irracionales con sus decisiones “poco inteligentes”, distorsionaron la demanda (Elaqua & Fábrega, 2004), aguando el juego de la competencia.

Como vemos las explicaciones pueden estar basadas en las características de la oferta y otras en la característica de la demanda, pero no hay una evaluación del sistema de competencia en sí mismo.

Sin embargo, lo grave aquí no es que el sistema haya fallado o, incluso, que el sistema después de 30 años siga fallando, sino sus graves consecuencias sociales. Finalmente, lo que se ha generado es una asociación entre mayor capacidad de pago por las familias y calidad de enseñanza impartida por el establecimiento. Es decir, un sistema en que se organizan una serie de incentivos para que los usuarios se autoclasifiquen en los diferentes segmentos educativos según su condición socioeconómica y así evitar la entrega excesiva de subsidios. El discurso de la derecha neoliberal reconoce que este sistema de competencia genera diferencias de calidad, pero éste queda validado al plantear que la calidad depende del esfuerzo que acepte efectuar cada familia (Jofre, 1988), responsabilizando a los padres por la educación que reciben sus hijos.

La competencia junto con el sistema de financiamiento ha sido altamente cuestionada por la desigualdad estructural socioeducativa que, bajo una racionalidad económica, impone la clasificación y estratificación del alumnado y sus familias (Casassus, 2003; Fernández, 2008; Grignon, 1999; Redondo, 2004). Así lo testifica el mapa de la exclusión, donde la escolarización masiva no repercutió en la superación de la pobreza, la educación no introdujo a los jóvenes a los sectores más complejos de la economía, sino a un sistema perverso de gran endeudamiento financiero en tanto creyeron que invertir en la educación era un medio de movilidad social y oportunidades de mejores condiciones de trabajo y calidad de vida. Existe consenso en que este modelo genera desigualdad y segregación, sin embargo el modelo neoliberal y su ideología insiste en privatizar inclusive el fracaso.

Ahora bien, no sólo estamos hablando de la distribución desigual de las oportunidades de acceso, sino de la no menos importante impertinencia e inadecuación de la escuela frente a los desafíos y necesidades de grupos de clase baja y media. En este sentido, la educación

posee la ambivalencia de aparecer como una conquista social de las clases populares pero, al mismo tiempo, se convierte en mecanismo de clasificación social y de relegitimación de un consenso social interclasista (Cuesta & Mainer, 1999).

Los supuestos que fallan y la imprevisibilidad de los fenómenos sociales son aspectos de la política social con los cuales debemos contar. Aunque yo me pregunto si es realmente impredecible que, cuando se compite, necesariamente alguien gana y otro que pierde. Resulta a lo menos curioso que estas promesas de equidad e igualdad de acceso se instauren en un modelo educativo que es estructuralmente incapaz de proveer educación con equidad. La competencia nos lleva por esencia a la inequidad y a la segmentación, porque en un modelo instaurado bajo la disputa por recursos limitados, se diseña también la imposibilidad de que ganemos todos. De lo contrario no estaríamos hablando de competencia sino de colaboración.

CONSECUENCIAS DE LA DESCENTRALIZACIÓN Y LA NUEVA FORMA DE ADMINISTRACIÓN

La administración descentralizada del sistema educativo es el tercer elemento el cual, aparejado a la orientación mercantil y la competencia, conforman los pilares de las políticas educativas neoliberales. La municipalización, nombre que ha recibido en Chile, es el proceso por el cual se traslada la administración de los establecimientos educacionales desde el Ministerio a las dependencias comunales. Se argumentaba que esta medida permitiría eficiencia en la administración y ofertaría un servicio más fiel a las características de cada comuna. Se postulaba la aplicación gradual del proyecto de descentralización, donde se definía al establecimiento educacional como el núcleo básico de administración, propiciándose la formación de consejos comunales con representantes de todos los actores educativos, desde juntas vecinales hasta el alcalde. A partir de aquí se

definían, como fundamentos para diseñar una política educacional, cuatro principios de acción: educación y desarrollo cultural permanentes, subsidiariedad, experimentar sistemáticamente las innovaciones para generalizarlas y el aprovechamiento amplio de todas las disponibilidades que brindaba la comunidad. A su vez, el Ministerio de Educación ejercería sólo funciones normativas (fijación de fines, objetivos, planes y programas, etc.), aspirando, a su vez, a una mayor participación social en el proceso educativo. Se puede constatar que, de todos estos principios, sólo se aplicó cabalmente el de la subsidiariedad (Bellei, 2001).

El sistema actual promueve la descentralización pero, por otro lado y al mismo tiempo, se desarrollan poderosas estrategias centralizadoras. A su vez, el Banco Mundial propone ciertos mínimos que tengan la capacidad de minimizar y prevenir los riesgos de atomización y dispersión con instancias nacionales de regulación en la evaluación del cumplimiento de los objetivos globales y requisitos mínimos del sistema. De esta forma, se instala la lógica de un currículum nacional y de estándares de desempeño y evaluaciones nacionales sistemáticas. Las cuales van adquiriendo cada vez mayor relevancia, constituyéndose en información para orientar la demanda y presionar la oferta y una fuente primaria de datos para tomar decisiones acerca de la asignación de recursos⁶ (Assaél, 2009; Martínez, 2008). De esta forma, se combinan dos lógicas aparentemente contradictorias: la centralización curricular y la descentralización administrativa (Gentili, 1997).

La tensión centralizadora/descentralizadora de las nuevas formas de administrar el sistema educativo cobra sentido en este nuevo modelo de gestión de lo público el cual,

6 La nueva forma de administración está atravesada horizontalmente por una gran estrategia que da coherencia la necesidad de establecer mecanismos de control de calidad en la amplia esfera de los sistemas educacionales y, de manera específica, hacia el interior de las propias instituciones escolares.

paradójicamente, tiene la habilidad de instar la autonomía institucional y presionar a través de la responsabilización por los resultados educativos (Cornejo, 2007; Martínez , 2008; Reyes & Redondo, 2004). El interesante, y no menos confuso proceso de desprendimiento de las escuelas por parte del Estado ha traído consigo nuevas formas de control estatal (Rizvi, 2008). Las retóricas políticas buscan otorgar credibilidad a los procesos de reforma a través de una interpelación a la libertad y creatividad, a la vez que establecen nuevos mecanismos de regulación y control social. Rodeando el modelo de autonomía para las escuelas están los discursos que apelan a la participación y al empoderamiento de la sociedad civil. Sin embargo, tras bambalinas de la retórica neoliberal lo que observamos es el llamado a las comunidades locales, a las escuelas y a los individuos a asumir activamente la defensa de sus derechos e intereses en remplazo del Estado.

Lo cierto es que el traspaso de los establecimientos a la esfera municipal no se considera la meta del proceso, sino sólo un medio para luego efectuar el traspaso más radical de la subsidiariedad. De esta forma, el Estado se desliga de la responsabilidad de prestación de servicios pero, a la vez, establece nuevos mecanismos de control a distancia, una intervención de control centralizado de los procesos descentralizados.

EL DISCURSO DEL MÉRITO

Los lineamientos recién analizados (orientación mercantil, descentralización y competencia) son aspectos claves del funcionamiento del modelo educativo neoliberal y redefinen el concepto de educación pública. Este modelo piensa la educación como un capital humano individual que compete exclusivamente a la esfera de las elecciones privadas, siendo la educación una inversión cuyo retorno inmediato sería, fundamentalmente, individual. Esta nueva concepción de la educación se ha sustentado

en el discurso centrado en el mérito y la cultura del esfuerzo individual, donde el éxito social y la incorporación laboral dependen del grado de escolaridad y el fracaso es atribuido a un mal aprovechamiento de las oportunidades educativas (Martínez, 2008). En definitiva, lo que tenemos es un sistema, al que no le ha resultado suficiente privatizar la mayoría de las escuelas, sino que también ha privatizado el éxito y el fracaso a través del discurso del mérito y el emprendimiento.

Tales discursos son también aquellos que han dado sustento a la mantención de un sistema desigual, en tanto la promoción del mérito siempre irá dirigida a una minoría. La meritocracia, como nueva forma de organización social, es intrínsecamente elitista al proclamar una oportunidad universal que, por definición, sólo es significativa si no es universal (Martínez, 2008)

El proyecto educativo presentado por el modelo neoliberal está lejos de ser un derecho del que gozan los individuos dada su condición de ciudadanos. Es en este marco que se reconceptualiza la población educativa, alterando diferentes prácticas cotidianas de quienes día a día están ligados a la escuela. Hoy encontramos docentes directivos que deben preocuparse de captar matrículas para completar su presupuesto, padres/clientes obsesionados por la inversión en el capital humano de sus hijos y así asegurarlos como sujetos competitivos dentro del sistema, empresarios que exigen una producción de mano de obra especializada y adaptada a la economía global y alumnos que parecieran no ser más que la materia prima en toda esta cadena, donde poco cuenta su opinión en el proceso de aprendizaje (Martínez, 2008; Rizvi, 2008).

En síntesis, de acuerdo a esto, la mayoría de los cambios y las nuevas políticas se han implementado a nivel individual con importantes consecuencias sociales para todos estos actores, especialmente para los docentes. La penetración de los nuevos marcos regulatorios provenientes de las lógicas neoliberales ha puesto al docente en un nuevo lugar de la sociedad. Este nuevo rol esperado de los profesores se ha ido amalgamando a través de una serie de cambios en la regulación laboral, en la formación y en nuestros

imaginarios acerca de lo que creemos qué es ser un buen profesor. Sin embargo, a la vez todos estos cambios repercuten fuertemente en la profesión docente, a través de la desmoralización social de su oficio, la cooptación, la desvalorización de la profesión y la proletarización del trabajo (Kenway, 1993). Aquello que el Estado ha pensado para la escuela es el mandato para el docente y el docente como trabajador encarna la política o, al menos, es demandado a ello. Y esto le otorga un lugar en la política pública educativa y una posición social en la sociedad en general y en su comunidad particular donde ejerce.

4. LA FIGURA DEL PROFESOR EN LAS NUEVAS REGULACIONES LABORALES

LOS AÑOS 90: PRELUDIOS DE LA PROFESIONALIZACIÓN

Desde la asunción del Régimen Militar hasta la actualidad, la educación pública y el quehacer docente han sido incesantemente reformados. La transformación de las políticas dirigidas hacia los docentes históricamente se ha supeditado a la orientación de la política educativa vigente, transformándose articuladamente con los demás propósitos y lineamientos socioeconómicos y políticos del Estado. Así fue como, frente a un Estado benefactor con una educación centralizada, el rol del profesor era propagar una educación homogénea, depositando en él la responsabilidad de representar al gobierno a lo largo del territorio nacional (Bellei, 2001; Núñez, 2004)

Como revisamos anteriormente los primeros cambios se gestaron en tiempos de Dictadura. No obstante, junto a la recuperación de la democracia, las políticas orientadas a la profesión docente intentan recuperar condiciones laborales perdidas durante la Dictadura (Reyes & Cornejo, 2007), no así el status de funcionarios públicos. A partir del año 2001 se inscribe un segundo momento de las reformas concertacionistas en educación y se instala el viraje hacia la gestión del profesorado como principal fuerza de trabajo del área educativa.

La institucionalización del modelo neoliberal se concreta en la gestión de esta fuerza de trabajo mediante la implementación de una serie de dispositivos que organizan, redefinen y prescriben la profesión docente (Área de acreditación y Evaluación Docente. MINEDUC,

2008). Durante 30 años los cambios han sido variados en intensidad y orientación. El discurso oficial ha llamado a este conjunto de medidas Política de Fortalecimiento de la Profesión Docente, constituyéndola en la acción clave del gobierno para asegurar la calidad de la educación pública en Chile (Bonifaz, 2011).

LA POLÍTICA DE FORTALECIMIENTO DE LA PROFESIÓN DOCENTE

La preocupación por fortalecer la profesión comienza por crear el estatuto docente, intentando restablecer las condiciones laborales y el valor social de los maestros, perdido con el Golpe Militar. Gradualmente, las acciones sobre la profesión docente se reorientaron hacia una lógica de gestión por desempeño, mediante la reforma al estatuto docente y la implementación del Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño. En términos generales, este nuevo modelo de gestión interviene desde la formación inicial de los docentes hasta su retiro laboral definitivo, regulando todos los aspectos del quehacer docente. De esta manera se instala una carrera profesional docente, a través de múltiples dispositivos que van moldeando el oficio de enseñar, desde la lógica de la gestión por desempeño (Área de Acreditación y Evaluación Docente. MINEDUC, 2005).

En coherencia con esto, las remuneraciones se han incrementado y se han reorganizado en función de bonos y premios; se han implementado políticas nacionales de formación inicial y permanente que aporten saberes teórico y técnicos; se han reorganizado los quehaceres laborales y se han establecido nuevos sistemas de reconocimiento al desempeño profesional (Assaél, 2008; Bellei, Contreras & Valenzuela, 2008; Vaillant, 2005).

En este amplio conjunto de programas, uno de los dispositivos principales es el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño, consistente es un sistema centralizado y

obligatorio de evaluación constante (Área de Acreditación y Evaluación Docente. MINEDUC, 2005).

De acuerdo a Bonifaz, se evalúa al docente 'exclusivamente por su ejercicio profesional' (2011, pág. 20), con el propósito de contribuir al desarrollo y fortalecimiento de la profesión docente, mejorar la labor pedagógica y, de esta manera, favorecer el aprendizaje de los alumnos. Esta evaluación se realiza sobre la base de las evidencias de desempeño docente, recogidas a través de 4 instrumentos: autoevaluación, entrevista por un par, informe de referencia de terceros y portafolio de desempeño pedagógico. A su vez, los instrumentos están contruidos en relación al marco de la buena enseñanza, un manual de buenas prácticas que dibuja el perfil profesional esperado de los profesores. Los indicadores utilizados por este sistema se sintetizan en aspectos como efectividad del docente (medida a través del resultado de sus alumnos); superación (comparando la efectividad en diferentes momentos) e iniciativa e integración de profesores y apoderados (Mizala y Romaguera 2000; Bellei, Contreras & Valenzuela, 2008; Vegas, 2008). El reporte de resultados es analizado por la Comisión Comunal de Evaluación, integrada por evaluadores pares y el jefe del DAEM (Dirección de Administración de Educación Municipal) o de la Corporación Municipal, quien dirige la Comisión. Es ésta quien emite la decisión final que clasifica al profesor en una de las cuatro categorías de desempeño: Insatisfactorio, Básico, Competente y Destacado. Esta categorización es relevante pues, a partir de ella se prescriben vías de desarrollo profesional para cada profesor.

Aquellos evaluados como Competentes y Destacados tienen derecho a rendir voluntariamente una prueba referente al sector de conocimiento en el cual ejercen y obtener así la Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI), que implica un aumento en su remuneración mensual durante 4 años. Además, estos profesores pueden acceder a la Asignación de Excelencia Pedagógica, que incluye una nueva prueba escrita y la realización de un nuevo portafolio con lo que acceden a un nuevo incentivo económico de carácter anual durante 10 años y pueden acreditarse para ingresar a la llamada Red de Maestros de Maestros (RMM). Como miembros de la Red, manteniendo una cantidad de

horas de docencia en aula, pueden presentar proyectos para trabajar con pares (talleres, tutorías, asesorías). El trabajo debe ser realizado en horarios alternos a sus clases y reciben por ello una remuneración adicional de acuerdo al número de horas trabajadas (Beca, 2005). El Maestro de Maestros se constituye en el icono de desarrollo profesional docente, asumiendo “roles de liderazgo en el desarrollo profesional entre pares” (Beca, 2005; pág. 9).

En contraste, los docentes calificados como insatisfactorios deberán volver a evaluarse al año siguiente y, además, ingresan en los llamados Planes de Superación Profesional, tutorías de carácter formativo realizadas de preferencia por pares exitosos (Maestros de Maestros). Luego de una tercera mala calificación en la evaluación, el profesor deberá abandonar la dotación docente, perdiendo con ello los privilegios del Estatuto docente y pudiendo ser desvinculados como cualquier otro funcionario municipal.

La tónica de estos dispositivos, además de ser centralizados y obligatorios, se caracteriza por responder a una lógica predominantemente individualista, en tanto ponen su mirada en el desempeño efectivo del docente. Estos dispositivos, en especial la evaluación docente, emergen como el principal mecanismo estatal dirigido a los profesores del sector municipal para garantizar la calidad de la enseñanza (Bonifaz, 2011; Vegas, 2008).

NUEVA CONDICIONES Y ORGANIZACIÓN DE LA LABOR DOCENTE

Las nuevas regulaciones docentes forman parte de una serie de cambios en el mundo laboral ocurridos en las últimas décadas. Los cambios se han desarrollado de manera transversal en el campo del trabajo y la literatura los ha reunido bajo el nombre de Posfordismo. Estas nuevas tendencias, son comprendidas en contraste con el modelo precedente, (Fordismo), y describen propensiones de cambio en lo laboral enmarcado en

un nuevo capitalismo y una nueva forma de control social (Boltanski & Chiapello, 2002; De Giorgi, 2002; Knights & Willmott, 2007).

Si bien estos cambios en las nuevas regulaciones docentes tratan de un proceso progresivo que ocurre a nivel mundial, en Chile adquiere características particulares y extremas en el marco de la notable influencia de las concepciones ideológicas neoliberales (Cornejo & Reyes, 2007; Sisto, 2008; 2011).

Estas regulaciones laborales transforman el escenario de trabajo, poniendo en tensión la relación entre el trabajo y la protección social. A través de la descentralización y la desregulación mercantil, el trabajo docente se flexibiliza para dar soporte a nuevas organizaciones, volviendo cada vez más precarias las condiciones laborales (Martínez, 2001). De esta forma, se pone en cuestión la capacidad de integración social que otorgaba el trabajo; un cuestionamiento en su función social básica: el sistema de protección y garantías sociales vinculadas al trabajo está siendo desmontado (Andrade, 2008; Birgin, 1997).

Todos estos cambios pueden ser revisados en profundidad a partir del análisis de 3 dimensiones de la situación actual del trabajo docente: el empeoramiento de las condiciones laborales, la intensificación y desdibujamiento del rol docente y la tecnificación de la labor docente.

EMPEORAMIENTO DE LAS CONDICIONES LABORALES

Los elementos clásicos de estas nuevas formas de organización de lo laboral se manifiestan en la reestructuración del salario, mayor desregulación del trabajo y pérdida de derechos laborales adquiridos históricamente y trayectorias laborales más exigentes y flexibles (Cornejo, 2008; 2009).

El salario, por su parte, se vincula directamente con la promoción de resultados. De esta manera, la escala salarial, se ha diversificado, generando remuneraciones compuestas de diferentes ítems, que no siempre son constantes (Assaél, 2008). Así mismo, coexisten varias escalas de remuneración, donde las diferencias corresponden a méritos y responsabilidades específicas que se le asignan a los docentes. A pesar de que se ha generado una imagen pública de incremento en las remuneraciones, estas continúan siendo significativamente inferiores a la del resto de las profesiones universitarias. De esta forma, las bajas remuneraciones, se han invisibilizado bajo la figura de múltiples bonos de desempeño, debiendo trabajar más horas para obtener una remuneración suficiente (Sisto, 2008; 2011).

A pesar de las grandes inversiones en infraestructura, los recursos materiales siguen siendo insuficientes, agravando las condiciones laborales del docente. En escasas horas de planificación deben atender a un alto número de estudiantes al interior de sus aulas⁷, regidos por normas administrativas no cumplidas, pero informadas desde el 'como sí' (Andrade, 2008).

De acuerdo a Andrade (2008), este contexto de trabajo absorbe una energía del docente que no queda transformada en ningún producto, empeorado además porque el desgaste emocional y físico que sobrelleva impide su reflexión de la labor misma.

A su vez, el empeoramiento se ha aparejado directamente con el decaimiento del poder sindical y el reducido número de huelgas, lo cual genera una sensación de desprotección y escasa posibilidad de negociación de su condición laboral (Cornejo, 2008; Martínez, 2000; Tenti Fanfani, 2006).

⁷Aun siendo espacios físicos básicos están conformados como instalaciones precarias en las que se constata el hacinamiento: aulas construidas para 25 alumnos albergan 40.

En el periodo Fordista se aseguraron, a través del Estado benefactor, procedimientos de protección social, bajo el reconocimiento de derechos que aseguraban relativa estabilidad al docente. Hoy, las condiciones laborales cada vez garantizan menos un puesto de trabajo para el docente y esto ha quedado, por diversas razones, invisibilizado de la oferta de oportunidades para la formación, enmarcada en la lógica de la formación continua (Grinberg, 2006). Sin embargo, esta inseguridad no afecta sólo a la posesión de un empleo sino también al contenido del oficio (Laval, 2004; Cornejo, 2008).

INTENSIFICACIÓN Y DESDIBUJAMIENTO DEL ROL DOCENTE

La organización laboral se transformó, creando nuevas segmentaciones del mercado de trabajo e incrementando labores atípicas, como son los trabajos por proyecto, de subcontratación, de prestación de servicios y de diversificación de las tareas de los docentes (De La Garza, 2000; Medá, 1998; Sennett, 1998). Esto ha provocado mayor diversidad de tareas demandadas al profesor, ocasionando que los límites de sus tareas tradicionales se hayan vuelto ambiguos y la labor más intensa.

La intensificación del trabajo docente se produce a partir de la incorporación de nuevos criterios de profesionalidad como lo son la rendición de cuentas, el aumento de la jornada laboral y el aumento de las responsabilidades, incorporando compromisos que van más allá de lo históricamente demandado a los profesores. Frente a las nuevas exigencias del sistema, los docentes presionados por la necesidad de responder, deben incorporar nuevas demandas y funciones a sus habituales tareas. Muchas exigencias son presentadas como novedad, actualización e innovación tecnológica, la cuales son significadas por las nuevas regulaciones docentes como prácticas profesionales indispensables e ineludibles. Estas demandas por parte de la política han terminado por sobrecargar, diversificar y dispersar el esfuerzo cotidiano de trabajo (Andrade, 2008; Vaillant, 2005). Definitivamente, el docente no es indiferente a todos estos cambios, percibiendo su rol

como sobre-demandado, con difuminación de sus límites, perturbación de su función tradicional (Vaillant, 2005) y, todo ello, aparejado de un constante malestar físico y psíquico (Cornejo, 2008).

Por otro lado, las nuevas formas de organizar el sistema educativo Chileno (específicamente, el sistema de financiamiento y la diversificación de sus fuentes) incorporando el aporte privado, provocó la segmentación del alumnado. Actualmente, cada familia inscribe a sus hijos en centros educacionales, de acuerdo a la capacidad de pago que posean (Bellei, 2001; Corvalán, 2001). Esto trajo consecuencias tales como que el sistema público educativo concentre la población con mayor riesgo social. Frecuentemente, en la literatura y a nivel discursivo, este segmento social se encuentra asociado a la vulnerabilidad social, a mayores índices de pobreza, delincuencia y drogadicción (Fernández, 2008; Vaillant, 2005) y el quehacer docente no es indiferente a estos discursos. Esto se ha evidenciado en un relato docente que tiende a percibir que las condiciones socio demográficas de sus estudiantes dificultan, aún más, su tarea, en tanto antiguos compromisos del Estado con los grupos más desfavorecidos son trasladadas ahora a responsabilidades docentes, apelando a su compromiso ético con el progreso del país y a su vocación pública de profesor (Bellei, 2001). En relación a esto, Birgin señala: “consideramos que la propia dinámica del sistema educativo

TECNIFICACIÓN Y PÉRDIDA DEL CONTROL

Para algunos autores (Assaél, 2008; Birgin, 1997; Cornejo, 2009) las nuevas regulaciones laborales construyen un perfil docente como técnico de la enseñanza, el cual responde a una imagen de un profesional similar a una pieza de un engranaje en la producción educativa. Esta imagen se apareja con la pérdida de relevancia de los saberes sociológicos y antropológicos en su formación inicial y continua, levantándose con fuerza la conjunta pérdida de su autonomía profesional (Cox & Gysling, 2009). De esta forma, el docente

trabajador aparece como una herramienta a disposición de la visión y determinación las nuevas lógicas neoliberales que orientan las políticas educativas (Andrade, 2008).

La tecnificación del trabajo docente gira en torno a tres ejes: la problemática de la descalificación y recalificación de los trabajadores, la conexión entre los aspectos conceptuales del trabajo y su ejecución propiamente dicha y, por último, el grado de control sobre su proceso de trabajo. La pérdida del control como trabajador del docente, la sobrepresencia y responsabilización en la ejecución exitosa de los dispositivos en terreno, la recalificación técnica y la descalificación reflexiva, se contraponen a la profesionalización como condición de preservación y garantía de su estatus (Martínez, 2001).

De acuerdo a este panorama, para algunos autores la amenaza de proletarización de la docencia es evidente (Assaél, 2008; Hargreaves, 2005; Martínez, 2001; Vaillant, 2005). La crítica al rol técnico ejecutor se asocia al cuestionamiento sobre el grado de control que los docentes tienen o dejan de tener sobre su proceso de trabajo (Cornejo, 2009). En general, esto queda reflejado en la escasa participación de los profesores en las etapas de diseño y planificación de las políticas que regulan e intentan fortalecer su propio trabajo docente; donde se les atribuye la responsabilidad por la ejecución y el funcionamiento exitoso de los dispositivos en terreno, pero no se ha considerado la participación de los docentes en la creación de las políticas (Vaillant 2005).

Esta pérdida de control sobre sus tareas de trabajo y, en definitiva, la preponderancia de un rol técnico de la docencia, también se evidencia en los manuales, en las guías de aprendizaje de los estudiantes y en la sustitución tecnológica de algunos procesos de enseñanza que cada vez dejan menos espacio para la autonomía del profesor. Se trata de formas de gestionar al profesorado que descalifican y desvalorizan su fuerza de trabajo. Los análisis en esta línea apuntan como principal elemento la amenaza o pérdida efectiva de la autonomía vivida por los profesores ante las reformas educativas (Feldfederg, 2006).

El discurso de autonomía en el marco de la descentralización y estandarización educativa no se refiere a una autonomía asociada a la regulación bajo normas propias, sino a una mayor responsabilidad en las decisiones en un contexto normado por otros. Según Feldfeberg (2006), las retóricas oficiales de las políticas educativas buscan otorgar credibilidad a los procesos de reforma a través de una interpelación a la libertad y autonomía profesional, a la vez que se establecen nuevos mecanismos de regulación que van erosionando formas genuinas de autonomía profesional del gremio docente. Si bien se reconoce un espacio de procesos de decisión docente, éste se suscribe a reglas ajenas. Y, por último, el componente de la rendición de cuentas, mecanismo masificado en la gestión escolar, desvanece toda aquella posible sensación de autonomía.

En este sentido, la promoción de autonomía ha implicado más un traspaso de los deberes y responsabilidades de la autonomía que la asunción de derechos y posibilidades en la toma de decisiones y su participación (Feldfederg, 2006). De igual forma, los docentes se describen cumpliendo órdenes y rindiendo cuentas, a la vez que se escuchan quejas frecuentes pidiendo mayor participación, pidiendo ser considerados y desechando la idea de sólo un papel de ejecutor en los proyectos y reformas escolares (Aróstegui & Martínez, 2008; Sisto, 2011).

En síntesis, el panorama se presenta gris, la autonomía del trabajo docente está erosionada, los controles de dirección son reforzados y la precarización laboral va acompañada de una exaltación de las responsabilidades individuales.

EXALTACIÓN DE LA INDIVIDUALIDAD

Ciertamente estamos frente a un modelo de profesionalidad que exalta ciertas características por sobre otras, proponiendo y propiciando ciertas maneras de vivir y experiencias de lo laboral. Lo propio de las nuevas regulaciones laborales de la docencia es

la predominancia de una lógica fuertemente individualista, en tanto su mirada está puesta en el desempeño docente, con una débil conexión con el entorno, la comunidad y las relaciones que constituyen y participan del proceso de enseñar. Esto se concreta, por ejemplo, en los indicadores a través de los cuales las políticas miran el trabajo de un profesor (Mizala & Romaguera, 2003).

En general, el lenguaje usado por la política, con conceptos frecuentes como competencias pedagógicas, desempeños efectivo, estándares de desempeño, responde a una racionalidad que tiende a construir la labor docente como acciones propiciadas por un conjunto de atributos personales, donde acontecimientos y sucesos del aula son descritos como consecuencias de cualidades que están dentro del sujeto (Ranson, 2008; Willmott, 2007). De esta forma, el trabajador-individuo se constituye en términos de uniformidad, unidad e individualidad.

La excesiva relevancia del individuo en las comunidades laborales, promueve un cambio en los vínculos dentro de la organización (De Giorgi, 2006; Knights & Willmott, 2007), privilegiando la acreditación individual, tensionando las relaciones de colaboración entre profesores y socavando la realización colectiva de la comunidad escolar.

La mayoría de los dispositivos reafirman estas prácticas individuales al construir descriptores como características individuales y otorgar los diferentes incentivos de manera individual, aunque existen antecedentes de que los colectivos han tenido mejores repercusiones (Mizala & Romaguera, 2003). Sumado a esto, se tiende considerar que el trabajo colaborativo entre pares y el trabajo en equipo de los maestros, en lugar de relaciones competitivas entre los mismos, constituyen una mejor contribución al aprendizaje de sus alumnos (Navarro, 2003).

Esta forma de concebir la profesión docente acarrea importantes consecuencias, tales como la hiperresponsabilización del sujeto. De acuerdo a Beck, si bien el Fordismo se orientó a explotar el trabajo, el modelo Posfordista explotará la responsabilidad bajo el precio de estar, o no, incluido en la sociedad (Beck, 2002; 2004).

En general, los problemas que enfrenta la docencia hoy han tendido a ser atribuidos a características personales de los profesores, en desmedro de otras explicaciones que relevan el papel de dimensiones históricas, sociales y políticas del sistema escolar. Así mismo, las soluciones se presentan en términos de readecuaciones personales o de adaptaciones del individuo al sistema educativo (Ball, 1993). Por este motivo, el discurso público no duda en considerar apropiado, incluso justo, que aquellos profesores que resulten mal evaluados deban entrar a planes de superación profesional y deban ser reeducados o bien salir del sistema.

A través de medidas como las presentadas a lo largo de este capítulo se espera incentivar el desarrollo de nuevas prácticas docentes basadas en la competencia técnica, la autonomía, la responsabilización individual por resultados y la autogestión del propio desarrollo profesional, ligándolas fuertemente a la idea del trabajador como emprendedor (Bolívar, 2004; Rivas, 2004). Esta noción de emprendedor se entiende en la asociación de dos conceptos: empleabilidad y profesionalismo, donde se responsabiliza a los trabajadores por su condición y posición en el mercado laboral (Andrade, 2008). Finalmente, lo que se define de fondo en estas políticas es de qué hablamos cuando hablamos del buen profesor y de mal profesor, estableciendo criterios de demarcación, no sólo acerca de qué será incluido como un desempeño profesional adecuado, sino también acerca de quién será incluido y quién será excluido de la categoría de buen profesor (Gunter & Rayner, 2007; Ranson, 2008; Thomas & Daviles, 2005;).

Las categorías acerca de cómo se debe ser un docente hoy responden a un lenguaje derivado una lógica mercantil, concretado en un conjunto de premisas propio de la gestión por competencias, desplegado en términos como competencias, dominios y estrategias. Estos conceptos (“competencias pedagógicas”) construyen la labor del profesor en un conjunto de atributos personales, donde actuares específicos destinados a ciertas labores son definidos como cualidades que están dentro del sujeto. Así, la labor queda suscrita en una lógica individualista, donde el docente es responsable de su quehacer y del éxito de éste.

Como ya veíamos en los capítulos anteriores, la desresponsabilización estatal por la cual se han caracterizado las políticas educativas, es la contracara de hiperresponsabilización que implican las políticas de fortalecimiento docente. Las responsabilidades sociales del Estado, de educar con equidad y calidad, se traspasan a la esfera individual y pareciera que dependen de los atributos personales de los maestros. Situación que se vuelve aún más curiosa cuando el Estado, ahora, sólo se encarga de fiscalizar y gestionar bien esta fuerza de trabajo. Esto queda impreso en la forma actual de financiamiento si bien, antes, recibir recursos era un derecho de la escuela, hoy es una oportunidad que debe ser ganada por los actores docentes. El Estado se desmarca del riesgo ganar/perder y este queda distribuido, mas no disuelto, en los actores escolares, asumiendo ellos los nuevos riesgos propios de los movimientos del mercado (Hargreaves, 2005; Martínez, 2001; Medá, 1998).

5. LAS NUEVAS REGULACIONES DEL TRABAJO DOCENTE COMO DISPOSITIVOS DE PODER.

En este apartado se presenta una nueva perspectiva de la historia que hemos contado hasta ahora. Se expone una nueva lectura que ofrece una mirada analítica a las nuevas regulaciones del trabajo docente en un contexto de neoliberalización de la educación y la comprensión de estas nuevas regulaciones como dispositivos de poder.

El objetivo de este segmento es proveer un análisis en torno a la institucionalización del modelo neoliberal en la carrera docente. Para realizar esto, se ofrece un análisis que emerge de la combinación de dos asuntos. Por un lado, una revisión exhaustiva de los documentos, manuales y protocolos diseñados en el contexto de las políticas de fortalecimiento docente y, por otro lado, de la articulación de esto con algunos conceptos que iluminan la comprensión de las nuevas políticas como dispositivos de gestión, control y poder sobre el espacio cotidiano y subjetivo de los profesores. Algunas preguntas que guían este marco serían: ¿Qué características tienen las políticas de fortalecimiento de la profesión docente en tanto dispositivos de poder? ¿Mediante cuáles mecanismos se buscan sujetar la intimidad de los profesores? ¿Cómo intentan ordenar los espacios laborales del profesor? ¿Cuáles son las líneas de fuerza de este dispositivo de poder? ¿Qué características tiene el poder, en tanto políticas de fortalecimiento de la profesión docente?

Respondiendo estas preguntas se espera que este análisis provea un marco teórico referencial para avanzar en la comprensión del vínculo entre la política como dispositivo de poder, la vida laboral de los profesores y la subjetividad profesional.

Para dar cuenta de estos asuntos, el apartado se organiza de la siguiente forma: En un primer momento se analiza cómo la política propone un modelo de profesionalidad docente que precede y orienta las demandas laborales, constituyéndose de esta forma como una verdad respecto de la docencia. Asociado a esto, se analizan las formas de acreditación de la verdad construida por las políticas docentes neoliberales y sus efectos para ordenar la realidad profesional docente. Posteriormente, se analiza como esta forma de saber/poder se constituye en dispositivos de poder a través de la instauración de determinados órdenes en los espacios subjetivos y de trabajo. Finalmente, se termina reflexionando sobre las características del poder, en tanto política, en su hacer, gobernar y gestionar a los docentes, principal fuerza de trabajo en el mundo educativo.

El análisis que se ofrece a continuación tiene dos propósitos en relación al escrito en general. Primero, aportar un cierre a la primera parte del informe mediante la relectura de los antecedentes del problema, pero desde una perspectiva diferente. Diferente, en tanto perspectiva analítica que incorpore el poder como un eje de comprensión del problema de investigación. Y segundo, proporcionar un puente a la segunda parte de este escrito, a saber: los avances empíricos en torno al problema de investigación planteado. El establecimiento de una conexión clara entre las políticas como dispositivos de poder, el docente trabajo y la subjetividad, es justamente el marco que permite comprender los relatos docentes como producciones particulares en un contexto ordenado y organizado según formas provistas por el poder.

UNA VERSIÓN VERDADERA DE LA DOCENCIA: LA RELACIÓN SABER/PODER

La Política de Fortalecimiento de la Profesión Docente puede ser comprendida como un dispositivo de poder en tanto en su constitución anida una organización particular de

enunciados y versión de mundo que busca organizar a los sujetos y sus relaciones cotidianas. A su vez, esta conducción del sujeto guarda una relación particular con un modelo de sociedad y de producción económica donde este orden cobra sentido.

De acuerdo a Foucault (2002), este modo de organización nos presenta un problema de saber/poder. Este dispositivo no es sino un instrumento conceptual que permite el análisis del orden socioeconómico, de las relaciones entre los sujetos y de los juegos de verdad. Para entender el neoliberalismo y sus políticas es necesario ir más allá de la ideología que encierra (o emana) y entenderlo como una práctica, como una técnica de gobierno de las personas. De acuerdo a Deleuze (1987), el neoliberalismo, al comprenderlo como tecnología de gobierno, más allá de coartar actuaciones, acciones y relaciones, produce realidad, produce una verdad, que se cuele en nuestras formas de significar el mundo, constituye el sentido común, el ritmo de lo cotidiano, una lógica para habitar el presente.

De aquello derivamos que el poder no es una propiedad de algunos grupos, ni algo que se posea sino una fuerza que se ejerce, como una estrategia, “un conjunto de acciones sobre acciones posibles” (Deleuze, 1987, pág. 99). Y el poder, en tanto conjunto de fuerzas, produce verdad, la verdad que se sostiene en estrategias del poder y verdad que sustenta las fuerzas del poder. A su vez, la verdad puede ser comprendida, no como una representación certera de la realidad, sino como formas y órdenes determinados que asume la realidad. Y aquellos criterios que configuran realidad se sustentan en un conjunto de fuerzas (Deleuze, 1987).

Por ello, la forma de gobernar en torno a la docencia, conforma un entramado de relaciones de poder y saber donde ciertos enunciados acerca de la docencia (precisamente unos y no otros), se abocan a la conformación de una verdad acerca de la docencia que cobra sentido en un régimen de gobierno neoliberal.

EL MODELO DE PROFESIONALIDAD TRAS LA POLÍTICA

Es así como en la antesala de las políticas de fortalecimiento de la profesión docente encontramos particulares preceptos acerca de la naturaleza docente y del deber ser de esta profesión. Es decir, los diferentes dispositivos constituyen políticas que son un marco regulatorio que conducen al maestro hacia un repertorio de conocimientos, prácticas y deberes acerca de la docencia que encuentran su base en una determinada noción de profesional.

Esta nueva forma de gestión de la fuerza laboral educativa ha desarrollado con firmeza un prototipo de profesionalidad docente que trae consigo la necesaria estandarización de los procesos de enseñanza (Ball, 1993). Esto implica reducir variadas formas de ejercer la docencia a un estándar o forma preestablecida de proceder. Esta lógica, traducida en múltiples programas y lineamientos de acción, genera modelos que tienden a reducir y simplificar el variado accionar docente a un lenguaje de criterios comunes.

Los descriptores, los estándares y los indicadores son los nuevos códigos para hablar de aquello que hace un docente en una escuela o en un aula con sus alumnos. Sin embargo, este nuevo lenguaje sufriría de la imposibilidad de aprehender con exhaustividad la labor docente y esto nos introduce a una interesante problemática. Ciertamente, de todo lo que hace un profesor a lo largo del día, los indicadores resaltan y visibilizan algunas acciones por sobre otras. ¿Cuáles son las visibilizadas y las invisibilizadas? ¿Bajo cuáles criterios se relevan unas acciones por sobre otras? ¿Cómo se legitiman algunas versiones de profesionalidad por sobre otras?

Los múltiples dispositivos que dan cuerpo a la Política de Fortalecimiento de la Profesión Docente (la evaluación docente, red de maestros, los manuales oficiales acerca de cómo ser un buen profesor, los protocolos, etc.) resultan muy aclaratorios para responder estas preguntas, ya que en ellos se aprecia con suficiente transparencia el modelo profesional promovido.

De acuerdo a los dispositivos revisados, la práctica docente se construye como una sucesión particular de acciones a cargo del profesor que aseguran el logro de un objetivo.

Este cúmulo de acciones se traduce en la demanda de un quehacer fundado, a cargo de un sujeto que analiza las oportunidades, toma decisiones basadas en datos, diseña, procede y, posteriormente, se evalúa en función de los resultados. Ciertamente, se presupone que la docencia es una actividad táctica y que el docente debe ser, ante todo, un gran estratega racional.

A menudo el lenguaje utilizado en los documentos tiende a concebir el aprendizaje como producto o resultado de una estrategia individual, donde se tecnifica la práctica docente, en función de un objetivo. Por su parte, el proceso de enseñar, atendiendo a la necesidad exclusiva de un alumno, de contexto o de un momento particular, queda invisibilizado en una planificación que evita perder tiempo en imprevistos y cotidianidades del proceso mismo de enseñar y aprender. Así, un modelo racional y estratégico es sobrevalorado por sobre otras formas de ejercer la docencia.

A su vez, el modelo técnico de enseñanza, basado en un docente racional y estratégico, se combina con un *modelo de docente como transmisor de la cultura dominante*. Este modelo de la enseñanza como proceso de transmisión de la cultura dominante tiene sus fundamentos arraigados en el inicio de la escuela moderna y, hasta hoy, se ha preservado la característica del docente como responsable de los procesos de socialización de la cultura hegemónica dentro de la escuela (Bellei, 2001). Tal como lo hizo el profesor moderno en pro del proyecto nacional común, hoy el profesor lo hace bajo un proyecto globalizado y mercantil, expresado en un conjunto de saberes particulares con forma de verdad: el currículo nacional obligatorio. En coherencia con esto, el modelo centrado en la transmisión cultural intenta construir la profesión desde su valor comunitario, apelando a la vocación social de los docentes.

Si bien el modelo de la vocación social y el modelo técnico parecieran encontrados en sus objetivos, su articulación cobra sentido en función de los propósitos educativos actuales: la educación como un proceso de integración social y de generación de capital cultural y humano para sostener el modelo neoliberal.

Entonces, de acuerdo a las funciones de la escuela neoliberal, se articulan los dos modos de profesionalidad docente: la transmisión de una cultura hegemónica bajo la cual integrar y la técnica pedagógica como la forma de llevar a cabo esta transmisión de saberes hegemónicos con el menor costo y la mayor eficiencia. Por lo mismo, la gestión y la modernización de esta fuerza laboral es una de las dimensiones más importantes de la transformación neoliberal de la escuela.

De acuerdo a los discursos políticos, las nuevas formas de definir la fuerza laboral docente facilitan la gestión en tanto que el lenguaje de indicadores y descriptores permite comparar, homogeneizar y evaluar de manera más eficiente el desempeño del grupo de profesores (Birgin, 1997; Vaillant, 2005) y, la vez, permiten llevar a cabo el proyecto educativo neoliberal. Sin embargo, detrás de esta profesionalidad lo que encontramos es la construcción de un modo de ser docente: racional, emprendedor, planificador y socialmente comprometido; competencias que constituyen una versión verdadera de la docencia (Bellei, 2001; Wittman, 2008).

Estas cualidades demandadas al docente conforman prototipos de profesionalismo que responden a la jerarquización y selección de las múltiples acciones posibles. La dispersión de las prácticas docentes y las múltiples formas de relatarlas van siendo capturadas por un sistema conceptual y político que dispone de una manera particular de articular conceptos, acciones y verdades acerca de la docencia.

