

El despliegue de nuevas formas de control en la profesión docente¹

Carla Fardella

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

Vicente Sisto

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO

RESUMEN

Es de conocimiento común que las políticas estatales, especialmente las políticas sociales han tenido un vuelco importante los últimos veinte años en Latinoamérica. Las políticas educativas no han quedado eximidas de esto y han tomado formas radicalmente distintas a lo que fueron en periodos precedentes. La pregunta que intenta responder este artículo es acerca de cómo se han concretado las nuevas formas de hacer política en el ámbito educativo, a través de dispositivos propios de las nuevas sociedades de control. A través de la metodología de análisis de discurso, se estudiaron textos oficiales del ministerio de educación de la reforma educativa en Chile y las políticas de fortalecimiento de la profesión docente. Se plantean algunos resultados en torno a cómo el docente es situado como una pieza clave para el funcionamiento exitoso de la reforma a través de dispositivos de poder y de tecnologías del yo que construyen categorías de inteligibilidad.

PALABRAS CLAVE

gubernamentalidad – profesión docente – tecnologías del yo – discurso

ABSTRACT

It is common understanding that state policies, especially social policies, have had a significant turnaround over the past 20 years in Latin America. Education policies have not been exempted from this, and they have taken radically different forms than in previous periods. The question this article tries to answer is how new forms of politics in education have been settled, through devices characteristic of the new societies of control. Through the methodology of discourse analysis, official texts of the education reform are studied in Chile. We bring up some results about how teachers are positioned as the key to the successful operation of the reform through mechanisms of power and technologies of the self that build categories of intelligibility.

KEY WORDS

governmentality – teaching profession – technologies of self – discourse

¹ Este artículo ha sido apoyado por el Fondo Nacional de Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología de Chile, mediante el proyecto FONDECYT N° 1090739.

Desde la década de los 80 se han venido desarrollando una serie de transformaciones en el campo de la política pública y de los servicios públicos. El sentido de estos cambios ha sido el de terminar con las formas burocráticas propias de la administración pública, para incorporar estrategias de gestión propias de la empresa privada. Así, mediante la incorporación de estrategias manageriales se espera que el Estado mejore en la calidad y eficacia de su tarea. Uno de los campos en los que esto se ha desarrollado de un modo bastante evidente ha sido el de la Educación, en lo cual Chile ha sido un ejemplo mundial (Carnoy y McEwan, 2003). Mediante una serie de reformas implementadas desde los años 80 se ha desarrollado un modelo de educación pública fuertemente basado en la competencia entre prestadores privados y públicos de servicios educativos. Esta competencia se desarrolla en el ámbito de la captación de matrícula en el contexto de un sistema de financiamiento basado en el subsidio a la demanda, conocido como Voucher. Es esta competencia lo que sería la principal garantía de calidad. Cabe destacar que los prestadores privados están sujetos a regulaciones mínimas, propias de cualquier negocio u empresa que se pueda instalar en el país, además de medidas básicas de control en torno al cumplimiento de un currículum mínimo. Por el contrario los establecimientos públicos están regulados por una serie de normas, entre las cuales están normas laborales que garantizan mayor estabilidad a los profesores que el sistema privado. Sin embargo, desde comienzos de la última década la reforma tomó una decidida orientación a la gestión, estableciendo procedimientos de evaluación del desempeño, fijación de estándares, y pago por resultados, profundizando los cambios ahora al interior de las escuelas públicas, estableciendo competencia e incentivos económicos como los principales referentes del trabajo docente. De este modo se cumple lo señalado por Grinberg (2006) en el sentido de que el énfasis en la gestión supondrá una apelación directa a las identidades de los actores: es de su autonomía, capacidad de emprendimiento y decisión de la que dependerá en definitiva el devenir de la educación en Chile.

En esto los principales apelados son directamente los profesores. En este artículo abordamos cómo la política pública orientada a los profesores del sistema público municipalizado en Chile, los interpela a transformar sus identidades. Mediante el análisis del discurso de algunos de los principales textos oficiales del Ministerio de Educación en los cuales se exponen las actuales políticas de fortalecimiento de la profesión docente, se estudia cómo se posiciona al docente como una pieza clave para el funcionamiento exitoso de la reforma. La interpelación al docente muestra el despliegue de dispositivos de poder y de tecnologías del yo específicos, orientados a movilizar al profesor, responsabilizándolo por su propia transformación.