Estas categorías levantadas acerca de la docencia se transforman en cristalizaciones, conjuntos de enunciados verdaderos. Por enunciados verdaderos, no sólo se comprenderá el conjunto de acciones y modos de ser esperados para la docencia, sino también los procedimientos mediante los cuales se determinan y delimitan las categorías, los metaejos que permiten discriminar. Por tanto, se vuelve necesario comprender cuáles son los criterios que construyen categorías con valor de verdad. Y, en este caso, la lógica subyacente a los modelos neoliberales de profesionalismo y sus nuevas formas de gestionar son los ejes valorizadores de la verdad.

Por tanto, la separación entre lo verdadero y lo falso es una separación arbitraria y organizada en torno a contingencias históricas y políticas, apoyadas en un sistema que impone su vigencia y apoya la institucionalización de modelo neoliberal en la profesión docente. Si bien uno de los objetivos explícitos de estas demandas políticas ha sido elevar el desempeño docente, un objetivo menos explícito, pero no menos importante, ha sido instaurar en los docentes una cultura profesional que permita y sostenga los cambios educativos actuales (Stein, Tommasi, Echebarría, Lora, & Payne, 2006). Para Bellei (2001) las nuevas demandas al docente público tienen que ver con asegurar su compromiso con los cambios promovidos, lo que sería la clave para el exitoso desarrollo de la reforma.

De acuerdo a Foucault (2009) cada sociedad tiene su régimen de verdad. Su política general de verdad, la cual define los discursos que ella acoge y hace funcionar como verdaderos, instancias que permite distinguir los enunciados verdaderos de los falsos, sancionar unos y difundir otros. Es decir los ejes para construir verdades. El mismo discurso hegemónico en torno a la docencia, no sólo consta de su contenido, si no también engendra en sí mismo los ejes para formar verdades acerca de la docencia. Lo que encontramos en estos dispositivos es una modificación de las reglas de formación de los enunciados que son aceptados como verdaderos.

PROCEDIMIENTOS DE ACREDITACIÓN DE LA VERDAD ACERCA DE LA DOCENCIA

Un aspecto fundamental para este análisis es preguntarse cómo se han legitimado tales versiones de docencia: ¿Cuáles son los mecanismos utilizados para acreditar estas particulares versiones de docencia?

A lo largo de los textos revisados encontramos que la ciencia es una fuente habitual de argumentación. Es frecuente encontrarse con afirmaciones respecto de la docencia a las que se otorga el status de enunciados científicos, dotándolos de la consiguiente legitimidad social a partir de esto: “Tal como lo demuestran diversas investigaciones, la

calidad del desempeño de los docentes, entre otros factores, es uno de los que tiene una alta incidencia en los logros de aprendizaje de los estudiantes.” (CPEIP, Marco para la Buena Enseñanza, 2003, pág. 39).

La calidad del desempeño docente como factor de aprendizajes exitosos ha sido el argumento eje para implementar con fuerza un nuevo prototipo de profesionalidad docente. De acuerdo al texto, esta aseveración es avalada con “diversas investigaciones”. Lo que quiero señalar, no es si acaso el desempeño docente es o no fundamental para el logro de los aprendizajes, sino el procedimiento mediante el cual un simple enunciado se vuelve afirmación verdadera. Es decir, el procedimiento mediante el cual un enunciado dentro de los muchos posibles en torno a la docencia se vuelve fuerza de verdad y performante del quehacer docente.

Junto al uso de recursos retóricos como el científico, encontramos también textos que habitualmente se acompañan de múltiples estadísticas, porcentajes, gráficos para ilustrar hasta los más mínimos detalles, lo cual cumple la misma función. La oferta de elementos empíricos en la narración genera una distancia entre el narrador y lo dicho, donde tal distancia le permite al narrador adoptar una posición de objetividad, desprovista ideológicamente (Cabruja, Íñiguez, & Vázquez, 2000).

Ciertamente, uno de los efectos más relevantes de este recurso de factualidad es que no pareciera ser que el Estado promueva esta forma de ser docente, sino la ciencia. En general, en el contenido expuesto en los diferentes documentos de difusión, la figura del Estado como autor es remplazada por la del científico, favoreciendo una imagen de neutralidad, donde las decisiones arbitrarias son remplazadas por un raciocinio objetivo. Todo se presenta como si no hubiera ninguna decisión por parte de las autoridades, más bien se ha “capturado” aquello correcto, incuestionable y útil para la educación de Chile. En estos casos, utilizar el recurso empírico se vuelve una herramienta de solapamiento de la autoridad en tanto oculta los propios intereses detrás de la verdad construida por el peso del argumento científico.

De acuerdo a Foucault (2009), en sociedades como la nuestra, la verdad acerca de diferentes objetos y sujetos encuentra en el discurso científico un gran acreditador de verdades. Sin embargo, este recurso retórico no es suficiente por sí sólo. Otra forma frecuente que han tenido estos dispositivos políticos para instalar sus verdades acerca de la docencia ha sido apelar al discurso del reconocimiento profesional. Un manual de buenas prácticas en la docencia comienza así:

“Una profesión que tiene claros los parámetros de su óptimo ejercicio es reconocida y legitimada en la sociedad. Más sólida aún es aquella que ha generado colegiadamente los criterios que caracterizan su buen desempeño a partir de la experiencia práctica y el conocimiento científico. La profesión docente debe alcanzar ese nivel y el consiguiente mayor aprecio.” (CPEIP, 2003, pág. 3).

Aun cuando la lista de profesiones sin “parámetros de óptimo ejercicio” reconocidas socialmente es amplia, este enunciado sitúa el desempeño del rol de profesor en la estandarización de la ocupación docente como condición de reconocimiento social y aprecio de la profesión. Hablar de la docencia usando este tipo de recursos le demanda al docente un necesario compromiso con sus categorías, de lo contrario... ¿obtendría el “consiguiente mayor aprecio”?

En general, los discursos de la Política de Fortalecimiento de la Profesión Docente han buscado acreditar los modelos de profesionalidad intentando generar compromiso con estas categorías. Un ministro de Educación en un discurso político donde promocionaba un conjunto de medidas en torno a la docencia, señalaba:

“Este es un tema de todos, un problema de todos, y creo que hay convicción de que la Educación impulsa el desarrollo. Ya se acabó esa discusión sobre qué es primero, la economía o la educación. Todos me dicen, en los lugares que visito, que la educación es la clave para el desarrollo.” (Ministerio de Educación, 2008, pág. s/p).

La definición del problema como algo que es de todos sugiere, de cierta forma, el involucramiento y compromiso del oyente. Sin embargo, esta función se hace más evidente al asociar educación y desarrollo. En los párrafos anteriores vimos como el docente es puesto como pieza clave del mejoramiento de la educación pública y la educación como pieza clave para el desarrollo, lo cual genera una necesaria asociación entre el desempeño docente y el desarrollo nacional.

En concreto, aquellos aspectos asociados con las capacidades de transmisión cultural del docente incluidos en este nuevo prototipo profesional, han tenido legítima cabida a través de la articulación con discursos que asocian la escolarización con la superación de la pobreza o con la educación como clave del para el desarrollo nacional. En general, la utilidad del profesorado como recurso para culturizar a las poblaciones, en coherencia con el modelo económico, ha sido el eje que rige la formación de proposiciones aceptables acerca de las funciones docentes. Habitualmente, este tipo de discursos apela continuamente a una ética profesional comprometida con lo público, donde el desarrollo nacional y la superación de la pobreza estarían condicionados a la adscripción a estas categorías de profesionalidad construidas por las políticas de fortalecimiento de la profesión docente.

Ciertamente, el análisis presentado hasta ahora no tiene la intención de cuestionar la veracidad de los enunciados en torno a la docencia construidos por la Política de Fortalecimiento de la Profesión Docente. Simplemente, no cabe la discusión acerca de si son esencialmente más verdaderos que otras ideas acerca de los profesores, ni tampoco resulta pertinente en cuanto a lo que nos ocupa adentrarse en el debate respecto a “qué verdad es más verdadera” acerca de la pedagogía. Es decir, la discusión no está en cuestionar la cercanía o lejanía de estas afirmaciones con la realidad sino, tan sólo (por ahora), en mostrar cómo los modelos de profesionalidad toman forma de verdad y lograr desestabilizar esta verdad preguntándonos por sus condiciones de producción.

LA CADENCIA DE LA VERDAD Y LA CAPTURA DE LA DISPERSIÓN

La construcción de verdades acerca de la docencia, en definitiva, describe el procedimiento mediante el cual, dentro de un sinnúmero de posibles figuras emergen sólo algunas, las cuáles invisibilizan a todas las otras y se transforman en verdad. Esta organización particular de enunciados se repite una y otra vez en discursos hegemónicos educacionales, “a título de verdad admitida, de descripción exacta, de razonamientos fundados y premisas necesarias” (Foucault, 2002, pág. 93).

Los discursos sobre la docencia poseen un efecto de poder que circula como una verdad permanente, ininterrumpida y adaptada. De acuerdo a Foucault, “estamos sometidos a la verdad, la verdad hace ley, elabora el discurso verdadero, el cual empuja efectos de poder. Después de todo somos juzgados, clasificados, obligados a competir, destinados a vivir de un cierto modo o en función de discursos verdaderos que llevan efectos de poder específicos” (1979, pág. 140).

De acuerdo al discurso oficial acerca de la profesión docente, los enunciados se organizan desde una lógica, que otorga sentido y posición a los diferentes elementos en el texto. Las descripciones de un buen pedagogo están compuestas de una serie de generalizaciones, implicancias y razonamientos particulares que ordenan, jerarquizan y subordinan estos elementos (Foucault, 2002). La construcción y validación de discursos verdaderos tiene por función ordenar la realidad, en tanto cada rasgo de la docencia es empujada hacia algún lugar, hacia alguna categoría.

De esta forma, la instauración de categorías de verdad tiene por función dominar los acontecimientos y las acciones aleatorias posibles de los rasgos de la enseñanza, de las relaciones dentro del aula y de la escuela. Son principios de clasificaciones, de ordenación y distribución que buscan dominar la cualidad con que estos acontecimientos quedarán impresos en el discurso y cómo aquello será leído por el discurso.

Estas vinculaciones regularizan las dispersiones buscando imprimir un ritmo constante a la práctica docente cotidiana. Este compás construye permanencias, formas duraderas de volver legible las acciones y, finalmente, categorías estables, que se erigen como verdades acerca de la profesión.

A su vez, el control de esta aleatoriedad procede mediante la exclusión, la separación y la prohibición. Se sabe que sobre la docencia no todo es verdad, que no hay derecho a hacer cualquier cosa desconsiderando las circunstancias (Foucault, 2008). La construcción de estas categorías define un campo de presencia y ausencia; es decir, una ordenación particular donde la categoría no es lo que está en su interior, sino también su límite y su exterior y, simultáneamente, definimos lo incluido y lo excluido. Cuando hablamos de cuáles acciones conforman un desempeño profesional eficiente definimos, a la vez, las acciones que quedan fuera de esta clase, distinguimos las acciones eficientes de las ineficientes, las competentes de las incompetentes, las esperables de las rechazables y las premiadas de las castigables.

A través de categorías comunes, manejables, que reduzcan la complejidad de la multitud, una gran variedad de improvisaciones busca ser coordinada bajo el ritmo neoliberal. La construcción de la verdad le imprime un ritmo a lo aleatorio de la docencia y la verdad neoliberal impone su cadencia.

HACIA UNA CARACTERIZACIÓN DE LAS POLÍTICAS COMO FORMAS DE PODER SOBRE EL SUJETO Y SUS ACCIONES

La construcción de verdad constituye una labor de poder, más el poder no acaba en la construcción de los regímenes de verdad. La regulación de la labor docente se apoya en un discurso de verdades acerca de la docencia, más también dispone de estrategias,

construye objetos y modos de subjetivación donde se concretaría, de acuerdo a Foucault (2009), el ejercicio de poder.

La Política de Fortalecimiento de la Profesión Docente, como dijimos anteriormente, interviene la multiplicidad de aspectos de vida profesional docente: desde la formación profesional hasta el proceso de jubilación, pasando por una variedad muy completa de programas y líneas de acción que concretan los ejercicios de poder de los regímenes neoliberales en educación.

En esto, hay aspectos que son definitorios del conjunto de acciones tomadas por la Política de Fortalecimiento. La formación continua, la autoevaluación y el pago sujeto a resultados, resultan vértebras del cuerpo de la Política y se espera que funcionen como canalizadores claves para desarrollar un prototipo de profesionalidad docente de calidad reclamado por el Estado en lo local.

La Política de Fortalecimiento de la Profesión Docente se concreta en mecanismos de poder que moldean las formas de ser docente. El manual de la buena enseñanza nos sirve para ilustrar la generalidad de estos artefactos. Este manual se presenta a sí mismo en sus primeras páginas con la aclaratoria frase "(...) en él se establece lo que los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela" (CPEIP, 2003, pág. 5). En esta cita y, en general a lo largo de los artefactos propios de la Política, los criterios para definir un buen docente se muestran como algo acabado y estático que, además, tienen el objetivo de promover una determinada mirada sobre las propias prácticas.

De acuerdo a Virno (2003), lo que se presencia aquí es una serie de determinaciones políticas que ejercen poder al intentar gestionar la fuerza de trabajo para fines determinados. Es una intención por redirigir esa potencia docente, la facultad de generar algo para el sistema. Y, al hablar de fuerza de trabajo, nos referimos, no una dote de habilidades particulares, sino la potencia completa de sí para producir.

De acuerdo a esto, el sujeto trabajador ya no importa en tanto cantidad de horas trabajadas, importa la cualidad completa con la que vive lo laboral (Boltanski & Chiapello, 1999; Lazzarato, 2005). La teoría de capital humano es clara en esto: el sujeto trabajador debe ser abordado desde todos sus ámbitos, su educación, su historia, su familia, su tiempo libre, su futuro (Brunner & Elacqua, 2003).

En este sentido, lo que hay que modificar es el nivel y el contenido del capital humano y, para actuar en este “capital”, es necesario movilizar toda una multiplicidad de dispositivos, solicitar, incitar, invertir la “vida” (Lazzarato, 2005, pág. 6). Un buen ejemplo de ello es la llamada Gestión por Competencias (Handy, 1996), la cual se ha transformado en guía de políticas económicas, laborales y de formación (Políticas de evaluación del ministerio de educación Fundación Chile, 2004), donde se ve la organización del trabajo docente en este caso, como un proceso de articulación de competencias individuales.

Como señala Virno (2003, pág. 84), “la facultad como tal, incluso no aplicada, está en el centro del intercambio” de esta forma, lo que interesa gestionar es la facultad de producir y no la producción.

Así, las nuevas formas de los gobiernos neoliberales sobre los docentes son vistas como una forma sutil de introducirse en la vida íntima de los sujetos, espacio donde dispositivos políticos intervienen en el conjunto de condiciones de la vida buscando la constitución de la subjetividad, solicitando decisiones y acciones de los individuos. Como señalan Dreyfus y Rabinow (2001), el poder se filtró en las más pequeñas contorsiones y minúsculas vibraciones del alma de los trabajadores.

Sin embargo, no es sólo la intimidad lo que se debe invertir. A su vez, la Política de Fortalecimiento de la Profesión Docente requiere como condición determinados ordenamientos sociales: es necesario que haya relaciones de dominación bien específicas que tienen su configuración propia (profesor consigo mismo, profesor-administrativo, profesor-estudiante, profesor-familia) y son éstas las relaciones que se espera ir moldeando para que sustenten el sistema. De acuerdo con Zibas (1997), estas nuevas

regulaciones favorecen una trama de relaciones entre escuela y comunidad que posee un sentido utilitarista, donde la escuela obtiene de las familias los recursos materiales que necesita para complementar el financiamiento estatal, sin necesariamente buscar el enriquecimiento simbólicamente. Entre los mismos docentes se promueven relaciones de competencia y jerarquías técnicas en desmedro de relaciones de colaboración mediante diferentes sistemas de incentivos. Sumado a esto, se espera por parte de las familias una evaluación permanente de la escuela y su dotación docente, a condición de la matriculación de sus hijos, estimulando una relación clientelar entre familia y docente. De esta forma, las políticas educativas regulan el terreno escolar, organizan los modos de actuar de quienes lo conforman, organizan formas de relacionarse entre partes, organizan los modos de producir y organizan el trabajo. Estas fuerzas se escurren por las relaciones de todos los días, interceptando nuestros modos cotidianos que las relaciones de poder organizan, pero de manera discreta, envueltas en palabras que parecen la única verdad posible.

Son formas discretas de ejercer el poder, que se acompañan de un funcionamiento descentralizado (Foucault, 1992), fomentando el control dentro de cada parte de la red (individuos, equipos de trabajo, etc.). En educación, la demanda a la autoevaluación y autorregulación de la carrera profesional prescrita, sin embargo, por estándares externos al sujeto, se vuelve emblema de las nuevas políticas de fortalecimiento profesional. Este sistema descentralizado permite una presencia del orden neoliberal como entidad abstracta en cada institución educativa, señalizando qué es lo esperable de la producción escolar, gobernando a “distancia” a través de la instrumentalización de una autonomía regulada de los actores educativos (Bardisa, 1997; Batallán, 2007; Navarro 2003).

Las formas de gobierno actual han permitido que el modelo neoliberal se transforme en el eje organizador de lo cotidiano (Foucault, 1977). Lo cual tiene la peculiaridad de gobernar tomando el mercado “(...) como instrumento de inteligibilidad, como verdad y medida de la sociedad” (Lazzarato, 2005, pág. 2). Es así como las formas gobierno ponen de relieve la heterogeneidad de sus acciones haciendo recaer su valor, no en la coherencia, sino en su

condición práctica y funcional para la regulación de la población, siendo las medidas de su estrategia el mercado y la competencia.

De esta forma, las políticas educativas actúan como dispositivos de poder reorganizando a los sujetos docentes y las formas de organización dentro de la escuela. El discurso que ha forjado el Estado neoliberal y sus expertos respecto de la profesión docente se ha ido solidificando dando lugar a lo que ha sido llamado por Ball (1993) “una nueva ortodoxia”. Es decir, un nuevo discurso político que promete mejorar la calidad y la competitividad de la educación nacional mediante el control de las instituciones y sus trabajadores (Wittman, 2008).

PARTE II. LAS PEQUEÑAS VOCES:
PRÁCTICAS COTIDIANAS Y SUBJETIVIDAD
DOCENTE

6. MÉTODO Y PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN: DECISIONES TÉCNICAS Y ESTRATÉGICAS PARA DAR RESPUESTA AL PROBLEMA

UNA APROXIMACIÓN A LO LOCAL DESDE Y CON EL LENGUAJE

El diseño metodológico de esta investigación asumió el importante desafío de comprender las prácticas discursivas de los profesores en torno a la institucionalización del modelo neoliberal en la profesión docente. A partir de esto, interesaba especialmente generar un diseño metodológico que permitiera conocer las prácticas discursivas cotidianas respecto de los cambios que demandan las políticas educativas docentes en los espacios locales, tanto formales como informales, del quehacer en la enseñanza.

Para ello, se optó por una metodología de investigación de carácter cualitativo. Esta perspectiva nos parece particularmente útil para trabajar el problema de investigación.

Primero, por su principio de concepción múltiple de la realidad (Flick, 2004). Esta idea permite concebir la realidad docente en un contexto de institucionalización del modelo neoliberal como una realidad heterogénea y permite aprehender esta diversidad y contradicción sin caer en la obligación de hacerla estática y homogénea. En función de lo anterior, los fenómenos serán leídos como simultáneos y en interacción, permitiendo la

comprensión del fenómeno por sobre otras formas de acercamiento (control, predicción o imposición de categorías de análisis).

Segundo, porque enfatiza la preocupación por lo local y por la generación de un conocimiento que sea pertinente con estos espacios (Garfinkel, 1996). Este giro hacia lo particular y lo local de cada espacio, es un aporte tanto para enfocar el problema de investigación como para diseñar el estudio; considerando que interesa conocer con profundidad un problema local y un contexto particular. Los grandes cambios en educación, no sólo en Chile sino a nivel global, tienen en cada lugar de implementación un correlato local, pluralizando y diversificando las formas de vivir y convivir cotidianamente con estos cambios. Esta diversidad y particularidad que ofrece lo local requiere de métodos inductivos que consideren los múltiples devenires de lo cotidiano (Flick, 2004).

Los estudios en el área de las políticas educativas han tendido a considerar el campo educativo como un espacio estático y homogéneo (Martínez, 2004). Una mirada de la realidad educativa como una masa homogénea en progreso implica el desconocimiento sus contradicciones y heterogeneidades, la omisión de su carácter múltiple y la negación de los intereses de sus actores locales. Asociado a esto Toulmin (1990, en Flick, 2004) propone 4 tendencias de la investigación cualitativa actual, a saber: la vuelta a lo oral, donde se releva la importancia de las narraciones, el lenguaje y la comunicación; la vuelta a lo particular, trabajando con problemáticas específicas y concretas; la vuelta a lo local, destacando el valor y cualidad de los espacios específicos que rodean los fenómenos a investigar; es decir, lo tradicional y la vuelta a lo oportuno, entendido como la inseparabilidad del fenómeno a estudiar del contexto temporal e histórico. Por su parte, la mirada etnometodológica nos ofrece una perspectiva para mirar específicamente cómo los docentes municipales interactúan con estos cambios y qué realidades y sujetos recrean en este contexto (Garfinkel, 1996). Su foco acerca de cómo se genera la realidad en las acciones ordinarias es el argumento para investigar desde esta perspectiva pues, para este estudio, interesa justamente cómo los actores locales, llamados a ejecutar la política, van

más allá de esta demanda, creando y recreando mundos a partir de esto (Birgin, 1997; Vaillant, 2005).

Esto, a su vez, nos llama a redefinir las versiones más tradicionales de realidad educativa en tanto que, desde esta perspectiva, hay una centralidad de la dimensión simbólica, construida y reconstruida incansablemente en el lenguaje y esto como pilar fundamental de su existencia. De acuerdo a Cabruja, Íñiguez & Vázquez “No se trata de que los seres humanos recurran a una herramienta de mediación para representar el mundo, sino que el mismo mundo y los mismos seres humanos existen en virtud de su construcción lingüística y discursiva” (2000, pág. 4). Por tanto, “El punto de partida es la consideración del mundo social como una construcción erigida en base a significados. Ello implica el volcarse en el análisis de esa construcción y de esos significados”(Cabruja, Íñiguez & Vázquez, 2000, pág. 5).

De acuerdo a De Certeau (1995) las prácticas lingüísticas, provisionales y colectivas, dejan entrever el arte de manipular lugares comunes y de jugar con lo inevitable de los acontecimientos, para volverlos habitables. Estos artificios del lenguaje, habituales y propios del día a día, son trabajados como espacios de creatividad y reproducción local y particular de los docentes (De Certeau, 2000). Son entendidos como sus particulares maneras de relatar y habitar en espacios de creciente institucionalización de las políticas educativas de corte neoliberal y hacerse en ellos sujetos.

Por ello, se ha realizado un acercamiento a lo local a través de los discursos que construyen día a día los profesores respecto de su contexto laboral en cambio. Es decir, un estudio de las prácticas discursivas que permite comprender las narraciones, simultáneamente, como un producto de los movimientos y de las nuevas articulaciones cotidianas en tiempos de reformas de la profesión docente y como generadoras de nuevas posiciones y significados respecto del docente y estos cambios.

De acuerdo a estos planteamientos, no interesa el lenguaje formal, ni los repertorios sólidos y estereotipados mediante los cuales se han contado una y otra vez la misma

historia, sino las derivas de la improvisación, que pareciera ser un sucedáneo que la lengua común, lenguas con significantes propios, con acentos propios (De Certeau, 2000; Duschatzki, 2007).

En un contexto de reforma educativa y de demanda al cambio de la profesión docente están al centro de mi interés los discursos constituidos en las prácticas comunes, los discursos que maniobran, resignifican, permiten, dificultan, relatan y reconstruyen las nuevas regulaciones laborales de los profesores y, a su vez, a los sujetos que narran estas historias. Por ello, se centra la atención en la multiplicidad de acciones de profesores comunes del sistema educativo municipal, que se concretan en actos discursivos, en formas de tomar la palabra o modos de decir las palabras en una circunstancia particular. Circunstancias que constituyen el epicentro del sentido y el entendimiento (De Certeau, 1995; Sierra, 2008). En concreto, se trata de producir relatos de los protagonistas que comparten acontecimientos, complicaciones, perspectivas y consecuencias de su quehacer docente en un contexto de neoliberalización de la profesión docente y, mediante ello, acceder a las maneras de relatar y vivir el espacio cotidiano.

PARTICIPANTES

Los relatos analizados corresponden a profesores que trabajan en el sistema educativo municipal⁸. La decisión de trabajar con docentes del sistema municipal, se fundamenta en que las reformas educativas se han orientado intensamente a regular y modificar este

⁸ El sistema educativo Chileno está dividido en 3 segmentos: (1) el sistema municipal, donde la educación es gratuita y financiada absolutamente por el Estado, (2) el sistema particular subvencionado, cofinanciando por el Estado y los apoderados y (3) el sistema particular, donde el establecimiento educativo se financia a través de la matrícula de las familias de los estudiantes.

segmento, no así los otros dos sectores del sistema educacional, los cuales han podido desarrollarse con mayor autonomía y menor control de las políticas públicas estatales. En particular, los docentes del sector municipal han debido someterse a la obligatoriedad de múltiples dispositivos de las Políticas de Fortalecimiento de la Profesión Docente y sus remuneraciones dependen parcialmente de su participación en los programas.

Otra característica considerada en los profesores que participaron en la investigación son la cantidad de años que han ejercido su profesión. Específicamente, interesó obtener una muestra variada respecto de los años de servicio, permitiendo acceder a diferentes posiciones de sujeto y relato, en este contexto de cambio. Esta dimensión resulta atractiva para el estudio en tanto permite incorporar docentes que se han formado bajo los nuevos diseños curriculares, acordes a las nuevas políticas de formación inicial docente, asociadas a los cambios que ya hemos expuesto. Según estudios actitudinales de los docentes hacia la reforma y hacia la evaluación docente, los profesores más jóvenes tendrían una predisposición más positiva hacia los cambios implementados (Catalán & González, 2009; Mizala & Romaguera, 2003). Sin embargo, esto no reporta ningún impacto en los resultados obtenidos en el Sistema Nacional de Evaluación Docente. Es decir, los docentes se distribuyen en las categorías de aptos y no aptos para ejercer la profesión independientemente de sus años de servicio (Área de Acreditación y Evaluación Docente. MINEDUC, 2011).

Una última característica que se consideró fue la clasificación obtenida en el Sistema Nacional de Evaluación Docente. A partir de esto, interesó que participasen docentes que han sido evaluados como aptos para ejercer la profesión y también docentes que han sido evaluados con un desempeño no adecuado para ejercer la profesión. De acuerdo a la Evaluación docente del año 2010, esta última categoría reúne al 35% de los docentes. Sin embargo, cabe destacar que esta cifra responde tanto a profesores que, luego de someterse al proceso de evaluación, son categorizados bajo desempeño insatisfactorio y aquellos docentes que han desistido del proceso y no han dado una justificación adecuada al sistema (Área de Acreditación y Evaluación Docente. MINEDUC, 2011).

De acuerdo a lo anterior, se realizaron 14 entrevistas, de las cuales 7 fueron realizadas a mujeres y 7 a hombres. De estas 7 entrevistadas y 7 entrevistados, 4 de ellas y 4 de ellos habían ejercidos la docencia por más de 15 años y 3 de ellas y 3 de ellos tenían menos de 15 años de servicio profesional. Respecto de los resultados de la evaluación docente, del total de los entrevistados, 6 de ellos habían sido clasificados como profesores con desempeño destacado, 3 con desempeño competente, 4 con desempeño básico y 1 profesor, cuyo desempeño profesional había sido clasificado como insatisfactorio. Respecto de esta última categoría, se esperaba entrevistar a más profesores, pero el acceso a ellos fue difícil y también su participación en la investigación. No sucedió lo mismo con los profesores cuyo desempeño había sido evaluado como destacado. Ellos, al contrario que el grupo anterior, se mostraron muy dispuestos a participar y fue fácil acceder a sus datos para ubicarlos. Por último, cabe señalar que todos han tenido la experiencia de evaluarse al menos una vez y han experimentado también los procesos de modificación de las regulaciones docentes.

A continuación se presenta una tabla resumen de los participantes y además se expone como han sido identificada su entrevista en la exposición de los resultados.

Entrevista	Genero	Años de servicio	Resultado Evaluación docente	Identificación
Entrevista 10	Femenino	Más de 15 años	Destacado	E10FemADD
Entrevista 12	Femenino	Más de 15 años	Destacada	E12FemADD
Entrevista 11	Femenino	Más de 15 años	Básica	E11FemADB
Entrevista 5	Femenino	Más de 15 años	Insatisfactorio	E5FemADD
Entrevista 14	Femenino	Menos de 15 años	Competente	E14FemNDC
Entrevista 2	Femenino	Menos de 15 años	Competente	E2FemNDC
Entrevista 3	Femenino	Menos de 15 años	Básica	E3FemNDB

		años		
Entrevista 1	Masculino	Más de 15 años	Destacado	E1MascADD
Entrevista 6	Masculino	Más de 15 años	Básico	E6MascADB
Entrevista 7	Masculino	Más de 15 años	Básico	E7mascADB
Entrevista 8	Masculino	Más de 15 años	Destacado	E8MascADB
Entrevista 4	Masculino	Menos de 15 años	Destacado	E4MascNDD
Entrevista 9	Masculino	Menos de 15 años	Competente	E9MascADC
Entrevista 13	Masculino	Menos de 15 años	Destacado	E13MascADD

PRODUCCIÓN DE DATOS

El método y las técnicas de producción de datos debían sostener el importante desafío de vehicular narraciones, significados y prácticas propias de sujetos que experimentan la controvertida institucionalización del modelo neoliberal en la carrera docente. Es decir, un método y unas técnicas que permitieran un acceso a relatos nuevos y poco comunes dentro de los estudios del trabajo docente.

Por esta razón se utilizó el método lingüístico y se realizaron entrevistas activas (Denzin, 2001; 2003; Holstein & Gubrium, 1995; 2001). Este tipo de entrevistas son definidas como una interacción en la cual los partícipes (entrevistador/a y entrevistado/a) son asumidos como sujetos que interactúan abiertamente, aunque guiados temáticamente por una pauta flexible (Denzin, 2001; 2003; Holstein & Gubrium, 1995). Difiere de las técnicas de

entrevistas más tradicionales en tanto el entrevistador se muestra como sujeto activo, poniendo en el espacio compartido con el entrevistado sus ideas y juicios como opinión en diálogo (Denzin, 2001). De esta forma, la entrevista es acción y producción en la interacción, en donde ambas partes son necesaria e inevitablemente activas, en tanto copartícipes de la acción.

De acuerdo a Denzin (2001, pág. 25), “La entrevista es un texto activo, un sitio donde los significados son creados y desarrollados”. Por lo tanto, es a través de ella que es posible aproximarse a los procesos en los cuales la realidad es significada y reconstruida desde lo cotidiano por los profesores. Así, la entrevista ha sido comprendida como un encuentro conversacional el cual puede “generar un contexto interpretativo, de forma tal que las conexiones entre las prácticas de dar cuenta del entrevistado y las variaciones en contextos funcionales sean claras” (Potter & Wetherell, 1987, pág. 166).

Para orientar la entrevista se construyó una pauta de conversación, la cual comprendía 3 áreas temáticas a explorar⁹.

La primera área temática que me interesaba explorar era cómo los docentes construyen y articulan los significados en torno a las nuevas regulaciones. Para trabajar este tema se realizaron preguntas tales como: ¿Cómo ves la actual situación del profesorado? ¿Qué ha significado para ustedes estos cambios? ¿Cómo crees que han funcionado estas medidas?

La segunda área temática que se trabajó fue acerca de la experiencia cotidiana de trabajar bajo estas nuevas regulaciones y la experiencia de llevar a cabo dispositivos puntuales de las políticas como, por ejemplo, la evaluación docente. En torno a estos puntos se indagó en cómo las han llevado a cabo en el día a día y se realizaron preguntas como, por ejemplo: ¿Cómo ha sido tu experiencia con estas nuevas actividades? ¿Crees

⁹ En los anexos está disponible el guión utilizado para la realización de las entrevistas.

que tienen implicancias estos cambios en su trabajo diario? ¿Has modificado tus prácticas laborales?

La tercera y última área temática que se trabajó en las entrevistas fue respecto de las demandas en torno a su identidad profesional que percibían por parte de la Política de Fortalecimiento de la Profesión Docente y qué tenían que decir a este respecto. Este tema fue tratado básicamente a través de dos preguntas: ¿Qué crees que esperan de ti como profesional en estas políticas? y ¿Cómo crees tú que debiera ser un buen profesor?

Las entrevistas llevadas a cabo se tejieron en torno a estas temáticas propuestas y esto, a su vez, permitió un contexto adecuado para realizar preguntas no previstas para profundizar en el discurso del participante. En algunas ocasiones estas preguntas dejaron en evidencia mi ignorancia y distancia respecto del problema de investigación. En otras ocasiones, pude exponer a los participantes algunas ideas de la investigación, lo que simultáneamente permitió contrarrestar o confirmar mis sospechas y buscar junto a ellos nuevas zonas de pensamiento y conversación. De esta manera, las entrevistas activas abordaron conjuntamente ciertos temas y preguntas específicas relacionadas con los objetivos de la investigación y también temáticas emergentes que pudieran resultar relevantes para el estudio.

El método de producción de datos facilitó acceder más allá de los relatos comunes y previamente organizados por los participantes y, por lo mismo, la mayoría de las entrevistas no se desarrollaron en torno a relatos elaborados o estereotipados acerca de las políticas educativas. En este sentido, la flexibilidad y la espontaneidad de las entrevistas activas llevó necesariamente a espacios discursivos nuevos, lo que permitió que entrevistados y entrevistadora se vieran en la necesidad de relatar y reorganizar nuevas narraciones acerca de sus quehaceres. A partir de esto, en muchas entrevistas sucedió que por primeras los participantes se veían en la situación de narrar eventos cotidianos relativos a la Política y otorgar detalles respecto de esto.

A través de esto intenté producir relatos cotidianos, espontáneos y locales. Cotidianos porque hablaban del trabajo en su faceta cotidiana, día a día y necesariamente temas más comunes como su trayectoria laboral. Espontáneos, porque como se dijo anteriormente, muchas veces las entrevistas llevaron a conversar sobre espacios temáticos nuevos. Locales, porque el contenido es respecto a cosas que ellos hacen todos los días en sus espacios locales, sala de clases y sala de profesores. Y aunque se hablaba de cosas que realizan comúnmente, no suelen ponerle palabras y dar cuenta de ellos a nivel discursivo.

A esto se le debe sumar que todas las entrevistas fueron realizadas en espacios laborales de los profesores; es decir, salas de clases, patios de colegios, sala de profesores, incluso caminando por los establecimientos educativos, buscando contextos adecuados para lograr una interacción abierta y significativa para el estudio. Entonces, si bien el contenido de las entrevistas se basó en los aspectos cotidianos de la ejecución de la política, también se realizó en un contexto físico que permitiera traer a la conversación el espacio material como insumo para la reflexión.

Cabe señalar que la realización en los espacios de trabajo fue una fuente importante de sensibilización con el discurso que se produce cotidianamente. En muchas ocasiones, llegaba con antelación a los centros educativos y me quedaba en la sala de profesores, escuchando sus conversaciones, observando sus espacios de trabajo y sus interacciones y sosteniendo conversaciones casuales con ellos. Estos datos fueron registrados en la medida de lo posible, pero no siempre fue así. No fue una forma planificada de producir datos, sin embargo con el paso del tiempo me fui dando cuenta de su potencial para ayudarme con la investigación.

Finalmente, se realizaron 14 entrevistas activas, relatos que, en términos simples, son narraciones en primera persona acerca de las experiencias docentes en torno a su trabajo cotidiano y a los nuevos dispositivos. Como señalé, el material de análisis con el que se cuenta son relatos producidos en contextos de entrevista y también de relatos naturales, conversaciones que se dieron en otros momentos, casuales y que si bien no siempre pude

registrar, he puesto a disposición del análisis aquellos que sí lo fueron. También puse como texto mis notas de campo que, muchas veces, me han iluminado el análisis, otorgando directrices interpretativas¹⁰.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

LA PERSPECTIVA DISCURSIVA

La perspectiva analítica adoptada aquí será el Análisis de Discurso propuesto por Potter y Wetherell, escuela inglesa emergida desde el desarrollo del giro lingüístico, la pragmática y la etnometodología (Edwards & Potter, 1992; Potter & Wetherell, 1987). Para esta investigación entenderemos discurso como una práctica social, donde éste es más que un conjunto de enunciados, se trata así, de prácticas discursivas. En palabras de Íñiguez y Antaki (1994) es “un conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales” (pág. 63). De modo tal que el Análisis de Discurso es el “estudio de cómo esas prácticas actúan en el presente manteniendo y promoviendo estas relaciones” (Ibáñez & Íñiguez, 1996, pág. 75). A su vez comprenderemos, de acuerdo a Potter y Wetherell que “esencialmente, el análisis del discurso implica el desarrollo de hipótesis sobre los propósitos y consecuencias del lenguaje” (Wetherell & Potter, 1998, pág. 65).

10 A medida que avanzaba en el trabajo de campo intenté registrar todo. Anoté mi entrada a las escuelas, los tiempos muertos en que esperaba a los profesores, las incidencias en el entorno, los acontecimientos en las salas de profesores, el discurrir de sus reuniones, las interacciones que tenían dentro de la escuela (tanto con sus alumnos como con sus colegas), participé de desayunos, secretos, clases, etc. Es decir, elaboré una especie de diario de campo etnográfico que, aunque no lo he utilizado como material de análisis, sí me ha ayudado a apoyar el trabajo analítico gracias a la cantidad de informaciones, intuiciones, sugerencias e ideas allí registradas.

Por otro lado, cabe señalar que no todo texto es un discurso a analizar. Para que un texto sea definido como discurso, Íñiguez pone como criterios centrales de elección: la representatividad y los efectos. Por la primera, comprenderemos que el sujeto hablante es un miembro que representa a un grupo de interés para la investigación y nos interesa como tal, no sus cualidades personales. Y por efecto discursivo entenderemos que el discurso “vehicula ciertos significados, ciertos sentidos, ciertas miradas, ciertos órdenes del mundo o de una parcela del mundo, etc.” (Íñiguez, 1993, pág. 109).

Para efectos de este análisis cabe recordar que los discursos no se encuentran puros ni aislados, por el contrario, se encuentran articulados y anclados a otros discursos. La intertextualidad es una cualidad del texto a analizar, comprendiendo que el “elemento de trabajo va a consistir en un continuo entrecruzamiento de discursos” (Íñiguez & Antaki, 1994, pág. 65). De esta manera podemos comprender cómo un discurso está conformado y dando cuenta de diversos textos.

PROCEDIMIENTO ANALÍTICO CON LOS DATOS

Preparación del material a analizar

Con preparación del material me refiero al proceso de transformar los audios de las entrevistas a documentos textuales organizados y preparados para ser analizados. De acuerdo a esto, cabe señalar que todas las entrevistas fueron grabadas digitalmente y posteriormente fueron transcritas de acuerdo al Sistema Jefferson de transcripción (Potter, 1998). Una vez transcrito el material, este fue organizado y gestionado mediante el apoyo del programa de análisis de datos cualitativos Atlas-ti. Si bien este programa en términos de análisis y procesos interpretativos de datos es criticado, su utilidad mayor radica en la capacidad de gestión y administración del material para la etapa de codificación (Roberts & Wilson, 2002).

Codificación y categorización

El corpus total de las entrevistas se codificó en función del contenido, creando unidades de significado, filtradas y reorganizadas a partir de los objetivos de la investigación. Este trabajo permitió reducir el volumen de datos, rescatando aquellas narraciones vinculadas directa e indirectamente con los objetivos de investigación.

Mediante la lectura sistemática de los códigos, citas seleccionadas y su contexto, se buscaron patrones, temas y regularidades, así como también contrastes, paradojas e irregularidades (Denzin, 2003). A partir de esto se procedió a relacionar los códigos de diversas maneras, agrupándolos y reagrupándolos hasta que tomaron sentido en función de los objetivos de la investigación (Coffey & Atkinson, 2003).

La reagrupación de narraciones que compartían determinadas características y estas a su vez vinculadas con los objetivos y preguntas de investigación, se reorganizaron tomando un nuevo sentido analítico permitiendo, de esta forma, nuevos esquemas interpretativos (Wetherell & Potter, 1998).

Este trabajo dio origen a 3 categorías:

Significados en torno a la Política de Fortalecimiento de la Profesión Docente y las nuevas regulaciones laborales del profesor. Esta categoría reúne códigos y narraciones que se vinculaban directamente con las nuevas regulaciones docentes. Es decir, está compuesta de relatos que expresan opiniones o describen desde diversos ámbitos las políticas educativas en torno al trabajo docente, que permiten reconstruir los discursos docentes en torno a estos dispositivos.

Prácticas laborales y cotidianas en torno a la institucionalización del modelo neoliberal en la profesión docente. Esta categoría congrega narraciones sobre experiencias laborales inmediatas relativas a las nuevas regulaciones y además incorpora relatos que dan cuenta de prácticas lingüísticas específicas de este nuevo marco. Es decir, relatos que describen la ejecución de determinado programa o actividad propia de este nuevo contexto, recuerdos

acerca de tareas específicas llevadas a cabo, relatos de centrados en la experiencia personal de llevar cabo las tareas o demandas.

Efectos subjetivos de las nuevas regulaciones. Esta categoría reúne códigos, que aglutinan narraciones específicas sobre la experiencia profesional en este nuevo contexto de trabajo, relatos que los implique directamente como hablantes, narraciones íntimas, donde den cuenta de su sí mismo en este nuevo contexto laboral, tanto en su experiencia subjetiva respecto de la política, como en su definición respecto de su rol como docentes.

Interpretación de los datos por categoría y objetivo

Como se señaló en párrafos atrás, cada categoría se vinculó a un objetivo, con excepción de la categoría 3 que se vinculó a los objetivos 3 y 4. A continuación se expone esto. Previamente debo señalar que una vez organizadas las categorías, se analizaron de acuerdo a un modelo combinado, en el que se trabajó en el contenido de las narraciones, considerando también la forma discursiva de estas, recuperando recursos analíticos del modelo de repertorios interpretativos de Potter y Wetherell (Potter & Wetherell, 1987; Wetherell & Potter, 1998).

Este procedimiento se llevó a cabo con una apertura analítica especialmente sensible a los objetivos de la investigación. Para esto se procedió a desagregar cada objetivo específico de la investigación en preguntas analíticas que permitieran interrogar y pensar sobre los códigos y sus narraciones asociadas.

A continuación expongo los objetivos y las preguntas derivadas de cada objetivo específico.

Objetivo 1: Conocer cómo los docentes construyen y articulan los significados en torno a las políticas y actividades que representan la institucionalización de las políticas públicas educativas de corte neoliberal y comprender las condiciones y las relaciones cotidianas que permiten la producción de los discursos locales en torno a estos cambios.

Este objetivo se descompuso en las siguientes preguntas:

¿Cómo describen las políticas educativas?

¿Qué elementos componen esta descripción?

¿Qué valoraciones positivas/negativas hacen de las nuevas regulaciones de su trabajo?

¿Cómo argumentan estas valoraciones?

¿Cómo se posiciona el hablante cuando describe las nuevas regulaciones?

Estas preguntas permitieron analizar los elementos y procedimientos discursivos utilizados por el hablante para caracterizar las nuevas políticas que regulan su labor. El proceso facilitó la búsqueda de regularidades, heterogeneidades y contradicciones en las narraciones. A partir de esto se documentaron las controversias más frecuentes y representativas que evidenciaban los datos a la hora de dar cuenta de las políticas en torno al quehacer docente. A su vez, la variabilidad en las formas de describir las nuevas regulaciones laborales permitió comprender las funciones discursivas a la base de las diferentes descripciones. Por ejemplo, cómo algunas descripciones tenían fundamentalmente una retórica desacreditativa de la Política y cómo estas retóricas permitían una posición del hablante respecto de la construcción discursiva que realizaba de la Política; asunto que se explica en detalle en el apartado siguiente.

Los análisis realizados mediante estas preguntas permitieron dar cuenta de 3 formas regulares de describir la Política, las cuales no dan cuenta de los contenidos más recurrentes para describir la política, sino de los efectos discursivos a la base de tales procesos de significación.

Objetivo 2: Conocer y comprender las prácticas locales y cotidianas que construyen los docentes al interior de la escuela entorno a la institucionalización de las políticas educativas neoliberales y, eventualmente, identificar en esas prácticas posibles resistencias, adscripciones, formas de acción emergentes y demandas a la acción implícitas en los discursos.

Este objetivo se operacionalizó mediante las siguientes preguntas:

¿Cómo describen la ejecución de las líneas de acción demandas por el dispositivo político?
¿Qué y cómo cambia su trabajo, según los relatos?
¿Qué acciones y prácticas conviven con las prácticas demandas por las regulaciones neoliberales?
¿Qué prácticas y acciones cotidianas inspira las políticas neoliberales?
¿Qué acciones tienen una relación explícita/implícita/ninguna con este marco?
¿Cuándo se realizan? ¿En qué espacios? ¿Quiénes las realizan?
¿Cómo se organizan para llevarlo a cabo? ¿Se organizan?
¿Cómo explican las acciones?

Los códigos y fragmentos del texto que componían el material para realizar este análisis son de un volumen importante, por lo que se procedió a seleccionar las prácticas que destacaran por su diferencia respecto de lo demandado por el modelo. Una vez realizado esto, se intentó buscar las relaciones dentro de esta multiplicidad de prácticas dispersas por el ancho de los relatos. Posteriormente, se buscó proveer un orden y caracterización a esta enorme cantidad de prácticas locales que coexisten frente a las prescritas en un contexto de institucionalización del modelo neoliberal, reagrupación que a su vez, permitiera nuevas interpretaciones y comprensiones de estas prácticas.

Este análisis se centra en cómo estas prácticas tensionan la implementación de las políticas de fortalecimiento de la profesión docente prevista según el diseño original e interpreta las motivaciones de estas narraciones. Particularmente, para este análisis se usaron conceptos teóricos sensibilizadores (Blumer 1954 en Coffey & Atkinson, 2003) que permitieran repensar las narraciones. Para este apartado fueron especialmente útiles los trabajos de Michel De Certeau (2000), Silvia Duschatzki (2007), Erwin Goffman (2006), James Scott (2000) y Paul Willis (1983).

Objetivo 3: Reconocer en estos discursos las demandas y atribuciones de identidad que se interpretan como exigencias propias de la neoliberalización de la educación.

Particularmente para el objetivo 3 las preguntas que facilitaron el análisis fueron:

¿Cómo leen aquello que deben hacer y decir para volverse inteligibles frente a las políticas como profesionales?

¿Qué aspectos son señalados como un deber ser según la política? ¿Cómo describen el deber ser demandado por la política?

¿Cómo definen los docentes los criterios normativos de la profesión propuestos por la Política de Fortalecimiento de la Profesión Docente?

¿Cómo viven estas nuevas demandas?

¿Cómo afecta su cotidianeidad laboral?

El análisis, bajo estas preguntas permitió dar cuenta de los efectos subjetivos de las políticas, contribuyendo a comprender cómo son experimentadas las categorías de profesionalidad otorgadas por la Política según los relatos docentes. A su vez, esta información permitió vislumbrar el funcionamiento efectivo de la Política como dispositivo de poder en los espacios cotidianos de los docentes y en la reorganización de su experiencia subjetiva como profesores. Es importante señalar que este material fue interpretado teniendo muy presente el trabajo realizado en el capítulo 5. Es decir, con la ayuda de herramientas teórica provistas por autores como Michel Foucault (1979, 2002, 2009) y Lazzarato (2005).

Objetivo 4: Comprender cómo los docentes construyen discursivamente el sentido de su práctica docente y la noción de profesionalidad desde su contexto local en un escenario de transformación de políticas públicas.

Las preguntas que permitieron analizar los datos para dar cuenta de este objetivo fueron:

¿Qué significa ser docente para un docente?

¿Cómo definen un “buen docente”/“mal docente”/“docente profesional”?

¿Qué criterios son utilizados para definir esto?

El análisis de estos datos en función de estas interrogantes permitió determinar que la definición de sí mismos estaba densamente articulada con las demandas que percibían de la Política. Por lo tanto, el objetivo 4 se analizó en función de los resultados arrojados por la categoría 3, estableciendo paralelos y comparaciones entre las informaciones provistas por las preguntas formuladas para ambos objetivos. El análisis discursivo realizado a las controversias presentes en las narraciones para definirse, permitió visualizar la variabilidad retórica y, a la vez, la función de tal variabilidad, lo que a su vez permitió

comprender los efectos que tienen tales descripciones en el posicionamiento de los hablantes.

De esta manera se llevó a cabo el análisis de las narraciones docentes. Asunto que se presenta en detalle a continuación.

7. LA TOMA DE LA PALABRA: DEFINIR LAS NUEVAS REGULACIONES DE LA LABOR DOCENTE

Este capítulo expone la primera categoría de análisis. Tal cómo se señaló en el capítulo anterior, ésta corresponde a los significados que construyen los profesores en torno a las políticas de fortalecimiento docente y las nuevas regulaciones de su trabajo. Es decir, se exponen los resultados del análisis de narraciones docentes que expresan opiniones o describen, desde diversos ámbitos, las políticas educativas en torno al trabajo pedagógico.

Antes de entrar al asunto principal de este capítulo, hay ciertas líneas de base o puntos de partida que deben ser precisados para continuar.

Lo primero es retomar o recordar algo que ya fue señalado en el apartado acerca del Análisis de Discurso y es el tema de la construcción de significaciones y mundos a partir de las palabras. Esto, llevado a nuestro territorio, implica comprender a los profesores y sus relaciones dentro de la escuela como un taller de significados, respecto de muchos asuntos, por ejemplo respecto de sí, respecto de las familias de los estudiantes y de los estudiantes mismos, respecto de su trabajo y condiciones de éste, etc. En fin, las construcciones discursivas que emergen de un grupo de profesores son múltiples, pero las que interesan en esta ocasión son los discursos del día a día, acerca de las políticas educativas y cómo se crean diferentes versiones de éstas en los espacios locales.

Como señala Potter “la realidad se introduce en las practicas humanas por medio de las categorías y las descripciones que forman parte de esas prácticas” (1998). De acuerdo a

esto, no es posible señalar que la Política tenga un sentido en sí misma, no es esencialmente algo, sino que es (sea lo que sea), en la medida que es algo para alguien o 'alguienes'. Y con esto estamos partiendo probablemente de los preceptos más básicos de la Psicología Discursiva: el mundo (incluyéndonos nosotros mismos) "se constituye de una u otra manera a medida que las personas hablan, escriben y discuten sobre él" (Potter, 1998). Foucault argumenta también esta idea, señalando que "los discursos forman sistemáticamente los objetos de los cuales hablamos" (2002, pág. 49).

Esta idea nos conduce a pensar que todos estos cambios neoliberales, concretados en nuevas políticas educativas, se introducen en los espacios cotidianos del trabajo pedagógico y se reforman y constituyen mediante nuevos procesos de significación local. Las múltiples relaciones cotidianas otorgan sentido a las regulaciones docentes, siendo estas relaciones son espacios que filtran, recrean, traducen y distorsionan el sentido de la política.

Destacado lo anterior, estamos habilitados para poder afirmar una segunda idea, y es que existen y coexisten múltiples versiones de la Política de Fortalecimiento de la Profesión en el discurso docente. A su vez, estas versiones están en constante diálogo con otros discursos de la Política, como los manejados por investigadores, políticos o autoridades del área como lo pudimos ver en la Parte I de este escrito. Existen diferentes versiones, encontradas en unas posiciones de simetría, igualmente necesarias y válidas. Aun cuando algunas versiones socaven, nieguen o invaliden a otras... es parte del juego de los discursos.

Entonces, de cierta forma, lo que se nos presenta como unidad de estudio es, en términos brutos, una maraña de enunciados respecto de la política que, por momentos, son controversiales y que además se encuentran articulados a otros discursos del mundo educativo.

La idea es dar cuenta acerca de cómo los discursos docentes dan cuerpo a esta Política. ¿Cuáles narraciones componen y construyen los significados de la Política en los espacios

cotidianas docentes? ¿Qué narraciones se hacen sobre ella, qué aspectos se relevan por sobre otros? ¿Cuáles aspectos se van consolidando hasta cuajar como característica sólida y por qué?

Ahora, por fin, a sabiendas de todo esto, vamos al grano.

De acuerdo a las entrevistas analizadas, se puede señalar que no hay una manera homogénea ni uniforme de definir las Políticas. Todos los discursos que componen este espacio de institucionalización del modelo neoliberal en la carrera docente se encuentran en movimiento y se van articulando entre ellos. Por tanto, analizar el proceso de construcción discursiva implica analizar movimientos lingüísticos en torno a la Política y también sus fijaciones.

En esta 'feria' de movimientos discursivos se han podido identificar 3 movimientos/acciones nucleares que agarran fuerza en la definición de la Política en los espacios cotidianos de los profesores. A partir de las entrevistas se han identificado tres ejes o bien 3 procesos locales operando en la construcción de significados de la Política, a saber:

En primer lugar, la definición de la Política respecto de su utilidad para el hablante. En segundo lugar, la definición de la Política como un dispositivo que no calza con la realidad local y el hablante que se posiciona como alguien que conoce su realidad. Y, en tercer lugar, la definición de la Política como un dispositivo que interrumpe el quehacer cotidiano de los profesores y la búsqueda de autonomía profesional.

PRIMER MOVIMIENTO: CONTROVERSIA EN TORNO A LA UTILIDAD DE LA POLÍTICA Y USOS QUE HACE EL HABLANTE

De acuerdo al análisis realizado, los relatos en torno a la utilidad de la Política (es decir, las narraciones que señalan para qué le sirve a un profesor llevar a cabo las demandas y prescripciones que ésta establece), es uno de los principales ejes en torno a los cuales se organizan variados significados.

A su vez, las maneras que tienen los docentes para referirse a la utilidad de los programas implementados por la política son amplias y variables respecto de su contenido, pero también variables en función del contexto en el que se narran. A partir de esto se genera un juego de construcciones discursivas heterogéneas en torno a la utilidad de la Política, que más allá de mostrar desavenencias y desacuerdos para definir el dispositivo, muestra diferentes posiciones y relaciones que establece el hablante respecto de las políticas.

Por su parte, los discursos oficiales del Estado han proclamado con interesante claridad y transparencia la pretensión de las nuevas regulaciones del trabajo docente y las políticas de fortalecimiento de esta profesión. El conjunto de medidas tiene por objetivo fortalecer el ejercicio profesional del profesor y mejorar a través de esto, la calidad de educación ofertada por el Estado. En evidente contradicción a esto, emerge en los espacios cotidianos una discusión que relativiza esta claridad en torno al objetivo. Los discursos de los profesores frecuentemente se están preguntando para qué son estos dispositivos, ¿cuán útiles son? y a la pregunta de cuán útiles son, siguen otras igual de evidentes ¿útiles para qué? y ¿útiles para quién? Las entrevistas revelan que desde los relatos locales docentes, estas preguntas pueden ser respondidas de diversas formas.

A continuación se presentan los discursos que definen a la Política como útil, posteriormente se presenta la definición de la Política como inútil y finalmente se realiza un análisis respecto del movimiento del hablante en este controvertido proceso de definir la política.

LA POLÍTICA DEFINIDA COMO ÚTIL

¿Útil para qué? Un aspecto que llama la atención es que en los discursos de los profesores la implementación de los programas de mejoramiento de la profesión son percibidas y asociadas a una mayor cantidad de recursos para el establecimiento educacional y, por tanto, para el espacio de trabajo del profesor. Estos recursos pueden ser material didáctico, infraestructura concreta para la escuela, recursos humanos (por ejemplo, personal de apoyo a docencia como psicopedagogos o psicólogos) o, en términos directos, de beneficios monetarios para el profesor.

Esto es interesante porque los beneficios que ellos perciben no se encuentran, al menos a nivel de diseño oficial, asociados a los programas de fortalecimiento de la profesión docente. Es decir, a excepción de los incrementos en las remuneraciones, el incremento de recursos profesionales (como psicólogos o psicopedagogos) o materiales pedagógicos, no son consecuencia directa de los programas de mejoramiento de la profesión, sino de otras líneas de acción de la reforma educacional. Esto nos permite identificar que no existe claridad en el discurso de los profesores respecto de cuáles son las estrategias e intervenciones particulares de cada programa y línea de acción de la reforma educacional. En el siguiente fragmento un profesor da cuenta de esto.

“El AVDI ya (.) AVDI eh:: ya yo convencí a otra colega que diéramos la prueba y resultó que no ↓no hubo más que eso, bueno fue un beneficio (.) económico eh:: que hasta este año me parece nos lo están pagando y:: otra compa otra colega que resultó básica, pero (.) destacada competente y básico ahí quedó el sistema (0,1) por ejemplo la, la colega que resultó básica eh:: (.) entiendo que no ha tenido que hacer ningún curso adicional ni prepararse para otra cosa entonces (0,1) qué ganamos y qué perdemos con esto no sé me cuesta(...)No me queda claro ya” (E1MascADD:6)¹¹

Más allá de esto último y con independencia de qué beneficios corresponden a qué programa, lo relevante para este análisis es que la descripción local hecha de la política

¹¹ Este código identifica la entrevista de la cual se ha extraído el fragmento y el número final indica la posición del fragmento en la transcripción e la entrevista. Los códigos que identifican cada entrevista están expuestos en una tabla en el capítulo 6, en el apartado referente a los participantes.

esté asociada a los beneficios percibidos. Lo que quiero destacar es que de todos los posibles criterios para dar cuenta de la política, el que emerge con más fuerza es el de los beneficios percibidos. Los relatos de las entrevistas indican que la valoración de la utilidad ofrecida por los programas, pasa por relevar el recurso útil y beneficio directo que significa para el profesor, ya sea en recursos didácticos y humano que disminuyen la intensidad de su trabajo o bonos que engrosan sus remuneraciones; por sobre la distinción de la procedencia de estos recursos.

“Nosotros en este minuto tenemos mucho apoyo (.) m↑ucho mucho apoyo, cosa que antes no había, tenemos apoyo como dices tú eh::: de psicó:::logos, porque hay una Ley Sep que con ese dinero se puede contratar psicólogo si::: t↑odo lo que tú quieras para atender a la diversidad de los niños y también lo otro que nos ha ayudado mucho es la parte materiales, ↓porque tenemos d↑ata en la sala, tenemos todos tenemos computador, tenemos internet, los niños pueden trabajar, o sea la parte tecnológica” (E5FemADD:16)

Un segundo aspecto por el cual la Política es descrita como útil, es porque provoca experiencias diferentes que los hace familiarizarse con nuevos aspectos de la profesión docente. Por ejemplo, muchos de los relatos describen la experiencia de evaluarse, como una situación nueva, puesto que los sitúa en un escenario que promueve y orienta nuevas acciones. En este sentido, hay un relato de valoración positiva de los programas, porque otorga una oportunidad de ejecutar su labor de manera diferente. De acuerdo a los relatos, el escenario de evaluación promueve una ejecución diferente, que incita a la búsqueda de más recursos pedagógicos y de un desarrollo novedoso de la propia práctica. En este sentido, la evaluación docente se traduciría en un aporte o un beneficio porque plantea un escenario nuevo que promueve nuevas formas de ejercicio profesional.

Asociado a esto, también en algunos casos los profesores manifiestan que es una experiencia positiva porque los pone en una situación en se ven obligados a actualizar sus conocimientos profesionales. Sin embargo, la actualización señalada se refiere concretamente a aspectos como aprender nombres técnicos o conocer técnicas pedagógicas novedosas, pero aisladas. A su vez, la incorporación de nombres técnicos tiene que ver con asumir ciertos códigos que les permita manejarse mejor con el lenguaje de las políticas y sus dispositivos, más no en su práctica cotidiana. Es decir, una

herramienta que le permite moverse mejor en esa dimensión de llevar a cabo la Política de Fortalecimiento Docente, la cual pareciera no estar conectada con una dimensión cotidiana de trabajo. A continuación se presenta un relato que da cuenta de cómo un profesor concibe el aprendizaje derivado de la experiencia con estos dispositivos políticos:

Nos ayudó, o sea, más que nada de que le leyéramos el libro y responder a partir de eso, o sea, ((se ríe)) nunca irnos por otro lado, todo apuntaba el marco de la buena enseñanza, entonces ahí estudiando hartito, leyendo hartito. Sí, ↑de todo, yo siento que sí aprendí, siento que tuve que prepararme mucho como para que saliera todo perfecto, pero la realidad es totalmente distinta. (E3FemNDB:40)

Las entrevistas evidencian una valoración positiva, en tanto ejecutar los programas de la Política de Fortalecimiento de la Profesión Docente es una oportunidad que les permite desarrollar un “saber hacer” que, a su vez, les permite manejar de mejor forma los diferentes programas que componen la misma Política.

Entonces, se puede decir que la evaluación docente y, en general, los otros programas que componen estas políticas son descritos como útiles y apreciados positivamente, en tanto provocan una situación en que los docentes deben innovar en sus prácticas, deben actualizarse, aprender un vocabulario técnico, o porque se encuentran asociados a un beneficio concreto como más recursos para la escuela o un beneficio económico para el profesor. Es decir, hay una valoración porque es una experiencia que reporta beneficio en términos personales.

Asociado a esto, cabe señalar que los únicos relatos que muestran una valoración positiva de la Política en todo el estudio, son aquellos relatos que le ven algún beneficio o utilidad a la Política. En general, las apreciaciones positivas por parte de los maestros son escasas, pero a pesar de su poco peso respecto del relato general resultan bastante interesantes. Resulta relevante que la utilidad o beneficio para el trabajo docente sea aparentemente el único motivo para valorar positivamente la evaluación docente.

Esto se vuelve más evidente si planteamos otras alternativas de valoración de una política; por ejemplo, si hay empatía con los ideales que esta representa, o podemos pensar que

atiende una necesidad social determinada o que orienta acciones con las cuales estamos de acuerdo, etcétera. Es decir, la valoración de algo no siempre, o no necesariamente, está sujeta a su utilidad. Sin embargo, en este caso los relatos que hacen una descripción positiva se centran casi exclusivamente en este aspecto.

Por lo tanto, en contraposición a lo esperado por las políticas educativas, sus intervenciones y diferentes programas son traducidos en los espacios locales como instrumentos o herramientas para lograr otras cosas y no las previstas por el diseño de los dispositivos como, por ejemplo, insertar una cultura profesional en los docentes.

Es más, cabe destacar que dentro de esta amplia gama de usos dados por los hablantes, es evidente la ausencia de significados asociados a la Política como un dispositivo de crecimiento profesional. Aun cuando es una política que tiene ese propósito, esta no es valorada en ese aspecto por los maestros. Hay fragmentos que valoran la instancia como una posibilidad de aprender, más este aprendizaje en ningún caso llega a constituir un crecimiento profesional. Por tanto, los usos que le pueden dar a la Política en un contexto local se encuentran evidentemente distanciados de aquello para lo cual fue pensada originalmente y son una traducción a los intereses locales de la comunidad docente. Por lo tanto, cabe destacar que los procesos de significación de la Política en la cotidianidad docente están marcados por el interés y la relación que establecen con los dispositivos políticos y no necesariamente van de acuerdo con las pretensiones originales y oficiales de la Política, a pesar de la claridad con que se manifiesten.

LA POLÍTICA DEFINIDA COMO INÚTIL

Volviendo a la discusión inicial entorno al provecho de la Política como eje de definición, se exponen a continuación relatos en torno a la *inutilidad*, como eje de definición.

La Política, a la vez que es definida como útil, también es definida como inútil. Por un lado, la política representa cierta utilidad en tanto su implementación viene acompañada de recursos y beneficios económicos pero, por otro lado, los aprendizajes desarrollados o el esfuerzo que implica, refutan estos beneficios. Es decir, se considera que es una política que desgasta mucho, que consume mucho tiempo, que traspasa los límites del trabajo para llegar a la casa y que el retorno, en términos de beneficios para ellos, es insuficiente.

Ah: como experiencia:: fue tensional (0,2) de es-CASO provecho profesional tal vez, nos ayudó bastante a:: intercambiar experiencias? (0,1), pero sumando y restando yo no le encuentro (.) sentido a la evaluación tal como está. (E1MascADD:1)

Como vemos en el fragmento recién expuesto, esta disputa en torno a la utilidad de la Política pone en juego el significado que ésta tiene para los profesores (“sumando y restando yo no le encuentro (.) sentido a la evaluación tal como está”). De acuerdo al discurso docente, caracterizar estas políticas como acciones sin beneficios o inútiles, es también un argumento para describir la Política como una acción que pierde o no tiene sentido. En algunos relatos se usan adjetivos tales como “absurda” (E3FemNDB:38) “sin sentido” (E1MascADD:10). Es decir, si no hay ganancia o beneficio de por medio, la Política es significada como absurda. Es decir, una política desprovista de sentido.

Eso lo encontré un trabajo de chino, porque era de no terminar nunca y de perder tiempo, eran cosas que la verdad no, no sirven para el trabajo actual, o (...) pero no así tanto papeleo, no le encuentro sentido porque uno, yo perdí mucho tiempo me acuerdo, mucho tiempo, también dejé de lado los chiquillos, me acuerdo, le pedí ayuda a los colegas, me quedé hasta las tantas trabajando en mi casa (E3FemNDB:38)

La asociación entre inutilidad como característica de la Política y la pérdida de sentido de ésta para el hablante es interesante. Ya que son enunciados ofensivos, ya que pareciera ser que si la Política no reporta beneficios para el hablante, ésta no tiene ningún otro sentido posible.

En los fragmentos expuestos hasta ahora se puede observar que las descripciones que valorizan positivamente la política, frecuentemente se encuentran en un contexto narrativo que las pone en tensión y las relativiza. Por ejemplo, en el fragmento

E1MascADD:6, presentado párrafos antes, el hablante comienza exponiendo los beneficios económicos que trae un programa, específicos de la Política. Sin embargo, líneas después relativiza el beneficio mediante la pregunta “¿qué ganamos y qué perdemos con esto?”. Lo mismo ocurre en el fragmento E3FemNDB:40, donde la profesora, luego de señalar que la experiencia de evaluación profesional le ha permitido a aprender cosas nuevas, actualizarse o interiorizarse con un nuevo vocabulario, comenta: “pero la realidad es totalmente distinta”. De esta manera, el aprendizaje recién relatado, queda cuestionado en su calidad para afectar positivamente la praxis profesional de todos los días.

De esta manera, la definición de la Política en torno a su utilidad es un ejercicio controvertido.

EL HABLANTE COMO USUARIO

En un primer plano, las opiniones respecto de si los programas instalados para fortalecer la profesión docente sirven o no y para qué, puede parecer una discusión de discursos heterogéneos, encontrados o, incluso, contradictorios. Ahora, sin el ánimo de resolver la disputa, un asunto que permite comprender esta discusión es dilucidar las funciones que tiene tal descripción para el hablante. De acuerdo a lo propuesto por Wetherell & Potter (1998), la variedad de perspectivas en torno a la utilidad del dispositivo, permiten comprender la discusión, no como una confrontación de opiniones, sino como relatos con funciones diferentes según su contexto y hablante. De acuerdo a Potter (Wetherell & Potter, 1998), la variabilidad de relatos nos proporciona la oportunidad de conocer sus funciones.

Entonces, retomando la controversia desde otro ángulo, podemos señalar que la descripción de la Política como útil, posiciona al hablante de una manera particular. Para explicar mejor esta idea repárese, por ejemplo, en párrafos anteriores cuando se señala:

“yo siento que sí aprendí, siento que tuve que prepararme” (E3FemNDB:40); o en el fragmento E1MascADD:6: " yo convencí a otra colega que diéramos la prueba" o, en el fragmento E2FemNDC:16, cuando el hablante señala: “en m↑i desempeño después cuando yo ya me leí, me interioricé, me creí el cuento (...) igual me ayudó” o “cuando me evalué”. Imaginando relatos alternativos, la experiencia con los dispositivos podría ser narrada señalando, por ejemplo, la situación me enseñó que, o me evaluaron. Sin embargo, las situaciones de beneficio están relatadas mediante un hablante que se posiciona activamente en el logro del beneficio. Es decir, es el hablante quien se evalúa, es el hablante quien se esfuerza por aprender, es el hablante quien tuvo la iniciativa de rendir la prueba para captar el bono de excelencia, o es él quien se predispone para sacar beneficio, como decidirse a prestarle atención a estos nuevos dispositivos. Y aun cuando la implementación y ejecución de estos dispositivos son de carácter obligatorio para los docentes, los relatos construyen la situación como si la decisión de evaluarse y sacar provecho profesional de esto estuviera en el campo de decisión del profesor.

En definitiva, si analizamos los efectos de tales discursos, lo que encontramos es un posicionamiento utilitario de los docentes respecto de la Política, donde se relata una búsqueda activa de los posibles beneficios de los programas. De acuerdo a esto, calificar la Política como algo útil, parece más una atribución realizada por el hablante que una cualidad de la política en sí. Y de acuerdo a esto, la Política es construida, no como algo que cumple sus objetivos por sí misma, sino como una herramienta a la cual se le puede proveer de ciertos usos. Y así respondemos también la pregunta inicial ¿útil para quién? útil para ellos y gracias a ellos.

De esta manera la Política, lejos de ser comprendida en los espacios locales como un plan de mejoramiento de competencias personales, toma forma de herramienta de trabajo, un utensilio para sacar un provecho diferente al presupuestado en el espacio laboral. En este sentido, la Política es construida localmente como un instrumento que tiene diferentes utilidades, por lo que a su vez puede usársela de diferentes formas, según beneficie al usuario.

Por otro lado, los extractos expuestos revelan que la definición de la Política como inútil funciona para los maestros como argumento para desacreditarla. Como vimos en el apartado anterior, cuando el hablante considera que la Política no sirve, es definida, no sólo como inútil, sino como absurda, algo sin sentido.

Y, a diferencia de cuando la Política es definida como útil, en esta ocasión se espera que la Política sea útil en sí misma, y la utilidad deja de ser una atribución del hablante. De cierta forma, cuando el hablante define la Política como inútil, establece con ella una relación de desacreditación, de evaluación, pero también establece, una relación de demanda y exigencia de utilidad.

Más allá de las diferencias, lo que hay en común en ambos discursos es un hablante que decide acerca de la utilidad de la Política y que, por supuesto, asume la utilidad como un criterio de definición. Tales descripciones y definiciones de la Política nos hablan de cómo se posiciona el hablante frente a estas nuevas demandas e implementaciones en educación. En este proceso, un asunto destacable, y no menos importante, es la centralidad que adquiere la utilidad como eje de definición en los discursos de los profesores. De esta manera, es evidente que un eje para atribuir significados a la política en los espacios cotidianos está asociado a la oportunidad que tengan los profesores de beneficiarse de ella.

En la utilidad (más allá de si hay o no, de si sirve o no, y para qué), encontramos un asunto nuevo que radica en que la valoración de una política está justamente centrada en los beneficios que pueda encontrar el hablante para sí en la experimentación e implementación del dispositivo político. Quien valora la Política es el profesorado en un contexto local. El profesor desde su contexto local, valora la política y de acuerdo a ese valor también decide para que sea útil y para que no. Esto nos permite, a su vez, comprender cómo el docente se posiciona como un usuario de la Política. Entonces, ¿será posible señalar que frente a una Política en torno a la docencia, inspirada en un modelo

neoliberal, que pone lo económico en el centro de la administración pública, los docentes se posicionan como clientes de ésta?

SEGUNDO MOVIMIENTO: DESAJUSTES ENTRE POLÍTICA Y REALIDAD Y EL HABLANTE QUE CONOCE SU ENTORNO

Una vez revisado el primer movimiento lingüístico del hablante como usuario de la Política, pasaremos a revisar el segundo movimiento, el de describir la Política como un dispositivo que no calza con la realidad y el posicionamiento del hablante derivado de esta definición.

Este eje muestra como los docentes constantemente recurren a relatos que configuran la Política de Fortalecimiento de la Profesión Docente como un dispositivo que no se ajusta a la realidad escolar vivida por ellos. Este tipo de afirmaciones suelen ir acompañadas de relatos que muestran sus propias formas de ejercer la docencia; es decir, sus formas locales de ejercer como profesores. Y gracias a este contexto discursivo, las prácticas laborales del día a día son relevadas en desmedro de las prácticas profesionales propuestas por las políticas educativas. Este tipo de relato tiene el efecto de devaluar la Política de Fortalecimiento de la Profesión Docente y muestra una relación desacreditativa del hablante con los programas y sus demandas profesionales.

Para caracterizar este procedimiento discursivo se presentan 2 maneras frecuentes en que ocurre esto en las entrevistas. Son, a su vez, dos formas de describir una Política que no calza con la realidad, que varían bajo una misma pregunta, ¿qué es lo que no calza con qué?, dando a conocer dos problemas de ajuste: El problema de la espontaneidad y el problema de correspondencia de categorías.

EL PROBLEMA DE LA ESPONTANEIDAD

En las entrevistas, los profesores suelen criticar los dispositivos políticos como instrumentos que no se ajustan a la dimensión temporal manejada por ellos en su quehacer cotidiano. Afirman que los dispositivos políticos propagan la idea de que es posible prever con antelación cómo es que pueden sucederse los hechos, unos tras otros en un contexto de aprendizaje. Esta idea es cuestionada por los profesores al definir su trabajo como más espontáneo y menos previsible. En este sentido, el problema de la espontaneidad se nos presenta como un problema de ajuste de acontecimientos, ritmos y tiempos entre las prescripciones políticas y las prácticas escolares habituales.

La construcción discursiva de este desajuste es bien representada por los relatos que critican las planificaciones. El caso de la planificación de las clases es un ejercicio emblemático prescrito por diferentes textos y manuales oficiales de la Política de Fortalecimiento de la Profesión Docente y, en general, emblemático del modelo prototípico de un buen docente profesional. Como vimos en los primeros capítulos, la planificación busca que los docentes programen previamente las clases que van a realizar con sus estudiantes bajo un patrón bastante estructurado de los tiempos de una clase y de los objetivos de aprendizaje durante un periodo de tiempo. Esta tarea es propuesta para el ejercicio docente como una manera racional y estratégica de llevar a cabo su trabajo.

Por su parte, las entrevistas evidencian que la planificación, como modelo de trabajo, puede ser cuestionada desde dos ángulos. Por un lado, los relatos suelen construir la planificación como una actividad que restringe y, por otro lado, como una demanda que desconoce el pulso cotidiano del trabajo docente.

El ejercicio de planificar es descrito como una demanda al profesor a adelantarse al tiempo real del aula, y lo restringido estaría asociado a que no deja espacio para la espontaneidad de los procesos de aprendizaje. La planificación y, a partir de ella, en general las actividades que implica la Política de Fortalecimiento de la Profesión Docente

son significadas como imposiciones o demandas de acción que no permiten tomar las decisiones como suelen ser tomadas en el día a día. El relato a continuación muestra este asunto:

O sea, siento que, uno, a ver, en el portafolio acá hay que poner, como prácticamente si los niños fuera robots, o sea, la planificación no se puede salir del tiempo, la planificación tiene que ser así, entonces, yo por ejemplo cuando hice el portafolio tenía un niño, un curso como súper diverso, tenía niños muy lentos, niños muy rápidos, niños con problemas, entonces, cuando yo planificaba y hacía mis clases, la planificación de repente ni siquiera me salió. (E3FemNDB:8)

Como vemos, en contraposición a la planificación, se erige un discurso en torno a lo impredecible del quehacer docente. Muchas entrevistas señalan a los niños, al grupo curso, sus interacciones y sus peculiaridades como aspectos impredecibles de la pedagogía. Los relatos revelan que, desde lo local, el proceso de enseñanza considera que estos ritmos y dispositivos políticos restringirían la posibilidad de considerar esto.

En este sentido, la política no calzaría con la realidad escolar porque desconoce los tiempos, ordenamientos y gramáticas locales para llevar a cabo los procesos de enseñanza–aprendizaje. En este sentido, la planificación y en general las disposiciones prescritas por la Política de Fortalecimiento de la Profesión Docente, representantes de racionalidad y estrategia de ejercicio docente, son construidas en contraposición a una cotidianeidad impredecible e inconstante, huidizas al control y programación externa. Reforzando esta idea, la vida en el aula es descrita como un conjunto de procesos constitutivamente impredecibles e irregulares, mientras al tiempo, retóricamente se conforma una política que restringe, que oprime e ignora los ritmos cotidianos. Los mecanismos de gestión asociados al control y la predictibilidad, quedan desestimados por las prácticas del día a día de los profesores y las demandas locales que ellos reciben de su trabajo. En este sentido, las necesidades de aprendizaje que ellos adjudican a sus alumnos se sitúan en oposición a las demandas políticas y ponderan más alto que las demandas hechas por la política a la hora de definir su trabajo.

EL PROBLEMA DE CORRESPONDENCIA ENTRE CATEGORÍAS POLÍTICAS Y REALIDAD DOCENTE

El problema de correspondencia entre categorías y realidad se sostiene en relatos donde los profesores describen los diferentes programas de la Política como dispositivos que no se corresponden con la realidad laboral vivida por ellos. Se trata también de relatos que buscan visibilizar el valor de las labores cotidianas de los profesores que, de acuerdo a las entrevistas, no son consideradas como fuente de información por quienes toman decisiones respecto de las políticas docentes.

Las entrevistas ponen en evidencia la distancia que los docentes perciben entre la mirada que hacen estas nuevas regulaciones sobre su trabajo y lo que ellos llevan a cabo día a día mediante extensos relatos acerca de sus acciones. Este tipo de relatos suelen ofrecer extensos detalles respecto de su trabajo. A continuación se presenta una cita donde un profesor describe de qué constan los servicios que entrega la escuela y la labor del docente asociada a ellos.

Un profesor tiene que ser asistente social (...)cuando hay un problema ahora actualmente está el bullying actualmente de lo que es actualmente un problema de salud lo tiene que asumir la escuela y:: siendo que:: (.) no es solamente responsabilidad del colegio sino que tiene una responsabilidad social que es mayor eh:: generalmente casi todos los programas de prevención de drogas dónde dónde se ejecutan? en la escuela siendo que nosotros no estamos formados eh::: esencialmente para eso, de vacunación de alimentación eh:: que:: la vista que la audición entonces son muchas las responsabilidades que se le entregan a la escuela y si no la y si no la hace bien (.) sale en todos lados que no lo hizo (1) el tema de la evaluación docente (1) jamás plantean esos logros de los docentes (E4MascNDD:2)

Tal como lo evidencia el fragmento, el hablante posee mecanismos a los cuales echar mano para argumentar su idea de la no correspondencia entre las categorías de la Política y las acciones laborales docentes. Los profesores en sus narraciones suelen ofrecer ejemplos concretos de su labor, pormenores sobre su ejercicio que, evidentemente, van más allá de las acciones esperadas para un docente. Esta descripción de sus acciones tiene la función de denunciar a través de argumentos palpables la descalibración que sufre la Política. A esto podríamos llamarlo argumento de casuística, donde el hablante, dada su

posición particular conoce los casos de la vida cotidiana y ello le permite denunciar el analfabetismo de los dispositivos.

Otro mecanismo interesante en esta construcción de la Política como un artefacto ajeno y desarticulado con la realidad laboral, es el argumento del diseño de laboratorio (“se hacen entre cuatro paredes y:: los profesores no participan en nada.” Fragmento E13MascADD:15). Este argumento consiste en señalar que quienes han diseñado estas políticas no conocen la realidad y por eso elaboran programas de escasa conexión con las necesidades locales.

Ha habido mucho trabajo cupular (.) de cúpula, (...) Todo el mundo habla pestes del proceso del sistema evaluativo en los doctores porque no obedece a lo que realmente debiera obedecer o porque están centralizados o porque:: lo los actores más directos tienen una tangencial:: incidencia etcétera etcétera etcétera etcétera (.) entonces (0.3) si fuera más (.) en contacto (.) con lo que realmente pasa en los establecimientos educacionales con lo que realmente ocurre (.) si se tomara contacto realmente con los actores (.) y se formularan desde allí las pautas evaluativas (.) y los actores que realmente pueden decir algo más (.) tuvieran que decir algo más quizá podríamos valorar más ese tipo de cosas (.) ¿Te fijas? (E10FemADD:23)

Como podemos ver, este problema de correspondencia entre la realidad educativa y las políticas en torno al trabajo docente es un eje importante en el proceso de dar sentido a la Política en los espacios locales en la que se intenta instaurar. De acuerdo a esto, los relatos de los profesores construyen una política ignorante de la realidad escolar, desprovista de códigos para interpretar lo escolar y las prácticas habituales bajo un principio acorde a la realidad local. De acuerdo a los discursos de los profesores, la gramática política, desatiende las propias formas de categorizar su realidad, sin respetar los criterios locales que ellos tienen para nominar y comprender su mundo.

De acuerdo a las entrevistas se puede apreciar que esta descripción de la Política alejada de la realidad escolar constituye una retórica firmemente ofensiva. En estos relatos, la descripción de la distancia entre la realidad y la Política suele funcionar como argumento para desacreditarla, a la vez que permite al hablante tomar cierta posición en este juego de definir la Política. El movimiento es el siguiente: frente a una Política ignorante

respecto del *'auténtico'* trabajo de un profesor, hay un hablante que conoce su realidad y ello lo autoriza en su discurso, como un hablante acreditado para opinar sobre su trabajo.

La acreditación del hablante, se nutre gracias a esta construcción de contrastes entre quienes manejan la realidad docente y quiénes no. En los relatos analizados, el profesor se posiciona a sí mismo como alguien que puede dar cuenta de los ritmos ordinarios, de las diversidades cotidianas inaprensibles y de las particularidades del territorio docente. De esta forma, a la vez que define una Política que desconoce la peripecia cotidiana y que no ofrece categorías para la eventualidad, el hablante se construye a sí mismo como un conocedor de los ritmos e incidencias del día a día.

TERCER MOVIMIENTO: LA POLÍTICA COMO INTERRUPCIÓN Y EL RECLAMO POR LA AUTONOMÍA

Este apartado, reúne y analiza los relatos que definen las nuevas regulaciones de la docencia y las políticas con sus prescripciones como líneas de acción que perturban el ejercicio regular de los profesores. El mecanismo discursivo para construir de esta manera las políticas, consiste en relatar una serie de acciones propias de la Política como demandas de poco valor para el ejercicio docente, que además interrumpen la labor que ellos están habituados a desarrollar. Por ejemplo, las narraciones en torno a la ejecución de diferentes programas suelen describir las actividades a realizar en este nuevo contexto, como un gasto de tiempo importante, que impone actividades fuera de la rutina o que prescribe acciones inútiles.

Concretando esta idea, en párrafos anteriores pudimos ver el fragmento E3FemNDB:38, donde el hablante se refiere a estas nuevas demandas como “papeleo”. Es decir, una tarea relativa a lo administrativo que es vista como tediosa, lenta, poco productiva o que

definitivamente hace perder tiempo (“pero no así tanto papeleo, no le encuentro sentido porque uno, yo perdí mucho tiempo, me acuerdo”).

Los hablantes, al mismo tiempo que devalúan las prescripciones y nuevas regulaciones de la labor por encontrarse poco articuladas con aquello que ellos consideran que es su labor, se distancian de estas demandas, dando cuenta de ellas como actividades que definitivamente no son parte de su trabajo. La narración que se expone a continuación da cuenta de esta acción.

Como te digo yo, fue bastante tiempo bastante tiempo, por lo menos dentro de la semana no podíamos hacerlo porque estábamos copados de clases más hay que corregir pruebas que dicen tener, hay que seguir todo un sistema de vida escolar. (E1MascADD:7)

Tal como lo indica este fragmento, llevar a cabo las diferentes diligencias que solicitan estas nuevas regulaciones, son percibidas como un inconveniente, que intercepta los requerimientos para “seguir todo un sistema de vida escolar”. Por tanto, las acciones propias de las políticas que se implementan son concebidas como ajenas a sus hábitos laborales y distanciados de la organización local que ellos hacen de su trabajo.

De este modo, la política es significada desde los espacios cotidianos, como un dispositivo que prescribe prácticas, que por la comunidad docente no son vividas como parte de su actividad rutinaria, ni como parte de su trabajo.

A su vez, las entrevistas describen esta experiencia como una carga laboral extra, que implica un esfuerzo por hacer algo nuevo demandado desde afuera, que no siempre es visto como un aporte a su trabajo. Por ejemplo, la obligación de aprender un lenguaje nuevo, llenar formularios, administrar materiales didácticos diferentes. A continuación se presenta un diálogo donde la entrevistadora le pregunta por este tema.

Entrevistadora: Profe::: pero hay algo que yo no entiendo (.) cómo es posible que la evaluación docente siendo la evaluación de su trabajo (1) se transforme en un trabajo diferente al que usted realiza cotidianamente (.) es como::: eh por ejemplo si un niño tiene una prueba y dice no:: yo tengo que ir a clases y más encima tengo que estudiar pa’ la prueba (1) o sea tengo que hacer dos cosas apartes (.) y usted como profe diga no po’ (.) no son cosas apartes usted tiene que estudiar (1) por qué piensa que están así como alejados

Profesor: A ver cómo podríamos definir (3) son partes nuestras o sea la evaluación es parte:: del portafolio es parte nuestra (2) pero:: eh:: en alguna medida eh:: (3) el portafolio a nosotros nos quita de lo que estamos haciendo o sea el tiempo real que que tenemos que avocarnos a la planificación (2) aunque es lo mismo o sea:: nosotros tenemos un conocimiento de:: la:: de lo::s (.) de lo que dice el portafolio no cierto a la:: los aprendizajes esperados de los chicos (1) pero son detalles que hay que tenerlos (.) bien claros y hay que madurarlos hay que leerlos (1) hay que:: comentarlos con otros colegas (2) hay que tener una visión de de su curso eh:: esto es más rutinario en nosotros de hacer , como que saca un poquito de la rutina y tiene que leer el manual no cierto y los detalles. (E7mascADB:19)

En definitiva, los dispositivos de las políticas de fortalecimiento docente son descritos por los maestros como una demanda a la acción que perturba sus procesos cotidianos, interrumpe las actividades acostumbradas y altera el orden local. Como lo señala el fragmento, estas prescripciones por parte de los dispositivos políticos son vivenciadas como una carga extra de trabajo que implica un agotamiento.