En este escrito se desarrolla primero una breve descripción del cambio de las políticas educativas en Chile, para poder comprender el contexto en que emerge la política de fortalecimiento de la profesión docente. Posteriormente, se hace una revisión de la metodología que nos permitió analizar los textos.

Finalmente mostramos algunos resultados del estudio discursivo de los textos oficiales de políticas educativas, donde es posible vislumbrar cómo emergen prototipos de profesionalidad para los docentes, que se construyen como categorías de inteligibilidad del sí mismo frente a la sociedad y que inducen al examen de sí mismo como nuevas estrategias de control. A partir de esto, se exponen algunos resultados acerca de cómo operan estos nuevos mandatos políticos a través del discurso lo que nos permite entre ver cómo operan actualmente la nuevas formas de control social.

La reforma educativa Chilena y el docente como pieza clave del cambio

Diversos autores (Corvalán, 2001; Cassasus, 2003) plantean que las decisiones que toma un gobierno sobre la educación no son ajenas a los intereses y situaciones sociales presentes en un momento determinado del país, situando las políticas educativas como un sub-sector de la política social más amplia. Desde esta lógica para los gobiernos de Chile y de Latinoamérica, la educación pública ha sido vista como una oportunidad para combatir problemáticas sociales y económicas, generando competencias y conocimientos en los individuos, que tengan impacto sobre los niveles de productividad de la economía. En función de esto, las políticas educativas deberían propender a elevar la efectividad del servicio ofrecido, situando la educación como un medio para el crecimiento económico de los países, a través del desarrollo de competencias acordes al mercado (Gentili, 1995; Nef, 2000; Corvalán, 2001; Cassasus, 2003).

A fines de la década de los 80 el gobierno militar comienza un proceso de transformación de las políticas públicas, el cual posteriormente es refinado y consolidado por los gobiernos civiles que le sucedieron. En estos años, las políticas sociales son penetradas por la lógica del *New Public Management*, divulgando la idea de que aquel Estado robusto de la modernidad estaba obsoleto y era inútil para las demandas de la actual era del capitalismo globalizado. Es así como en nombre de la calidad y la eficiencia de los servicios sociales, gradualmente se va instaurando un estado flexible y ágil que pueda desenvolverse mejor en el sistema neoliberal.

Las políticas sociales en general, y la política educativa en particular, buscan aumentar la eficiencia en la prestación de servicios, disminuyendo sus costos, incorporando así una lógica de libre mercado al sistema educativo. Se instala una racionalidad de competencia-eficiencia, donde las escuelas y sus actores deben competir por las matrículas en el mercado. Estas medidas se siguieron de un proceso de descentralización administrativa del Estado, pero de una centralización ideológica. Este proceso principalmente se llevó a cabo con la estandarización de diferentes dimensiones de la educación, el currículo, manuales y textos de

enseñanza, y de evaluaciones únicas, obligatorias y nacionales para todos los niveles de la escuela (alumnos, docentes y administradores). Este modelo tiene la habilidad de combinar una descentralización en la ejecución, administración y financiamiento de las escuelas, pero de centralizar el planeamiento y control del desarrollo de las políticas. Todos estos cambios han sido introducidos en la escuela, apoyados por un discurso que habla de la calidad de educación y la eficiencia como una nueva ideología.

En el escenario recién planteado, el docente ha sido posicionado por las políticas educativas como el protagonista del cambio. Esto se ha consolidado en una serie de políticas y programas que tienen por objetivo mejorar la calidad de la educación pública a través del fortalecimiento de la profesión docente. Las políticas de fortalecimiento de la profesión docente, se gestan en Chile durante el año 1995, sin embargo es partir del 2001 que éstas se intensifican y se constituyen como una orientación clara de acción del gobierno. La política abarca múltiples dimensiones de la profesión docente como lo son la formación, el desempeño y la trayectoria misma del docente, y se las intenta regular desde la lógica particular del gobierno. Uno de los dispositivos más importantes de esta política ha sido el Sistema de Evaluación Nacional del Desempeño (Bellei, Contreras y Valenzuela, 2008). Este sistema, además de centralizado y obligatorio, se caracteriza por ser individual, en tanto pone su mirada en el desempeño efectivo del docente, a través de indicadores asociados a competencias específicas del quehacer docente y la tasa de retención, asistencia y rendimiento académico de los alumnos (Mizala y Romaguera, 2000). En función de la evaluación se clasifica al profesor en categorías de desempeño: Insatisfactorio, Básico, Competente y Destacado y a partir de esto se prescriben vías de desarrollo profesional para cada docente. A partir de este sistema, se espera incentivar el desarrollo de nuevas prácticas docentes y un nuevo perfil de profesional basado en competencias técnicas, autonomía, responsabilización individual por resultados y autogestión del propio desarrollo profesional, ligándose fuertemente a la idea del trabajador como emprendedor, autor y responsable de su propia trayectoria (Bolívar, 2004; Rivas, 2004).