Como evidencian ambos fragmentos, a la vez que se describen estas demandas, el profesor enumera las actividades que el sí considera propias de su labor. Es decir, ancladas a estas descripciones de la Política los profesores narran sus propios mecanismos de ejercer la docencia y tomar decisiones cotidianas. Por ejemplo, durante las entrevistas los profesores daban cuenta de cómo entre ellos se retroalimentan sus prácticas procurando mejorar, o intercambian mecanismos de planificación de clases, adecuados a sus características y sensibles a las contingencias diarias. De cierta manera, estos relatos constituyen la escuela como espacio de formación pero desde la experiencia, y desde relaciones de pares. Asociado a esto la escuela es descrita como un espacio creativo, autónomo de las formas políticas de ejercer.

La Política, en tanto una manera adecuada y esperada de ejercer la docencia es descrita desde lo local como una imposición de ciertas formas de hacer las cosas y, a la vez, es desacreditada por ignorar y desatender problemas locales, imponiendo formas de ejercer la pedagogía y desconociendo aspectos locales de funcionar.

La evaluaci^on (.) no te evalúa eh:: los criterios que realmente tu hacis todos los días en el aula? pal papel no m^uas (.)_porque ponte tu profesores que salieron básicos, son profesores excelentes, que tu veis sus clases y quedai ^dcon la boca abierta, entonces eso mismo te da como el paso para decir la evaluación está mal (.) quizás te sirve, pero está mal enfoc^a ¿ me

entendí? Porque hay otras cosas que deberían tomarse y que no se toman (.) entonces:: se deberían quizás s↑í deberían evaluarse a los profes como a t↑odos los profesionales de este país, a todos los profesionales, a los doctores también, pero deberían quizás pedir más (0,3) más opinión de profesos::res ↓porque al final somos nosotros los que estamos en el aula, en este país es típico que las personas que hacen las leyes son la gente que está sentada en:: un escritorio y que jamás ha tenido una clase (.) entonces hay que preguntarle a la gente que realmente vive el día a día. (E2FemNDC:46)

El hablante se acredita a sí mismo por su experiencia cotidiana y destaca el saber local, como forma de legitimación de su posición y deslegitimación de la Política (“Hay que preguntarle a quien vive el día a día” fragmento E2FemNDC:46). El conocimiento de la realidad es un factor de legitimación, y su desconocimiento de deslegitimación.

Además, este proceso de legitimación del hablante permite construir personajes que distinguen entre un adentro y un afuera de las escuelas, que permite distinguir entre quienes pueden decir cómo se hacen las cosas y quiénes no; delinea los bordes de la escuela para situar la Política y a sus creadores como personajes algo ajenos a la realidad escolar e ignorantes de los procesos locales.

Finalmente, resulta interesante que a la vez que se construyen ciertos significados en torno a los dispositivos políticos, también se construye un nuevo espacio de dominio profesional. Los docentes en sus discursos construyen a la vez un campo de dominio que distingue entre un adentro y afuera de la escuela. Asimismo, delimitan los bordes de su espacio de trabajo, estableciendo un adentro y afuera del quehacer docente para situar la Política como algo ajeno a la realidad escolar y ellos como autores de su labor.

Capítulos antes se presentó cómo el problema de la docencia que enfrentaban los estados era explicado a través de la tesis del déficit de la cultura profesional docente. Retomando esta discusión, cabe señalar que los relatos de los docentes respecto de su propio trabajo dan cuenta de un interés de mejorar sus prácticas profesionales y solucionar problemas, pero esto es construido como una acción cotidiana, entre pares, basada en la evidencia de la experiencia. Es decir, aprendizajes propios, que revelan cambios autónomos y voluntarios. No hay relatos que evidencien una contraposición a mejorar, o una desidia generalizada respecto de su trabajo, más bien lo que se pone en juego aquí es un rechazo

a modificar la práctica por una demanda externa y a orientar sus acciones en una dirección ajena que no se conecta con las prácticas locales. De acuerdo a esto, se construyen en los discursos reclamos de autonomía, de ser autores y diseñadores de su propio trabajo, ser ellos quienes direccionen el cambio y las transformaciones pedagógicas de mejora.

LA TOMA DE LA PALABRA RESPECTO DE LA POLÍTICA

De acuerdo a lo revisado a lo largo de este capítulo, podemos señalar que el proceso cotidiano de dotar de sentido a las nuevas regulaciones que han penetrado en el ejercicio de la docencia, emergen a partir de determinados movimientos lingüísticos de la comunidad docente.

Primero se presentaron las discusiones en torno a la utilidad de la Política. La exposición de esta discusión, más allá de las controversias, pone de relieve que los beneficios o utilidad percibida por el profesor es un eje para significar la Política. El beneficio absorbible es un criterio para definir las políticas en desmedro de otros posible criterios, como la empatía o la desavenencia ideológica. A su vez, este argumento pragmático, “sirve o no sirve”, nos indica el movimiento del hablante, hacia un posicionamiento de cliente o usuario respecto de la Política.

En segundo lugar, revisamos los mecanismos mediante los cuales la política era definida como un dispositivo que no calza con la realidad escolar, describiendo esta como impredecible, espontánea y diversa. Precisamente, esta descripción permite al docente acreditarse como un hablante que conoce su realidad, en contraposición a los atributos otorgados a las políticas que regulan su labor.

Por último, se trabajó sobre cómo los docentes evaluaban las políticas como una serie de demandas laborales que interrumpían sus acciones cotidianas, y esto implicaba, a su vez,

un movimiento del hablante por mostrar sus propias formas de llevar a cabo la docencia y reclamar autonomía en su ejercicio profesional.

Las narraciones en torno a la experiencia de evaluación y respecto del dispositivo como instrumento son bastante amplias y heterogéneas, más presentan una lógica. Todos estos discursos, sostenidos y sosteniendo una retórica de desacreditación de la Política de Fortalecimiento de la Profesión Docente. La desacreditación se construye a partir de argumentos de diversas características: no sirve, no ganamos nada, no calza con nuestra realidad, nos interrumpe. Y al amparo de la desacreditación, la búsqueda de autonomía y acreditación del hablante encontramos discursos que permiten justificar sus propias formas de ejercer la docencia y relevar las formas locales de saber, por sobre las prescritas por la Política.

A su vez, una versión desacreditativa de la Política permite justificar una larga lista de conductas de oposición respecto de la institucionalización de políticas de profesionalización de la carrera docente; incluso acciones ilegales frente a esta política. Esta forma de organizar los significados en torno a la políticas, a su vez, son nuevas demandas a la acción, como se verá en el apartado de nuevas prácticas en torno a las políticas.

De acuerdo a todo esto, cabe señalar unos últimos asuntos relativos al proceso de construcción discursiva de las políticas en un contexto de transformación e institucionalización de políticas neoliberales.

Destaca la idea en torno al ejercicio mismo de otorgar significado a un dispositivo de la política pública, en tanto es un trabajo notablemente activo por parte de los profesores. Si bien, de acuerdo a los relatos, es evidente que este dispositivo político también logra modificar el entorno, la escuela, sus maestros y sus relaciones locales, al menos instalando temas sobre los que armar nuevos relatos. Con todo, son significativamente mayores los cambios que sufre él cómo dispositivo político. Como vemos, los profesores son agentes

activos en el proceso de significación e interpretación de usos y cualidades de los programas de cambio.

Las nuevas regulaciones de la labor docente, y sus prescripciones profesionales se insertan en una red de significados locales, donde estos nuevos elementos son traducidos a un lenguaje, también local, que altera las funciones originarias de los dispositivos políticos. El objeto es alterado y utilizado a beneficio del receptor. En este sentido, los significados y utilidades de la Política se ven profundamente alterados en su viaje de implementación.

Por ello, los significados locales en torno a la Política no pueden ser comprendidos como una simple reproducción de las lógicas del sistema neoliberal. Por el contrario, nos encontramos con un tejido que se urde al alero de un nuevo sistema, pero es un tejido creativo, reinventado y autorreferencial. Las interacciones cotidianas y redes en constante movimiento actúan como fábricas sociales de sentido, donde se experimentan nuevos marcos de significados y, por tanto, nuevas pautas de relación social.

En la implementación de la Política de Fortalecimiento de la Profesión Docente, anida un lenguaje organizado por una gramática dominante, modismos managerialistas y frases hechas en las empresas exitosas. Estas categorías buscan coreografiar el orden del trabajo docente, imprimirle un ritmo, conquistar su significado. Sin embargo, el lenguaje cotidiano se muestra huidizo a las categorías dominantes. El campo del significado cotidiano, presenta variedad de sentidos para la Política, incluso aquellos que subvierten el uso mismo que el orden social les había asignado. Los discursos del día a día de los profesores son un campo profundamente resistente, un terreno de disputas nominales, irreductible a sintaxis ajenas. Y en este sentido, no sólo las prácticas pueden ejercer resistencia a la implementación de estas políticas, sino también las prácticas lingüísticas.

En el caso de los profesores, tomar la palabra en el proceso de definir las políticas, es ser activo en el decir, en el construir significados nuevos, inesperados y vehicular los significados de la propia comunidad. Es tomar entre sus manos (entre sus palabras) los asuntos de su profesión que ellos consideran que les compete.

De acuerdo a De Certeau, la toma de la palabra nos hace pensar en una revolución simbólica, “Revolución simbólica, pues, es a causa de lo que significa, más que de lo que hace” (1995, pág. 32). Las entrevistas evidencian cómo, un sistema de convenciones firme que representa los órdenes hegemónicos, se vuelve frágil cuando los profesores toman la palabra. La Política y el significado que le ha sido previsto por el modelo neoliberal “sale de lo esperado, para denunciar lo que les falta, adhesión y partición” (pág. 32). Justamente las transformaciones que sufre la Política en su sentido original, lo que denuncia, son las fuerzas que también construyen sentido, y que no están alineadas con la gramática de las grandes voces.

La toma de la palabra por parte de los profesores, ejercer la autoría sobre su mundo y su trabajo, muestra un pequeño goce en esta potente tarea de definir el mundo y muestra ante todo que el acto de significar es irreductible.

Si la Política de Fortalecimiento de la Profesión Docente ha sido una forma de negar e impedir que los profesores tomen parte en lo que les concierne, la toma de la palabra acerca de ella es una forma de los docentes de reapropiarse de aquellos asuntos de su jurisdicción laboral. El acto de definir las nuevas regulaciones de su trabajo es una inevitable reapropiación de la definición de su trabajo y el lugar del hablante en él.

8. ACORDES INESPERADOS EN MELODÍAS IMPROVISADAS: PRÁCTICAS DOCENTES COTIDIANAS

Este apartado tiene por intención describir las prácticas cotidianas en torno a la implementación de los dispositivos de profesionalización docente, y analizarlas en tanto prácticas que coexisten e interactúan con las prácticas prescritas por la Política de Fortalecimiento de la Profesión Docente. Los párrafos que vienen a continuación son una apuesta sensible por recoger y comprender la praxis cotidiana que rodea la implementación de las políticas neoliberales en el trabajo docente.

Se podría señalar que sobre la documentación de este tipo de prácticas ya se ha realizado en algunos estudios aunque, a mi parecer, no de manera exhaustiva ni rigurosa. Es más, en muchos casos, se ha tendido a generar un listado de prácticas inadecuadas y mal evaluadas desde lógicas neoliberales hegemónicas, las cuales han sido interpretadas como desprofesionalización, flojera o desidia (OCDE, 2004). Desde este sentido, ver y escuchar cómo son relatadas las prácticas profesionales cotidianas en torno a los dispositivos políticos puede parecer una misión de poco valor. Sin embargo, su valor es relativo al para qué de su estudio. A mi parecer, el valor en esta investigación está en ofrecer una lectura diferente de las prácticas locales que acompañan la institucionalización del nuevo modelo de profesionalización docente. Es decir, una lectura comprensiva y no un reporte de *malas* prácticas. A su vez, considero que detener el pensamiento y la reflexión en estas prácticas, implica detenerse a mirar por una ventana hacia la cotidianeidad del trabajo docente y esto es, a mi juicio, una acción de gran potencial para comprender el proceso local de institucionalización de las nuevas regulaciones.

Las diferentes prácticas, laborales y cotidianas, narradas por los docentes durante las entrevistas, constituyen datos de enorme volumen, dispersión y diversidad. Difícilmente se podría trabajar con todo el material suministrado por los maestros en nuestras entrevistas. Por lo mismo, me vi en la necesidad de distinguir, descartar y precisar la información en función a algunos criterios. El criterio fue rescatar relatos de prácticas que fueran diferentes a las prácticas profesionales prescritas por la Política que, a su vez, mostraran las diferentes lógicas con las cuales se opera en la cotidianidad y que tensionaran las lógicas del trabajo docente que se intenta institucionalizar. Es decir, el ojo estaba puesto en la diferencia y también en la contradicción respecto de las pautas políticas. Mucho trabajo está situado en retener las contradicciones y adentrarnos desde ahí, para así comprender las relaciones y núcleos de sentido, dentro de estos movimientos múltiples del trabajo docente en la cotidianidad.

A partir de esto, se buscó proveer un orden y caracterización a esta enorme cantidad de prácticas locales que coexisten frente a las prescritas en un contexto de institucionalización del modelo neoliberal, reagrupación que a su vez, permitiera nuevas interpretaciones y comprensiones de estas prácticas.

Para presentar estos resultados he organizado 5 agrupaciones de diferentes tipos de prácticas, construidas en base a la función que cumplen en sus contextos. Las primeras agrupaciones presentadas son las prácticas de actuación y representación, donde se presentan relatos de cómo los profesores frente a diversas situaciones deben actuar el modelo de docencia prescrito por las políticas. En segundo lugar, se exponen las prácticas de escamoteo, donde se presentan trucos cotidianos del quehacer docentes en estos nuevos contextos. En tercer lugar se presentan las prácticas de dominio de las políticas, donde se da cuenta de los mecanismos que tienen profesores para volver más certera su convivencia con las nuevas regulaciones. En cuarto lugar se muestran prácticas de colaboración entre docentes, donde vemos que aspectos de competencias e hiperindividualización de la Política son subvertidos a través de lógicas y costumbres locales. En quinto lugar se presentan las formas cotidianas y espontáneas que tienen los

docentes para llevar a cabo su trabajo; prácticas asociadas a la inmediatez e informalidad, sobre todo en estos nuevos contextos que exigen control y racionalidad en el trabajo. Finalmente, se realiza una discusión en torno a la potencia de las experiencias cotidianas y las prácticas de resistencia.

SUBIENDO EL TELÓN: PRÁCTICAS DE ACTUACIÓN Y REPRESENTACIÓN

En esta subcategoría se exponen microprácticas en torno a la implementación de las nuevas regulaciones, que tienen en común la actuación y representación de determinados escenarios y roles por parte del docente. Por prácticas de actuación se comprenderá desempeños que ofrecen un repertorio de conductas, actitudes, relaciones y estéticas que no son habituales ni naturales para quien las lleva a cabo (Goffman, 2006). Se trata de un repertorio de prácticas profesionales docentes específicas, que responden a un contexto temporal y espacial particular, también con un fin particular.

En las entrevistas es frecuente encontrar pasajes donde se relatan experiencias en torno a la implementación y ejecución de diferentes dispositivos de las políticas, como si fueran actuaciones. En el caso de los docentes, estas prácticas de actuación se desarrollan según las narraciones, principalmente en instancias de evaluación profesional. Sin embargo, también son relatadas respecto de situaciones en que deben recibir visitas de personas ajenas al centro escolar, como supervisores, apoderados o pares evaluadores.

El análisis de este montaje construido por el profesor es interesante en tanto no importa la práctica en sí misma como un engaño, sino por su potencial para informarnos acerca de qué es aquello que ellos consideran digno de mostrar y presentar para otros respecto de su trabajo. Por ejemplo, un profesor señala “para la grabación están todos perfectos” (fragmento E2FemNDC:55). ¿De qué se trata este escenario construido como perfecto? Lo

que interesa acá, como material analítico, es cómo ellos eligen mostrar una escena perfecta de su trabajo y no otras escenas laborales posibles.

La idea es profundizar en esta metáfora sobre la actuación y reconocer allí sus significados. De acuerdo a esto, cabe destacar que los relatos de una actuación, no constituyen tan sólo la descripción de una imagen estática. Por el contrario la escena actuada la podemos entender como una conjugación de elementos que componen una imagen determinada. Esto, llama a preguntarse cuáles son las partes frecuentes de estas escenas; en otras palabras, ¿de qué se compone el guión? Esta pregunta nos introduce en un aspecto interesante de estos relatos, en tanto nos invita a analizar cuál es imagen que ellos proyectan de sí para otros.

Siguiendo con este razonamiento, cabe preguntarse ¿cuáles son los componentes de la escena erigida por los profesores? Como veíamos en el relato anterior y en los siguientes, la perfección asociada a lo disciplinado y lo normativo son contenidos recurrentes en las escenas narradas. El docente construye un guión acerca de sí mismo, en el que su desempeño luce de acuerdo a los requerimientos del nuevo prototipo docente que él ha comprendido que le exigen. Acorde con esto, se muestra como un profesional ordenado, que domina al curso, donde el manejo de los tiempos y el control del entorno, se vuelve fundamental. Un ejemplo de esto lo podemos ver en un fragmento párrafos más abajo (fragmento E2FemNDC:55), donde la narradora cuenta cómo se eliminan de la escena las interrupciones a su trabajo, generando con esto la ilusión de que en ese espacio creado sólo sucede aquello que el profesor ha permitido. O en el siguiente párrafo, donde esto es señalado explícitamente:

Me toca ese día con el primer año entonces con la unidad tengo todo preparadito, listo y llegan las cámaras entonces yo actúo" (E10FemADD:36)

De acuerdo a los relatos, mostrarse como perfectos y con el control de la situación de enseñanza es fundamental para los maestros. El relato siguiente da cuenta de esto, específicamente respecto del control del tiempo.

Si me llevo a pasar un poquito (0.1) no hay problema les quito unos minutos de recreo a las chicas y termino (.) pero como sabía que tenía que terminar en el minuto cuarenta porque en ese minuto apagaban la cámara (0.1) el saber eso me me obligaba a cada ya cuando quedaban siete minutos para que terminara (.) para hacer el cierre de la clase (.) el reloj se transformó en mi nuevo verdugo digamos. (E12FemADD:12)

A su vez, la escena se constituye de una estética particular para realizar la representación de sí mismo que ellos han diseñado. Por ejemplo, muchos profesores relatan maquillarse, ordenar la sala, tenerla lista o preparada, disponer de ciertos recursos audiovisuales o materiales didácticos, que no son usados en contextos ordinarios. Tal cual, lo señala el siguiente diálogo entre el entrevistador y la profesora:

Profesora: las veía a ellas arreglarse, peinarse, un poco de maquillaje porque no pueden tener maquillaje

Entrevistadora: claro

Profesora: pero no faltó la que:: se arregló las pestañas se echó un poquito de brillo (.) se puso en una posición estratégica para que el camarógrafo la, la enfocara de adelante (E12FemADD:27)

Como lo evidencia el fragmento, se busca una estética particular para realizar la representación de sí mismo, incluso esta escena se diseña y se practica. La escena implica la construcción de un setting, de este modo se organizan los elementos que deben aparecer en el trasfondo escénico. Los hablantes relatan tener todo preparado, arreglado, dispuesto para una actuación particular, para dar vida a su guión. De esta forma, el profesor construye un escenario y también desarrolla ciertos modales, conductas y actitudes que reflejen coherencia con la atmósfera creada. Este ejercicio de construcción queda ilustrado en el siguiente fragmento:

Me tocó kinder (.) y:: iba en el día a día preguntando haber porque son importantes los números niños? si no existieran los números que pasaría con nosotros?. (0.2) Entonces siempre trabajando preguntas así al azar (0.1) adonde yo quería llegar (0.2) con mi clase filmada nos aprendimos con antelación una canción de los diez perritos cierto? como yo quería que la fueran haciendo los niños tomados unos peluches que les pedí que se yo, entonces (0.1) no realizando la actividad así completa, pero por parte por parte (0.2) y: solamente una vez la arme ya esto es calcule el tiempo (0.2) y listo dije nada más... espero mi filmación. (E11FemADB:2)

Este último fragmento también muestra otro aspecto interesante de estas prácticas de actuación y es que este trabajo teatral no es individual. Montar una escena requiere de

más participantes. Esto provoca que en el ambiente se genere un acuerdo implícito, de actuar, de simular una situación que envuelve a toda la comunidad. Todos se comprometen y actúan: los niños, el resto de los profesores, la comunidad entera participa del montaje. Algunos relatos, como el que se expone a continuación evidencian el compromiso que sienten los actores por su papel.

La niña tenía problemas estomacales entonces el profe le dijo que estaba en la disyuntiva porque no puede quedar afuera porque iba a pasar la lista y toda esas cosas, entonces, ehh, ya, siéntate de las primeras le dice, y a cualquier malestar, me avisai no más, levantai la mano y yo voy a hacer así ((señala)), le dolía tanto la guatita que no podía levanta la mano, y la niña, me dice que a los quince minutos de grabar ((se ríe)), viene la niñita y estaba así, y paró, ahí cortó y dijo, no, deje que vaya, y la niña quería estar ahí po, porque era como la estrellita, sentía que podía ayudarlo. (E8MascADB:27)

Las narraciones dan cuenta de guiones, roles asignados, compromisos con ciertos papeles, los cuales se ensayan y se debutan. Como vemos, este tipo de prácticas suelen asignar un rol o papel a los estudiantes, quienes deben generar cierta complicidad y compromiso con la actuación. Se espera en este guión cierto comportamiento de los estudiantes, una conducta determinada.

Para la grabación, están todos perfectos, nadie golpea la puerta (.) tú ya le hay dicho a los niños que te van a grabar, que no había permiso para ir al baño (.) entonces la realidad van a b↑ año cada cinco minutos eh:: golpean a cada rato. (E2FemNDC:55)

De acuerdo a Goffman, (2006, pág. 39) “la fachada se convierte en una representación colectiva”, donde la actuación es una construcción de la comunidad docente, compañeros de trabajo y los estudiantes que reconstruyen un como sí, que satisfaga lo requerido por la Política de Fortalecimiento de la Profesión Docente.

Por otro lado, cabe señalar que en los relatos hay un reconocimiento de que no es una obra que permita hablar de sí, de aquello que realmente se quiere mostrar de sí. Es un montaje para dar cuenta de un profesor inexistente en la vida escolar ordinaria. Los elementos presentados en las escenas relatadas, componen un guión, el cual está hecho en función de las expectativas que ellos creen que la Política tiene acerca de ellos. Es una imagen acerca de sí que ellos creen es deseada por la Política. Aquello que el docente cree

que debe representar se articula con la idea de los discursos públicos acerca de la docencia. Las apariencias representadas se asocian a una reproducción del discurso oficial, una rutina que busca complacer expectativas, pero desde un lenguaje estereotipado (Scott, 2000). En este sentido, la actuación no tiene que ver con esconder algo de sí, sino con cumplir con un rol codiciado por la Política.

El actor se encarga de personificar y dar vida este personaje, poniendo en escena aquello que, según entiende, es la esencia del rol que debe cumplir. De esta forma, se construye la imagen que ellos proyectan de sí para el otro.

Un profesor señala:

En el fondo (.) ese portafolio no es una muestra de lo que somos nosotros. (.) Es algo ficticio. (0.3) lamentablemente. (0.2) es algo ficticio que tenemos que hacer porque hay que cumplir. (E11FemADB:26)

Así mismo, como señala Goffman (2006), estamos frente a un actuante que no puede engañarse con su propia rutina. Es una opción comprensible según el autor, en tanto no hay mejor posición para observar esto que quien desempeña el acto de la actuación. El reconocimiento de esto implica a su vez asumir que se realiza algo anormal, fuera de lo usual, con materiales fuera de lo común.

Por otro lado, también podemos fijar nuestra atención en los propósitos de prácticas como la actuación o representación de determinados roles. La función más evidente de la actuación es querer guiar u orientar la convicción de su público. A su vez, la convicción que espera de su auditorio no es un fin en sí misma sino como un medio para otros fines. La impresión que fomenta su acción para el profesorado es útil en tanto genera o al menos busca la aceptación de la Política. El hablante, luego de actuar y obtener la convicción de su auditorio, puede señalar que ha hecho, aquello que se le ha pedido, que sabe hacerlo, o puede actuar como se espera que actúe.

Nuestra concepción de rol llega a ser una segunda naturaleza y parte integrante de nuestra persona. Esto, más que relatar un episodio cotidiano, sugiere un modo ficticio de

ser, que a la vez también se es. Como veremos más adelante, la tensión sentida por los profesores en el momento de la actuación es también una clave para comprender lo profundamente determinante de la realidad que puede volverse una actuación. La escena es aprovechada para producir un nuevo acontecimiento acerca de sí y de su trabajo. Algo que no es falso, si no que algo que también existe. Las actuaciones, no son sólo lo que se narra, sino una creación de sí mismo in situ, no por eso falsa.

PRÁCTICAS DE ESCAMOTEO

En segundo lugar nos encontramos con las prácticas de escamoteo. Este apartado reúne relatos y observaciones dadas a conocer por los maestros donde se llevan a cabo acciones irregulares de manera disimulada, evitando que otros se den cuenta. Esta categoría expone fragmentos en que los profesores relatan cómo en los establecimientos se desarrollan prácticas como mentir, ocultar información, trabajar en el rango mínimo aceptable o abusar de recursos institucionales, búsqueda de beneficios personales, declarar stress y angustia en espacios públicos y no en espacios privados, fingir ignorancia u olvido frente a autoridades, etc. Estas acciones no son siempre ilegales, y tampoco constituyen exactamente insurrección laboral, pero igualmente son acciones que tensionan e imponen roce a las formas oficiales de trabajar de acuerdo con las regulaciones del trabajo docente.

A continuación describiré algunas de estos trucos del trabajo cotidiano de los docentes, para posteriormente realizar una caracterización que permita trabajar en una dimensión más comprensiva de ellos.

TRAMPAS EN EL JUEGO

Las trampas en el juego o, más bien, las trampas realizadas en los ámbitos laborales, tal vez son las prácticas más cercanas a lo ilegal. Entre ellas destacan dos: pagar a terceros para realizar el trabajo propio y abusar de licencias médicas.

Mandar a hacer el portafolio es una práctica muy frecuente en los relatos de los docentes. El portafolio es una muestra del propio desempeño profesional, que los profesores deben preparar para que posteriormente este trabajo sea evaluado por una comisión externa. El portafolio, junto a otras subpruebas de evaluación, le dará al profesor una calificación que orienta su trayectoria profesional. En caso de resultar mal evaluado el profesor corre el riesgo de perder su trabajo. Por tanto, mandar a hacer el portafolio consiste en pagar a terceros por la realización de este, y de esta manera lograr ser evaluado por un desempeño ficticio.

Entrevistadora: ¿Y cómo cuáles serían?

Profesor: Unos profesores que mandan a hacer el portafolio y eso es una realidad (2) ahí hay un grupo que manda a hacer el portafolio y::: pagan (2) y muchas veces salen mejor evaluados que el profe que el que sudó la gota la go la gota grande ahí y::: que salió básico. (E4MascNDD:55)

En relación con esto mismo, otra fragmento ilustra como pareciera ser que estas prácticas, en ocasiones, poseen incluso un grado de organización mayor.

Profesor: no vayas a pensar que toda la gente que sale destacada o competent↑e?, ha sido su trabajo real todo él

Entrevistador: ¿Por qué?

Profesor: porque las empr↑esas que ofrecen los servicios para hacer (.) los portaf↑olios

Entrevistador: ¿↑ah, ¿empresas?, ya no es una cosa así::: digamos del rato

Profesor: no::: si

Entrevistador: empr↑esa, se juntó un grupo de profesores a armar una empresa ↑oye, hacemos portafolios (E8MascADB:10)

Otro relato común que evidencia estas prácticas de escamoteo es el abuso de licencias médicas. Asociado a esto, se expone una narración hecha por una profesora justo después de recibir el llamado telefónico de una colega:

Profesora: una profesora va a faltar

Entrevistadora: ¿qué le pasó?

Profesora: cree que un pescado puede haber estado medio descompuesto el que comió y:: no se siente bien y:: está con malestar y pide no venir estas dos últimas horas que tiene hoy (.) esa es otra:::(...) no e::h hay una:: una rotativa de de:: de licencias médicas que ni te digo. La gente cuando le pillá:: algunos de ellos no todos, el::, al sistema. Aquí yo he tenido licencias por más de dos años continuas (0.3) ¿increíble no?

Entrevistadora: qué:: es que es como que hubieran descubierto::

Profesora: la papa

Entrevistadora: claro como

Profesora: la trampita, la trampita como burlamos al sistema (.) ya po (.) entonces eso da como pa:: otro:: capítulo ((ríe))” (E10FemADD:33)

TRABAJAR LO MÍNIMO

Otra práctica común narrada por los profesores es trabajar en un rango mínimo, pero aceptable. Por ejemplo, de acuerdo a lo observado durante las entrevistas y a lo relatado por los participantes, los profesores demoran en irse a su aula después del recreo, se quedan en la sala de reuniones buscando el libro de clases, o deciden ir al baño, justo cuando deben iniciar su jornada de clase. Este tipo de conductas permiten al profesor acortar su tiempo de trabajo efectivo en el aula y de esta manera regular la intensidad de su trabajo. Sin embargo, son prácticas muy discretas de alivianar el trabajo y, a la vez, de seguir cumpliendo con los requerimientos de su labor.

Relacionadas a estas prácticas, encontramos otras que están directamente vinculadas con la ejecución de los dispositivos de evaluación de desempeño: las denominadas ‘palabras claves’. Las ‘palabras claves’ consisten en una serie de tecnicismos propios del nuevo lenguaje profesional propuesto por la Política, definidos y conocidos por los profesores que, según ellos, deben ser utilizados a la hora de rellenar formularios y responder entrevistas en contextos de evaluación. No es necesario entrar en el contenido de esta lista de palabras claves, sino más bien centrarnos en el sentido de estos mecanismos.

El manejo de ciertas ‘palabras claves’ es reconocido por los profesores como un pequeño truco en las evaluaciones, puesto que ellos logran dar las respuestas correctas, obtener el

puntaje, sin hacer más esfuerzo que aprender de memoria estos tecnicismos. Obviamente, ir más allá de la mención de estas palabras y desarrollarlas en el trabajo cotidiano está descartado. El juego está en trabajar lo mínimo para lograr un buen puntaje que permita continuar en la dotación, sin hacer mayores modificaciones y así, salvaguardar la manera habitual de trabajar.

Y no:: no es un instrumento que sean tan (.) y al final si tú se avoca a la revisión (.)_porque así es a palabras claras(.) que tú tienes que poner las palabras cla:ves las que son las que:: eh:: en la lista de cotejo que ello::s ocupan, tienen que utilizarla. (E4MascNDD:21)

De acuerdo a Willis (1983), este tipo de prácticas poseen un riesgo o potencial costo. Sin embargo, se ven recompensadas con el beneficio de llevar a cabo su trabajo o tareas puntuales de maneras más llevaderas o recobrar el poder de regular por sí mismos la intensidad del trabajo, aparejada a las nuevas regulaciones y a la heteronomía de las nuevas formas de trabajo.

RUMORES Y DIFAMACIÓN

Otros tipos de prácticas usuales que coexisten junto a las prácticas demandadas por las nuevas regulaciones docentes, son el chisme, el rumor y la difamación en los espacios de trabajo. Estas prácticas, en general, son expresiones o relatos orales en torno a la Política, que contienen proposiciones y supuestos acerca de la Política en sí, respecto de su funcionamiento o también respecto de los evaluadores o autoridades en general. Se podría decir que los rumores circulan cuidadosamente dentro de los espacios laborales, opacando el funcionamiento o la imagen misma de los diferentes dispositivos de la Política.

Durante las entrevistas fue habitual escuchar relatos descalificadores respecto de las autoridades o la promoción de información desacreditadora de actividades institucionales relativas a las nuevas regulaciones. Por ejemplo, un profesor señala, refiriéndose al bono por altos desempeños:

Mi:ra lo que a mí me llegó es que hasta el año pasado nadie había recibido el AVDI.
(E6MascADB:26)

Para comprender este relato, tal vez sea interesante recordar que el AVDI (Asignación Variable por Desempeño Individual) es una bonificación monetaria que reciben los profesores tras llevar a cabo pruebas puntuales para determinar la excelencia en su desempeño. Es evidente que echar a andar un rumor acerca de la veracidad de este bono, tiene el efecto, al menos, de desincentivar determinadas conductas que, por otro lado, están siendo promovidas por la Política. Como podemos ver, los rumores tienen efectos y son las prácticas con las cuales convive la implementación de los nuevos modelos de docencia.

Como sabemos, el rumor se juega su condición de rumor en su cualidad específica de hacer transitar información no corroborada por canales no oficiales. Asociado a esto, su contenido más evidente son informaciones oblicuas, simbólicas y muy imprecisas, cuyas características de ambigüedad constituyen una barrera a fin de evitar, confundir o difuminar la responsabilidad de quien o quienes lo transportan.

Específicamente, los rumores respecto de la política, los chismes en torno a las autoridades y la difamación son, de acuerdo a Scott (2000), una forma común y frecuente de agresión popular disfrazada. En el caso de los docentes, cumple una función discursiva específica que puede ser desacreditar determinada decisión de los puestos administrativos o, en general, de cualquier autoridad. Estos relatos también pueden ser interpretados como una búsqueda de contagio de la disidencia, favoreciendo o impulsando determinada red discursiva que predispone o intenciona una interpretación particular de ciertos fenómenos.

CARACTERIZANDO LOS TRUCOS

En general, las narraciones en torno a estas prácticas y las prácticas mismas de escamoteo juegan a quedarse en un límite difuso, desarrollando un halo de ambigüedad. Son prácticas que, de alguna forma, hacen tropezar el funcionamiento previsto para la Política de Fortalecimiento de la Profesión Docente. Sin embargo no es una confrontación directa con la Política, ni tampoco son prácticas que puedan ser enfrentadas de manera directa. Para Scott (2000), esta característica, sería justamente prerrequisito de existencia para este tipo de prácticas, en tanto la ambigüedad funcionaria como condición protectora al dificultar la confrontación directa o el castigo.

Un aspecto asociado a la ambigüedad es el anonimato. En general, podemos decir que este tipo de relatos dan cuenta de praxis cotidianas anónimas. Es decir, nunca son relatadas en primera persona, ni tampoco están encabezadas por un nombre propio. Son prácticas realizadas por cuerpos de otros, pero nunca narradas por quien las lleva a cabo o, quien las narra, nunca las lleva a cabo.

Usualmente, estas acciones gozan de amplia difusión entre los profesores, son conocidas por la mayoría de ellos. Se muestra un amplio conocimiento en la comunidad de este tipo de prácticas, pero circulan a nivel de rumor y son, al menos a un nivel explícito, ampliamente reprobadas. Sin embargo, es interesante porque la información acerca de cómo se llevan a cabo estas prácticas son de conocimiento popular. Tal cual, lo evidencia un profesor:

Sabemos que todo el mundo hace triquiñuelas. (E12FemADD:11)

Muchas de estas prácticas requieren de información sofisticada para llevarlas a cabo. Por ejemplo un profesor señalaba que él conocía compañeros de trabajo que habían pagado a otros docentes para que hicieran la evaluación docente por él. La información necesaria para llevar a cabo esta operación y frustrar las demandas políticas, no está al alcance de alguien ajeno a la comunidad escolar. Sin embargo, es de popular y amplio dominio en los

niveles locales de la política escolar. Agregando antecedentes, en el caso particular del rumor, es evidente que su anonimato se sostiene en el respeto colectivo a la regla, más mundana que religiosa, de “se cuenta el milagro, pero no el santo” y es también su anonimato colectivo aquello que hace posible su notable eficacia para difundirse. Redondeando, podemos decir que las operaciones locales que ponen en juego el devenir de la Política de Fortalecimiento de la Profesión Docente, si bien no tienen una cara, hay un cuerpo colectivo atrás que las sostiene, compartiendo información que las hace posible.

Asociado a esto último, podemos señalar que este tipo de prácticas suelen ser colectivas, pero no necesariamente organizadas. Es decir, dentro de la convivencia diaria, se dan relaciones, asociaciones o articulaciones pragmáticas que son necesarias para llevar a cabo tales prácticas, pero no tienen una organización a priori, ni tampoco se llevan a cabo con un propósito explícito. De todas formas es importante decir que sí tienen al menos un patrón no oficial que busca discreción y anonimato, lo que de alguna manera regula estas conductas, y también las constituye en tales.

Por otro lado, cabe señalar que estas prácticas nunca llegan a constituirse en estrategias. Más bien son tácticas aisladas, con escasa articulación con otras prácticas. Estas tácticas se llevan a cabo de manera interrumpida y toman forma más bien cuando las circunstancias se lo permiten. Son modos astutos de actuar en los espacios cotidianos, haciendo uso creativo de las circunstancias (De Certeau, 2000). Son tácticas individuales y colectivas, aunque no organizadas, ni tampoco están en ningún grado institucionalizadas. Estas prácticas suelen ser individuales en su ejecución, pero hay una red humana detrás que la respalda y permite.

Todas ellas son acciones disimuladas, silenciosas, que saben esconderse. Se describen como situaciones en las cuales se llevan a cabo modos astuciosos de trabajar, haciendo uso creativo de las circunstancias, manipulando límites y ocasiones. Son formas de

resistencia cotidiana que constituyen excepciones, casos especiales mayoritarios, posibles-improbables, espontáneas, solitarias-concertadas.

Todas ellas, por definición, no pueden sino existir en el campo estratégico de las relaciones de poder, se crean y reproduce allí, justo donde el modelo neoliberal intenta instituirse.

La cotidianeidad y sus prácticas culebreadas tiene la función de abrir otras vías de realidad, sembrando esperanzas, mostrando otros caminos posibles, otras formas no prescritas de trabajar, de hacer las cosas. La vía prescrita por la Política no es la única vía para transitar.

Su valor no está en el contenido de la práctica, o los relatos, entendiendo que una acción no es esencialmente algo sino por el sentido que tiene para quien la ejecuta, y para su comunidad. Estas narraciones y prácticas cumplen una función en la comunidad en tanto conforman nichos de posibilidad.

PRÁCTICAS Y FANTASÍAS DE DOMESTICACIÓN DEL PODER

Este apartado acerca de prácticas cotidianas y fantasías de domesticar el poder, reúne discursos cotidianos que son construidos por los profesores en torno a formas de funcionar de la Política, atribuyéndoles intenciones, características o generando hipótesis acerca de su proceder. Cabe señalar que este grupo de prácticas se refiere tanto a la generación de estas creencias en torno a la Política, como sus contextos cotidianos de trabajo, como también las prácticas que derivan de estas creencias.

Las entrevistas evidencian ciertas prácticas discursivas de los docentes en torno a la Política, que más allá de otorgarle ciertos significados y definirla, como revisamos en el apartado anterior, son narraciones que buscan certezas respecto de aspectos implícitos o

invisibles de las políticas. Asociado a esta idea, son muy frecuentes los relatos que generan hipótesis acerca de los 'propósitos ocultos' de la Política para con los profesores. De esta manera, se ponen en sospecha las intenciones o las 'verdaderas intenciones no develadas' de la Política de Fortalecimiento de la Profesión Docente y emergen relatos en que los profesores la perciben como una amenaza, incluso una persecución hacia ellos. El fragmento a continuación evidencia esta idea:

Entrevistadora: Oye, y, eh::, ¿qué te parece a ti todo esto de fortalecimiento de la profesión, la reforma?

Profesor: Primero, obedece obviamente a lo lógica de cómo funciona el sistema, no tiene nada de raro como funciona (...) me parece que obviamente eh, quieren volvernos atomizados más de lo que están en algunos casos, obviamente no:::, si es todo por logros, cuál es el lema, emprendedores que le dicen, que obviamente tiene que seguir por el derrotero hasta llegar a los gurú de la red de Maestro de Maestros encuentro que, desde mi postura por lo menos, y que es compartida o yo la comparto, y compartimos en realidad como por, unificada con los demás profesores es que, obviamente lo que hace aquí es dividir a los profesores. (E8MascADB:12)

Así también lo demuestra otro fragmento, donde un profesor realiza atribuciones a la Política, indicando sus perjudiciales intenciones con los docentes:

Son las trampas que se establecen en cuanto a la evaluación y:: y en el contexto en que estamos en este momento te::: te llenan de trampitas pa' que los profesores se caigan. (E4MascNDD:24)

Junto a creencias en torno a las intenciones de la Política, encontramos otro tipo de discursos, donde las hipótesis creadas por los profesores son en torno al funcionamiento de los dispositivos políticos. En relación a esto, encontramos relatos en los que circula información respecto de la Política, o más bien metainformación acerca del funcionamiento de los dispositivos. Son narraciones que otorgan información más allá de la información oficial que ofrece la Política. Este tipo de información acerca de aspectos desconocidos de la Política, por lo general versa sobre 'talones de Aquiles' de los dispositivos de poder, vacíos legales o incluso información sobre cómo se diseñan los instrumentos de evaluación y cómo se corrigen.

Es que claro, porque, teníamos una colega, la profe de religión, que ella fue una evaluadora par, entonces decía que había que decir estas palabras y que ahí tomaban como bien la pregunta. (E3FemNDB:27)

Claramente el asunto de interés de este análisis no es, si ésta información no oficial acerca de la Política, es cierta o no. El interés está puesto en comprender la función que tienen este tipo de relatos para los hablantes. De acuerdo a los relatos, conocer los cánones bajo los cuales funciona el poder, o tener al menos la sensación de creer conocerlo, parece fundamental para llevar a cabo otro tipo de prácticas.

De alguna manera, en este tipo de narraciones siempre está presente de manera implícita el tema del poder de las políticas y sus programas. Se crean hipótesis acerca del poder, se organizan categorías que lo ordenan, mediante las cuales lo comprenden y le atribuyen intenciones. Por ello, este tipo de hipótesis acerca del funcionamiento de la Política permiten a los profesores justificar determinadas prácticas de resistencia y elaborar trucos o atajos sobre cómo realizar determinadas actividades.

Este tipo de narraciones tienen la particularidad de volver predecible el poder y así orientar la propia conducta. Es decir, las hipótesis acerca del proceder del poder son un referente fundamental para orientar decisiones cotidianas y también prácticas de resistencia. De cierta manera estas prácticas generan un efecto de certeza que permite al profesor orientar su conducta, tanto para satisfacer las lógicas políticas, como para evadir sus prescripciones. En definitiva, son narraciones cotidianas acerca de cuáles son los caminos de la Política, para poder ellos hacer sus propios pasos.

En este sentido también son relatos que dan cuenta de un sujeto que cree saber lo que se espera de él y busca las estrategias para dar en el gusto, controlando el costo personal o colectivo implicado. Hay de alguna manera una política de economía personal, una economía vital de escala local.

De alguna manera son narraciones cotidianas que establecen un mapa de directrices acerca de la Política, acerca de cómo sobrellevarla, pero también de cómo manejarla.

Pueden ser fantasías de control y predicción, donde lo interesante no está en la veracidad de estas fantasías, ni menos en su eficacia, sino en armar un mundo donde las prácticas cotidianas, de resistencia, oblicuas y recónditas respecto de las nuevas regulaciones tengan sentido y lugar.

PRÁCTICAS Y RELACIONES DE COLABORACIÓN

Como revisamos en el capítulo 5, la Política de Fortalecimiento de la Profesión Docente, se concreta en dispositivos laborales como indicadores, prescripciones de acción, modelos de profesionalidad, que exaltan atributos personales de los docentes, promoviendo relaciones de competencia entre ellos. No obstante esto, llama la atención como las entrevistas nos aportan gran cantidad de evidencia acerca de prácticas colectivas y colaborativas entre maestros a la hora de llevar a cabo las diferentes acciones demandadas por las nuevas regulaciones.

Concretando la idea propuesta, cabe señalar que los relatos frecuentemente narran la experiencia de ser evaluados desde un nosotros. El 'nosotros' figura como el pronombre de los enunciados al describir diferentes acciones realizadas en el marco de la Política de Fortalecimiento de la Profesión Docente. Tal como lo muestra la ilustración, incluso la retroalimentación de los desempeños que otorga la Política es narrada grupalmente: “nos pusieron que no se había notado”

Hicimos como todo juntas y eso lo marcamos mucho, o sea, de lo más que nos preocupamos que se notara bien el inicio, el desarrollo y el cierre, y como que ellos ahí nos pusieron que no se había notado. (E3FemNDB:7)

Este nosotros se constituye simultáneamente en una relación particular con un otro que resulta de la distancia construida respecto de la Política de Fortalecimiento de la Profesión Docente. De esta manera, estas narraciones desde un nosotros se suelen situar en una atmósfera particular propiciada, según los relatos docentes, por la institucionalización

neoliberal de la profesión docente. Tal como lo señala el fragmento a continuación, la descripción de sensaciones como incertidumbre profesional, excesiva tensión y stress, y desorientación es una circunstancia que propicia un relato basado en un nosotros, respecto de la Política de Fortalecimiento de la Profesión Docente. Asociado a este tema, Scott (2000) explica que los vínculos estrechos, para nuestro caso los vínculos estrechos entre profesores, pueden resultar de un acto de afirmación frente a la incertidumbre o malestar que las nuevas regulaciones ejercen sobre ellos.

La primera vez? Éramos cuatro colegas de acá de este colegio que no::s (.) que nos evaluamos, cuando reci↑én salió la evaluación docente, ↑oye yo te voy a decir que nosotros estuvimos m↑e::ses, estuvimos m↑eses estudiando las cuatro colegas, altos de cosas, yo llegaba un día y decía no, esta clase no la voy a hacer, voy a hacer esta otra clase, a ↑ultima hora estuve ¿Por qué?, porque no había ningún orientaci↑ón, no había ninguna orientación como hacer el famoso portaf↑olio. (E5FemADD:34)

Por otro lado, llama la atención que la búsqueda de ayuda para construir el portafolio y en general para realizar el proceso de evaluación, no está dirigida hacia figuras de experticia, o internet o libros. Y si lo está, constituye casos específicos y puntuales, y no como la principal fuente de ayuda. En contraposición a esto, las narraciones señalan a los pares o compañeros de trabajo como la figura de apoyo profesional más frecuente para llevar a cabo las tareas que exigen las nuevas regulaciones, y también para llevar a cabo sus tareas cotidianas. De acuerdo a esto, el compañero de trabajo es construido como valorado y validado por la experiencia laboral compartida. Sin embargo, las competencias profesionales no es lo único que se espera del compañero de trabajo según las entrevistas, la contención emocional y la compañía también es valorado en los relatos.

Otro punto a favor es efectivamente que esa persona ↑sí tenga las competencias (.) que tú al al an↑dar te des cuenta que efectivamente ella tiene cla↑rita la pelí::cula (.) a↑clara tus ↑dudas (.) y ↑tiene la capacidad de orientarte para desarrollar creo que fue fue ↑muy bueno yo yo te digo sinceramente yo creo que el co↑legio aplicó una muy buena política al asignarla a ↑ella (0.2) asignarla a ella como:: (.) he↑chora de este taller (.) eh: es realmente una colega:: muy capaz pero aparte de eso tiene una parte importante que tiene que ver con los lazos afectivos que crea con uno (...) y yo creo que eso facilitó bastante el estrés que teníamos. (E12FemADD:15)

Otro aspecto interesante asociado a las relaciones de colaboración es la importancia que tiene para los hablantes la experiencia laboral de sus colegas. Como vimos anteriormente, la experiencia día a día, año a año enseñando, es la experiencia que se reconoce y describe en las entrevistas como el ejercicio profesionalizante para los docentes. Precisamente son los años de experiencia, y la cercanía emocional los que constituyen en estos casos la validación profesional entre las comunidades docentes. A su vez, esta idea se encuentra en contraposición discursiva a los tecnicismos y sofisticaciones propias de los dispositivos de fortalecimiento de la profesión docente. Aparejado a esto, también está la idea de que la práctica es la mayor fuente de aprendizaje y crecimiento profesional, lo cual también es relatado como un aprendizaje que se encuentra en contraposición a la formación docente universitaria. Esta idea puede ilustrarse de manera clara en el fragmento a continuación donde una profesora cuenta su egreso de la universidad e ingreso al mundo laboral:

Porque de repente te creis ↑a bacán porque trais las últimas novedades? y: al final no po, igual tenis que saber que lo que sabe la profesora que lleva treinta años? te va a servir, y en eso igual a mi igual me ha ayudado harto:: ponte tu a la Valeria le quedan dos años para jubilar, toda su vida ha sido educadora de p↑árvulo, entonces hemos logrado tener una relación igual buena (.) y para todas las cosas ellas me ayudan con material y todo, entonces ↓te day cuenta que las cosas que servían hace diez años, también te pueden servir ahora, entonces podis orient↑arlos de una manera diferente, pero te van a servir igual (.) porque en la universidad donde yo estudie, jam↑ás ibas a ocupar un cuaderno↓ porque los niños deberían tener todo en su mente, entonces acá? te day cuenta que los niños van aprendiendo a sumar, van aprendiendo a escribir::, () entonces tu venís con un switch acá? y cuando llegas tenis que reestructurarlo completamente. (E2FemNDC:3)

Por otro lado, las entrevistas dejan ver que estas relaciones de colaboración entre profesores no suelen estar institucionalizadas. Dentro de un mismo centro educativo se relatan de diferentes formas, dejando entrever autonomía para llevarlas a cabo. Sumado a esto, la búsqueda de ayuda, y el trabajo colaborativo suele ser narrado como acciones espontáneas, donde cada quien elige con quien trabajar y entre ellos se organizan momentáneamente para reunirse. Es decir, las relaciones de colaboración no dependen de la institución, sino que son narradas como iniciativas locales.

Muchas veces, durante la trayectoria que marcan estas políticas, hay microdecisiones por parte de los profesores que les permiten recorrer un trazado político en conjunto. En definitiva, dentro del marco preestablecido que impone la Política, ellos buscan espacios y toman sus decisiones que marcan cierta forma de hacer las cosas y esta marca tiene la cualidad de que es un trabajo colaborativo: buscar y encontrar los momentos y espacios para trabajar juntos. Como es evidente, las condiciones laborales, la distribución de sus horas de trabajo en aula, la concepción de las tareas propias de un profesor, no dan cabida a las prácticas de colaboración. Las nuevas regulaciones y organizaciones del trabajo docente suelen limitar el trabajo conjunto. Sin embargo, las entrevistas evidencian que ellos buscan los recovecos laborales para lograrlo. Por ejemplo, los profesores relatan reemplazarse unos a los otros en sus horas de aula con tal de reorganizar su horario para dejar tiempo libre que les permitan reunirse a trabajar. En el transcurso cotidiano del trabajo, más allá del diseño estructural, ellos van tomando decisiones para estar más cerca y para acompañarse en las diferentes experiencias que implica la Política de Fortalecimiento de la Profesión Docente, lo cual a su vez esto nos habla de una búsqueda activa de apoyo y colaboración laboral.

Igual trabajamos con el mismo aprendizaje? (0,6) pero como que:: siempre nos íbamos:: tratando de ayud↑ar en lo que:: ¿Cuánto llevai avanzado tu? ¿Cómo vay? ¿En que vay? ¿Qué te falta? Eh:: no se po (.) ella igual lleva más tiempo trabajando en esto, entonces ya tienen más amigas que son educadoras de párvulo, entonces::s entre ellas se ayudaban y ponte tú ella llegaba y me decía esto:: podis hacerlo así:: (.) como que igual me orientó bastante en todo el tema (.) pero:: no- fue como que nos sentamos a trabajar, porque tampoco los tiempos son amplios porque ella trabaja en la mañana y yo en la tarde, cuando yo llego ella se v↑a? y:: no se pudo, y tampoco acá te dan como la facilidad de a porque son evaluados tiene no se po (.) dos horas libres todos los días para construir el portafolio (.) no po el final tenis que llevártelo y hacerlo en tu casa. (E2FemNDC:23)

De acuerdo a las narraciones, este tipo de relaciones parecen ser aprendidas dentro de la comunidad profesional, donde los profesores acuden a relatos históricos y valóricos para explicar estas relaciones laborales.

Bueno cuando uno llega a un colegio, hace:: forma lazos, ¿no?, empieza a formar lazos de amistad que se yo y eso se ha afianzado mucho más, mucho mucho, mucho mucho (.) de la directora me hecho am↑iga, hay muchas que son am↑igas más (.) ya con las chiquillas nos apoyamos, nos apoyamos eh:: me dicen siempre trato de tener esa buena disposición, de

ayud↑arlas, llegan colegas que viene a hacer reemplazos, ponte vienen colegas a hacer su práctica y trato, trato SIEMPRE, siempre, siempre como me hubiese gustado haber sido recibido, y aquí me recibieron muy bi↓en, entonces yo por eso trato de recibir siempre a las personas bie:::n, porque::: (.) creo que cuando un persona es nueva y llega a una parte ↓necesitas un apoyo, alguien que por ↑ultimo que te diga ahí están las tazas ↓para que tu:: (0,2) yo en ese sentido me gusta ayudar siempre a los chiquill↓os (.) ayudarles, porque así fueron conm↑igo. (E5FemADD:25)

No obstante, la colaboración es comprendida como deber, aunque también hay narraciones en que se señala que no siempre ocurre. Hay ciertos relatos en que el compartir puede ser interpretado como una amenaza para los vínculos colaborativos. Por ejemplo, en ciertos momentos de estos dispositivos políticos, como la entrega de resultados los relatos de colaboración o de compartir ya no son evidentes. Todo lo contrario, la recepción de la evaluación, y la calificación es vivido como un momento privado, es un proceso que suele ser vivido en espacios más íntimos para evitar competir y así sostener los vínculos acostumbrados. Por ejemplo, es frecuente que los profesores señalen que ellos no dieron a conocer los resultados, ni buenos ni malos. Esto puede ser interpretado como la búsqueda de la mantención de cierto status quo.

Mis compañeras salieron competentes, que es uno más arriba de básico, entonces ellas también les dio lata, porque no podían decir, ↑BIEN ME FUE BIEN, si no que fue, pucha amiga te fue mal, entonces fue como mal, mal, para mí fue como mal, mal, mal. (E3FemNDB:33)

Las relaciones de colaboración y apoyo entre los profesores se transforman en puntos de resistencia móviles y transitorios, tan sólo por el hecho de inaugurar formas de acción colectiva en espacios pensados para prácticas individuales. Tal como lo evidencian las entrevistas, sus quehaceres cotidianos van rompiendo unidades y suscitan nuevos agrupamientos y formas de trabajar en conjunto.

Como es posible ver, la política se inserta en una trama de lazos laborales y afectivos que modifica sus prescripciones laborales. Cabe destacar que los centros escolares, a diferencia de otros lugares de trabajo, siguen siendo espacios de baja rotación de personal y de alta estructuración de espacios y horarios. Estas condiciones laborales, de alguna forma permiten la constitución de un tejido humano que resiste el tipo de relaciones laborales individualizantes y los vínculos profesionales propuestos por las políticas

educativas neoliberales. Los vínculos constituidos por la simple experiencia de verse día a día, por años, se transforman en cariños humanos que parecieran ser irreductibles en su totalidad a las lógicas competitivas e individualizantes de la política. De acuerdo a Scott (2000), es el espacio social compartido lo que genera la creación de una subcultura disidente. Es decir, son vínculos que fortalecen posicionamientos y defensas de sus propios espacios y formas de trabajar, identificándose con su historia y cotidianeidad. En otras palabras, son vínculos en que buscan estar mejor ellos como trabajadores, no necesariamente estar bien para producir mejor (Abal, 2011).

PRÁCTICAS DOCENTES, INMEDIATEZ, INFORMALIDAD Y CREACIÓN

En un aspecto más amplio, nos encontramos con otro tipo de prácticas que suceden y coexisten con las prácticas prescritas en un contexto de institucionalización del modelo neoliberal en la educación pública. Estas prácticas tienen que ver con las maneras que tienen los profesores de habitar cotidianamente sus espacios de trabajo. Habitar las escuelas y liceos como lugar de trabajo, implica acciones por parte de los profesores para apropiarse de un espacio pensado y diseñado por la institución y el poder, pero ocupado día a día por ellos. En este sentido, la habitabilidad de lo laboral está en los diferentes usos que sus miembros pueden darle a los recursos y espacio que componen la misma institución.

Las entrevistas, muestran que uno de los asuntos que se ven transformados en el proceso de habitar el espacio de trabajo son los ritmos y racionalidades que se ponen en juego al trabajar. Las nuevas regulaciones laborales del trabajo docente han intentado normar las relaciones que tienen las comunidades docentes con el tiempo y las formas de tomar decisiones. De acuerdo a esto, los dispositivos políticos decretan determinadas relaciones de racionalidad, tiempo y funcionalismos que permiten distinguir entre las maneras

adecuadas y no adecuadas de habitar el espacio laboral. Sin embargo, las entrevistas evidencian que los ritmos que toman las vidas laborales en los terrenos locales son diferentes, y que las acciones de improvisación son frecuentes y mayoritarias respecto de la racionalidad estratégica y funcional prescrita. Muchas decisiones y acciones dentro de estos espacios laborales se constituyen como relatos de lo accidental, donde se demuestra la ausencia de criterios técnicos y racionales. Por ejemplo, una profesora da cuenta de esto, relatando su ingreso al lugar de trabajo como un hecho fortuito y circunstancial.

Nosotras tres quedamos, justo jubilaron tres profes y justo estábamos nosotras tres haciendo práctica. (E3FemNDB:1)

En el ejemplo vemos cómo el ingreso de profesionales a la organización escolar no está asociado a un estudio de las necesidades de la escuela o del perfil que se requiere. Nada de eso. La decisión de entrar a trabajar es relatada como un asunto circunstancial, donde el narrador genera el efecto de haber estado en el momento y el lugar correctos. Estos relatos tienen la facultad de construir el espacio laboral y el trabajo docente, como un lugar donde las cosas suceden a pesar de las planificaciones, y con independencia de las estrategias institucionales. Lo laboral es descrito como un lugar pleno de improvisaciones, ajustes y acciones espontáneas que parecen liberarse de la pauta y ritmo según el cual deben ocurrir.

Habitar el espacio de trabajo desde los ritmos locales es una forma de habitar que no cambia estructuras. Todo sigue igual, más bien son pasos, soluciones, momentos circunstanciales que mantienen la forma de siempre. Su peculiaridad radica en ser acciones informales que no rompen la forma de institución. Una acción inesperada, fuera de la forma habitual de resolver los problemas, una forma no pautada de dar un paso, pero finalmente es un paso que permite mantener la forma de la estructura.

Otra práctica interesante en el contexto de institucionalización del modelo neoliberal es la utilización de los recursos laborales provistos por las nuevas políticas. Los relatos de los

docentes nos enseñan cómo ellos suelen encontrar diferentes usos a los recursos disponibles en los espacios escolares. De acuerdo a las nuevas regulaciones, existen recursos económicos por ejemplo, destinados a actividad laborales no ordinarias como las jornadas de reflexión docente, diseñadas para promover reflexión colectiva y profesional en torno a problemáticas particulares del establecimiento. Sin embargo, como vemos en el fragmento siguiente, la manera en que son relatadas, difiere notablemente de la forma y objetivo original para el cual fueron pensados los recursos.

Entrevistadora: Um::: y esas cada cuento la hacen?

Profesor: Se recomienda o se sugiera que se una, eh: una semestral, oh dos al año

Entrevistadora: Y esas no las pagas tú..

Profesor: No porque ahí son::, dentro, o puedes hacer uso de la dirección de recursos, como por ejemplo jornada de capacitación y ahí puedes meter incluso en le paquete de la ley CEP que te puede decir si o si no puede hacer eso o finalmente o te van a decir, o bien cada profesor pone una cuota y obviamente es para pasarlo bien un día y ya, tomarse un trago compartir un almuerzo y después siempre se va a conversar ...

(E8MascADB:31)

Como vemos, el hablante propone acompañar la jornada de reflexión con comida, llevarla a cabo en un horario ajeno al oficial, incluso se la vincula con una actividad de fin de año, y financiarla ellos. Las jornadas de reflexión pedagógica, si bien son una actividad institucional, parecen haber sido reinventadas por los mismos profesores. En general, las entrevistas muestran la naturalidad con la cual el profesor resignifica las tareas y recursos institucionales provistos. Los profesores buscan, inventan un nuevo espacio de trabajo, reinventando las condiciones laborales, para volverlas más favorables.

El espacio de trabajo es resignificado por los profesores y esto, tiene que ver con narraciones que se articulan con otras necesidades locales de la comunidad docente como compartir, celebrar la llegada de fin de año o pasarlo bien. De acuerdo a esto, se puede señalar que la cotidianidad, las necesidades y pretensiones locales tienen el tremendo potencial de jugar en los procesos de significación y construcción de sentido, modificando los propósitos y formas según los cuales han sido planeadas desde las políticas educativas.

Para la mayoría de la gente, los recursos son un asunto a aprovechar, pero las maneras en que algo puede ser utilizado está sujeto, no sólo al diseño pensado previamente por la Política, sino sobre todo sujeto al usuario¹². En las entrevistas encontramos relatos donde se evidencia que el hablante hace un uso creativo del medio para realizar la labor que a él le parece pertinente. De acuerdo a esto, los recursos son redireccionados para llevar a cabo la labor docente y el proceso de enseñanza según las formas locales.

A primera vista pareciera encontrarse uno con una constante informalidad en el aprovechamiento de los recursos. Los relatos ponen de manifiesto un aspecto fundamental del trabajo cotidiano: la informalidad. Sin embargo, es necesario darle una vuelta más y referirse a la informalidad en el sentido de algo que escapa a su forma prevista. Donde, por ejemplo si un edificio ha sido diseñado para tener un patio central donde los niños pueden salir a recreo a ese espacio vigilado por todos lados, salas para dividir a los niños por edad y asignatura. La informalidad está en salir a hacer clases a un patio de nogales fuera del recinto escolar. La informalidad está en hacer deporte subiendo y bajando un árbol, y no en el gimnasio. Tal cual lo señala una profesora en el siguiente fragmento:

Y nos íbamos al estero, en el ESTERO que había abajo, entonces íbamos a mirar las plan-titas que habían en el a::gua y los pirigüines y todas esas cosas mirábamos (.) d↑ime tu si no es bonito es↓o (.) PRECIOSO (.) es una es un aprendizaje s↑úper significativo, los niños que aprenden cosas así no se les va a olvidar ↓nunca (E5FemADD:42)

La informalidad no es sólo salirse de las formas, es justamente crear en ese espacio formal. Es transformar un árbol y un charco en una herramienta para hacer clases. Es recrear el espacio institucional para concretar una tarea laboral local. Es decir, esa informalidad no tiene que ver con el mal uso, sino con un uso que no es la forma prescrita

12 Término usado por Michel de Certeau (2000)

por la forma institucional. La escuela y su entorno se transforman en un espacio, si bien estructurado, también fértil para crear situaciones de trabajo significativo, para habitarlo según las pretensiones locales.

Los profesores no sólo reutilizan los recursos institucionales si no que a su vez generan acciones fuera de lo institucional para llevar a cabo su trabajo. Sus relatos dan cuenta de cómo buscan las propias estrategias para mejorar su tarea, para generar aprendizaje profesional.

Mira cuando yo empecé a trabajar, yo antes usaba la letra script y un día hice la letra ahí (.) script (0,1) y después ya niños, háganlo, y me lo hacían igual con el palito separado ahí, y la A tiene que ser con el palito ahí (0,1) ¿fíjate tu? Pequeños grande detalles (0,1) pero hacer todas esas cosas? Me las ha enseñado la experiencia, he estado aprendiendo muchas cosas más que después como enseñar, ponte tu a sumar, eh:: el lenguaje, me encanta el lenguaje (.) En esas cosas he aprendido, que tengo más tecnología y más cosas de cómo enseñar a los niños y:: más experiencia y lo que me da más creatividad po (.) a mi me gusta mucho crear, siempre soy creativa (.) me gusta, empiezo a imaginar, “ya hagamos tal cosa” y empiezo a imagina:::r (.) hagámoslo así hagámoslo asá, y me imagino las cosas. (E5FemADD:23)

De cierta forma, trabajar con lo informal e improvisar es estar a la derivada de oportunidades ofrecidas por un espacio concreto. Y esto, es importante para generar la siguiente diferencia: improvisar o derivar no es transitar desorientado por una mañana de trabajo, improvisar deviene exploración, búsqueda y recorridos por la fertilidad del espacio corriente.

Así como también vimos en el apartado anterior, los relatos muestran como las experiencias que marcan su vida laboral, sus valoraciones, sus vínculos, sus relatos, se nutren de las vivencias que transcurren en los territorios cotidianos (Duschatzky, 2007) y no necesariamente de la estructura institucional. Desde sus narrativas, la experiencia del día a día es un recurso para tomar decisiones y es la experiencia cotidiana la principal fuente y el insumo de aprendizaje profesional. Los profesores se muestran conscientes de esto, como vimos en el capítulo anterior, este relato es usado como recurso narrativo para posicionarse frente al contexto de institucionalización de las políticas neoliberales. Es decir, no tiene que ver con tecnicismos, ni grandes relatos de asuntos estandarizados,

internacionales, ni científicamente probados, se trata de la experiencia sensible y que hace sentido.

Porque yo soy profesor de treinta y cinco años en aula ah? (1) entonces eso me da:: (1) con todo derecho de decir lo que yo estoy día a día palpando en el aula con los chicos y en los años a años los alumnos que yo voy teniendo. (E7mascADB:2)

El peso de la cotidianeidad se nota en las formas cotidianas de tomar decisiones, en tanto la experiencia colectiva cotidiana es vivida como un insumo para tomar decisiones con propiedad. Tal como lo muestra el fragmento presentado, la experiencia permite validar un nosotros que decide, el cual denota control del propio trabajo, responsabilizarse por llevarlo a cabo de la manera que al hablante le parece correcto.

Con la dedicación de los profesores con un equipo:: eh:: directivo que está:: eh:: verdaderamente comprometido y::: trabajando mancomunado con los profesores. Nosotros establecimos como criterio fundamental hace:: unos cinco años que(.) nosotros íbamos a trabajar con los niños (2) no con su familia, porque nos desgastamos durante casi seis años tra-llamando apoderados que:: que hno iba a cambiar como el equipo demostró que: no cambiaron(.) nada entonces nosotros nos dedicamos a trabajar con niños(.) (E4MascNDD:11)

Me interesa resaltar que, contrario a las tesis de déficit profesional y desidia usadas para explicar el mal funcionamiento de la Política de Fortalecimiento de la Profesión Docente, lo que se nos presenta aquí son profesores que creen en otras fórmulas para ejercer su profesión. Y de acuerdo a los relatos, podemos señalar que adaptarse a las características de su entorno de trabajo, el trabajo comprometido con su comunidad y la atención a la espontaneidad son fórmulas locales para ejercer la docencia.

De acuerdo a Coffey (en Delamont, 1992) los profesores de aula operan bajo condiciones que requieren su capacidad de maniobrar con la inmediatez cotidiana. Ellos deben lidiar día a día con situaciones inmediatas e impredecibles que a su vez requieren de respuestas inmediatas. La familiaridad con la contingencia, con la aleatoriedad en su máxima expresión, produce una suerte de entrenamiento en las prácticas de lidiar con las irrupciones repentinas. Para muchos de ellos su tarea fundamental consiste en maniobrar la cotidianeidad, en función del aprendizaje.

Indudablemente la experiencia con esta cotidianeidad modifica la labor, y es en concreto un orientador y generador de prácticas profesionales. Y esto nos habla de la importancia del aprendizaje profesional y experiencial, donde los profesores relatan sus capacidades de aprender, de autoevaluarse, y de modificar sus prácticas desde sus experiencias del día a día. Estas narraciones toman una distancia evidente de los discursos de fortalecimiento de la profesión docente, ya que no se trata de aprender técnicas y transferirlas a la vida escolar, se trata de que el fortalecimiento profesional se hace al ritmo de las relaciones cotidianas, al calor de la experiencia y según las pretensiones locales.

Aun cuando la norma institucional parece estar claramente presente, la forma de habitar y vivir el espacio laboral, pasa necesariamente por normas fundadas en la experiencia colectiva y local, las cuales son sustantivamente diferentes a las que intenta instituir el nuevo modelo. Y lo relatos muestran que habitar los espacios de trabajo y desarrollarse profesionalmente consiste en tomar lo potente de la experiencia local para generar nuevos pliegues, nuevos formatos, nuevas prácticas y nuevas lecturas de sí mismo.

La escuela como espacio de trabajo, es un espacio profundamente estructurado. El mundo escolar está hecho de timbres que ordenan los tiempos, de murallas que dividen edades y de conocimientos divididos por cuadernos. La escuela es un espacio hecho de límites y diferenciaciones, horarios, rutinas, cargos, roles, escalas de conocimiento y uniformes. Recuerdo pocos espacios tan normados como el mundo escolar. Sin embargo, a tan definida estructura, le corresponde una informalidad de la misma magnitud.

La manera de comportarse en la escuela está explícitamente normada para todos sus miembros, los profesores tiene un rol, los apoderados otro y los estudiantes otro. Mas la vida escolar no es la maquinaria institucional, sino la creación propia y espontánea de un grupo de personas que se ven día a día (Duschatzy, 2007). La escuela se somete a sus propias capacidades de constituirse cada día. Diremos que “lo común se pone en escena más allá de los imperativos universales y de instituciones socializadoras de valores supuestamente hegemónicos” (Duschatzy, 2007, pág. 40)

El lenguaje cargado de modismos locales, la empatía, la incondicionalidad, la capacidad de lectura de las oscilaciones del entorno, la presencia, la velocidad para sacar ventaja, la apropiación de los recursos disponibles devienen fuerzas productivas (Duschatzy, 2007). Por ello, no es el código institucional inscrito en sus espacios lo que la hace funcionar, sino las presencias de diferentes voluntades y acciones de profesores que componen el espacio de trabajo. Los profesores son “Presencias vulnerables, perplejas pero porosas a las más inverosímiles señales que abran alguna posibilidad de composición” (Duschatzy, 2007, pág. 28).

El abordaje institucional respecto de lo que ocurre en su espacio nunca es completo. La informalidad como forma diferente, pareciera indicar que no hay cánones institucionales para canalizar laboralmente la variedad de eventos ocurridos en una escuela. Lo cierto es que lo escolar y el trabajo en lo escolar se mezcla con muchas otras intenciones que tienen los individuos cuando están juntos, ellos también quieren inventar, crear, participar y pasarlo bien. Y encuentran espacios formales para lograrlo, transformando los espacios. Habitan su espacio de trabajo, con sus intenciones, movimientos y creaciones. Un constante juego de adecuarse o no adecuarse a la forma, los sujetos juegan en el día a día a adoptar la forma y a recrearla.

De alguna manera lo que provocó este análisis fue, justamente, un llamado a la revaloración del ejercicio profesional artesanal, a la capacidad o “modos de hacer” y estar en un trabajo expuesta y sobrellevando lo imprevisto. Es la capacidad novedosa de habitar un espacio laboral particular, apropiarse de él y modificarlo según las experiencias. Esta idea resulta de gran relevancia, en tanto tensiona el devenir de la implementación de las políticas de fortalecimiento docente y también nuestra manera de evaluar su impacto, en tanto muestra irrefutablemente la creatividad de los profesores destinados a ejecutar pasivamente las políticas públicas. En este sentido, es necesario recomprender la escuela en su versión creadora. De acuerdo a esto, habría que pensar la operatividad de presencias y acciones que, no siendo figura portadora de lo hegemónico, pone creación donde no la hay (Duschatzki, 2007).

LA POTENCIA DE LAS EXPERIENCIAS COTIDIANAS

Hasta ahora hemos revisado múltiples prácticas docentes que coexisten con las demandas a la acción de las nuevas regulaciones laborales neoliberales. Al inicio, vimos cómo los profesores simulan y actúan los desempeños laborales demandados por la Política a fin de poder mantenerse dentro del sistema formal, sosteniendo mínimamente un grado de autonomía sobre su trabajo. Acompañando a las prácticas de actuación, encontramos las prácticas que hemos denominado aquí de escamoteo o trucos cotidianos que tienen los profesores para convivir con este nuevo contexto. El trabajo sobre estas acciones permite entender las formas cotidianas y creativas de hacer tropezar la implementación de las políticas y recuperar, de esta forma, el control de los procesos de trabajo.

Posteriormente, se revisaron los discursos y prácticas laborales que buscan, de alguna manera, domesticar y volver predecibles las formas de funcionamiento del poder. Como vimos en muchos de estos casos, opera una colectividad silenciosa, incluso implícita, que construye discursos que envuelven y se cuelan en la institucionalización de las políticas neoliberales, domesticando su contacto con las superficies del terreno escolar.

Hacia el final de este capítulo se revisaron prácticas de colaboración entre el profesorado y formas creativas de ejercer la docencia. Se busca resaltar estas prácticas profesionales que, aun no siendo previstas por las nuevas regulaciones laborales, los profesores buscan momentos y espacios para llevarlas a cabo.

Como vimos a lo largo de este capítulo, las acciones docentes en un contexto de implementación de nuevas regulaciones profesionales, son variadas y multiformes. Son prácticas esencialmente colectivas y su articulación se logra en el devenir cotidiano, justamente ahí, donde converge lo plural. Todo ello, como condición para que este tipo de prácticas creativas, discontinuas, escondidas, pero silenciosamente valientes subsistan.

Definir y comprender las prácticas docentes revisadas al largo de este capítulo es difícil. Difícil tal vez porque su existencia y subsistencia logra cuajar justamente en lo inefable e invisible. No obstante esta dificultad, de igual modo, creo que es posible señalar algunas ideas sobre estas prácticas.

LAS PRÁCTICAS COTIDIANAS, LO INSTITUIDO Y LA AUTONOMÍA

Las prácticas cotidianas del trabajo docente se albergan en una estructura que jamás pensó las escenas que los docentes han relatado. Las prácticas cotidianas reconstituyen sus espacios de trabajo y desbordan la estructura pensada para ese lugar. Tensionando aún más esta idea, podríamos incluso decir que la escuela, como espacio de trabajo, se sostiene en prácticas docentes informales, irregulares, como un trabajo colectivo, hecho a mano y artesanal.

Paralelo a esto, también es posible señalar que la Política de Fortalecimiento de la Profesión Docente y sus prescripciones, parecen no ser tan severas ni exhaustivas como para no permitir un espacio social novedoso de su orden. De acuerdo a Willis (1983), podríamos decir que las escuelas son instituciones relativamente autónomas, que no sólo están destinadas a reproducir el mensaje dominante. Más bien, las escuelas, como lugares de trabajo parecen terrenos marcados por contradicciones entre estructuras y movimientos, entre planificación e espontaneidad, entre lo instituido y pujante.

Y en este contexto, el trabajo docente y sus prácticas del día a día se muestran como complejas redes, creativos campos de resistencia y tropiezo para la institucionalización de lo neoliberal. Todo lo trabajado hasta acá nos podría llevar probablemente a trabajar con las teorías de la resistencia. Y a partir de esto podría seguir jugando a clasificar qué prácticas pueden ser consideradas como resistencias, cuáles no y por qué. Pero la búsqueda de una rigurosidad teórica en torno a la resistencia, me podría desviar de aquello que quiero realmente resaltar de estos hallazgos empíricos. En otras palabras, me

refiero a que sin ánimo de revisar conceptualmente la resistencia, el concepto de resistencia puede ser una llave para ver ciertas cosas, distinguir, pero en ningún caso, un bozal, un nudo, o un dispensador de humo para mirar la realidad. Es decir, he utilizado estas consideraciones teóricas en la medida de su utilidad, para precisar, para limpiar e ilumina ciertos fenómenos.

Obviamente, la cotidianeidad es un espacio donde no se está haciendo lo prescrito. Evidentemente, la institucionalización del modelo neoliberal en la carrera docente ha chocado con cuerpos vivos, ha tropezado y ha modificado su contacto planificado con la microrealidad escolar. Sin embargo, también es evidente, después de todos los antecedentes expuestos, que no sólo estamos en presencia de contraconductas, ni de acciones sólo reactivas al sistema de poder. Mirar estas prácticas sólo como un proceso de adscripción o rechazo a las políticas neoliberales, podría caer en un reduccionismo, que hiciera perder valor a lo observado.

Lo importante es caracterizar de una manera diferente este proceso y, en este sentido, me gustaría enfatizar la idea de prácticas cotidianas multiformes y multidireccionadas en relación con el poder de los dispositivos políticos; donde el dispositivo es una red de elementos “un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas” Foucault (1977, en Jacques-Alain Miller, 1977). Dada esta definición del poder y de sus dispositivos, por tanto también de las nuevas regulaciones de la profesión docente, cabe conceptualizar y comprender también la resistencia como red. Red de acciones, discursos, conductas, creencias, objetos. Más que todo, redes de corrientes, direcciones, contradirecciones, flujos y antiflujos de acciones, discursos y objetos.

Esta forma de comprender las prácticas docentes tiene que ver también con comprender el poder en tanto ejercicio productivo y actuante en la cotidianeidad. El poder es ejercido por la gente, por las relaciones que actuamos con otra gente. Las maneras de vivir lo

cotidiano son las formas también de actuar el poder. Por ellos, y de acuerdo a Foucault, para resistir se debe crear algo tan inventivo, móvil y productivo como el poder mismo (2006).

De acuerdo a Lazzarato (2006), las prácticas cotidianas de los profesores, en tanto resistencias a este nuevo modelo, no son únicamente una provocación a los límites, sino un proceso de creación, de crear y recrear, de transformar la situación y participar activamente en el proceso. En este sentido, la productividad de la conducta va más allá de desobediencia, más allá del plano en que solo no hacemos aquello que se debiera, o hacemos aquello que no se debiera. No es simplemente una contraparte pasiva. Para Davidson (2012) si esta no fuera nada más que el reflejo inverso del poder, entonces no operaría como resistencia.

Asociado a esta idea, la resistencia no puede ser comprendida en una posición de exterioridad respecto del poder, más bien las prácticas de resistencia coexisten con el poder. Estos movimientos no se sitúan en el borde externo de las redes del poder, sino que busca puntos tácticos en esa red de poder y resistencia compartida. Lo vuelven a la red en un complejo proceso de contradicciones y multidireccional. Y el poder también existe de manera relativa a los puntos de resistencia.

En coherencia con esto, y de acuerdo a los resultados mostrados, podemos decir que las prácticas cotidianas de resistencia no pueden existir más que en función de una multiplicidad de puntos de resistencia. Es decir, no todas son antisistémicas ni combaten el sistema neoliberal. Por tanto, no existe el lugar del gran rechazo (Lazzarato, 2006). Los profesores y sus prácticas no son el punto antagónico de los nuevos modelos de ejercer la docencia, sólo cabe señalar que la cotidianeidad y sus prácticas están ahí transformando los espacios, creando junto al poder.

Continuando con esta idea de red, de cierta forma, estas prácticas no pueden ser comprendidas, de acuerdo a noción de conductas (Foucault, 2006), como formas de búsqueda de ser conducidos de otra manera, quizás por otros o hacia otros lugares, a

través de otros procedimientos y otros métodos (Davidson, 2012). Tampoco, como dijimos antes, se trata de flujos que busquen cambiar la red, ni su estado, sino que propongo la idea de flujos que buscan un lugar propio en ella.

Las prácticas cotidianas, creativas y salvajes, sin duda no son sólo una contraconducta respecto de los movimientos propuestos por el orden neoliberal. Ellas son mucho más que eso. Son prácticas utilitarias, que buscan el aprovechamiento personal y colectivo en un contexto de nuevas regulaciones de su trabajo, también formas de apropiarse del control de su trabajo, son relaciones de cuidado de su espacio y de convivir con sus compañeros de trabajo.

Por todo esto, las nuevas regulaciones laborales se ven en la obligación de convivir con fuerzas que involucran intensidades provenientes de aspectos de la vida de los trabajadores, más allá de la dimensión laboral. Hay movimientos de preservación que tornan en cualquier momento producción docente creativa.

Sin duda, la escuela como lugar de trabajo, se conforma de fragmentos que no se forjan según la lógica de las nuevas regulaciones neoliberales. En estos flujos y fragmentos que componen constantemente el trabajo docente en un contexto de neoliberalización de su labor, hay una fuerza que gravita por sobre las demás. Y que según como son relatadas es posible comprender que una de las direcciones más enérgicas es la búsqueda de autonomía profesional.

De acuerdo a Foucault (2009), la extensión del sistema de control social se manifiesta en la creciente regulación y manipulación de una serie de aspectos de la vida que tradicionalmente eran considerados privados. Este poder se ejerce a través de la distancia, pero los espacios que deja también un espacio social reservado que permite preservar las lógicas locales sin consumirlas por completo, espacios de potencial autonomía.

Y los relatos expuestos aquí hablan precisamente de ello. Relatos que dan cuenta de demandas de autonomía que impulsan diferentes movimientos. Los relatos sobre estas

maneras de hacer cotidianas, constituyen las prácticas por medio de las cuales los profesores se apropian y fabrican aquel espacio organizado por los técnicos y expertos educativos. Estas son las prácticas por medio de las cuales los profesores ensayan autónomamente redefiniciones tácticas del ejercicio de su profesión.

Como proceso de resistencia a ese proceso de expansión de los sistemas de control social, los movimientos reivindican nuevos espacios sociales, en los que sus maestros construyen el significado de sus espacios, de lo que hacen y de cómo trabajar. Estos espacios se construyen en redes interpersonales y grupos informales, sin entrar necesariamente a un conflicto abierto y explícito con la institucionalización. Sin embargo, estos espacios no son especies de reductos marginales apartados del sistema. Estos espacios hacen posible la construcción de la identidad colectiva de un movimiento y un sistema de significación.

Nichos de existencia laboral de condición creativa y de producción autodeterminada. Las prácticas que hemos trabajado nos muestran que la institucionalización del modelo neoliberal, es un encuentro de voluntades ordinarias y humanas, del día a día. Al alero de la institucionalización del modelo neoliberal en la profesión docente, encontramos espacios cotidianos donde los profesores pueden realizarse con relativa autonomía.

Es importante señalar que, aun cuando no estamos frente a prácticas que busquen cambiar la situación, estamos frente a indicaciones que muestran aquello que puede resultar intolerable o difícil de tolerar. Sin embargo y sobre todo, estamos frente a prácticas de resguardo de sí, reductos de autonomía (Scott, 2000). Resguardos que no significa cerrar, sino abrir. Abrir, sin duda nuevas formas de vivir, nuevas posibilidades de vida.

9. EL PODER Y LA SUBJETIVIDAD DOCENTE: EFECTOS Y DISPUTAS SOBRE EL SÍ MISMO

Tal como se trabajó en el capítulo 5, las nuevas regulaciones de la labor docente constituyen dispositivos de poder que albergan y distribuyen un ordenamiento de cómo debe ser el mundo educativo. Las políticas acerca del trabajo docente son una lectura específica sobre la pedagogía con voz de verdad que pretende organizar, también de manera específica, el trabajo y la subjetividad del profesor.

Siguiendo las ideas de Foucault (1979), es posible señalar que la regulación de las conductas de los docentes a través de los dispositivos profesionalizantes se realizan en tanto conjunto de prácticas que constituyen la producción de determinada subjetividad. Como vimos en los capítulos precedentes, las categorías acerca de la docencia creadas y puestas en práctica por la Política toman un rol importante en la organización de la subjetividad de los profesores. Se espera, entonces, que a través de estos dispositivos los docentes asuman una subjetividad particular en los asuntos de su trabajo, incorporando una amalgama específica sobre saberes, verdades y prácticas.

En este apartado se trata específicamente la cuestión del poder y la subjetividad en un marco de institucionalización del modelo neoliberal en la profesión docente. Los apartados que se desarrollan a continuación presentan los discursos docentes en torno a la vivencia de ser categorizados por el poder y convivir con la verdad acerca de sí. Es, de cierta manera, un zoom a cómo los sujetos se encuentran e interactúan con las demandas y categorías que brinda y promueve la Política. Para poder profundizar en la comprensión de este proceso presento los resultados en 2 apartados.

En un primer momento se proporciona un análisis que permiten ver la indeleble impronta de estos dispositivos saber/poder en la subjetividad docente, a partir de los relatos del profesorado sobre la experiencia de trabajar bajo estas nuevas regulaciones.

Luego, se exponen los traspiés de estos procesos de subjetivación docente y las impugnaciones que realizan los profesores a estos ejercicios del poder. Se plantea el análisis de algunos relatos que se posicionan como respuesta, desde lo subjetivo hacia los mecanismos de poder en funcionamiento. A través de este trabajo se puede ver, cómo este proceso de construcción de una subjetividad docente en un contexto de institucionalización del modelo neoliberal, es vivido de manera productiva y activa. Es decir, frente a una demanda de subjetividad docente particular, se levantan localmente los ideales de profesionalidad desde los profesores y así la demanda externa del deber ser docente y las pretensiones locales se encuentran, para conformar un proceso de disputa acerca de la definición del sí mismo docente.

Por último, se cierra este análisis bajo la pregunta por los procesos locales que se encuentran a la base de relatarse a uno mismo en un contexto de nuevas demandas profesionales.