Nuevas formas de trabajo

Las nuevas políticas que regulan la labor docente se inscriben en una serie de cambios del mundo laboral, ocurridos en las últimas décadas de manera transversal en el campo del trabajo. A estos cambios la literatura le ha dado el nombre de Posfordismo. Estas nuevas tendencias, son comprendidas en contraste con el modelo precedente (Fordismo), un emergente, que describe una serie de propensiones de cambio en lo laboral enmarcado en un nuevo capitalismo y en nuevas formas de control social (Boltanski & Chiapello, 2002; De Giorgi, 2002). La organización laboral se transformó,

creándose nuevas segmentaciones del mercado de trabajo e incrementando labores atípicas, como son los trabajos por proyecto, de subcontratación y prestación de servicios (De la Garza, 2000; Maza 2004; Medá 1996; Sennett, 1998). En particular la labor docente se ha intensificado significativamente, sus funciones laborales se han diversificado y los límites del oficio de han difuminado.

Las prescripciones políticas han colonizado el uso del tiempo, construyendo una noción de tiempo racional, controlable, planificable y gestionable (Hargreaves, 2005). De esta forma el tiempo subjetivo del docente se ha subordinado a las categorías del tiempo racional-productivo. Las categorías hegemónicas de comprender el tiempo han subordinado los tiempos de las escuelas y sus actores, reformulando los tiempos de descanso, como recreos y horas de comida, en horas de reuniones productivas y atención de apoderados.

Paralelo a esto, se transforman las relaciones laborales, donde se pasa de lógicas más colectivas a lógicas individualizantes y de producción (Andrade, 2008). Las nuevas prácticas de trabajo multidireccionales acaban por fragmentar la fuerza de trabajo colectiva, que fueron perdiendo fuerza y por lo mismo la capacidad de negociación. Así, la influencia del colegio de profesores en las políticas educativas se diluye en múltiples individuos ejecutando dispositivos políticos (Martínez, 2008), con una organización frágil que intenta defender sus últimos derechos laborales. Aparejado con el desgaste de las ideologías relacionadas a los movimientos obreros, se implanta con fuerza una cultura laboral centrada en el individuo, donde las capacidades personales reemplazan la confianza anterior en las vinculaciones colectivas del Taylorismo (De la Garza 2000; Masa 2004).

A fines de los 90 el docente es despojado de su rol de funcionario público y con ello también cambia su relación con el Estado. La desregulación laboral penetra el trabajo docente, y esto permite a los municipios una gestión flexible de los servicios sociales, disminuyendo sus gastos y responsabilidad social, pero aumentando su competitividad en el mercado. El estado ya no garantiza un puesto de trabajo para el docente, hoy sólo ofrece oportunidades para su formación, enmarcada en la lógica de la formación continua (Zaidan, 2008; Grinberg, 2006), prescribiendo trayectorias laborales unidimensionales.

Desde un marco foucaultiano podemos comprender que el docente como funcionario público con un espacio laboral asegurado responde a lógicas gubernamentales propias de una sociedad disciplinaria, tal como lo hicieron las cárceles y las fábricas y la escuela. Sin embargo hoy participamos de nuevas formas de gobierno. Esta nueva dinámica también queda impresa en la forma actual de otorgar recursos en educación; si bien antes recibir recursos era un derecho de las escuelas y sus alumnos, hoy es una oportunidad, que debe ser concursada y ganada por los actores educativos. La responsabilidad social asumida antes por el estado, es trasladada a los docentes y a las comunidades escolares locales, asumiendo ellos las antiguas

funciones del estado (Maza, 2004; Grinberg 2006; Rose, 1998). 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.

La oportunidad, la formación continua, y la autoevaluación como mandatos claves para desarrollar un prototipo de profesionalidad docente de calidad, responden a una racionalidad de poder más compleja y sofisticada. Nos habla de un poder a distancia, pero continuo, de un poder presente pero invisible, un poder que ha confiscado aquellas formas de ser un “buen docente”.