LAS HUELLAS INDELEBLES: LA POLÍTICA DE FORTALECIMIENTO DE LA PROFESIÓN DOCENTE Y SUS EFECTOS SOBRE EL SÍ MISMO DEL PROFESOR

Este apartado, como decía párrafos atrás, muestra las huellas indelebles que va dejando el ejercicio de poder a través de sus verdades en la subjetividad docente. Para analizar los efectos de las políticas sobre la subjetividad docente, he organizado este apartado en 5 dimensiones. En la primera se expone la potencia de las categorías de verdad sobre los docentes y cómo estos deben convivir con estas categorías para poder experimentarse y

ser leídos como tales. En la segunda se presenta cómo estos dispositivos de poder orientan las lecturas que los profesores hacen de sí mismos. En la tercera se trabaja en torno a narraciones que muestran cómo la Política implementa determinadas relaciones del profesor consigo mismo, instalando acciones específicas al interior de ellos. La cuarta dimensión muestra cómo estos modelos han instaurado a un vigilante dentro de la subjetividad docente que refuerza estos modos de ser profesional. Finalmente, se caracteriza el funcionamiento de la Política como ordenadora y productora de una subjetividad docente específica y acorde al modelo actual.

LA POTENCIA DE LA CATEGORÍA SOBRE LA EXPERIENCIA DE SÍ: EL PROCESO DE ADSCRIPCIÓN CATEGORIAL Y LA INTELIGIBILIDAD

Las categorías de mundo construidas por la Política tienen peso específico sobre el sujeto. De acuerdo a los relatos docentes, el proceso de categorización de su trabajo promovido por la Política es de especial importancia en tanto es este ordenamiento del mundo el que proveerá también ciertas claves para situarse en el nuevo contexto laboral.

Entonces, son estas verdades acerca de la docencia que ofrece la Política, las cuales tienen un efecto específico sobre la subjetividad docente. Así lo evidencian los relatos acerca de la vivencia de ser categorizados. Si analizamos delicadamente el lenguaje de los dispositivos del fortalecimiento de la profesión docente, sus manuales, sus protocolos de ejecución, lo que hacen es describir y clasificar las prácticas docentes según niveles de desempeño más o menos adecuados según sus criterios. Sin embargo, es común escuchar en los relatos de los profesores decir “era básica” (E3FemNDB:32) “usted es un profesor competente” (E14FemNDC:1).

Nótese como los enunciados denotan la experiencia de ser ellos mismos categorizados y no su desempeño. Es decir, los enunciados nos indican que la clasificación otorgada por la Política no es percibida como una clasificación de su trabajo, sino una categorización de su

ser docente completo. Este ordenamiento provisto por las categorías de desempeño de la Política es interpretado por los profesores como una organización de muchas más cualidades que sólo su desempeño. Como vemos, este proceso de categorizar el desempeño del profesor ordena espacios subjetivos que envuelven intimidades, más allá del desempeño efectivo del profesor.

Las categorías ofrecidas por la Política tienen una potencia sobre el sujeto, una potencia de ordenamiento y definición de su sí mismo. Las narraciones acerca de esta experiencia de rotulación nos muestran cómo esto es vivido con intensidad por el profesor. Acorde con esto, a continuación se presenta un fragmento que relata cuándo el profesor recibe los resultados de su evaluación docente:

Cuando me dieron el resultado que era básica, yo lloré como si me hubiera pasado malo(...)entonces fue como frustrante y estuve como dos días súper mal, súper mal, de hecho ese día fue un día miércoles también, y me enteré así como a la hora que llegaste tú, y lloré, lloré, hasta que me fui, no trabajé. (E3FemNDB:32)

La narración nos muestra el vigor de las categorías en la experiencia de ser clasificado y, a su vez, indica cómo es el mismo hablante quien pone dimensiones profundas de su ser docente a merced de la clasificación (“cuando me dieron el resultado que era básica”). Siendo estrictos con el lenguaje de la Política, ésta (como dijimos párrafos atrás) sólo clasifica el desempeño. Sin embargo son los docentes quienes usan estas categorías para evaluarse a sí mismos, más allá de su desempeño. La manera en que los docentes usan las categorías ofertadas por la Política, envuelve y organiza muchos más aspecto que el sólo desempeño, organiza su ser docente.

A su vez, esta narración pone de manifiesto otro asunto, y es cómo estos enunciados construyen y otorgan validez a la Política para que los defina. El lenguaje de la Política es validado y usado para definirse según él. Más adelante veremos cómo este proceso de validación de las categorías que ofrece la Política no es tan simple. Por el contrario, es un proceso tenso y no exento de disputas. Pero, por ahora nos centraremos en este proceso de validación e ingreso de estas categorías en la subjetividad docente.

Entonces, propongo que el *'efecto de la categoría sobre los hombros'* es un proceso en que el sujeto valida las coordenadas y órdenes construidos por la Política. Esta interacción con el lenguaje de la Política es interesante porque permite trabajar al menos dos cosas: el proceso de adscripción a estas categorías y el proceso de inteligibilidad por parte del maestro.

Como hemos señalado previamente, el nuevo perfil profesional y sus descriptores establecen un marco de interpretación del maestro y su ejercicio. Este marco, en tanto series de categorías acerca de la verdad de la docencia, constituye un espacio en cual el maestro debe adecuar sus prácticas y releerlas desde allí. Este proceso lo he llamado *inteligibilización del ser docente*.

Este proceso lo podemos comprender como los mecanismos mediante los cuales el profesor interactúa con las categorías oficiales para volver visible su práctica y su ser en este contexto de nuevas regulaciones. Es decir, es un ejercicio en que el docente, para ser leído como tal, debe narrar y narrarse de una manera particular. Narrar, en cuanto describir sus acciones y narrarse, en cuanto dar cuenta de sí mismo frente a otros, mediante el lenguaje, códigos y gramáticas previstas por la Política.

Las entrevistas evidencian que las nuevas regulaciones para el profesorado son una instancia en que el docente se enfrenta a nuevos marcos para volverse reconocible frente a otros. Es decir, es un proceso de exteriorización de sí mismo. Cánones externos les permiten validar, o no, sus prácticas y sentirse incluidos, o no, en categorías identitarias cómo es la categoría de profesional docente. Ahondando en esto, el proceso de *'inteligibilizarse'* o de volverse legible para estos nuevos contextos, implica que la definición de una parte de sí (de los profesores en este caso) está mediada y finalmente objetivada en función de lo que el otro ve; pero también aquello que el docente hace, está cristalizado y es visible en función de lo que la Política ve en ellos y esto se devuelve al docente como un reflejo de sí mismo. En definitiva, describimos el procedimiento mediante el cual, dentro de un sinnúmero de posibles figuras de ejercicio y ser docente,

emergen una o algunas que, invisibilizando a las otras, se transforman en verdad para el sujeto.

Es precisamente la interacción de la experiencia de sí con las categorías políticas y la búsqueda del contacto legible con esta lo que hace inscribir las coordenadas políticas dentro de sí.

Concretamente, la Política ofrece clasificaciones de desempeño docente que, a su vez, funcionan como categorías que el docente utiliza para definirse a sí mismo. De acuerdo a Knights & Willmott (2007), el trabajo nos anima sin cesar a buscar el reconocimiento en determinadas identidades sociales de las cuales, algunas suelen ser valoradas por sobre otras. Y este ordenamiento es lo que, de alguna manera, organiza el proceso de adscripción a las categorías de definición de sí mismo ofrecidas por la Política.

En el siguiente relato se pone en evidencia este procedimiento. Una profesora narra sus razones para someterse al procedimiento de evaluación de su desempeño, mostrando como esta decisión está inspirada en la búsqueda de reconocimiento de su trabajo, no bajo criterios locales, sino como dictan las nuevas regulaciones:

Profesor: Yo podría no haberme evaluado (0,1) porque estoy a punto de jubilar (...)Pero yo quería prob↑a::rme po, como ESTOY (.) como voy, ¿ves?, entonces::: porque no lo encuentro::

Entrevistadora: entonces lo hiciste por voluntad

Profesor: si::: lo hice por volunta:::d, porque yo sé que yo::: o sea uno tiene que tener también la convicción de que uno es buena profesora↓ra (.) no puedo decir que soy mala profesora, no pu↑edo decir, porque uno siempre trata de:: de enseñar bie:::n, de darle lo mejor a los niños y si yo digo que soy mala, entonces es que yo mismo me estoy auto convenciendo que soy mala y n↑o po (.) no soy ↓mala profesora, considero que soy ↓buena profesora↓ra. (E5FemADD:41)

A su vez, el fragmento recién expuesto, nos permite exponer una segunda idea acerca del proceso de volverse inteligible para los códigos políticos y es que este proceso implica una búsqueda activa de poder ser leídos desde afuera. Como es posible apreciar, el hablante se posiciona activamente a la hora de adscribirse a estas categorías. La definición de sí como profesional implica una exploración activa de patrones externos que le permitan

reconocerse bajo este nuevo lenguaje. Es decir, las categorías que ofrece el lenguaje de la Política son útiles para la subjetividad laboral del docente en tanto le permiten definirse a sí mismo en relación a algo y conocer la ubicación de sí en el mapa ordenado que ofrece la Política.

De acuerdo a los relatos, la adscripción y aceptación de las categorías ofrecidas por la Política también tienen que ver con una búsqueda de información útil para definirse a sí mismo de manera favorable. En algunos relatos podemos apreciar que incluso este procedimiento es relatado como una búsqueda de orgullo personal. Es decir, un asunto de pesquisa de la valía personal al constatar una imagen de sí favorable y aceptada socialmente.

Era más que nada un tema de de:: (.) el salir competente destacado o no más que nada un tema de (.) de orgullo personal. (E1MascADD:8)

En los relatos de los maestros, estos modos particulares de interactuar con el lenguaje de las nuevas políticas constituyen procesos de adscripción a las categorías y de volverse inteligibles para el exterior e, incluso, para sí mismos. Por tanto, el ejercicio de leerse bajo estos nuevos códigos es un ejercicio constitutivo del ser docente. En tanto para vivirse y leerse a sí mismo como buen docente, él también debe reconstituirse en torno este nuevo lenguaje. Más cabe señalar que esto, innegablemente, es también un ejercicio de validación de los procesos que definen la inclusión o exclusión a las taxonomías respecto de cómo se debe ser docente en estos contextos.

LA CONDUCCIÓN DE LA LECTURA DEL SÍ MISMO

Continuando con esta tarea de comprender cómo la subjetividad docente convive con las coordenadas y órdenes provistos por el poder, hemos trabajado sobre cómo estos órdenes impulsan en los docentes maneras de leerse a sí mismos.

Las entrevistas realizadas permiten notar que la ejecución de los dispositivos a los cuales están conminados los profesores según las nuevas regulaciones laborales no son una simple tarea productiva como pudiera ser, por ejemplo, rellenar trivialmente un formulario, realizar una tarea bajo un formato específico o planificar su clase de acuerdo a particulares secuencias. Muy por el contrario, la ejecución de determinadas actividades propias de los programas políticos tiene efectos potentes sobre el sujeto.

En este apartado planteo que esta acción del poder es posible visualizarla en los relatos docentes. Planteo que las nuevas regulaciones laborales, su lenguaje y categorización del mundo, conducen en el sujeto nuevas formas de experimentarse y conocerse a sí mismo que dejan sus huellas cuando los profesores narran sus experiencias laborales en un contexto de institucionalización de lo neoliberal en la educación chilena.

Como señalé en capítulos anteriores, los dispositivos más representativos de la Política de Fortalecimiento de la Profesión Docente, como la evaluación docente (entrevistas y formularios de autoevaluación) y los manuales de buen desempeño, instalan una lógica de profesionalidad que incita particulares posicionamientos subjetivos.

Respecto de esto, las entrevistas evidencian que las tareas exigidas en estos nuevos marcos regulatorios poseen efectos importantes sobre la subjetividad de los profesores, en tanto son ejercicios que presentan nuevos marcos y lenguajes para pensarse a sí mismos. Como revisamos previamente, la Política de Fortalecimiento de la Profesión Docente proviene de otros ordenamientos de mundo y conlleva en sí misma otras categorías de comprensión del ejercicio docente. Y son estos ordenamientos de mundo los que, a través de dispositivos, son alentados a reorganizar la subjetividad del sujeto. ¿Cómo opera esto?

Reflexionar acerca de sí en relación a la acción de enseñar es promovido por los dispositivos como parte indiscutible del buen ejercicio profesional docente. En concordancia con esto, las regulaciones docentes no alientan a revisar únicamente las técnicas o cualidades para enseñar, sino también promueven el ejercicio de pensar sobre

sí mismo cuando se enseña. Me refiero a incitar maneras de relatarse y autodefinirse a sí mismo, a la vez que se realizan variadas acciones relativas a enseñar.

La autoevaluación puede ser el ejemplo más indicador de estas operaciones. Como es evidente, esta práctica que goza de gran valor dentro de las nuevas formas de organizar el trabajo, instala al profesor en una situación en que debe pensar sobre sí mismo, pero no libremente. Él debe pensar sobre sí mismo, orientado por preguntas prediseñadas por los dispositivos políticos. La valoración que pueda hacer el profesor sobre su desempeño puntual o sobre sus diferentes capacidades de trabajo, queda marcada por criterios diseñados por la Política. Pues, no se debe olvidar que los criterios dispuestos en los cuestionarios de autoevaluación, el lenguaje y visión de mundo en el que se constituyen estos manuales, definen un campo de lecturas posibles y legítimas. En definitiva se constituyen categorías referenciales legítimas de cómo hacer, saber y ser docente y es el profesor quien debe pensar sobre sí mismo respecto de estas categorías.

Según lo señalado por los docentes, estas operaciones conducen nuevas lecturas sobre sí mismo, y reconducen las antiguas formas de narrarse. Los prototipos de profesionalidad docente devienen verbo cuando vemos su capacidad para generar nuevos relatos en el sujeto. Estas nuevas gramáticas tienen el efecto de abrir nuevos marcos para relatarse a sí mismos y orientan una determinada manera de conocerse. A continuación se expone un fragmento donde una profesora narra cómo, a partir de la elaboración de la evaluación docente, ella se da cuenta de sus falencias profesionales.

¿Sabes qué? en toda la elaboración de este portafolio, ahí me di cuenta porque después te abren la parte positiva (.) que adolecemos un poco en el manejo de términos técnicos (0.6). Ahora, esto a mí: me permitió darme cuenta, darme cuenta: de mis debilidades (0.1) y de mis fortalezas. (0.2) Por otro lado (.) lo que aprendí (.) porque tuve que investigar (0.1) hoy en día tenemos Internet una maravilla eh:: e interiorizarme quizás en muchas materias que yo había dejado un poco de lado aunque estoy constantemente yo capacitándome estudiando y todas esas cosas porque yo aparte hago clases en un instituto de capacitación entonces tengo que estar(0.1) ir descubriendo uh y esto lo había olvidado esto no por qué no lo conocía? Entonces uno empieza a decirse u::y que estoy mal, uy que me falta. (E11FemADB:6)

La cita permite palpar las pisadas frescas que dejan las prescripciones de un nuevo modelo profesional en las subjetividades docentes. Con llamativa naturalidad, el lenguaje técnico es narrado como algo de lo que ella adolece. La ‘técnica’, no como algo que está allá afuera, construido por otros, sino como aquello que ella se dio cuenta que no tenía. Así mismo sucede con el resto del fragmento: “uno empieza a decirse u:::y que estoy mal, uy que me falta”. Es decir, es el hablante quien realiza veredictos sobre sí mismo. Veredictos que, tal vez, no realizaría en otros marcos espacio-temporales. Por tanto, es el contexto de las nuevas regulaciones laborales y sus verdades lo que encuadra determinadas interpretaciones y lecturas acerca de sí.

Bajo este proceder, las preguntas y mandatos de la Política resuenan en el sujeto, abriendo surcos, cortándolo en trozos y reordenándolo en nuevos trazos. ¿Qué significa realmente descubrir en sí mismo debilidades y fortalezas? Significa, al menos una cosa: reordenar pensamientos en torno a sí, bajo nuevas categorías, moldeando nuevos registros, nuevos surcos, nuevas comprensiones de sí mismo (Foucault, 2002; 2009)

Como vemos, convivir con este nuevo idioma propio del trabajo en contextos neoliberales, implica responder a interrogantes que parecieran abrir nuevas preguntas acerca del sí mismo y esto abre, a su vez, nuevas zonas de pensamiento sobre ellos mismos. Del mismo modo, son nuevos órdenes para pensarse, lecturas acerca del sujeto, que parecieran gozar del cuestionable privilegio de saber más que el hablante sobre sí mismo.

De esta forma, nuevas narraciones de sí se construyen a partir de nuevas valoraciones y formas de ser profesional. Este tipo de relatos dan cuenta del poder de acción de un dispositivo, por tanto resulta evidente cómo reorganiza el conocimiento que el profesor tiene sobre sí mismo. Y en este proceso, es innegable la peculiaridad de los nuevos dispositivos políticos, en tanto productores de subjetividades. Dispositivos capaces de construir narradores y narraciones que distingan en sí mismos falencias, cualidades, fortalezas, debilidades, que no tienen otro origen más que el orden exterior. Retorna de

esta forma una imagen del modelo neoliberal como un problema del terreno personal. Y, así, el nuevo orden encuentra un cuerpo vivo para diseminar sus verdades.

LA DÍADA CUESTIONAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN: UNA NUEVA FORMA DE RELACIÓN CONSIGO MISMO

Como vemos, la implementación de una nueva subjetividad docente implica que el individuo utilice los parámetros diseñados por la Política para autodefinirse, logrando así el poder la producción de una nueva subjetividad. Sin embargo, la principal tarea de la instauración de una nueva subjetividad no estaría dada solamente por la implementación de nuevos parámetros para definirse, sino también en el preciso ejercicio de que sea el docente quien se administre estas categorías a sí mismo.

Entonces, en paralelo a esta experiencia de relatarse a sí mismo bajo nuevos códigos, la experiencia de llevar a cabo la evaluación docente, y en general los diferentes dispositivos, tiene el peculiar efecto de instalar prácticas y procedimientos en el sujeto para generar determinados discursos respecto de sí. Es decir, la creación de un sujeto que maneja desde adentro su adscripción a los nuevos prototipos profesionales. En este sentido, podemos decir que no sólo instaure una nueva lectura de sí mismo, sino también una nueva relación consigo mismo.

De acuerdo al análisis de las entrevistas, en el proceso de convivir con los artilugios del poder podemos distinguir dos procedimientos a los cuales son conminados los docentes: el cuestionamiento y la justificación. Por el primero me refiero a narraciones que dan cuenta de un sujeto que debe cuestionarse a sí mismo constantemente, y por el segundo a la percepción de obligación de dar explicaciones de acerca de sí, ejercicio que cuelga, evidentemente, de parámetros externos.

Por un lado, tenemos el ejercicio del cuestionamiento. Para este caso específico el cuestionamiento lo podemos entender como la acción individual de interrogarse. Por supuesto, estas preguntas sobre sí mismo, responden a un guión. No podemos decir de ellas que son preguntas ingenuas, de afán curioso, que busquen conocer algo de su contraparte. Más bien son preguntas que son percibidas cómo interrogaciones que de antemano tienen una respuesta correcta y una consecuencia asociada a esta.

De acuerdo a los relatos de los docentes, el ejercicio de dar cuenta de sí frente a diferentes escenas propuestas por las nuevas regulaciones, es vivido como una demanda al sí mismo. En el fragmento a continuación, un profesor narra su experiencia relativa a la entrevista de pares profesionales¹³.

Claro, eso es una parte tensional que uno después ya en el momento mismo de la clase ya se olvida pero (.) en el momento de, de la preparación no sé es una cuestión psicológica (.)↓ que cuando tú sabes que te van a entrevistar digamos uno se empieza a cuestionar. (E1MascADD:4)

Como decíamos antes, la entrevista o la vivencia de ser entrevistado, dista de ser interacción en torno a un set-pregunta de genuino interés y se transforma en una experiencia tensionante, de demanda y solicitud del sujeto respecto de sí. En concreto, lo que señalo es que la experiencia de llevar a cabo un dispositivo político es vivida como una demanda al yo, que es específicamente el ejercicio de cuestionarse.

Es decir, los ejercicios a los cuales son sometidos los profesores son relatados como vivencias de una interrogación acerca de ellos, donde ellos no son valorados como fuente de respuesta. Ellos dejan de ser fuente de respuesta para ser cuerpo que comanda el ejercicio de cuestionar, como la principal actividad de autovigilancia. Después volveré sobre este asunto.

¹³ La entrevista de pares, como vimos unos capítulos más arriba, es una de las etapas de la evaluación profesional docente, donde el profesor es entrevistado por un par profesional acerca de su práctica profesional.

Por otro lado, está el ejercicio de la justificación. Esta acción la podemos comprender como el relato que ellos deben construir acerca de sí mismos respecto de la operación antes explicada: el cuestionamiento. De más está decir que la justificación también es un guión conocido y reglamentado. La justificación también tiene unos contenidos y formatos obligatorios para que cumpla su rol de justificación y no de otra cosa.

Justificarse es tomar una posición narrativa en la cual se debe dar cuenta de sí. Cómo muestra el fragmento a continuación, los profesores construyen esta vivencia como un proceso de justificación, en tanto experimentan estos dispositivos como una necesidad de ofrecer explicaciones. Es decir, la ejecución de estos dispositivos es vivido como una demanda de ofertar continuamente explicaciones del propio desempeño.

Es horroroso, horroroso, horroroso, t↑anta cosa, que si te digo que a uno lo evalúan (.) a mí me encantaría que me evaluaran y me digan ya voy a venir tal día o tal día? Y sin avisar y voy a mirar su clase, a ver ¿usted tiene los niños, de los niños?, ¿presenta bien el objetivo?, ¿presenta bien los contenidos?, ¿hace bien el cierre para ver si los niños aprendieron o no aprendieron? Y el reforzamiento? A mi ↑eso me gustaría, y podrían hacerlo en un día, pero ↑ese portafolio...de ir poniendo uno mismo el porqué del porqué del porqué del por qué? ((golpeando la mesa)) (E5FemADD:3)

Actuar bajo las nuevas regulaciones del poder es, de alguna manera, vivenciado como una experiencia de argumentar su conducta, pero bajo un sistema de razones ajenas; lo que puede ser entendido más bien como una reproducción de un texto frente a una determinada pregunta o cuestionamiento. Rose describe esto, como un ejercicio de vaciamiento de lo exigido. Es decir, volcar algo de sí para satisfacer la demanda provocada por el cuestionamiento (Rose, 1996).

El procedimiento de vaciar algo de sí a los moldes creados por la autoridad experta, aparece también en los relatos de manera inversa. Curiosamente, esto también es descrito por los docentes como un proceso de búsqueda de la Política en el interior de ellos. En el siguiente fragmento se evidencia cómo las narraciones distinguen en la ejecución de los diferentes programas de la Política situaciones en que la Política busca algo:

Como te digo para mi esta evaluación es demasiado específica, no sé qué buscas (.) entonces:: es como: (.) como que te dice te voy a evaluar a ti? pero te voy a evaluar de acá, evalúa conocimientos teóricos, no evalúa como tú eres en aula como persona. (E2FemNDC:38)

Los relatos presentados permiten identificar un hablante que debe encontrar algo de sí para ofrecerlo. Y así, el hablante es conminado a establecer una relación de construcción de sí mismo que le permita ofrecer respuestas a las demandas percibidas en la Política.

Resulta interesante que el sujeto haga una distinción entre lo que la Política evalúa de él: por un lado, lo definido como conocimientos y teorías (aquello que podemos también entender bajo el nombre de tecnicismos) y, por otro lado, él como persona. Algo de sí debe construir para ofrecerlo, enmarcarlo, encuadrarlo con la demanda del poder. Y a esto nos referimos con la perspectiva productiva del poder.

LA INSTAURACIÓN DEL PROPIO VIGILANTE DENTRO DE SÍ COMO UNA NUEVA FORMA DE RELACIÓN CONSIGO MISMO

Hasta ahora se ha desarrollado el funcionamiento del poder de las nuevas regulaciones poniendo atención a diferentes procedimientos: el moldeamiento de la experiencia docente y su proceso de volverse legible para una determinada comunidad profesional, la conducción de determinadas lecturas sobre sí mismo y la instauración de ejercicios de cuestionamiento y la justificación de sí mismo. A su vez, todos estos procedimientos revisados, van conformando una relación particular del sujeto con el sujeto, de él consigo mismo.

Las tramas del poder alcanzan de cierta forma una cúspide de su acción al mediar la relación del sujeto consigo mismo. Este mecanismo lo hemos visualizado en las entrevistas a través de la imagen de la instauración del propio vigilante dentro de la subjetividad docente. De acuerdo a las narraciones, este vigilante se deja ver en acciones tales como la

autodisciplina y la autoadministración para lograr objetivos o procurar el encuadramiento de sí y su cuerpo en torno a determinadas órdenes rectoras.

En el siguiente fragmento podemos ver este ejercicio del poder en el sujeto mediante el relato de una profesora y su experiencia de llevar a cabo las actividades de autoevaluación de su desempeño.

De repente tu decís, no si la autoevaluación la hago en un ratito, es fácil; PERO AL FINAL NO ES FACIL, es lo más difícil que existe porque:: tenis como que mirarte:: en el fondo críticamente (.) entonces::s ese día yo me acuerdo haber al otro día de haber llenado al autoevaluación yo había dicho ya:: dije ya en una hora la termino y me acuerdo que ese día fue:: (.) toda la noche tratando-terminándola, porque:: es difícil po, al final igual tu:: pa uno que es evaluado? es algo que igual el portafolio se te convierte en algo que es importante (.) ponte tu porque si me va mal, algo va a pas↑ar, por algo me están evalu↑ado ¿me entendí? (E2FemNDC:22)

Esta narración permite observar cómo la autoevaluación es vivenciada por el docente como un encargo de mirar su desempeño y de una particular manera: de manera crítica. Siendo rigurosos, más bien podríamos decir también que aquello demandado al docente no es la evaluación de la propia práctica, sino la comparación de su quehacer con estándares construidos por la Política. El profesor no es conminado a una mirada creativa o espontánea de sí mismo, sino bajo parámetros determinados por otros. Aun cuando este tipo de actividades parecieran alentar la independencia profesional, estas no hacen más que socavar la autonomía, al confundir autoevaluación con heteronomía autoinfringida.

Más allá de éste punto, el mecanismo interesante para este análisis es la conducción del profesor hacia una determinada relación consigo mismo que se provee fundamentalmente del ejercicio de hacer que los docentes se comparen con parámetros externos, buscando y reorganizando nuevas conciencias de sí mismo. De esta manera, es el docente quien debe vigilar y organizar la acción de producir dentro de sí mismo, el sujeto demandado por las nuevas reformas escolares.

Mirarse, interrogarse y justificarse podrían constituir los ejercicios que Foucault (1975) ha denominado examen. De acuerdo a este autor, el examen es en sí un ejercicio de

vigilancia, ya que comprende la aplicación de una forma de conocimiento que no es otra cosa que el juicio normalizador (Dreyfus y Rabinow, 1982/2001). Juicio normalizador en tanto verifica la adquisición de un saber/ser, un contenido adecuado a un estándar y puede sancionar su ausencia (Foucault, 2009).

Esta imagen de vigilante dentro de sí puede también apreciarse en la narración cuando el hablante recuerda o imagina las posibles consecuencias de no llevar a cabo bien su trabajo (“ponte tu porque si me va mal, algo va a pas↑ar”). Hay una percepción en los docentes de que existen determinadas formas de incorporarnos al sistema laboral y, de no respetar esas pautas, se corre un riesgo. Incluso la exigencia es más delicada: hay ciertas formas de relacionarse consigo mismo, y estas formas son, a su vez, vigiladas también por sí mismos.

Ampliando esta idea, otro profesor relata cómo administra su tiempo de trabajo en periodos de evaluación de su desempeño. Cabe recordar que múltiples requerimientos de la ejecución de la Política se traducen en actividades nuevas, las cuales requieren ampliar la cartera de actividades de un docente. Esto a su vez implica la necesaria redistribución de las tareas en el tiempo.

Yo recuerdo sábados y domingos metidos en eh:: en el cuento (.) ya eso ya era (.) preparar la clase (.) m::: redactar los temas de la evaluación docente (0,1) eh:: luchar consigo mismo contra algo que uno no↓ no le ve sentido... (E1MascADD:3)

En el ejercicio de narrar las actividades demandadas por la Política se evidencia un desdoblamiento del hablante al describir la ejecución de tareas propias de la evaluación profesional como “luchar consigo mismo”. Convivir con el vigilante se traduce en determinadas acciones como dirigirse y conducirse a sí mismo lo cual, de acuerdo a los relatos, es vivido como una subordinación de la propia voluntad.

En diferentes relatos podemos notar cómo la Política implica la puesta en acción de diferentes mecanismos subjetivos que implican que el profesor, no sólo realice las tareas que se le encomiendan, sino que vigile la calidad de estas tareas, organice los tiempos para llevarlas a cabo, recuerde las consecuencias de no llevarlas a cabo y así, múltiples

metas y acciones que finalmente nos hablan de las cualidades subjetivas necesarias para producir en estos nuevos contextos. El autogobierno de sí, en tanto es el mismo docente quien debe dominarse, seguirse, corregirse para efectuar las acciones particulares requeridas por la política.

La Política de Fortalecimiento de la Profesión Docente propone una determinada manera de ser profesional docente y este prototipo intenta configurar la subjetividad del profesor a través de diferentes dispositivos revisados en los apartados anteriores. La conformación de esta subjetividad pasa necesariamente por la relación que el profesor instaura consigo mismo. Es decir, la instalación de un prototipo profesional demanda relacionarse de determinada forma consigo mismo.

EL PODER FUNCIONADO: LOS DISPOSITIVOS Y LA ORGANIZACIÓN DE SÍ

En general, el conjunto de medidas dictadas en nombre del fortalecimiento de la profesión docente es muy poco lo que prohíbe. Sus rastros en las narraciones de los profesores evidencian que el funcionamiento y los códigos en los que se constituye el poder no son una represión explícita, más bien son efectos de poder específicos. Esto nos indica un desplazamiento de las políticas públicas educativas hacia una constitución de poder pragmático y productivo en su rol social.

En efecto, el encuentro entre la Política de Fortalecimiento de la Profesión Docente y la subjetividad docente, nos da cuenta de este viraje pragmático del poder en tanto se muestra como un ejercicio ordenador y productor de la subjetividad de los profesores.

Ordenador, en el sentido de someter a través de las categorías y clasificaciones a la multiplicidad y aleatoriedad de la fuerza laboral que enseña. Si el profesor quiere ser válidamente leído por su entorno, y si él quiere describirse a sí mismo como un buen docente, no todas las formas de describirse y relatarse son válidas. Hay una forma de

docencia por sobre otras que deben ser usadas para narrarse a sí mismo. De esta forma, opera un orden que busca una mejoría ordenada de las fuerzas colectivas e individuales en función de una racionalidad específica.

Como pudimos ver, el funcionamiento del poder no tiene el rigor de una prohibición, sino la necesidad de reglamentar el juego mediante discursos útiles y públicos que reorganicen el interior del sujeto. De esta forma, la Política de Fortalecimiento de la Profesión Docente se insertan en la subjetividad y buscan regular en ella, para el mayor bien de todos (Foucault, 2009); en este caso, proveer calidad de enseñanza y hacer funcionar según un óptimo la educación pública. Y así, delicadas palabras, sutiles categorizaciones son discretas formas de construir verdades actuantes, donde se asienta fuerzas de poder.

Las narraciones evidencian cómo las categorías acerca de la docencia se transforman en regiones íntimas verdaderas, en porciones de realidad aceptadas y validadas dentro de sí. Y entiéndase por verdad no “el conjunto de cosas verdaderas que hay que descubrir o hacer aceptar” sino, el conjunto de reglas según las cuales se discrimina lo verdadero de lo falso, y se ligan a lo verdadero efectos políticos de poder” (Foucault, 1979, pág. 188). Las nuevas regulaciones de la labor docente, son dispositivos de poder que funcionan ordenando en el sentido de reorganizar categorías y armar regiones de verdad dentro del docente.

Productor, en tanto la Política de Fortalecimiento de la Profesión Docente ejerce su poder sobre los docentes, produciendo en ellos subjetividades útiles a este modelo educativo. En este sentido, las nuevas regulaciones consisten en un poder-acción cuya funcionalidad está en producir determinadas subjetividades: Producir cierto tipo de profesores bajo ciertos discursos y verdades. En este sentido, el poder es un mecanismo positivo, un poder productivo.

Los docentes muestran mediante sus relatos cómo ellos anidan esa subjetividad para pertenecer, para ser parte del sistema social. Como señala Knights y Willmott la subjetividad es un producto de la participación en las relaciones de poder y es “el mismo

ejercicio del poder que descansa en la constitución de sujetos que están obligados por su propio sentido de identidad a la reproducción de las relaciones de poder.” (2007, pág. 30).

Los relatos muestran estos mecanismos mediante los cuales el poder produce subjetividad. Como vemos, el ejercicio de cuestionar y justificar conforma una díada, que parece constituir un eficiente mecanismo para instalar la máquina de producción en la intimidad docente. De acuerdo con Foucault (2009) este tipo de dispositivos nos someten a confesar la verdad o a encontrarla, abriéndose un espacio en la subjetividad del docente. El poder no cesa de preguntarnos, de indagar, de registrar, y es mediante estos mecanismos que institucionaliza, en el nombre de la profesionalización, la construcción de la verdad. En el fondo, aquellos mecanismos que profesionalizan el trabajo docente son los mismos mecanismos que hacen producir esa verdad al interior del sujeto, igual como debemos producir riqueza.

Estas son las nuevas políticas del trabajo docente, en tanto ejercicio de poder en lo cotidiano. El poder funcionando, colándose en los más recónditos confines del cuerpo. Se sitúa al interior de los pedagogos, donde pelea por conquistar la matriz, la mismísima capacidad de leerse a sí mismos, modificando las maneras cotidianas de entendernos a nosotros mismos y a los otros.

Estas nuevas pautas y regulaciones laborales nos sujetan, ciertos aspectos de nuestra intimidad quedan atados a categorías externas. Y de esta forma, es justamente la cualidad productiva del poder, lo que hace que se agarre a la intimidad, o que la intimidad se agarre a él (Foucault, 1979).

Así, los cambios examinados se filtran en la vida diaria del trabajo docente, en las posibilidades de articulación entre las personas y en las formas actuales de ser profesor. El sujeto trabajador ya no importa en tanto cantidad de horas trabajadas, importa la cualidad completa con la que vive lo laboral (Boltanski & Chiapello, 1999; De Giorgi, 2006; Foucault, 2006; Rose, 1998). Los relatos y análisis recién expuestos dan cuenta de cómo estas nuevas regulaciones laborales otorgan una atención privilegiada sobre la manera

docente de experimentarse a sí mismo. La evaluación docente, la autoevaluación, dar cuenta de sí mediante instrumentos estandarizados, supone la constitución del sujeto como un objeto de observación y estudio para sí mismo (Foucault, 1979). De cierta manera, es un empuje hacia analizarse, descifrarse y reconocerse bajo un dominio lingüístico y un saber predeterminado.

Los relatos dan cuenta de una experiencia de sí producida en una condición sociopolítica particular. La experiencia de sí en un dominio particular, como lo laboral, es histórica, particular y contingente. En este sentido, la experiencia de sí no puede ser desligada de las tecnologías de yo, donde el individuo es demandado a establecer una relación particular consigo mismo. Y estas tecnologías no pueden separarse de un dominio particular de los saberes-poderes trabajados en el apartado anterior.

Los dispositivos desplegados por estas nuevas regulaciones de la docencia conminan a una determinada forma de verse, narrarse, juzgarse, dominarse, modificando las relaciones que el sujeto establece consigo mismo. Efectivamente, las tecnologías de poder modernas producen la sujeción de los individuos provocando el plegamiento sobre sí mismos de un modo que acaba por atarlos a (su) propia identidad mediante determinados conocimientos sobre sí mismos (Dreyfus & Rabinow, 1982). Conociendo que estos dispositivos están en todas partes, la pertenencia al espacio de trabajo, el posicionamiento y participación dentro de nudos sociales y políticas del quehacer docente son instancias que debieran orientar el conocimiento acerca de nosotros mismos, afirmar y mantener determinadas identidades profesionales.

TENSIONES Y DISPUTAS EN LOS PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN

Hasta aquí he trabajado la siguiente idea: Los dispositivos en los que se fija el poder constituyen las tramas que tejen una subjetividad docente, otorgando claves de lectura de

sí mismo, otorgando gramáticas en las que se debe leer el propio yo trabajador. Mediante ejercicios verbales de cuestionamiento y justificación se instauran dentro del sujeto mecanismo que hacen funcionar estas tramas de poder/saber. Así, se constituyen formaciones subjetivas que siembran la dilución de la vigilancia en control y auto-control permanente.

Trazado el mapa del poder, pareciera ser que no todo vale para definir al docente y su ejercicio profesional. Como hemos revisado en varias oportunidades, hay protocolos para definir el tipo de profesor que se es, hay parámetros estandarizados para evaluar, clasificar y jerarquizar el desempeño docente, al docente y la relación entre el docente consigo mismo. Sin embargo, la parte II de este escrito nos ha permitido evidenciar que las pequeñas voces, las voces de todos los días generan fricción a la implementación de estas nuevas categorías acerca de la docencia. Ahora expondremos estas disputas en torno a la subjetividad, centrando la discusión en torno a lo que el docente es y debe ser en este contexto de institucionalización del modelo neoliberal en la carrera docente.

LOS TROPIEZOS DEL PODER CON UNA SUBJETIVIDAD VIVA

A continuación, propongo que los procedimientos de subjetivación no se desarrollan sin encontrar fricciones en los relatos cotidianos de los profesores. A modo de constatar estos roces impuestos por el profesorado, se presentan tres formas discursivas frecuentes en el discurso docente en estos contextos de cambio. A saber: la declaración de malestar, la demanda al reconocimiento de otros aspectos de sí, y el cuestionamiento de las categorías subjetivas ofrecidas por la Política.

La declaración de malestar, e incluso de sufrimiento como consecuencia de las nuevas regulaciones del trabajo pedagógico, es muy frecuente en los discursos docentes. Las narraciones suelen construir las experiencias relativas a estas nuevas regulaciones de su profesión, como episodios de trabajo tensionantes que provocan inseguridad y angustia.

De manera elocuente, una profesora describe estos escenarios laborales de la siguiente forma:

Profesora: De la evaluación, eh::, es que estaba estresa eso sí porque le tenía terror al portafolio, le tenía mucho miedo (.)

Entrevistadora: ¿Y por qué tanto?

Profesora: Porque todos aquí, cuando en años anteriores veíamos a las profes con mucha experiencia, como veinte años, como mal, haciéndolo, y nosotras como chuta, era casi ir al infierno hacer eso. (E3FemNDB:6)

En general, el clima afectivo que genera este tipo de narraciones en torno a los dispositivos es de sufrimiento y afectos valorados de forma negativa, que además suelen estar ligados a la fatiga e inseguridad que produce el constante ejercicio de dar cuenta de sí. Aun cuando no siempre es explícita esta conexión, es evidente que la tarea de ser vigilado puede ser agotadora, pero mucho más exigente es la de autovigilarse. Y a esto se le debe agregar la idea de que la revisión de sí, asociada a determinadas consecuencias, genera temor y aún más malestar.

Otro aspecto que resulta interesante de esta declaración de malestar, es su base relacional y social. Relacional, en tanto los relatos en torno al malestar suelen estar basados en la mala experiencia de otros compañeros de trabajo. Y por social me refiero a que este tipo de narraciones asociadas al malestar son enunciados muy comunes y también altamente consensuados en los discursos del profesorado. Esto último nos hace pensar, que si bien lo que declaran los participantes es un sufrimiento personal, más están dando cuenta de una sensación colectiva de malestar.

Para seguir profundizando en el discurso del malestar asociado a las nuevas regulaciones, se presenta a continuación otro fragmento:

En realidad llega a ser jocoso porque, ↑ una, los profes o las mismas profesoras que vienen, encuentra que se ponen, se han puesto muy nervioso, muy, muy nervioso, incluso con todos los años de circo que ha tenido, circo pedagógico, el circo pedagógico, en realidad es como que te pongan de nuevo, en realidad es como te ponga de nuevo arriba del trapecio. (E8MascADB:28)

La metáfora utilizada por el hablante “es como te ponga de nuevo arriba del trapecio” puede ser muy ilustrativa de cómo son significadas las experiencias profesionales relativas a la instauración de un régimen neoliberal en la profesión docente y del malestar. Ser puesto arriba de un trapecio puede significar peligro o amenaza de caer y también está asociado a la idea de ser puesto en riesgo, pero acompañado por espectadores. De alguna manera este malestar estaría asociado a la vivencia de ser puesto en una situación de riesgo y estar siendo observado a la vez.

Otro fragmento que permite ilustrar cómo se describe esta experiencia es el siguiente. Si bien ya habíamos trabajado sobre esta cita, su potencial ilustrador sugiere revisarla de nuevo. El hablante describe esta la situación de evaluación como una experiencia horrorosa. La instauración de mecanismos de dar cuenta, de establecer una relación consigo mismo de evaluación, de comparación, de cuestionamiento, es vivido con tensión.

Es horroroso, horroroso, horroroso, t↑anta cosa que si te digo que a uno lo evalúan, a mí me encantaría que me evaluaran y me digan “ya voy a venir tal día o tal día? Y sin avisar y voy a mirar su clase, a ver ¿usted tiene los niños, de los niños?, ¿presenta bien el objetivo?, ¿presenta bien los contenidos?, ¿hace bien el cierre para ver si los niños aprendieron o no aprendieron? Y el reforzamiento? a mi ↑eso me gustaría, y podrían hacerlo en un día, pero ↑ese portafolio...de ir poniendo uno mismo el porqué del porqué del por qué? ((golpeando la mesa)) (E5FemADD:38)

En investigaciones mucho más acabadas sobre el tema del sufrimiento o malestar docente, se indica que este se encontraría asociado a la pérdida de control sobre su trabajo (Andrade, 2008; Cornejo, 2008; 2009), a la falta de equilibrio en la fórmula equilibrio–compromiso o un desajuste persona-entorno. Otras fuentes de explicaciones de orden social estarían dadas por la desaparición de los grandes relatos sociales acerca de la docencia, la falta de espacio social reconocido (Fishman, 2008), y esto asociado a una sensación de pérdida de sentido y frustración en el trabajo (Cornejo, 2009; Núñez, 2003). Sin el ánimo de profundizar en modelos explicativos del malestar docente, lo que quisiera resaltar acá es que estos modelos de profesionalismo van aparejados a un creciente y bien documentado discurso de malestar y que los profesores son conscientes de aquello.

El fragmento recién expuesto también nos permite ilustrar un segundo aspecto que nos indica los traspiés de la implementación de este nuevo modelo de docencia. La sensación de malestar también se encuentra ligada a una demanda por el reconocimiento de sí. Un sí mismo que podríamos definir como una versión más auténtica y local del trabajador docente.

Como vemos, el relato levanta una invitación a los dispositivos políticos para que este vaya y observe aquello que los docentes realmente hacen en sus espacios cotidianos (“a mí me encantaría que me evaluaran y me digan “ya voy a venir tal día o tal día? Y sin avisar y voy a mirar su clase”). Estos relatos muestran una fantasía donde evaluadores o supervisores llegan a las aulas a mirar su trabajo, tal y cual lo hacen día a día. La contracara de este relato es que los docentes perciben que los dispositivos de la Política de Fortalecimiento de la Profesión Docente, no realizan una lectura auténtica de su labor y que por tanto, no hay un reconocimiento de su singularidad laboral.