Aproximaciones a través del análisis de discurso

Los datos que se presentaran a continuación son parte de una investigación donde nos proponemos profundizar y esclarecer esta demanda realizada a la práctica docente, preguntándonos a la vez por la manera concreta de proceder de estas nuevas formas de gobierno.

Para llevar a cabo este estudio se ha optado por una metodología de investigación cualitativa, donde a través de un estudio de documentos se pretende generar un conocimiento de carácter local, específico y contextualizado en Chile, aun cuando conocemos que este tipo de fenómeno tiene un despliegue más amplio. Hemos trabajado con una muestra de 11 textos oficiales, tanto declarativos como prescriptivos acerca de diferentes programas que componen la política de fortalecimiento docente. En los textos declarativos agrupamos documentos como discursos públicos y presentaciones web de los programas y la agrupación de textos prescriptivos comprende manuales e instructivos de cómo ejecutar los programas.

La perspectiva analítica adoptada aquí corresponde al modelo de Potter y Wetherell. Desde aquí, una premisa importante para este análisis es que el lenguaje es acción, que el mundo social y sus sujetos existen en virtud de su construcción lingüística y discursiva, erigida en base a significados construidos socialmente (Cabruja, Iñiguez y Vázquez, 2000). Entenderemos por discurso “un conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales” (Iñiguez y Antaki, 1994:63). 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 e Iñiguez, 1996:75). A esto agregamos que el análisis del discurso implica el desarrollo de hipótesis sobre los propósitos y consecuencias del lenguaje (Wetherell y Potter, 1992). A su vez los discursos se encuentran articulados y anclados a otros discursos, de esta forma la intertextualidad también es una cualidad del texto a analizar (Iñiguez y Antaki, 1994).

A continuación presentamos dos categorías que emergen del análisis, a saber: el docente como estrategia y el docente que se administra a sí mismo.

Resultados

El docente como estratega

Las políticas de fortalecimiento de la profesión docente definen un modelo de profesión docente que demanda al profesor organizar y ejecutar su labor de determinada forma, prescribiendo con ellos las prácticas que según la política darían cuenta del docente. El siguiente fragmento nos permite trabajar sobre esta idea.

El docente, basándose en sus competencias pedagógicas, en el conocimiento de sus alumnos y en el dominio de los contenidos que enseña, diseña, selecciona y organiza estrategias de enseñanza que otorgan sentido a los contenidos presentados; y, estrategias de evaluación que permitan apreciar el logro de los aprendizajes de los alumnos y retroalimentar sus propias prácticas. (doc. 2)

Un concepto clave usado en el texto es el de estrategia, término que construye la práctica docente como una sucesión de acciones, determinadas de forma anticipada, que intentan asegurar el logro de un objetivo. Este cúmulo de acciones se sintetiza en la demanda de un docente racional, que analiza las oportunidades, toma decisiones basadas en datos, diseña, procede y posteriormente se evalúa en función de los resultados. La práctica docente se tecnifica, en función de un objetivo; así, un modelo racional y estratégico es sobrevalorado por sobre otras formas de ejercer la docencia.

Algunos antecedentes nos enseñan que este modelo de profesionalidad se ha caracterizado por su distancia con lo que cotidianamente realiza un profesor en su escuela. El terreno local de la docencia pública históricamente se ha desarrollado en torno a vocaciones profesionales ligadas al servicio público, al voluntariado social, revistiéndolo de un cierto rasgo mesiánico (Nuñez, 2004, 2007; Cornejo y Reyes, 2008), lo que a su vez se ha acompañado de un docente que muchas veces se ha desempeñado como guía moral en una escuela que funcionaba como una ampliación de los procesos de socialización de la familia (Andrade, 2008). Acorde a esto, el quehacer docente ha tomado formas de ejecución más espontáneas, creativas y artesanales, que nada tienen en común con las categorías de definición de docencia impuestas por la política.