Este tipo de relatos son una demanda hacia la Política en tanto denotan un interés en ser vistos de otra forma. En definitiva, detrás de esto, los profesores están formulando una solicitud a ser vistos, contemplados, considerados de otra forma por la Política. A su vez, estas narraciones componen una retórica desacreditativa que apunta hacia la cualidad representacional del dispositivo. Es decir, se le solicita a las nuevas regulaciones del trabajo docente poseer un lenguaje que represente lo que hace el profesor. En otro fragmento (E7mascADB:16) un profesor describe la Política como un instrumento que “no refleja lo que el profesor realiza o está realizando”.

Esta frase inmediatamente llama la atención y permite una pregunta: ¿No refleja? ¿Cómo una política podría reflejar la realidad? Para alguien externo a este sistema es evidente que el propósito de una política no es reflejar la realidad, sino regularla. Sin embargo, este tipo de demandas nos hacen pensar que para los profesores pudiera no ser tan obvia esta acción de la Política en tanto dispositivo de poder. Más si profundizamos en esta demanda, lo que pareciera estar de fondo es una queja respecto de que estos dispositivos

no permiten mostrar la versión de ejercicio profesional que el docente quiere mostrar de sí. Y tal vez esto se encuentre directamente relacionado con las prácticas de actuación que mostrábamos en el capítulo anterior.

En tercer lugar, quisiera exponer otro aspecto, que junto al malestar y el reclamo por una mirada más auténtica componen los tropiezos que sufre la implementación de estas políticas con una subjetividad viva. Este tercer elemento son los discursos docentes sobre las categorías mediante las cuales son clasificados sus desempeños. Antes expusimos que los dispositivos juegan un rol importante para que el sujeto pueda efectuar ciertas lecturas de sí. Las verdades acerca de la profesionalidad docente son usadas por los mismos profesores para construir su realidad y ordenarla, validando las categorías construidas por los dispositivos de poder. Sin embargo, no son recibidas pasivamente. Por el contrario, son puestas constantemente en cuestión. Como expresan algunos relatos, el proceso de categorización también puede resultar bastante controversial y poco pacífico.

Esa rotulación por ejemplo es la que..., como, te pongan que eres insuficiente y no cumples con los requisitos y estás entre lo básico y lo insuficiente, y has estado haciendo veinte años clases, pero ahora porque hay un estándar que está construido dentro de ese sistema, dentro de este sistema te dice que no, tú tienes que estar siendo evaluado según los estándares que han sido probado en el tiempo. (E8MascADB:19)

Los relatos de los docentes indican que la adscripción a este ordenamiento del mundo es un trabajo activo y voluntario donde se puede actuar rechazando o aceptando las categorías, o rechazando la posición o los argumentos de la posición que otorga la Política a los hablantes. Los relatos revisados muestran diferentes recursos para resistir a esta categorización, como por ejemplo cuestionar a los evaluadores, o invalidar los parámetros de evaluación. Como se puede ver en el fragmento E3FemNDB:23 “yo no sé qué tipo de persona evaluarán, no sé qué parámetros ellos toman para evaluar, en un momento yo veía mis clases grabadas, que algunas cosas, ya súper bien, y otras súper mal, yo pensaba que no habían visto el video”

El uso de las categorías que definen al sujeto está combinado con el desuso y su cuestionamiento. Si bien el poder se reproduce a través del uso de estas categorías que

definen al sujeto, también el desuso de estas categorías, el cuestionamiento de los parámetros para definir la subjetividad docente, nos habla de un proceso de resistencia a estos proceso de subjetivación que se concreta finalmente en la controversia alrededor de cuáles son los parámetros para conjurar categorías que permitan definir la docencia.

En un contexto de institucionalización de estos nuevos modelos de profesionalidad, puedo afirmar que no todos estos prototipos encajonan y ordenan la realidad y subjetividad del docente pasando desapercibido. En los relatos hay conciencia del efecto de estas categorías sobre sí, hay malestar, cuestionamiento y demandas, y esto es ante todo, una muestra de que estas categorías no se incorporan de manera natural ni han colonizado totalmente la experiencia de sí.

De acuerdo a Abal (2011), este tipo de cuestionamientos, junto a la ironía y el cinismo como otras formas de cuestionamiento, son tipos de válvulas que permiten resguardar la subjetividad en tanto son útiles para poner una distancia entre el orden social demandado para el sujeto y microespacios en los que él se puede constituir de maneras más amables o coherentes con su historia y localidad. Y de este modo, la autoconciencia, o la reflexividad es comprendida como una capacidad social de los sujetos y no siempre objeto del poder estructurante.

Desde esta perspectiva, diremos que la Política no ha logrado modelar absolutamente la subjetividad docente, ni sus percepciones, conocimientos o experiencias respecto del trabajo y de sí. El poder ha tropezado sin lograr que los profesores acepten su papel en el orden instituido para ellos. De esta forma, es posible señalar que ningún ejercicio de poder de la Política ha podido impedir, en la medida que sea, que los docentes formulen quejas, cuestionamientos, sueños, que hablen de otra forma posible de ejercer y ser. De esta manera, las entrevistas evidencian que para ninguno de los docentes se podrá decir que la regulación de su rol o que los intentos de colonizar su experiencia de sí son naturales, armónicos e irrefutables.

De alguna manera, las tecnologías disciplinarias y sofisticadas trabajan para asegurar que los discursos de gestión logren colonizar subjetividades de los trabajadores, de manera que participen en su propio sometimiento, lo que supondría eliminar de forma eficaz la oposición de las fuerzas de trabajo (Knights & Willmott, 2007). Sin embargo, las entrevistas evidencian que esta conceptualización no es como se presenta. La subjetividad no es posible visualizarla como una simple sujeción, donde el sujeto aparece como determinado y totalizado por el poder. Y en este sentido, la comprensión de la interacción entre la subjetividad y el poder, si bien otorga luces de cómo procede minuciosamente el poder, también otorga luz acerca de cómo procede la resistencia en los procesos subjetivos.

La resistencia a ser constituido efectivamente y absolutamente por el poder y sus dispositivos políticos se encuentra imposibilitada por las otras fuerzas que también se ponen a trabajar en los mismos sitios y momentos donde se implementa la política de regulación del trabajo docente, cómo lo es la historia del trabajo profesional docente, como lo es la relación cara a cara de sus colegas y las relaciones de cuidado y afecto con sus estudiantes y familias. Cada una de estas fuerzas relacionales, a su vez, constituye en la relación y acción conjunta relatos que también van forjando otros aspectos de la subjetividad docente, que resiste el relato acerca de la docencia que intenta implantar la Política de Fortalecimiento de la Profesión Docente. Esto es lo que trabajaremos en el siguiente apartado.

TENSIONES EN EL SER Y DEBER SER DOCENTE

El proceso de constitución de la subjetividad es un proceso pleno de tensiones. Si bien al inicio de este capítulo vimos cómo el poder deja huellas evidentes en los relatos docentes y en sus formas de relatarse como docentes, también es cierto que este procedimiento no está exento de disputas. En este apartado expondremos las tensiones que evidencian los

discursos docentes, entre el 'ser' y 'deber ser' planteado desde lo local por los profesores y el 'deber ser', que ellos señalan que les demandan las nuevas regulaciones políticas.

Por un lado, los profesores cuestionan las demandas subjetivas que ellos perciben en la institucionalización de este nuevo modelo profesional. Dicho de otra forma, los profesores también realizan atribuciones en torno a qué es lo que la Política les está demandando y es esto lo que ellos ponen en tensión desde las fuerzas locales. Por tanto, en este apartado se espera reconocer las demandas de subjetividad que los profesores interpretan como exigencias de las nuevas regulaciones de su profesión pero, sobre todo, interesa cómo estas formas se ponen en tensión con los ejes de definición de sí mismos emergidos en los contextos locales de trabajo.

Por tanto, esta discusión no debe comprenderse como una discusión entre la Política y los profesores, sino una controversia que es construida en el discurso docente, el cual lógicamente tiene sus anclajes y elementos propios de un contexto de institucionalización de un modelo neoliberal de la profesión docente, pero esto funciona como contexto discursivo.

Antes de comenzar, cabe señalar que la heterogeneidad de los discursos que definen al sujeto docente probablemente sea inabarcable. Por ello, este análisis se centra en elementos vertebrales de las tensiones a la hora de definir su ser y deber ser docente. Los puntos de encuentro controversial a trabajar son los siguientes: Primero, la tensión entre demandas técnicas y la respuesta local desde la vocación; segundo, la tensión respecto a la demanda de impecabilidad laboral y tercero, la tensión entre la heterodefinición y la autodefinición docente.

Tensiones entre técnica, vocación y cariño

Como señala el título, en primer lugar encontramos la tensión que contrapone "los tecnicismos" y "la vocación". Por un lado, las entrevistas indican que los profesores atribuyen a la Política un 'deber ser' relativo a lo técnico-burocrático. Señalan que las

nuevas regulaciones les demandan un deber ser docente eminentemente ejecutor de ciertas técnicas para la enseñanza o aspectos asociados a la experticia disciplinaria. Frente a esta demanda los profesores responden planteando que el deber ser profesional estaría más bien asociado a la vocación y no a la experticia técnica.

Respecto a esto, se presenta un fragmento en que un profesor enumera una serie de actividades relativas a demandas técnicas propias de los nuevos modelos de enseñanza en lo que se basan las políticas docentes actuales:

Porque que te hablen de introducción, desarrollo y conclusión con objetivos (.) eso uno lo hace de una forma implícita (.) Ahora qué te piden en la evaluación que tu lo marcaras en la pizarrina, que a los niños les diera los objetivos. Tú crees que alguno de nosotros hace eso (.) diariamente? (0.3) no podría imaginarte (.) yo tengo la posibilidad de trabajar en el campo universitario y en el campo educacional municipal (.) en el campo educacional municipal yo estoy ahí por una cuestión de vocación. (E13MascADD:2)

De acuerdo a la narración, las demandas de un ejercicio docente basadas en técnicas como marcar bien los tiempos de la enseñanza (“introducción, desarrollo y conclusión con objetivos”), son descritos como aspectos poco relevantes e incluso aspectos en desuso en el ejercicio profesional cotidiano. Tal como lo evidencia el fragmento, en contraposición a obedecer a los tecnicismos demandados por la Política, emerge la vocación como la razón por la cual el hablante trabaja de profesor.

Continuando esta idea, la vocación es construida como el argumento por el cual se está haciendo clases en la educación pública, y no en otros lugares que reunirían mejores condiciones laborales. De esta manera, el hablante presenta la vocación como una razón valorada por sobre las condiciones mínimas y precarias de los contextos laborales que ofrecen los establecimientos educacionales municipales.

En este sentido, podemos decir que la vocación del profesor emerge y se construye muy ligada a las condiciones laborales. La vocación es firmemente conceptualizada como algo que es necesario para trabajar en esas condiciones. Por contraste, pareciera ser que los tecnicismos y conocimientos específicos de las disciplinas docentes, no fueran atributos

elementales del deber ser docente para llevar a cabo su quehacer en el contexto socioeconómico donde trabajan.

A su vez, el fragmento expuesto nos lleva a analizar la dimensión del compromiso profesional. El compromiso profesional aparece en los discursos docentes articulado con el sentido de responsabilidad hacia el centro escolar, con los estudiantes y con el futuro del país. De este modo, el compromiso no es construido como una cualidad deseable en el docente, sino como un deber ser profesional. Lo que de alguna manera se constituye en una demanda local de subjetividad profesional docente.

El profesor que va a trabajar en pedagogía debe estar comprometido con su profesión (1) estar comprometido con la misión que tiene que cumplir en el colegio (1) primero es el alumno, en la cual uno tiene que llegar a ellos y tratar toda la diversidad de alumnos que nosotros tenemos que ir (.) es cierto, pasamos incomodidad etcétera etcétera pero eso:: queda como en el olvido porque:: hay cosas que son muy satisfactorias mi vida como profesor he tenido (1) (...)en ellos eh:: eh: llevando un, un horizonte camino allá del bien (.) de que necesitamos que el el país chile gente que sea positiva (1) que ellos hacen el futuro nuestro entonces eh:: el profesor (.) en alguna se medida está en contacto día a día con ellos en el aula, acá, el patio que se yo (1) gran parte de las horas de vida están con nosotros y nosotros con ellos. (E7mascADB:6)

Tal como lo evidencia el fragmento, el compromiso como deber profesional se encuentra aparejado a la formación de valores cívicos y progreso nacional en los estudiantes. Este aspecto es interesante ya que el profesor como responsable de la formación valórica y sobre todo en relación al progreso del país (“llevando un, un horizonte camino allá del bien (.) de que necesitamos que el país chile”) es un discurso que se encuentra asociado a aspectos históricos del rol docente. Como señalábamos en los primeros capítulos de esta investigación, la subjetividad docente anclada a la idea de ser un cuerpo homogéneo representante del Estado, responde a aspectos de la constitución histórica del rol docente, donde la identidad colectiva de ser un “profesor de Estado” se vinculaba directamente con el proyecto de construcción nacional, aportando al desarrollo moral y material del país a través de la formación moral de la población.

Como muestran los relatos, el compromiso ético con el progreso de la nación, como eje para definir la labor docente actualmente, es un eje relevante para las comunidades

locales de profesores. En términos analíticos, el compromiso ético y la vocación como ejes de definición de sí mismo son interesantes, ya que se ubican diametralmente opuestos a las demandas identitarias que los mismos profesores han descrito de las políticas.

Los ejes locales para definir el deber ser docente, como lo son la vocación y el compromiso con los estudiantes y la formación cívica, son construidos como aspectos en evidente conflicto con la identidad del profesional técnico, productivo y eficiente para el mercado demandado en las nuevas regulaciones laborales.

De alguna manera, es posible señalar que las narraciones locales que usan los profesores para definir su deber ser como profesional emergen como respuesta a las nuevas demandas percibidas. Por ello, de acuerdo a Navarro (2003) y Murillo (2007), se recurre a relatos en torno a la imagen del docente “apóstol” cargado de valores y vocación social, desde donde se cuestiona la inscripción a una lógica de tecnocracia de la educación. A juicio de los profesores, este tipo de sistemas desconocería la naturaleza misma del trabajo docente, cuyo ejercicio se realiza desde un compromiso ético y social, lo que sería el elemento de desencuentro con las nuevas políticas (Bellei, 2001; Núñez, 2002).

Otro aspecto ilustrado en la cita y que también entra en tensión es la versión tecnócrata del docente en el asunto del vínculo afectivo con los estudiantes. El fragmento recién presentado evidencia que uno de los ejes fundamentales de definición del sí mismo docente son las relaciones cotidianas y cara a cara con los estudiantes. De acuerdo al discurso docente, las relaciones inmediatas con sus estudiantes y éstas, mantenidas en el tiempo, tienen un peso relevante a la hora de definirse como profesores.

A propósito de esto, cabe recordar, que los centros educacionales, como espacios de trabajo, continúan siendo una institución que basa su funcionamiento y organización en los encuentros cara a cara, disciplinados y constantes. Y de acuerdo a los relatos, las interacciones cara a cara, preservadas durante el tiempo, se presentan como fuertes constituyentes de la subjetividad profesional. Al respecto, Duschatzki (2007) señala que el

ser docente se pone en juego en su relación con los estudiantes, en tanto se comparten condiciones de vida.

Como señala Duschatzky (2007), lo que distingue este vínculo, no es sólo un hábitat compartido, sino “hacer pasar la propia existencia” (pág. 41) por aquellos territorios comunes, llamados escuela. Tal como se expone en el fragmento anterior, “en alguna se medida está en contacto día a día con ellos en el aula, acá, el patio que se yo (1) gran parte de las horas de vida están con nosotros y nosotros con ellos”. Se trata de una subjetividad que se constituye en la práctica pedagógica desarrollada en la trama afectiva, que desde allí toma sentido para emerger como un deber ser profesional.

Conocida ya la importancia de la vocación y el compromiso del profesor como dimensiones fundamentales en el deber ser profesional, podemos avanzar un paso más y agregar otro aspecto a esta discusión. En el siguiente fragmento, una profesora señala como la educación, es decir su trabajo, se basa por sobre otras cosas en brindar cariño a los alumnos:

Evalúa conocimientos teóricos, no evalúa como tú eres en aula como persona (.) porque hoy en día la educación se trata más de eso de cómo dar más cariño a estos niños que otra cosa (.) entonces (.) la evaluación? (.) yo creo que la evaluación, yo creo que busca saber que sabes tú? es solamente ámbitos teóricos. (E2FemNDC:38)

Como evidencia la narración, los discursos que construyen los docentes para definirse a sí mismos y su trabajo están asociados a su relación con los alumnos y los procesos afectivos que cruzan esta labor los cuales, claramente, son posicionados en contra de valores profesionales prescritos por la Política de Fortalecimiento de la Profesión Docente, como son el tecnicismo o el conocimiento experto.

Por tanto, en contraposición a los criterios ‘técnicos’ para la definición de sí, el docente presenta criterios afectivos, como “brindar cariño a los niños”. Cabe destacar que aquellos aspectos que ellos definen como ejes centrales del oficio docente tienen la cualidad de ser aspectos inmensurables e inaprensibles por los índices mediante los cuales la Política evalúa el desempeño de un docente. Por lo tanto, definirse de esta manera, tiene al

menos dos funciones: por un lado, definirse a sí en contraposición a las demandas políticas pero, a la vez, planear atributos docentes incapturables por la Política.

Los discursos acerca del deber ser docente presentados hasta acá tienen el efecto de polarizar 'la técnica' por un lado y 'la vocación' por otro como atributos del deber ser docente. En general, las palabras como tecnicismo o conocimiento son palabras usadas frecuentemente por los hablantes, pero no se profundiza mayormente en su significado. Se realiza más bien un uso estereotipado de estos términos, donde no queda claro a qué aspectos técnicos de la Política se refiere o a qué conocimientos concretos. De acuerdo al sentido común, podemos comprender por saber técnico aquel modo de hacer propio de un área específica. Se podría decir que este nivel de generalización con el que se trata lo 'técnico' en el discurso docente, es un aspecto de la Política que ha quedado estereotipado en el discurso del profesor, y que podría indicar una comprensión superficial de la Política, tal vez como modo de resistencia también. Sin embargo, lo que interesa aquí, claramente, no es la comprensión de las técnicas como modos sofisticados del hacer docente propuestos por las nuevas regulaciones del trabajo docente, sino destacar que este aspecto se entiende si se lo analiza en contraposición a otorgar cariño. Es decir, es la diferencia entre técnica y cariño lo que ilumina la comprensión de esta tensión.

En este sentido, aspectos como el cariño hacia los niños y el compromiso con la profesión son sobrevalorado en relación otros parámetros llamados "técnicos". Entablar una relación con los alumnos, dar cariño, estar ahí pudiendo estar en otra parte o comprometerse con el futuro del país a través del cuidado valórico de los niños son ejes definitorios del docente en los espacios locales que se enarbolan en contraposición de los "tecnicismos" que representarían la experticia y toda la lógica de estas nuevas políticas, que son ajenas a ellos y no los representan en la constitución de su ejercicio profesional.

Tensión en torno a la demanda de impecabilidad

A esta discusión sobre la vocación y el tecnicismo se agrega otro elemento que tensiona la discusión en torno a qué es y cómo se debe ser docente. Aparejada a las demandas de tecnicismos en el ejercicio profesional, los profesores señalan interpretar en la Política de Fortalecimiento de la Profesión Docente una demanda de perfección en el quehacer docente. Y esta noción de perfección se asocia al control del entorno, de los procesos y resultados de aprendizaje de los niños, llevar a cabo las planificaciones del trabajo desconsiderando las circunstancias y discontinuidades.

En este tipo de discursos suele haber un especial énfasis en el control de su tarea, pero este suele ser relatado como un control ejercido sobre otros, sobre los niños, incluso sobre las capacidades de los niños. Cabe destacar que cuando se hace referencia a la demanda a controlar, se suelen mencionar justo aquellas cosas que es evidente que están fuera de su control. Articulado a esta idea, encontramos narraciones que con frecuencia hacen referencia a este tema de la siguiente manera:

Entrevistadora: ¿Cómo sería el profe que sacara el máximo puntaje en la evaluación docente, por ejemplo?

Profesora: Por lo que yo vi, por lo que me escribieron en mi evaluación, yo creo que el profe que haya hecho súper, mega, perfecta, ideal la unidad, sin ningún error, eh; o sea que todos los niños fueran súper inteligentes, que no haya ningún niño con necesidades educativas especiales, y: que la clase también po, totalmente estructurada, con niños que también levanten la mano para que pregunten, o sea que fuese todo perfecto, yo creo que ahí para ellos, todos los profes destacados y bien. (E3FemNDB:19)

Aquella construcción del profesor ideal que debe controlar aquello que evidentemente no está en sus opciones de controlar, el profesor perfecto, impermeable al error, autómata, mecánico, sin voluntad ni fuente de cuestionamiento, es a la vez de la construcción de una existencia imposible. Es decir, el profesor da cuenta de aquello que se le demanda ser, un profesional ideal, imposible de llevar al plano real y cotidiano.

Los relatos acerca del profesor que pide la Política tienen el efecto de construirlo como un profesor imposible, tan imposible como absurdo. Es decir, el prototipo de profesional que ellos deben incorporar, aquello que deben supuestamente hacer, decir y ser como

docentes, es construido como algo insensato, una versión de profesor imposible. A su vez, esta idea de profesor perfecto se funda en contraposición al profesor posible, al profesor ser humano, al que da cariño, al que está día a día en la escuela con sus estudiantes.

Nosotros somos seres huma↑nos, nosotros no somos robot, tenemos sentimientos.
(E5FemADD:9)

La metáfora del robot resulta muy ilustrativa de aquello que los profesores han construido como una demanda a la subjetividad docente por parte de la Política. Para comprender el significado y la utilidad de esta metáfora para el hablante, es importante hacerse la siguiente pregunta: ¿qué significados encierra un robot? y segundo, ¿cuáles de los significados de robot pueden ser usados para describir al docente en el contexto de esta investigación? Respondiendo a la primera pregunta, robot es relativo a lo autómatas, una máquina de ejecutar tareas previo determinadas órdenes y despojado de afectos. Y esos son justamente los significados que son desplazados para definir la subjetividad docente determinada por las nuevas regulaciones. En este sentido, los significados que pueden ser trasladados son las ideas de la labor docente como un ejercicio mecánico demandado a ser ejecutado, desprovisto de voluntad, así como también lo perfecto e insensible de lo inhumano.

Frente a la metáfora del robot se levanta con fuerza la negativa de ser aquello, apoyados en el argumento más evidente y esencial de todos “somos seres huma↑nos”, a su vez el argumento más innegable, más irrefutable.

Tensión entre autodefinición y reconocimiento social

De acuerdo a lo revisado, el sujeto docente da cuenta de sí como profesional mediante narraciones que construyen controversias entre las demandas de ‘deber ser’ profesional desde las políticas y las demandas de ‘deber ser’ profesional locales. Estas tensiones podrían estar orientadas más bien a discutir aspectos de contenido del deber ser profesional. Asociado a esto, también se muestra en las entrevistas otro tipo de tensiones

que tienen que ver con el proceso mismo de definir el deber ser de la docencia y de la subjetividad del docente. Estas controversias están dadas por lo que de alguna manera podríamos denominar la ‘heterodefinición’ versus la autodefinición.

Esta tensión da cuenta de las contradicciones con las que los docentes dan cuenta de sí en un contexto de cambios y nuevas demandas a su profesión. Por una parte, los profesores se adhieren a ciertas demandas de la Política cuando, por otra parte, presentan resistencias a ejecutar un deber ser docente determinado por las nuevas demandas. Por un lado, reclaman reconocimiento y usan las categorías que ofrece el nuevo lenguaje para definir el propio desempeño (ver primer apartado de este capítulo) validando la ‘heterodefinición’ del deber ser profesional, pero por otro, reclaman y exaltan las formas cotidianas y locales que ellos tienen para definirse a sí mismos como buenos docentes. En el siguiente fragmento se expone de manera evidente este problema:

Claro (.) lo que les gustaría que fuera el profesor ideal (...) que no cuestionara nada de lo que está (1) pero que lo ejecutara a la perfección (3) porque igual, mira lo que pasa es que:: tú no puedes ser neutra cuando::: (...) Para mí el profe ideal es (.) el que es crítico, el que hace propuestas, el que:: es capaz de::: desde dentro de este sistema poder, a pesar de que lo:::, de que uno lo hace como, como, corresponde que tiene que ser, pero que tenga la capacidad de que ese no es el norte (1) el norte es que tenemos que organizarnos y tenemos que luchar, y que aquí esto se cambie una vez por todas [y cuál e:::s] entonces necesitamos ser respetados, necesitamos ser valora:::dos socialmente y necesitamos eh::: por sobre todo que::: que nuestra opinión y que::: nuestras visiones sean tomadas en cuenta por la autoridades. (E4MascNDD:43)

La cita nos da cuenta de lo controvertido que es el proceso de describir el deber ser del profesor. Por un lado, la narración muestra cómo el hablante valida las demandas de la Política señalando que aquello que debe hacer, es lo que *corresponde* (“de que uno lo hace como, como, corresponde que tiene que ser”). Por otro lado, el hablante plantea que el deber ser docente es cuestionar el modelo, ser proactivo y lograr un cambio definitivo del sistema en el que se encuentra (“para mí el profe ideal es (.) el que es crítico, el que hace propuestas” “el norte es que tenemos que organizarnos y tenemos que luchar, y que aquí esto se cambie una vez por todas”). Sin embargo, al final de la cita, plantea como

condición de su ser docente la necesidad de ser reconocido legítimamente por el orden externo.

Es decir, por un lado los datos indican como el profesor busca el reconocimiento externo de las categorías, pero a la vez, cuestiona el modelo que el mismo poder ha organizado para definir la docencia. Ocurre lo mismo en párrafos anteriores donde buscan, por ejemplo, evaluarse para saber cuán bien hacen su trabajo. Sin embargo, estas categorías, a la vez que son validadas, también son simultáneamente rechazadas y cuestionadas por medio de diferentes argumentos. Si bien hay una búsqueda de inteligibilidad de su labor a través de las definiciones y clasificaciones de docencia que realizan los dispositivos políticos, estas a la vez son lenguajes resistidos y redefinidos en su día a día laboral.

Este proceso de categorización es complejo y se dan luchas en el campo del significado y de las clasificaciones y de la definición de un mismo. Por un lado, quieren adscribirse pero, por otro lado, también rechazan estas categorías para definirse. Estos relatos permiten comprender cómo se mezclan las intensidades de estos discursos y, a la vez, cómo estas intensidades definen múltiples relaciones con la Política, relaciones desafiantes entre una voz crítica, organizarse y luchar por cambiar pero, también, una necesidad de reconocimiento.

La “técnica” o la exigencia técnica, la pulcritud de la ejecución, el control del entorno y de los niños es construido por los profesores como una demanda de deber ser profesional de la Política. Este modelo de profesionalidad tras la Política se lee como un deber ser profesional que se contrapone al deber ser constituido en los discursos locales, deber ser basado en la ética del trabajo público, una ética del compromiso social. El deber ser profesional construido por los docentes tiene que ver con estar en el sector municipal enseñando porque la vocación lo argumenta y el cariño lo permite y da fuerza para estar. De esta manera, la puesta en marcha de las verdades acerca de la docencia en la subjetividad del profesor, se instala con dificultad y son cuestionadas por los múltiples

discursos acerca de la docencia que también están organizando la subjetividad del profesor en el espacio cotidiano.

ACERCA DE LOS CRITERIOS DE LA AUTODEFINICIÓN: PROCESOS A LA BASE DE LA SUBJETIVIDAD LOCAL DOCENTE Y LA REAPROPIACIÓN DEL SÍ MISMO

¿Cómo se relatan a sí mismos los profesores en un contexto de institucionalización del cambio neoliberal? ¿Bajo qué criterios eligen las palabras para relatarse a sí mismos? ¿De qué elementos se provee su relato para dar cuenta de sí en un contexto de alta demanda de transformarse en otro profesional? En la respuesta a estas preguntas se acrisolan fuerzas multidireccionadas y controversiales que agarran intensidad desde los diferentes campos de experiencias laborales de los profesores.

De acuerdo a lo revisado, por un lado tenemos que los docentes perciben de las nuevas regulaciones una demanda a llevar a cabo una labor técnica, también a ejercer su trabajo de manera impecable, a controlar diferentes variables que intervienen en su trabajo y además otros asuntos antes mencionados. Todo ello es relatado como un 'deber ser' profesional demandado por los nuevos contextos políticos, lo cual es validado y simultáneamente rechazado por las pequeñas voces locales.

Así mismo, están los criterios que podríamos denominar de autodefinición: ¿cuáles son los elegidos para este fin? La vocación, el compromiso con la misión de la escuela, los valores con el desarrollo nacional y las relaciones con los alumnos, funcionan como ejes en el discurso docente para definir el deber ser de un maestro. Técnica versus vocación, cariño y compromiso, la perfección versus lo humano y lo imperfecto son encuentros y desencuentros discursivos que componen cierta distancia entre lo demandado por el discurso dominante y lo cotidianamente posible y deseado por el maestro.

Considerando lo trabajado hasta ahora, no es posible afirmar que la subjetividad docente es un producto de los dispositivos de poder que han embestido la carrera profesional docente. Tampoco es posible afirmar que los discursos locales nutran un 'deber ser' docente en el borde exterior del contexto político neoliberal institucionalizado ya que, es justamente su posición de adversidad, de contraposición, lo que a su vez los vuelve dependiente del poder. Por último, tampoco es posible señalar que todos estos discursos locales en torno al 'deber ser' docente tengan su base en una experiencia individual del profesor. Contrario a todas estas suposiciones, estamos en presencia de discursos sociales cotidianos que constituyen la subjetividad docente y el 'deber ser' de su profesión, pero desde las relaciones locales en un contexto particular que responde a la neoliberalización de su profesión.

Los discursos locales fabricados en la cotidianeidad de la institucionalización de lo neoliberal son constituyentes de la subjetividad docente. En el habla local y cotidiana que funda la relación con los compañeros de trabajo y vida, se gestan los relatos que definen al profesor. Esta cotidianeidad convierte y transforma las verdades neoliberales sobre la docencia. Y es esta cotidianeidad conformada por diálogos cercanos la que abre la posibilidad de participación respecto de sí, en tanto pueden hablar porque se saben hablantes, y no simplemente locutores. Un habla que articula, contacta y permite el encuentro entre docentes comunes y corrientes, por ejemplo en torno a la definición de sí. La confianza con el otro y los estudiantes de todos los días, deviene operación subjetiva que también se interioriza.

El compromiso con la escuela deviene de un entramado de relaciones locales y particulares de la micropolítica de la escuela. El compromiso con los valores de progreso, que históricamente ha unido la escuela con el Estado, son discursos históricos en la conformación del rol docente, y las relaciones afectivas con sus alumnos, también implican fuerzas ajenas a la docencia actuando en la subjetividad docente.

No hay una intención de poner en relieve el voluntarismo como cualidad del individuo que escapa al determinismo de las relaciones de poder, sino comprender los procesos a la base de la subjetivación docente. Yendo más allá de una perspectiva esencialista se mira la construcción de la subjetividad en una dualidad frente al poder. Es mirar que, a la base del proceso de subjetivación de los docentes, hay múltiples fuerzas trabajando y que no todas ellas tienen su fuente en el poder.

De acuerdo a Virno (2003), la singularidad de la subjetivación es un punto de llegada y su punto de partida es justamente la multitud desatada, incoherente y fragmentada que se concreta en las relaciones que cotidianamente experimentan los docentes. Más bien el material de partida de los procesos de subjetivación serían los vaivenes y fuerzas cotidianas. De alguna manera, lo que estamos señalando es que el insumo del individuo no es lo individual, sino una trama compleja de asuntos diarios, rutinarios e impredecibles a la vez.

Por tanto, el proceso de narrarse como sujeto es un proceso de progresiva diferenciación e integración de múltiples relatos de diversas procedencias que cuajan de particulares formas en el día a día. El sujeto docente consiste en el cruce permanente entre aspectos sociales provenientes tanto de órdenes poderosos y hegemónicos como procesos locales y creativos. Por tanto, la experiencia colectiva dentro de la escuela como lugar de trabajo, no es el ámbito donde se atenúan los rasgos singulares del docente, sino el ámbito de una subjetivación nueva.

El profesor está ahí, narrándose justo en ese cruce. De acuerdo a Simondon (1989, en Virno, 2003), sería un grave error identificar al sujeto con alguna de estas partes, en vez de considerar el juego completo; un juego que no siempre es pacífico. Virno (2003) señala incluso que el sujeto es un campo de batalla de todas las fuerzas intervinientes. Que tampoco podríamos decir que es una batalla de uno contra uno, sino de todos contra todos y todos a favor de todos. Y si esto pareciera enredado de comprender, está bien, porque esa es justo la representación que habría que hacerse.

Son todas estas tensiones en torno al 'deber ser' docente las que se entremezclan en el seno de un orden social neoliberal instituyéndose, las usadas por los profesores, en el arduo trabajo de relatarse a uno mismo en estos cambios. El proceso de configurarse como alguien coherente frente a estos cambios no es más que una ilusión de homogeneidad posible en el sujeto. Por lo mismo, aun cuando es una subjetividad tensionada e incoherente, esto es también integrante de su subjetividad. No decimos que por ser una descripción casi reaccionaria, descalibrada y poco armónica, esta sea menos verdad que las otras.

El 'deber ser' docente elaborado en los discursos locales, aquello de sí que se da cuenta a la sociedad, no es exactamente eso lo que los define como sujetos. Aquello que los define de cierta manera son las ganas de relatarse a sí mismos y ser visibles para otros desde estos relatos. Ante todo encontramos siempre una demanda a ser leídos por otros, lo que a su vez nos habla de una necesidad de inclusión. Esta inclusión implica un compromiso con mantener ciertos procesos de autonomía en la constitución de su subjetividad. Y es en este afán donde reconocemos múltiples relatos que lo hacen es recuperar el proceso de subjetivación. Luchas que afirman el deseo de autodeterminarse, autonarrarse, movimientos contradictorios por la reapropiación de sí mismo.

Esto nos lleva a entender cómo los docentes se enfrentan a reflexionar la propia actuación de sí en el reconocimiento de las contradicciones y tensiones. Dentro de los textos vemos cómo las personas se basan en posiciones de sujeto alternativo en la afirmación de su identidad en la organización, motivados por la diferencia entre las posiciones de sujeto que se ofrecen dentro de los contextos y el interés individual.

La resistencia y la adscripción, estimuladas por las contradicciones, debilidades y vacíos entre las posiciones de sujeto alternativo, llevan a una narración propia acerca de sí. Este es un proceso continuo que surge del deseo de obtener la seguridad y la comodidad que residen en conocernos a nosotros mismos, y hacer frente a las tensiones y discordias que surgen de estas contradicciones. Una búsqueda de lo que podría ser estar en control de la

propia vida, de actuar en y sobre el mundo, de ser un individuo con capacidad de actuar por nuestras esperanzas, proyectos y anhelos personales, por nosotros mismos (Knights & Willmott, 2007).

Como se trabajó en este capítulo, los discursos hegemónicos sobre el ser y quehacer de la docencia transitan en los espacios subjetivos como una verdad permanente y constituyente. Las descripciones de un buen pedagogo están compuestas de una serie de generalizaciones, implicancias y razonamientos particulares que ordenan, jerarquizan y subordinan elementos en los procesos de subjetivación (Foucault, 2002). Estas vinculaciones regularizan las dispersiones imprimiendo un ritmo constante a la práctica docente cotidiana. Este compás construye permanencias, formas duraderas de volver legible las acciones y finalmente categorías estables que se erigen como verdades acerca de la profesión. Sin embargo, estas fuerzas de poder chocan con subjetividades vivas que manifiestan malestar, quejas, cuestionamientos y demandas que redirigen el flujo del poder y modifican el proceso de institucionalización de la Política y crean a la vez nuevas subjetividades al amparo de estos cambios.

PALABRAS FINALES: NOTAS PARA DISCUTIR
LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL MODELO
NEOLIBERAL EN LOS MODELOS DE
PROFESIONALIDAD DOCENTE

Bien, ya en los últimos párrafos de este trabajo debo escribir unas últimas cosas. Antes de comenzar este apartado, pienso qué es lo que debiera ser escrito aquí. Pienso en el lector, no puedo ni imaginar que le habrá sucedido al pasear por todo lo trabajado hasta ahora. Y no porque le tenga que suceder algo extraordinario o fuera de lo común con mis palabras. Nada de eso, sino más bien me pregunto por los posibles rumbos y encuentros que la imaginación y el pensamiento pueden tomar cuando se lee. De aquí se pueden tomar herramientas, ideas, inspiraciones o incluso aprender de errores ajenos, se puede hacer. Claro que sí. Pero yo quisiera tener una cuota de influencia en aquello que le quedará a quien haya leído esto (imagino que todo escrito tiene esa pretensión) y este capítulo es la última oportunidad.

Permítame tratar dos asuntos antes de separarnos. En el primer asunto se trata más bien de constatar el pago de la deuda contraída en los inicios de este escrito. Digo constatar y no pagar, porque de alguna manera le he pagado en cuotas, capítulo a capítulo. Por constatar, me refiero a explicitar qué fue lo que se logró y lo que no se logró con este estudio en función de las preguntas iniciales. Como dicen, lo prometido es deuda.

El segundo asunto es el ofrecimiento de algunas ideas que se han ido condensando en estos años. Ideas, en el sentido de fijaciones, firmezas, cristalizaciones que son producto de esta investigación. Son ideas que han cuajado. Como la gelatina, han ido tomando solidez y densidad. Yo les he dado forma de notas para conversar por última vez, notas

para volver a mirar a la institucionalización del modelo neoliberal en la carrera docente. Notas para pensar el encuentro entre el trabajo docente y de todos los días y las nuevas regulaciones. Notas para pensar el poder de las nuevas regulaciones del trabajo docente y notas para pensar las prácticas cotidianas y de resistencia del trabajo docente.

D(E)UDAS CLARAS CONSERVAN LA AMISTAD

El primer propósito de este estudio era conocer cómo los docentes construían y articulaban significados en torno a los cambios que representan la institucionalización de las políticas públicas educativas. Frente a esta pregunta se respondió de dos formas: primero explicando el significado que toman las nuevas regulaciones en la cotidianeidad del trabajo docente. Desde los espacios locales ésta es traducida como un dispositivo útil para los docentes en tanto perciban a partir de ella algún beneficio, entre ellos bonos y recursos que engrosen su remuneración, y a la vez es traducida cómo un dispositivo político absurdo y sin sentido, porque no es útil para mejorar el desempeño del profesor. Asociado a estos significados nos encontramos también con discursos que definen la Política como un dispositivo alejado de la realidad escolar y que interrumpe la cadencia cotidiana del trabajo escolar.

No obstante, los significados que toman las nuevas regulaciones en los discursos docentes no responden por sí solos al objetivo inicial. Más bien la pregunta respecto de cómo es que se generan estos significados, tienen que ver con las posiciones y acciones que toman los profesores respecto de estos cambios. La acreditación de los profesores cómo concedores de su realidad local y su posición de usuarios respecto de los programas estatales son los procesos locales que someten a las nuevas regulaciones a tomar rumbos lingüísticos insospechados. Los profesores hacen uso del derecho irreductible de tomar la palabra para hablar y constituir su realidad y finalmente lo que está a la base de la

definición de los cambios que se le plantean a la carrera docente son las relaciones sociales locales y la micropolítica docente.

El segundo propósito de este estudio era conocer las prácticas locales y cotidianas de los profesores en torno a la institucionalización de las políticas educativas neoliberales. Si bien es cierto que la Política prescribe determinadas prácticas profesionales, ésta prescripción debe convivir con la potencia y creatividad de la cotidianeidad. La neoliberalización de la profesión docente es un proceso pleno de acciones inesperadas que reflejan la astucia, voluntad y creatividad de los docentes. Acciones docentes que si bien no detienen la institucionalización de lo neoliberal, sí logran reconstruir, a ratos y de manera discontinua, un lugar propio y autónomo para ejercer su trabajo y recuperar el control sobre él.

El tercer y cuarto propósito del estudio, se fusionaron en un sólo cuerpo de resultados. Por un lado, gravitaba la pregunta acerca de las demandas subjetivas que los docentes atribuyen a estos cambios y, por otro lado, estaba la preguntas en torno a los modos locales que tienen los profesores para definirse como tales en este nuevo contexto. No era posible responder por separado a cada una de estas y eso fue un hallazgo. Hallazgo en tanto no es posible señalar que la subjetividad docente se conforma desde lo local, o desde las demandas de las prescripciones neoliberales. Es innegable que el modelo neoliberal deja su rastro día a día en nuestra intimidad, pero simultáneamente es innegable que hay otras fuerzas locales, impredecibles, cercanas y cotidianas que también devienen operaciones subjetivas. Todas estas operaciones se tensionan unas a las otras, armando remolinos en el margen indescifrable de lo íntimo y lo público del trabajador docente.

Estos tres ámbitos de trabajo conforman una panorámica que permite conocer cómo se reconfiguran las prácticas cotidianas y el sujeto docente en un contexto de transformación neoliberal de las políticas públicas educativas, pero me parece que también permite

entender cómo se reconfigura lo neoliberal en lo cotidiano. Es una panorámica de un encuentro entre las grandes voces y las pequeñas voces del mundo educativo.

Me parece que con más tiempo y otras decisiones metodológicas podría haber profundizado en cada ámbito de esta panorámica. Por ejemplo, un trabajo de campo más allá de un enfoque etnográfico hubiera sido una mejor estrategia para conocer mejor los procesos expuestos hasta acá. Si bien las notas de observación que pude realizar durante las entrevistas fueron muy útiles, especialmente para interpretar los datos trabajados en el capítulo 8, me parece que un acompañamiento continuo a los docentes mientras trabajaban hubiera permitido no sólo tener notas para orientar las interpretaciones de las entrevistas, sino que fueran un material de análisis también. Pero, como se dice por ahí los errores son siempre a posteriori.

Hay preguntas que quedaron pendientes, por ejemplo explorar las prácticas de adhesión profesional a estos nuevos modelos. Estas ideas podrían haber engrosado nuestro entendimiento respecto de aquellas huellas del poder en la subjetividad docente, y tal vez también permitiría comprender mejor las formas exitosas en la institucionalización del modelo neoliberal.

NOTAS PARA CONVERSAR POR ÚLTIMA VEZ

NOTAS PARA DILUIR LA DISTANCIA ENTRE LA POLÍTICA Y LOS DOCENTES

Lo primero que debo hacer es una constatación. Perdón, por lo simple. Pero debo llevar la atención del lector hacia un punto crucial. Sobre un punto, que fue el punto de partida, y también es parte de los puntos de llegada. En punto es el siguiente: existe una profunda distancia entre lo prescrito por las nuevas regulaciones del trabajo docente y lo que hacen

y son los profesores en sus espacios cotidianos. Esto había sido intuido desde la formulación del problema de investigación. Y de cierta manera la investigación fue un diseño que permitiera constatar esto.