La distancia entre este nuevo docente profesional y el históricamente constituido, nos hablan de categorías de sujeto docente artificiales y construidas desde el discurso hegemónico de la política, las cuales se posicionan como una categoría de verdad y deber para el docente. Las categorías de verdad acerca de cómo se debe ser un docente hoy, responden a un lenguaje propio de la gestión por competencia, visto en el uso de términos como 'competencias, dominios, estrategias', desconociendo las prácticas cotidianas. Esto implica una interpelación al docente a inscribir su práctica en un lenguaje ajeno para poder

ser leído como tal. Se establece un marco de inteligibilidad en cual el maestro debe adecuar sus prácticas y releerlas desde allí. En este sentido la noción de ‘competencias pedagógicas’ construye la labor del profesor sobre un conjunto de atributos personales, donde actúen 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. Estas prácticas son constitutivas de su ser docente, lo cual implica que él también debe reconstituirse según este nuevo lenguaje.

El docente que se administra a sí mismo

En el análisis anterior emerge la autoevaluación como una estrategia clave para ser más un docente más efectivo, idea que analizaremos en mayor profundidad a continuación. El proceso de auto-revisión de las prácticas profesionales es quizás la vertiente más representativa de la política. A continuación mostramos un extracto con el cual comienza un manual acerca de buenas prácticas docentes, que son las que posteriormente serán medidas por el sistema de evaluación docente, y que representa un intento evidente por construir herramientas para guiar la autoevaluación. “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” (doc. 3). De acuerdo a la cita podemos ver como los criterios para definir a un docente se muestran como algo acabado y estático, lo cual debe ser utilizado para un fin determinado, promover una determinada mirada sobre las propias prácticas. Agregado a esto, dichos criterios son contruidos como obligatorios, ‘deben’ de ser manejados por los docentes.

Así, es posible ver que aquello demandado al docente no es la auto-revisión de la propia práctica, sino la comparación de su quehacer con descriptores de desempeño exitoso contruidos como incuestionables, contruidos por otros. Detrás de la práctica de autoevaluación está la demanda a leer el propio desempeño bajo códigos proporcionados por la política. Como dijimos anteriormente estos descriptores funcionan como dispositivos para volverse inteligible frente a las políticas y autoridades educativas, pero también frente a sí mismo, en tanto que, para que el docente se pueda entender a sí mismo como un “docente chileno” debe inscribirse en determinado lenguaje y desde allí alinear su propia conducta.

A su vez estos códigos de inteligibilidad son variables, y en ocasiones son descritos de manera sutil, aun cuando la función es la misma:

un marco socialmente compartido que permita a cada docente y a la profesión en su conjunto, enfocar sus esfuerzos de mejoramiento, asumir la riqueza de la profesión docente, mirarse a sí mismos, evaluar su desempeño y potenciar su desarrollo profesional, para mejorar la calidad de la educación. (doc.5)

La expresión “un marco socialmente compartido que permita (...)” pareciera ser diferente a lo construido en la cita anterior (“lo que los docentes chilenos deben saber”). En un sentido explícito, uno es un referente compartido que permite ciertas cosas, otro establece reglas e impone un deber. Sin embargo la función de ambos enunciados es la misma: presentar referentes prescriptivos que regulen la manera en que el docente debe administrar su acción profesional. Estos apuntan a dos dimensiones, primero acciones cotidianas y segundo, el desarrollo de su carrera docente, como una prescripción que funciona hacia el futuro, determinando ciertas trayectorias profesionales. También se lee una solicitud más profunda y general, ya que como lo describe la cita los criterios a su vez pretenden orientar la comprensión de la “riqueza de la profesión”. Es decir la comprensión y valoración que cada docente hace de su profesión, también estará mediada por estos descriptores externos que definen el valor de la profesión.

Esta demanda a leer bajo determinados criterios la propia conducta es promovida bajo un fin: “mejorar la calidad de la educación”, este tiene la cualidad de ser un objetivo que pareciera común a los actores educativos, un proyecto de bien superior donde se justifican las demandas realizadas. Por otro lado, invocar acciones individuales en el nombre de un proyecto común tiene el interesante efecto de generar que las tareas que permiten el desarrollo y consecución de este proyecto sean introyectadas en el sujeto docente. Así, se desplazan responsabilidades colectivas como la calidad de la educación, a espacios de acción individual. Lo interesante de esto es que al demandar una acción en nombre del bien común, se encamina determinado sentido para la acción. Esta retórica del bien común se inmiscuye en la construcción de sentido realizada por el interlocutor, desviando otras posibles interpretaciones. Así, lo dicho tiene el efecto de ser leído como invitación a participar en un proyecto común y no como solicitud de determinada acción por parte de una autoridad.