El asunto es que esta diferencia entre Política y sujetos-cotidianos fue pensada como una distancia. Y luego el trabajo de la tesis ha consistido en conocer ese espacio. Ahora debo señalar algo importante, a diferencia de cómo pensaba al inicio, este espacio no es una distancia sino una intersección. Mejor dicho, para que haya un encuentro, podemos suponer que a la vez debe haber una distancia. Pero en efecto, lo que invocaba este estudio era el encuentro de partes diferentes, más que la indiferencia entre ellas.

Una vez comprendido esto, es pertinente formularse la siguiente pregunta: ¿De qué está hecho este encuentro? Este encuentro está hecho, por un lado por un modelo profesional docente neoliberal, que intenta instaurarse y por otro lado, por profesores que acuden día a día a los establecimientos educacionales, que intentan hacer el trabajo que ellos creen que deben hacer. Por lo tanto, se encuentran lógicas diferentes para comprender la praxis profesional, la docencia y la educación.

La Política empuja hacia una forma de organizar la realidad. Y lo hace más o menos con los mismos mecanismos y rituales en los diferentes lugares que intenta instalarse. Este afán por parte de la Política deja traslucir su mirada homogénea y estática de la comunidad docente. Las políticas públicas actúan bajo una lógica social y económica, donde la aprehensión de sus campos se intenta hacer mediante la estandarización, se intenta instaurar un idioma oficial para todos. En la vereda de al frente está lo prófugo, la realidad docente heterogénea, diversa y viva.

Cuando cada una cruza la calle, no sólo se deja atrás la distancia que habíamos previsto de antemano. Por otra parte, también sería insuficiente señalar que cuando ambas partes se encuentran esto sólo sirve para cotejar la presencia de lo ajeno. Este encuentro se trata de una interacción, de la creación de una intersección de movimientos conjuntos. Se trata

de una Política insertándose en unas vidas tan comunes como silvestres y unos modos de existir en lo laboral, también comunes y silvestres, que intentan huir.

Esta intersección implica la incesante instauración e institucionalización del modelo neoliberal, pero también la constante fuga de las diferencias. Y este análisis no puede hacerse por separado. Porque los modelos prescriptores de realidad deben irse adecuando al terreno para ser efectivos, y lo mismo las fugas. Las cuales para lograr su objetivo, deben aprender nuevos movimientos. Por tanto estamos analizando una misma unidad analítica, el encuentro, pero que se constituye de diferentes movimientos, en diferentes direcciones.

Apoyándonos en todo lo dicho, es bastante sensato señalar que este encuentro es un encuentro creativo, un espacio profundamente productivo. Por evidenciar esta idea, se puede señalar que: a la vez que las prescripciones políticas niegan un modo de trabajo, los profesores crean otro. A la vez que los profesores desafían la organización provista para su labor, la Política se refuerza, busca nuevos argumentos, se blindada. Al vez que la Política se esfuerza por definirse a sí misma, como la gran voz de cómo se debe ejercer la docencia, pequeñas voces rumorean sobre ella y la (de)generan. Sin embargo, esta gran voz posee una enorme capacidad de nombrar el espacio, otorgando una guía inevitable para quienes lo habitan. Es por un lado, “una forma de hacer sentido” del espacio, que en cierta medida se constituye en un ímpetu para moverse en su interior” (De Certeau, 2000, pág. 104), pero la fuente del movimiento es otra.

No podemos sino reconocer que el encuentro, es un encuentro transformador y creativo para ambos. Donde ninguna dirección predefinida es respetada.

NOTAS ACERCA DEL PODER DE LA POLÍTICAS PÚBLICAS EN TORNO A LA DOCENCIA

Mirar la neoliberalización de la docencia en Chile como un encuentro entre los modelos neoliberales de la docencia y la docencia del día a día, implica redefinir las políticas públicas en tanto que dispositivos de poder.

De acuerdo a lo revisado, es ineludible la idea de que las políticas públicas en torno a la docencia son ejercicios de poder en tanto buscan conducir las conductas de los profesores y construyen verdades acerca de la profesión docente que permean diferentes dimensiones de su vida laboral. La Política de Fortalecimiento de la Profesión Docente es ante todo una construcción de verdad, con un conjunto de criterios que nos indica cuán cerca estamos de ser un buen o mal docente. Las narraciones de los profesores en torno a su experiencia del trabajar en este nuevo contexto han evidenciado el funcionamiento del poder. Y son esos funcionamientos, las nuevas estrategias de las políticas en tanto fuerzas de poder.

Por ello, es necesario resignificar las políticas públicas neoliberales y comprenderlas como ejercicios de poder específicos. Las nuevas políticas públicas, en este caso las políticas en torno a los docentes, no son un poder descendente de un aparato de Estado sino un poder ejercicio, difuso en toda la trama social, se trata de poderes actuantes y no del poder represivo. Las nuevas políticas pueden ser comprendidas como un ejercicio. El gobierno de los docentes como una actividad más o menos racional y calculada que emplea una variedad de técnicas y formas de saberes procurando modelar las conductas, actuando sobre los deseos, aspiraciones intereses y creencias hacia objetos definidos (Davidson, 2012; Ranson, 2008; Willmott, 2007). Gobernar es, en este sentido, estructurar el eventual campo de acción de otros. Es actuar sobre las posibilidades de acción de otros.

Las nuevas regulaciones de la labor docente se nos muestran como un poder a distancia, pero continuo, un poder presente pero invisible. Un poder que atraviesa todo el cuerpo social (Foucault, 1979) sin situarse en ningún un lugar. Y es esta ubicuidad estratégica lo

que hace al poder adecuado y pertinente a focos locales, capilares (Foucault, 2009). Así se opera con diferentes unidades de consistencia y cada una contingente a una circunstancia y lugar determinado. En esta lógica, las artes de gobierno son amplias pero especializadas, sutiles y adecuadas a lo de cada instante y a lo aleatorio (Foucault, 1992). Integran incesantemente nuevos elementos, aprehendiendo los detalles de lo cotidiano y del sujeto, reconsiderando la multiplicidad, lo marginal, lo periférico.

Así para Lazzarato (2005, pág. 4) “Lo que existe no es el poder, sino el poder en el momento de hacerse, dependiendo directamente de los acontecimientos, a través de una multiplicidad de dispositivos, arreglos, leyes, decisiones, que no son un proyecto racional y preconcebido (“un plan”), sino que pueden hacer un sistema, una totalidad. Un sistema y una totalidad siempre contingentes”. Mediante este insidioso ejercicio de poder se garantiza la aquiescencia discreta de los individuos a las demandas de los dispositivos políticos.

Sin embargo, es necesario ponerle atención a otro asunto. Si bien las nuevas regulaciones son estrategias que se actualizan en la diferencia, en la contingencia, también son estrategias que por intentar atrapar la multiplicidad de lo local necesariamente se van ir modificando a merced de la eventualidad de los docentes. En este sentido, lo local también ejerce su fuerza sobre el poder, modificándolo, instruyéndolo y perfeccionándolo. De cierta forma, los matices que van tomando las nuevas formas de poder son también la contracara de los matices de la vida cotidiana de los profesores.

Por ello, el poder nunca determina de manera exhaustiva las posibilidades del sujeto. El poder se consagra a codificar el terreno docente sin poder conocerlo, se consagra a controlarlo, a dominarlo (De Certeau, 2000) y este actúa interrumpiéndolo, haciéndolo tropezar, modificándolo. Y he ahí la esperanza de volverse ante este desconocimiento, algo inefable y seguir actuando en los recónditos cotidianos, que no quedan iluminados por las categorías del poder.

NOTAS SOBRE LA RESISTENCIA DOCENTE

En concordancia con lo revisado, la resignificación de las políticas educativas docentes en tanto ejercicios de poder implica la necesaria resignificación de las prácticas cotidianas del profesorado en tanto resistencia.

El análisis de las resistencias desde los estudios del trabajo ha tendido a centrarse en las reacciones de un cuerpo homogéneo de trabajadores a las formas de control que se le han impuesto (Davidson, 2012; Giroux, 1986; Knights & Willmott, 2007). Acorde con esto, estas prácticas han sido identificadas como reacciones o fuerzas antagonistas al poder y a las nuevas organizaciones del trabajo. Y la resistencia por su parte, se conceptualiza como un cuerpo que trabaja en contra del control de la gestión del trabajo.

Sin embargo, las resistencias comprendidas como una relación de antagonismo no logran captar las complejidades y matices de la resistencia a nivel cotidiano, y las motivaciones complejas y contradictorias de las personas para resistir. Esta perspectiva reduce empíricamente y discursivamente los fenómenos de resistencia e invisibiliza las innumerables prácticas cotidianas, sentimientos, discursos, arrebatos sin forma que hacen tropezar la implementación de las nuevas políticas públicas en educación.

El trabajo presentado en este escrito nos señala que es necesario construir conceptos que permitan comprender y revelar el papel de la mayoría silenciosa y sus movimientos de resistencia. Es necesario construir ideas que permitan iluminar la comprensión de cómo es que los trabajadores comunes y corrientes conviven con los nuevos ejercicios del poder en sus espacios cotidianos de trabajo.

Para caminar hacia la autonomía y recuperar el control sobre nuestros procesos de trabajo, no es que debamos salir airoso de esa batalla de antagonismo entre las prácticas de resistencia y la opresión del poder. Como señala Ibáñez “no es cierto que nuestro auténtico deseo lata por debajo de lo que lo constriñe y podamos traerlo a la superficie rompiendo lo que lo constriñe; tampoco es cierto que nuestra libertad se encuentre por

debajo de lo que la oprime, y que esta pueda brotar si eliminamos lo que la oprime” (Ibáñez, 2005, pág. 136).

Al inicio de esta investigación mostramos cómo las prácticas de resistencia docente eran leídas bajo la tesis del déficit de valores profesionales. Respecto de esta postura, una mirada de las prácticas docentes como un conjunto de anticonductas frente a las nuevas formas de pensar la docencia en un modelo educativo neoliberal, es una lectura que incorpora dimensiones sociales e históricas. Sin embargo, aun puede parecer insuficiente. Luego de los resultados expuestos en este trabajo, me parece que el encuentro entre las nuevas regulaciones de la profesión docente y el trabajo docente puede ser comprendido más bien como un flujo de fuerzas de diferentes direcciones que van tensionando la fuerza y el orden previsto para el trabajo (o incluso para muchos más ámbitos), donde las prácticas docentes en su magna diversidad y el proceso de enseñanza-aprendizaje son efectos de estas múltiples fuerzas que se anudan en lo cotidiano (Fenwick & Edwards, 2010).

De acuerdo a esto, es necesario ampliar el enfoque en la comprensión de la resistencia e incluir formas más rutinarias, cotidianas e informales de hacer tropezar el poder. A menudo sus formas son poco visibles en la práctica diaria, y esto es tal vez la clave de su funcionamiento. No existe algo así como un discurso docente articulado contrahegemónico. No hay nombres, ni etiquetas para ciertas cosas, y eso hace que de acuerdo a De Certeau (2000) estas no sean aprehensibles. Mucha teoría social supone que es necesario ver y nominar ciertas prácticas para que estas existan. Y probablemente uno de los más grandes logros de las prácticas cotidianas de resistencia es saber esconderse, sin desaparecer. Es trabajar de manera invisible y silenciosa hasta volverse invisible para las ramas del poder, investigadores y gobiernos.

A un poder con el don de la ubicuidad le afectan prácticas con las mismas propiedades. De acuerdo al trabajo expuesto, las prácticas de resistencia las podemos ver en todos partes, y cualquier instante es un espacio temporal plausible para sí. Y están las acciones de todos

los días, silenciosas, rutinarias, mayoritarias, incluso indiferentes y es posible leerlas desde otro lugar, y también con otras intenciones.

Las narraciones presentadas acá nos muestran que las prácticas cotidianas de resistencia no buscan un cambio social, pero sí buscan transformar y ejercer poder en situaciones locales. Los relatos muestran reivindicaciones en diferentes niveles y de diferentes formas. Es interpelar y defenderse como autor en la toma de la palabra, sus significados, sus prácticas y su subjetividad.

Estas acciones de todos los días ejercen control sobre sus contextos y condiciones de trabajo. En este caso, son prácticas laborales que trabajan según lo hegemónicamente permitido, pero trasladan los intereses simulando conductas y comportamientos deferentes, para disimular su insubordinación. No se oponen directamente a ellos, sino simplemente “trabajan en los márgenes”, alterando significados hegemónicos o completando espacios simbólicos vacíos (De Certeau, 2000).

Incluso, las encontramos en actividades tan elementales como fundamentales tales como el hecho de significar el mundo. Si bien se ha dicho que el modelo neoliberal ha peleado por conquistar el sentido común, este consigue escapar. Las formas que crean los profesores para construir su realidad, significar su trabajo, su entorno y así, no son reducibles a la gramática del poder. Por ello se mantiene ahí, creativa en su significación, modificando y traduciendo el contacto de la Política con las prácticas terrenales. La matriz de significados no es reducible a los funcionamientos y operaciones del poder.

La creación y las prácticas de resistencia están también en el lenguaje. Las resistencias son reinenciones que operan en prácticas cotidianas discursivas, que ponen en juego una apropiación, una reapropiación de la lengua y los códigos que parecieran llenarse de diferentes significados, mucho más allá de los típicos. Estas condiciones de asimetría creadas por las nuevas regulaciones laborales de los docentes, permiten una red de significados de indisciplinados. Es un proceso de micronegociación o de contraargumentación en el cual se intenta ejercer control sobre sí y el propio contexto de

trabajo. La creación son frases impredecibles, recorridos ilegibles y a veces ilegales para códigos hegemónicos. Aunque se compongan de vocabularios reconocibles sometidos a gramáticas prescritas, estas frases trazan la astucia de los deseos locales (Certeau, 2000).

Los relatos de los docentes dan cuenta de una constante pelea por tomar el control en el desafiante ejercicio de constituirse a sí mismos en un contexto de cambio. Aun cuando la Política se colase en la mismísima manera de leerse, no lo ha colonizado todo. Hay una historia, un presente, unas raíces que constituyen la subjetividad, que conviven, incluso impugnan, los modelos subjetivos previstos poder. Como señala Ibáñez (2005, pág. 136), la libertad existe, “porque nos podemos “crear” a nosotros mismos de otras forma”.

Los docentes, sus prácticas imbuidas de la potencia cotidiana, son las fuerzas que subvierten la estabilidad local del modelo neoliberal en la educación, afectándolo de manera novedosa e impredecible. Por ello, es necesario repensar la las posibilidades de estas nuevas resistencias y a la vez, la institucionalización del modelo neoliberal en el sistema escolar, como un proceso nunca acabado. Sospechar de lo instituido ya que, si bien son prácticas de resistencia que no han generado un cambio al modelo neoliberal, al menos podemos decir que han impedido su completa instauración. Explorar la institucionalización de las políticas educativas, sus nuevas formas de gobernar y entenderlas como dispositivos de poder, implica necesariamente trabajar con las prácticas cotidianas. Pues es ahí, en el flujo subjetivo, local y cotidiano, donde la política se juega su permanencia y profundidad de impacto.

NOTAS SOBRE LA COTIDIANEIDAD DEL TRABAJO, EL SUJETO DOCENTE Y LA CREACIÓN

Como se viene sintiendo desde hace ya varios capítulos, la cotidianeidad debe necesariamente ser una dimensión a tomar en cuenta en este desafiante proceso de comprender el encuentro/desencuentro entre la Política y los profesores. Tal como hemos podido analizar al introducir lo cotidiano como una dimensión que forma parte del

estudio, se altera la relación entre sujeto, poder y trabajo y se vuelve necesario reconceptualizar cuestiones como el poder de las nuevas regulaciones laborales docentes y la potencia de las resistencias en el proceso de implementación de estas nuevas regulaciones.

La cotidianeidad genera espacios para lidiar con las contingencias y avatares del poder. Espacios circunscritos a un tiempo y lugar específico, irrepetible, no planificable. Una curiosa paradoja, porque son espacios que aun cuando se repiten día a día, son impredecibles. Espacios, que aún cuando suceden día a día no se vuelven dominables, ni racionalizables en su totalidad por el poder.

Rescatar la cotidianeidad del trabajo como una dimensión del estudio implica darse cuenta de las particularidades inusuales y creativas del trabajo docente. Como han dejado ver las entrevistas, los profesores pasan la mayor parte del tiempo de trabajo en presencia inmediata de otros profesores y otros alumnos: compartir la cotidianeidad es algo inherente a su trabajo. El trabajo docente está inevitablemente matizado por la propiedad que tiene trabajar cara a cara. Como señala Goffman(1991, pág. 175) “hay una condición de la vida social que destaca enormemente cuando los individuos -por el motivo que sea- están en presencia inmediata de otros”. Por tanto, la cotidianeidad y específicamente las interacciones cotidianas tienen una tremenda potencia sobre la labor docente y las nuevas regulaciones.

Aquellas prácticas de ejercer la docencia que pensamos son una marginalidad respecto de los discursos hegemónicos de la enseñanza, son en realidad una mayoría que se universaliza en lo cotidiano. Pequeñas voces que conforman una mayoría susurrante. Tal marginalidad puede ser universal: dispositivos políticos semejantes, en diferentes paisajes tienen diferentes efectos. Entre el dispositivo y el fabricante, entre la política y hombre cotidiano, entre la reforma educativa y el profesor, existe la cotidianeidad. Cotidianeidad como margen de maniobra atrayente para la creación y ejercer la fabricación de lo que hace sentido desde local.

La cotidianeidad, reconecta diferentes formas de relatarse como profesores. Fijar la atención en la cotidianidad de la labor docente implica captar la subjetividad docente, justo desde ese ángulo de su existencia que no ha sido captado por las políticas. Y es justamente ello punto de partida de subjetividades constituidas en torno de la incondicionalidad de lo cotidiano. La subjetividad se afirma en las condiciones de trabajo que van más allá de las condiciones estructurales de trabajo impuestas por la Política, son las condiciones de trabajo del día a día. El papel de las subjetividades como acciones más abiertas que se nutren desde varios lugares y uno de ellos es el poder, pero sin duda hay más fuerzas.

La cotidianidad, la convivencia o compartir la contingencia genera que los docentes puedan “compartir un mismo foco de atención, percibir que lo comparten y percibir esa percepción” (Goffman, 1991, pág. 176). Esta posibilidad de articulación entre profesores, o incluso entre sujetos no se da en otros ámbitos, y es justamente eso, la potencia de compartir día a día la cotidianeidad. Las miradas compartidas respecto de la política, respecto de lo que ellos son o quieren llegar a ser, respecto de su trabajo se anidan y se condensan al compartir la cotidianeidad, al trabajar cara a cara. La cotidianeidad docente es el epicentro para significar las nuevas políticas laborales, por tanto la cotidianeidad es también condición inevitable de la resistencia.

En este sentido, los centros educativos son espacios hechos de experiencias y códigos comunes, por ello reúnen las condiciones mínimas planteada por Scott (2000) para desarrollar fisuras en los discursos hegemónicos. El vínculo, la interacción con el otro, saber que se comparten espacios y perspectivas. El vínculo según Foucault, son las formas cotidianas de tensionar el poder o al revés, la soledad, es la condición básica de la sumisión (Foucault, 2009).

Y esto me habilita para decir algo fundamental. El modelo laboral neoliberal se está siempre instituyendo y la cotidianeidad está siempre ahí, interceptando, interactuando con este movimiento. No acaba. Lo que está claro es que las políticas neoliberales de

educación se encuentran con cuerpos vivientes que conviven y se acompañan en el devenir de la vida y tal vez su mayor problema político, sea justamente tropezarse con nuestros cuerpos vivientes.

Es casi irrenunciable la idea de que el poder es una parte inherente e indisoluble de la vida social. Sin embargo, es también irrenunciable la idea de que el poder no es todo. Lo otro, aquello que difiere de ese aspecto sólido del poder, aquello que no se reproduce con exactitud es algo también constituido, hecho de relaciones y vivencias sociales, relaciones de autoafirmación, de colaboración, de refugio, relaciones de influencia que provienen de la conjunción de otros territorios, de relaciones en las que también se está jugando y poniendo en tensión la subjetividad.

En la cotidianeidad se abre la experimentación y la creación, se producen prácticas que se oponen a la institucionalización, prácticas discursivas que se apartan de las verdades impuestas o las eluden movilizando recursos insospechados en la gente, reapropiándose del espacio organizado (De Certeau, 2000). Deseos de cada individuo de conducir su existencia como un proyecto para la maximización de su calidad de vida, escenas diarias aprovechando estas prácticas de resistencia como posibilidad y creación. Aquí es donde podemos encontrar nuevas formas de socialización y de ser sujeto al alero de un modelo neoliberal que abre posibilidades de repensar la docencia, la escuela y el trabajo del día a día. Son discontinuidades que abren nuevos comienzos (Lazzarato, 2006) y son comienzos múltiples y desvariados, disparatados. Invenciones que operan en el plano de lo posible.

Es necesario volver la mirada hacia la proliferación diseminada de creaciones anónimas que hacen vivir. Debemos comprender estas otras maneras de vivir y de trabajar como pluralidad de epistemologías vitales o, como señala Serres (1972, en Ibáñez, 2005), donde cada particularidad posee la misma potencia de volverse generalidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Abal, P. (2011). La sublevación de la vincha. En P. Abal, & N. Diana, *Colectivos Resistentes* (págs. 139-204). Buenos Aires: Imago Mundi.
- Acevedo, C. (2006). Presente y pasado en la historia de la educación en Chile: 1850-1950. *Foro Educativo*(10), 133-148.
- Aguerrondo, I., Nuñez, I., & Weinstein, J. (2010). *Institucionalidad de los Ministerios de Educación. Los procesos de reforma educativa de Chile y Argentina en los años 90*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Andrade, D. (2008). Las reformas educativas y sus repercusiones en el trabajo docente. En D. y. Andrade, *Políticas educativas y trabajo docentes en América Latina* (págs. 17-52). Buenos Aires.
- Antúnes, R. (2001). *Adiós al trabajo? Ensayo sobre la metamorfosis y la centralidad del mundo del trabajo*. Sao Paulo: Cortez Editora.
- Área de Acreditación y Evaluación Docente. MINEDUC. (2010 de octubre de 2005). *Política de fortalecimiento de la profesión docente*. Obtenido de MINEDUC: [WWW.rmm.cl](http://www.rmm.cl)
- Área de acreditación y Evaluación Docente. MINEDUC. (2008). *“Asignación de Excelencia Pedagógica”*. Recuperado el 12 de noviembre de 2008, de http://www.rmm.cl/index_sub2.php?id_contenido=3210&id_seccion=1213&id_portal=204
- Área de Acreditación y Evaluación Docente. MINEDUC. (2011). *Resultados Evaluación Docente 2010*. Santiago.

- Aróstegui, J., & Martínez, J. (2008). *Globalización, Posmodernidad y Educación*. Madrid: Akal.
- Assaél, J. (2008). Políticas Educativas y Trabajo Docente en Chile. *VII Seminario REDESTRADO- nuevas regulaciones en America Latina*, (págs. 1-27). Buenos Aires.
- Assaél, J. (2009). Políticas educativas de estandarización y control:sus efectos en la gestión democrática y calidad de la enseñanza en Chile. *III CONGRESO INTERAMERICANO / XXIV SIMPOSIUM BRASILEÑO*. Vitoria.
- Ávalos. (10 de noviembre de 2004). *La formación docente inicial en Chile*. Obtenido de <http://www.iesalc.unesco.org.ve>.
- Ball, S. (1993). *La gestión como tecnología moral: un análisis ludista*. Morata.
- Bardisa, T. (1997). Teoría y Práctica de la Micropolítica en las Organizaciones Escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23 – 52.
- Batallán, G. (2007). *Docentes de la Infancia*. Buenos Aires: Paidós.
- Beca, C. (2005). *Acciones de desarrollo profesional en Chile: su impacto en las prácticas docentes*. . Santiago: CPEIP.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo Global*. Madrid: Siglo XXI.
- Beck, U. (2004). *¿Qué es la globalización?: falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Bellei, C. (2001). El talón de aquiles de la reforma educativa. En S. Martinic, & M. Pardo, *Economía Política de las reformas educativas en America Latina*. Satiago: PREAL-CIDE.

- Bellei, C., & Gonzáles, P. (2003). Educación y competitividad en Chile. En *Hacia un Chile competitivo: Instituciones y Política*. Santiago de Chile: Universidad de Chile-FLACSO Chile.
- Bellei, C., Contreras, D., & Valenzuela, J. P. (2008). Debate sobre la educación chilena y propuesta de cambio. En C. Bellei, D. Contreras, & J. P. Valenzuela, *La agenda pendiente en educación. Profesores, Administradores y Recursos: Propuestas para la nueva Arquitectura de la Educación Chilena*. Santiago: Programa de Investigación en Educación Universidad de Chile-UNICEF.
- Bellei, C., Elgueta, S., & y Milessi, C. (1997). *Percepción y valoración de los profesores sobre el Premio a la Excelencia Docente*. Santiago: División de Educación General del Ministerio de Educación.
- Bernstein, B. (1997). *ESCUELA, MERCADO Y NUEVAS IDENTIDADES*. Recuperado el 12 de abril de 2009, de <http://firgoa.usc.es/drupal/files/rae8129.pdf>
- Birgin, A. (14 de noviembre de 1997). *Las regulaciones del trabajo de enseñar: vocación, estado y mercado en la configuración de la docencia*. Buenos Aires: Tesis de Maestría. Recuperado el 14 de noviembre de 2008, de Opech.cl: http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/
- Bolívar, A. (1 de junio de 2004). *La Educación Secundaria Obligatoria en España. En la Búsqueda de una Inestable Identidad*". Recuperado el 13 de noviembre de 2009, de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Bolivar.pdf> [22/06/04].
- Boltanski, L., & Chiapello, E. (1999). *El nuevo espíritu del capitalismo*. paris: Gallimard.
- Bonifaz, R. (2011). Origen y de la evaluación docente y su conexión con las políticas públicas en educación. En MANzi. Santiago: mide uc.
- Brunner, J., & Elacqua, G. (2003). *Informe de Capital Humano*. Santiago: Universidad Adolfo Ibañez. Escuela de Gobierno.

- Bruno, L. (2007). Educación y Poder. En M. Feldfeber, & D. Andrade, *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?* (págs. 91-109). Buenos Aires: Noveduc.
- Cabruja, T., Íñiguez, L., & Vázquez, F. (2000). Cómo construimos el mundo: relativismo, espacios de relación y narratividad. *Análisis, quadern de comunicació i cultura*, 25(1), 61-94.
- Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. Chile: Ediciones Lom.
- Catalán, J., & González, M. (2009). Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Docente y su Relación con la Autoevaluación del Propio Desempeño, en Profesores Básicos de Copiapó, La Serena y Coquimbo. *Psyche*, 97-112.
- Centro de Estudios Públicos. (1992). *El Ladrillo. Bases de la política económica del gobierno militar Chileno*. Santiago: Alfabeta Impresores.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Cornejo, R. (2008). Entre el sufrimiento individual y los sentimientos colectivos. *Revista Docencia*, 77-85.
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en . *Educación y Sociedad*, 409-426.
- Cornejo, R., González, J., & Cladichoury, J. (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso chileno*. Santiago: FLAPE.
- Cortazar, J. (2007). *Historias de cronopios y de famas*. España: Santillana.
- Corvalán, J. (2001). *Las transformaciones educativas recientes y los cambios de la política social en Chile*. Chile: Umbral.

- Cox, C. (1997). *La Reforma de la Educación Chilena: Contexto, Contenidos Implementación*. Santiago: PREAL.
- Cox, C. (2005). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En C. Cox, *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Cox, C., & Gysling, J. (2009). *La Formación del profesorado chileno 1842-1987*. Santiago: ediciones Universidad Diego Portales.
- CPEIP. (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Cuesta, R., & Mainer, J. (1999). Encrucijadas y paradojas de los cambios educativos. *Archipiélago*, 21-30.
- Davidson, A. (2012). Elogio de la Contraconducta. *Revista de Estudios Sociales*(43), 152-164.
- De Certeau, M. (1995). *La Toma de la palabra y otros escritos políticos*. México: Universidad Iberoamericana (UAI) - Departamento de Historia del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*. México: Cultura Libre.
- De Giorgi, A. (2006). *El gobierno de la excedencia. Postfordismo y control de la multitud*. España: Traficantes de sueños.
- De La Garza, E. (2000). *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo*. México: UNAM.
- Delamont, S. (1992). *Fielwork in educational settings: methods, pitfalls and perspectives*. Londres: Falmer.

- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós.
- Denzin, N. (2001). "The reflexive interview and a performative social science". *Qualitative Research*, 1(1).
- Denzin, N. (2003). *Performance Ethnography. Critical Pedagogy and the Politics of Culture*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2003). *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks: Sage.
- Dreyfus, H., & Rabinow, P. (1982). *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Duschatzki, S. (2007). *Maestros errantes: experimentaciones sociales en la intemperie*. Buenos Aires: Paidós.
- Edwards, D., & Potter, J. (1992). *discursive Psychology*. London: Sage.
- Elaqua, G., & Fábrega, R. (2004). *El consumidor de la educación: El actor olvidado de la libre elección de escuelas en Chile*. Santiago: PREAL.
- Feldfederg, M. (2006). Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada de la autonomía impulsada por decreto. En D. Andrade, & M. Feldfederg, *Políticas educativas y trabajo docente: ¿nuevas regulaciones, nuevos sujetos?* (págs. 53-72).
- Fenwick, T., & Edwards, R. (2010). *Actor-Network Theory in Educacion*. London: Routledge.
- Fernández, C. (2008). *El aula desierta. La experiencia educativa en el contexto de la economía global*. España: Ediciones de Intervencion Cultural/Montecinos.
- Fishman, G. (2008). Docencia, globalización y esperanza: más allá del discurso de la redención. En D. Andrade, *Políticas educativas y trabajo docentes en américa latina* (págs. 223-240).

- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: siglo XXI.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. Argentina: FCE .
- Foucault, M. (2008). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets editores.
- Foucault, M. (2009). *Historia de la sexualidad. La Voluntad del saber*. madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2009). *Vilar y Castigar, nacimiento de la prision*. Madrid: Siglo XXI.
- Freytes, A. (2001). *Desafíos a la identidad profesional de los docentes: la implementación del 3º ciclo de la EGB en la provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Garfinkel, H. (1996). *Estudios de Etnometodología*. Madrid: Anthropos. .
- Gentili, P. (1997). El Consenso de Washington y la crisis de la educación. *Archipiélago*, 55-65.
- Giroux, H. (1986). Teorías de la Reproducción y Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: Un Análisis Crítico. *Cuadernos Políticos num.44* .
- Goffman, E. (1991). *Los hombres y sus momentos*. Barcelona: Paidós.
- Goffman, E. (2006). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Grignon, C. (1999). Entrevista a Claude Grignon. Escuela y democracia. *Archipiélago*, 38, 10 - 21.

- Grinberg, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedad de gerenciamiento. *revista Argentina de Sociologia*(6), 67-87.
- Gunter, H., & Rayner, S. (2007). Modernizing the School Workforce in England: Challenging Transformation and Leadership. *Leadership*, 3(1), 47- 64.
- Handy, C. (1996). *Beyond Certenty*. Boston: Harvard Business School Press.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado , cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- Holstein, J., & Gubrium, J. (1995). *The Active Interview*. London: Sage.
- Holstein, J., & Gubrium, J. (2001). *The handbook of interview research*. Londres: Sage.
- Ibáñez, T. (2005). *Contra la dominación. Variaciones sobre la salvaje exigencia de libertad que brota del relativismo y de las consonancias entre Castoriadis, Foucaul, Rorty y Serres*. Barcelona: Gedisa.
- Ibáñez, T., & Iñiguez, L. (1996). Aspectos metodológicos de la Psicología Social aplicada. En J. Alvaro, J. T. (Eds.), & A. Garrido, *Psicología Social Aplicada* . Madrid: McGraw-Hill.
- Illanes, M. A. (1991). "Ausente, señorita". *El niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio, 1890-1990*. Santiago: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.
- Iñiguez, L. (2003). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. . Barcelona: UOC.
- Iñiguez, L., & Antaki, C. (1994). El análisis del discurso en Psicología . *Boletín de Psicología*, 55-75.
- Jacques-Alain Miller, G. W. (1977). Entrevista publicada en la revista *Ornicar?*, núm. 10, julio 1977.
- Jofre, G. (1988). *El sistema de subvención en educación: la experiencia chilena*. Santiago: Centro de Estudios Públicos.

- Jones, D. (1993). La genealogía del profesor urbano. En B. Stephen, *Foucault y la Educación* (págs. 61-80). Madrid: Ediciones Morata.
- Kenway, J. (1993). La Educación y el descenso político de la nueva derecha. En S. Ball, *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* (págs. 169-207). Madrid: Morata.
- Knights, D., & Willmott, H. (2007). Poder y subjetividad en el trabajo. En C. Fernández, *Vigilar y Organizar* (págs. 27-68). Madrid: Siglo XXI.
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, Poder y subjetividad. Genealogía del Poder*. Madrid: La piqueta.
- Laval, C. (2004). *La Escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós.
- Lazzarato, M. (2005). *Biopolítica/Bioeconomía*. Recuperado el 20 de abril de 2008, de <http://www.diplomatie.gouv.fr>
- Lazzarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*.
- Lozano, C. (1994). *La educación en los siglos XIX y XX*. Madrid: Síntesis.
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos.
- Martínez, D. (2000). La batalla del conocimiento o la apropiación del producto del proceso de trabajo docente. En P. Gentili, & G. Frigotto, *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (págs. 213-220). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.
- Martínez, D. (2001). Abriendo el presente de una modernidad inconclusa. Treinta años de estudio del trabajo docente. *Latin American Studies Association XXII International Congress*. Washington DC.

- Martínez, J. B. (2008). Globalización de los Discursos de calidad y evaluación y su impacto en la identidad del profesorado. En J. L. Aróstegui, & J. Martínez Rodríguez, *Globalización, Posmodernidad y Educación* (págs. 15-44). Madrid: Akal.
- Martínez, J. F. (2010). La evaluación docente en Chile: perspectivas sobre la validez. En J. Manzi, *La evaluación docente en Chile* (págs. 213-221). Santiago: Centro de Mediciones. MIDE UC.
- Medá, D. (1998). *El Trabajo un Valor en Peligro de Extinción*. España: Gedisa.
- Ministerio de Educación. (10 de Octubre de 2008). *Discurso Ministra de Educación Mónica Jimenez. IV Encuentro Nacional sobre Formación Docente*. Obtenido de Ministerio de Educación: <http://mineduc.cl>
- Mizala, A., & Romaguera, P. (2003). Regulación, incentivos y remuneraciones de los profesores en Chile. En C. Cox, *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo*. Santiago: Universitaria.
- Murrillo, J. (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar: Revisión internacional del estado del*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Navarro, J. (2003). *Evaluar las evaluaciones : una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. Buenos Aires: IIPE - Unesco.
- Núñez, I. (2002). *Veinte años de políticas referidas a los docentes secundarios en Chile*. Recuperado el 24 de noviembre de 2006, de http://www.piie.cl/documentos/documento/ivan_nunez/20anos_politica_hacia_secundarios.pdf
- Núñez, I. (2003). El profesorado, su gremio y la reforma de los noventa: presiones de cambio y evolución en la cultura docente. En C. Cox, *Políticas educativas en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. (págs. 455-518). Santiago: Editorial Universitaria.

Núñez, I. (2004). *La identidad docente: Una mirada histórica en Chile*. Recuperado el 2006 de noviembre de 10, de http://www.piie.cl/documentos/documento/Identidad_docente_ampliada.pdf

OCDE. (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. Francia: OCDE.

Popkewitz, T., Tabachnick, R., & Wehlage, G. (2007). *El mito de la reforma educativa. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*. . Barcelona-México: Pomares.

Potter, J. (1998). *La representación social de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós.

Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology*. London : Sage.

Ranson, S. (2008). The Changing Governance of Education. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 201–219.

Redondo, J. (2004). El experimento Chileno en educación (1990-2001). Mito, Falacia y ¿Fraude?. En J. Redondo, J. Descouvieres, & K. Rojas, *Equidad y calidad de la educación en Chile. Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001)*. Chile: Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

Redondo, J. (2009). La Educación Chilena en una encrucijada histórica. *Diversia*(1), 13-39.

Reyes, L., & Cornejo, R. (2007). *La cuestión docente en América Latina. Estudio de casos: Chile*.

Rivas. (2004). Política educativa y prácticas pedagógicas. *Barbecho, revista de reflexión socioeducativa*.

Rizvi, F. (2008). La globalización y las políticas en materia de reforma educativa. En J. Arótegui, & J. Martínez, *Globalización, Posmodernidad y Educación. La calidad como coartada neoliberal*. (págs. 91-120). Madrid: Akal.

- Roberts, K. A., & Wilson, R. W. (2002). *ICT and the research process: Issues around the compatibility of technology with qualitative data analysis*. Recuperado el 24 de septiembre de 2006, de <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-02/2-02robertswilson-e.htm>
- Rose, N. (1996). Una historia crítica de la psicología. En N. Rose, *Inventing our Selves* (S. D. Marchesi, Trad.). Cambridge.
- Rose, N. (1998). *Inventing our selves. Psychology, power and personhood*. Inglaterra: University Press.
- Sacristán, G. (1992). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Ed. Lugar Editorial-Instituto de Estudios y Acción Social.
- Salazar, G. (1988). *Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile. ¿Integración o autonomía relativa?* Santiago de Chile: Ediciones SUR.
- Scott, J. (2000). *Los dominados y el Arte de la Resistencia*. Mexico: Era.
- Sennett, R. (1998). *La Corrosión del Carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. España: Anagrama 2000.
- Sierra, L. I. (julio-diciembre de 2008). El poder de la palabra: o la "mirada inversa" de Michel de Certeau sobre el mayo francés. *Signo y Pensamiento*, XXVII(53), 346-351.
- Sisto, V. (2008). "Subjetivación y autogobierno en el Chile actual. La construcción de la inclusión social bajo los discursos del emprendimiento". *conferencia dictada para Programa de Doctorado en Psicología Social*,. Junio de 2008, Universidad Autónoma.
- Sisto, V. (2011). Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de "profesionalización" para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento*, 178-192.

- Sisto, V., & Fardella, C. (2011). Nuevas Políticas Públicas, Epocalismo e Identidad: El caso de las políticas Orientadas a los Docentes en Chile. *REU Sorocaba*, 123-141.
- Sisto, V., Fardella, C., Montecinos, C., Ahumada, L., Leiva, P., Jaramillo, M., & Fuentes, R. (2008). Findings From a Qualitative Evaluation of the Impact of the Implementation of the System for Quality Assurance of School Management in. *Encuentro anual de la American Educational Research Association (AERA)*. Chicago.
- Stein, E., Tommasi, M., Echebarría, K., Lora, E., & Payne, M. (2006). *The politics of policies: economic and social progress in latin america*. Inter-American Development Bank, David Rockefeller Center for Latin American Studies Harvard University.
- Sun, Y., Correa, M., Zapata, A., & Carrasco, D. (2010). Resultados: qué dice la evaluación docente acerca de la enseñanza en Chile. En J. Manzi, R. Gonzalez, & Y. Sun, *La evaluacion Docente en Chile* (págs. 91-136). Santiago: Centro de Medicion, MIDE UC.
- Svensson, L. (2006). New Professionalism, Trust and Competence: Some Conceptual Remarks and Empirical Data. *Current Sociology*, 54 (4), 579-593.
- Tenti Fanfani, E. (2006). Profesionalización Docente: Consideraciones Sociológicas. En E. Tenti, *El oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el Siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educación y Sociedad*, 335-353.
- Thomas, R., & Davies, A. (2005). Theorizing the Micropolitics of Resistance: New Public Management and Managerial Identities in the UK Public Services. *Organization Studies*, 683-706.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventado el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.

- Vegas, E. (2008). "¿Cómo mejorar las políticas de desarrollo profesional docente a fin de atraer, perfeccionar y retener profesores efectivos?". En C. Bellei, & D. y. Contreras, *La agenda pendiente en educación. Profesores, Administradores y Recursos: Propuestas para la Nueva Arquitectura de la Educación Chilena*. Santiago: UNICEF.
- Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud*. Traficantes de Sueños.
- Wetherell, M., & Potter, J. (1998). El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos. En A. Gordo, & J. Linaza, *Psicología, Discurso y Poder: Metodologías cualitativas, perspectivas críticas*. (págs. 63-78). Madrid: Visor.
- Williamson, J. (1990). What Washington Means by Policy Reform. En J. Williamson, *Latin American Adjustment: How Much Has Happened?* (págs. 5-20). Washington DC: Institute for International Economics .
- Willis, P. (1983). *Aprendiendo a Trabajar o cómo los chicos de la clase obrera obtienen trabajos de clase obrera*. Madrid: Editorial Akal.
- Willmott, H. (2007). La fuerza es la ignorancia, la esclavitud es la libertad. En C. Fernández, *Vigilar y organizar. Una introducción a los Critical Management Studies*. (págs. 103-160). Salamanca: Siglo XXI.
- Wittman, E. (2008). Align, Don't Necessarily Follow. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(1), 33-54.
- Zibas, D. (1997). ¿Un juego de Espejos rotos? la vida escolar cotidiana y las políticas educativas en Latinoamérica. *Micropolitia en la escuela*.

ANEXOS

Guión de Entrevista	
Notas para Entrevistar	
<ul style="list-style-type: none"> • Agradecer la participación de los que están presentes. • Identificarse (<u>ficha de descripción demográfica</u>) • Fines de la Investigación • (<u>dar garantía de confidencialidad</u> –no se individualizará ni por persona ni por establecimiento al presentar los datos-, Solicitar permiso para Grabación) • No hay respuesta buenas o malas; todas oportunas y respetables y Duración de la entrevista 	
Eje	Preguntas orientadoras
Cómo construyen y articulan los significados en torno a los cambios Conceptualización del sistema y de la experiencia.	<ul style="list-style-type: none"> • Cómo ves la actual situación del profesorado? • Qué ha significado para ustedes estos cambios? • Cómo crees que han funcionado estas medidas?
Impacto y práctica cotidiana.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo ha sido tu experiencia con estas nuevas actividades? Indagar en cómo las ha llevado a cabo. • ¿Crees que tienen implicancias estos cambios en su trabajo diario? ¿has modificado tus prácticas laborales?
Sentido de su práctica docente y la noción de profesionalidad Auto concepto y demanda de la política	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué crees que esperan de ti como profesional en estas políticas? Estás de acuerdo/ en desacuerdo? Qué opinas? • Cómo crees tú que debiera ser un buen profesor de la escuela pública? <p>Reconocer en estos discursos los criterios normativos y de inteligibilidad a fin de conocer las demandas y atribuciones de identidad que se interpretan como exigencias propias de la neoliberalización de la educación.</p>
Algo por añadir, comentar, rectificar? Agradecer	