De acuerdo a lo revisado en este apartado, vemos que se apela a un sujeto que debe autogobernarse bajo determinados patrones externos como lo son la autodisciplina, la planificación racional en base a objetivos y su consecución a través de acciones individuales. A la vez todo ello queda justificado en un proyecto nacional común, que le otorga determinada interpretación a la demanda. Paralelamente, estos cánones externos de buen ejercicio de la profesión, funcionan como guía prescriptiva de determinadas conductas en tanto proceden como patrones de inteligibilidad que el docente debe actuar para poder definirse como tal. Así la política se construye desde una posición de enunciación donde puede definir bajo determinados parámetros qué es ser y no ser profesional docente, y cómo éste debe leerse a sí mismo.

La ciencia como argumento de Verdad

En el texto anterior encontramos que una de las justificaciones discursivas para instalar estas demandas políticas a los docentes es el bien común de la

educación pública. En el siguiente extracto, mostramos como “el buen docente” comprometido con el proyecto público toma fuerza como categoría de verdad en nombre de la ciencia y lo científico. Este recurso retórico se reitera en los textos, justificando la relevancia del docente como solución al problema educativo:

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. (doc. 6)

En el extracto presentado “la ciencia” aparece como la fuente argumentativa constituyente de verdad. De esta forma pareciera que no es el estado quien promueve esta forma de ser docente, sino la ciencia, sin que haya ninguna decisión por parte de las autoridades, más bien ellos han “capturado” aquello correcto, incuestionable y útil para la educación de Chile. En estos casos utilizar el recurso retórico de lo científico 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 los fragmentos revisados hasta ahora, podemos ver que se plantea un problema que “es de todos”, que permite demandar el involucramiento del docente. Así, la centralidad del docente y su justificación como pieza clave para la solución del problema queda fundada en diferentes argumentos, como lo son la construcción de consenso, la demanda externa y el argumento científico, argumentos que ponen la fuente de decisión fuera del hablante.

Gubernamentalidad y nuevas formas de poder

Las políticas de fortalecimiento docente funcionan construyendo en sus discursos nuevos objetos y sujetos, a través de delicadas palabras en nombre del bien común penetran en la lógica escolar. Estas medidas no son voluntarias, son mandatos oficiales, pues quien no lo haga corre el riesgo de ser clasificado en aquellas categorías de docente no deseado con la amenaza inminente de quedar fuera del sistema educativo. Así el orden social se difumina en las actividades cotidianas, se filtra en la vida diaria, en las posibilidades de articulación entre las personas y en las formas de ser sujeto (Maza, 2004; Boltanski y Chiapello, 2002; De Giorgi, 2002). El sujeto trabajador ya no importa en tanto cantidad de horas trabajadas, importa la cualidad completa con la que vive lo laboral. La teoría del 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. En este sentido lo que hay que modificar es el nivel y el contenido del capital humano y, para actuar sobre este “capital”, es necesario movilizar toda una multiplicidad de dispositivos, solicitar, incitar, invertir la “vida” (Lazzarato, 2005:6). Un buen ejemplo de ello es la llamada Gestión por Competencias (Senge, 1990; 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.

El nuevo sujeto docente es obligado a ser activo y flexible para poder dar respuesta al inestable mercado escolar. Este nuevo trabajador debe ser adaptable, en formación constante, insertarse, incorporarse y despedirse simultáneamente de numerosos proyectos, transitar entre tareas diversas. Y es justamente esta capacidad de adquirir nuevas competencias y ser polivalente, lo que le da valor en el mercado y lo hace un sujeto empleable (De Giorgi, 2002). Como señalan Boltanski y Chiapello, la esperanza prescrita para el nuevo profesional docente está en ser activo y autónomo. “es el líder de sí mismo, líder en sus relaciones de arriba a abajo, líder en sus redes” (2002, 167). El profesional debe tener proyectos, ser proactivo y adelantarse a la incertidumbre del cambio, estar atento y conectar nuevas posibilidades (Boltanski y Chiapello, 2002; Castells, 1998; Senett, 1998). Se le consigna administrarse bien para ser el dueño de sí mismo, así se le ofrece la presentación que debe hacer de sí mismo ante el mundo laboral, modificarse ante las circunstancias y volverse deseable por el mercado, saber hacer de sí un objeto empleable y vendible es su responsabilidad (Sisto y Fardella, 2009).

En el terreno escolar el rol del maestro ha sentido estos cambios, sus límites se volvieron ambiguos y su labor más intensa. Se han prescrito formas de trabajo individualizantes, traduciendo la labor docente a estándares evaluables asociados a incentivos individuales por resultado, otorgados a través de la medición de efectividad según indicadores (Birgin, 1997; Vaillant, 2005). Como señalan Birgin (1997) y Bolívar (2004) la flexibilidad, precarización e individualización, desconocen la historia de trabajo colectivo de los docentes y son la contracara de los rasgos tradicionales del empleo docente, que se caracterizaba, como ya desarrollamos, por ser un empleo público y estable.

Como hemos visto, las formas de gobierno actual han permitido que el modelo neoliberal se transforme en el eje productor de lo cotidiano (Foucault, 1977). Esta forma tiene la peculiaridad de gobernar tomando el mercado “(...) como instrumento de inteligibilidad, como verdad y medida de la sociedad” (Lazzarato, 2005: 2). Es así como las formas gobierno ponen de relieve la heterogeneidad de sus acciones, su valor ya no está en la coherencia, sino en su valor práctico y funcional en la regulación de la población, las medidas de su estrategia son el mercado y la competencia. De esta manera se opera con diferentes unidades de consistencia 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 (2005:4)

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.

Las nuevas formas de gobierno sobre los docentes son vistas como una forma sutil de introducirse en la vida íntima de los sujetos, espacio donde dispositivos híbridos y múltiples 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 bio-poder se filtró en las más pequeñas contorsiones y minúsculas vibraciones del alma.

De acuerdo a Rose (1998), las sociedades occidentales actuales tienen la capacidad de construir sujetos con límites estables y definibles, que son origen de decisión y acción. Sisto (2008:3) apoya esta idea señalando “Si la libre elección es el valor fundamental, el objeto de gobierno principal es la intimidad en base a la cual el sujeto ‘elige libremente’”. Así las formas de gobernar también se vuelven fabricantes y productoras de libertad.

Paralelo a esto se desarrolla una forma de organizarnos donde el poder funciona y se ejerce sin centralización (Foucault, 1992), fomentando el control dentro de cada parte de la red (individuos, equipos de trabajo). En educación la demanda a la autoevaluación y autoregulación de la carrera profesional, prescrito sin embargo por estándares externos al sujeto, se vuelve emblema de las nuevas políticas de fortalecimiento profesional. Este sistema descentralizado permite una presencia del Ministerio de Educación, 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; Navarro 2003). Agregado a esto, este mecanismo permite que se intercalen dispositivos de división y aislamiento entre los conflictos locales y el resto del sistema (Weiler, 1996; Bardisa, 1997) favoreciendo la fragmentación y descentralización.

Gobernar tal como lo señala Foucault (1990) es punto de encuentro entre las tecnologías de poder y las tecnologías del yo. Las políticas educativas prescriben aquellas particulares formas en las cuales los docentes deben conocerse y dominarse a sí mismos, a través de la creación de un juego de verdades acerca de qué es ser un buen docente y un mal docente y las implicancias sociales y subjetivas de “ser” uno o el otro. La política de fortalecimiento docente es ante todo una construcción de verdad, con un conjunto de criterios e indicadores que permite ver y nos indica cuán cerca estamos de ser un buen o mal docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Andrade, Dalida y Feldfeber, Myriam (2008) *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?*, Buenos Aires, Noveduc.
- Bardisa, Teresa (1997) "Teoría y Práctica de la Micropolítica en las Organizaciones Escolares", en *Revista Iberoamericana de Educación* [en línea] núm. 15, 23-52. <http://www.rieoei.org> [2 de febrero de 2006]
- Bellei, Cristián, Contreras, Daniel, Valenzuela, Juan Pablo (2008) *La agenda pendiente en educación. Profesores, Administradores y Recursos: Propuestas para la Nueva Arquitectura de la Educación Chilena*, Chile, Universidad de Chile.
- Birgin, Alejandra (1997) *Las regulaciones del trabajo de enseñar: Vocación, Estado y Mercado en la configuración de la docencia*, Tesis de Maestría, Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires <http://www.opetch.cl/bibliografico/Doc_Docente> [14 de noviembre de 2008]
- Bolívar, Antonio. (2004) "La Educación Secundaria Obligatoria en España. En la Búsqueda de una Inestable Identidad", en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* [en línea] Núm. 2, <<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Bolivar.pd>> [24 de Noviembre de 2008]
- Boltanski, Luc y Chiapello, Eve (2002) *El nuevo espíritu del capitalismo*, España, Akal.
- Casassus, Juan (2003) *La escuela y la (Des) igualdad*, Chile, Ediciones Lom.
- Carnoy, M. y McEwan, P. (2003): "Does privatization improve education? The case of Chile's national voucher plan", en Plank y Sykes (eds.) *Choosing choice: School choice in international perspective*, New York, Teachers College Press.
- Castells, Manuel (1998) *Globalización, tecnología, trabajo, empleo y empresa*. <www.lafactoria.web.> [4 de abril de 2008]
- Cornejo, Rodrigo y Reyes, Leonora (2008) *La cuestión docente en América latina. Estudio de caso*, Chile, Flape.
- Corvalán, Javier (2001) *Las transformaciones Educativas Recientes y Los Cambios de la Política Social en Chile y América Latina*, Chile, Umbral.
- De Giorgi, Alessandro (2006) *El gobierno de la excedencia. Postfordismo y control de la multitud*, España, Traficantes de sueños.
- De La Garza Toledo, Enrique (2000) *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo*, México, UNAM.
- Dreyfus, Hubert y Rabinow, Paul (2001) *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, Argentina, Nueva Visión
- Foucault, Michel (1977) *Historia de la Sexualidad. La voluntad de saber*, México, Siglo XXI.
- _____ (1990) *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*, Madrid, Alianza Editorial.
- _____ (1992) *Genealogía del racismo: de la guerra de las razas al racismo del estado*, España, Ediciones La Piqueta.
- Gentili, Pablo (1997) "El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina", *Cuadernos de crítica de la cultura* N° 29, Archipiélago.
- Gorz, André (1991), *Metamorfosis del Trabajo. Búsqueda de Sentido. Crítica de la Razón Económica*, España, Sistema.
- Grinberg, Silvia (2006) "Educación y gubernamentalidad en las sociedad de gerenciamiento", *Revista Argentina de Sociología* N° 6, 67-87
- Handy, Charles (1996) *Beyond Certainty*, USA, Harvard Business School Press.

- Hargreaves, Andy (2005) *Cultura, Profesorado y Posmodernidad*, London, Morata.
- Lazzarato Maurizio (2005) "Biopolítica/Bioeconomía" <<http://www.diplomatie.gouv.fr>> [20 de abril de 2008]
- Medá, Dominique (1998) *El Trabajo un Valor en Peligro de Extinción*, España, Gedisa.
- Mizala, Alejandra y Romaguera, Pilar. (2003) "Regulación, incentivos y remuneraciones de los profesores en Chile" en Cox, Cristian (comp.) *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo: la reforma del sistema escolar en Chile*, Chile, Editorial Universitaria.
- Navarro, Juan Carlos (2003) "La evaluación y las actitudes de los docentes frente a ella: dificultades y alternativas de política", en Laies, Gustavo et al. (comps) *Evaluar las evaluaciones: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*, Argentina, IPE-Unesco.
- Nef, Jorge (2000) "El Concepto de Estado Subsidiario y la educación como bien de mercado: un bosquejo de análisis político", en *Revista Enfoques Educativos*, núm 2, Chile, Universidad de Chile.
- Rivas, J. Ignacio (2004) "Política educativa y prácticas pedagógicas", en Barbecho, *Revista de Reflexión Socioeducativa*, Núm.4, España, Universidad de Málaga.
- Rose, Nikolas (1998) *Inventing ourselves. Psychology, power and personhood*, UK, University Press.
- Sennet, Richard (1998) *La Corrosión del Carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, España, Anagrama.
- Sisto, Vicente (2008) "Subjetivación y autogobierno en el Chile actual. La construcción de la inclusión social bajo los discursos del emprendimiento", conferencia en Programa de Doctorado en Psicología Social, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Sisto, Vicente y Fardella, Carla (2009) "Control Narrativo y Gubernamentalidad. La producción de coherencia en las narrativas identitarias de profesionales chilenos adultos jóvenes en condiciones de flexibilización laboral", en *Forum: Qualitative Social Research* 2, Alemania, Freie Universität Berlin.
- Vaillant, Denise (2005) *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*, España, Octaedro.
- Weiler, Hans (1996) "Enfoques comparados en descentralización educativa", en Pereyra, M. et al. (comps.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos: fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*, España, Pomares-Corredor.