

## **POLÍTICAS DE SUBJETIVIDAD: AUTONOMÍA E IDENTIDAD DOCENTE EN LATINOAMÉRICA**

**César Tello**

Director de la Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa  
(ReLePe).  
ctello@relepe.org

### **Resumen**

En este artículo se analizan las categorías de autonomía e identidad docente desde el eje de las políticas de subjetividad. Se sostiene que en las últimas décadas se ha dado un proceso de ruptura entre docentes, Estado, políticas públicas en educación y reformas educativas. Esto ha generado una auto-responsabilización del docente que lo relegó como mero actor técnico del proceso político educativo en las escuelas. Y de ese modo las políticas de subjetividad de los gobiernos neoliberales impactaron sobre el rol docente en términos de evaluación, regulación, vida personal y profesional.

**Palabras clave:** Políticas docentes; Subjetividad; Autonomía; Identidad.

### **Resumo**

Neste artigo analisam-se as categorias de autonomia e identidade do professor a partir do eixo da política do subjetividade. Argumenta-se que nas últimas décadas tem havido um processo de ruptura entre professores, Estado, políticas públicas de educação e reformas educacionais. Isso tem gerado um auto-responsabilização dos professores que os relegou a meros atores técnicos do processo político educativo nas escolas. E desse modo as políticas de subjetividade dos governos neoliberais tiveram impacto sobre o papel dos professores em termos de avaliação, regulação, vida pessoal e profissional.



**Palavras-chave:** Políticas docentes; Subjetividade; Autonomia; Identidade.

### **Abstract**

This article analyzes the categories of teacher autonomy and identity from the axis of political subjectivity. It is argued that in recent decades there has been a disruption process between teachers, state public policies in education and educational reforms. This has generated a self-accountability of teachers who relegated him as mere technical education actor political process in schools. And so subjectivity policies of neoliberal governments impacted on the role of teachers in terms of evaluation, regulation, personal and professional life.

**Keywords:** Teacher policies; Subjectivity; Autonomy; Identity.

### **Presentación**

La actividad docente se suele “mostrar” como escindida del contexto macro, de la dinámica de las fuerzas sociales, de los nuevos sistemas de producción e incluso del contexto político y administrativo inmediato.

Para Cornejo (2013) la perspectiva de la actividad docente como trabajo muchas veces aparece diluida, obviándose el análisis de los procesos reales de la labor, incluso en estudios que se centran en temáticas como remuneraciones e incentivos o regulaciones laborales.

En este artículo nos centraremos sobre la idea de trabajo docente asumiendo que las políticas educativas construyen subjetividad en esta dimensión analítica.

Esto se da, particularmente, a partir de la reformas neoliberales de la década de 1990 en Latinoamérica donde se observan formas de control e intensificación del trabajo docente que toman “como objeto de gobierno la subjetividad de los profesores y las emociones en la enseñanza” (Alves García y Barreto, 2006, p. 181). Siguiendo el planteo de las autoras se estimula una moral de auto-responsabilización y culpa por parte de las profesoras y los profesores, que, aliada al deterioro creciente de los salarios y de las condiciones de trabajo, contribuye a la intensificación del trabajo docente, y a la generación de frustraciones profesionales.



### Políticas de Subjetividad e Identidad Docente

*Los demás están destinados a ser dirigidos; se los considera incompetentes, otorgándoles, en el mejor de los casos, un derecho residual de consulta. En este proceso, los profesores pierden gran parte de su influencia en la definición de la escuela Ball (1993, p. 31)*

Birgin (2006) manifiesta que las políticas educativas no pueden retener para el Estado la responsabilidad de asegurar los componentes materiales (recursos, tiempos rentados, normativa, etc.) que son condición de posibilidad de las propuestas de mejora, y transferir a las escuelas y sus docentes la responsabilidad exclusiva de encontrar los modos pedagógico-didácticos de resolver la enseñanza, porque es una forma de ausentarse del proceso pedagógico integral que se debe referenciar en los estados de los países. Así es como puede observarse en las últimas décadas una disrupción entre docente, estado y políticas públicas en educación.

Por ejemplo Alves García y Barreto (2006) explican que en la actualidad existe un clima generalizado de queja reiterada de la falta de tiempo y sociabilidad en las escuelas, del aumento de la jornada, de la rutinización del trabajo docente, de la ampliación de sus responsabilidades y dificultades, de la presión oficial por la profesionalización y por el ejercicio de un cierto profesionalismo.

Y aquí se asume una perspectiva neoliberal del “profesionalismo” docente en lugar de la profesionalización. Esta perspectiva también se ubica dentro de una mirada reformista o de adhesión a las reformas educativas en nuestra región donde el profesional de la educación es conceptualizado como “una pieza” del rompecabezas de la reforma.

Los docentes están desanimados e interpelados por el discurso oficial y por la sociedad que les pide un alto grado de exigencia moral y refuerza un ética pastoral y misionaria, los profesores sienten culpa y frustración, sentimientos que han sido explotados por las políticas y discursos oficiales y mediáticos en el sentido de llevar a los docentes a la auto-responsabilización por su trabajo y formación continua. Las emociones y los sentimientos de los profesores en relación con su conducta profesional se vuelven, de esta manera, objeto de administración y gobierno al interior de las reformas educacionales contemporáneas (Alves García y Barreto, 2006). La auto-responsabilización se manifiesta en el “todo” de un sistema educativo nacional.



En las perspectivas profesionalistas que abordan la cuestión del trabajo docente se exige una supuesta eficacia del profesional en educación que traducidas a la vida cotidiana es intensificación del trabajo, pérdida de autonomía, supervisión y evaluación más directas, falta de participación en la toma de decisiones y particularmente carencia de desarrollo personal mediante el trabajo. A partir de esta caracterización se puede sostener que la producción y control del riesgo se constituyen en una tecnología compleja de gobierno de las personas. Se redefinen subjetividades, se redistribuyen costos y responsabilidades. El individuo está sujeto al riesgo y es a la vez sujeto de riesgo. Y así se instala la cultura del individualismo docente (Hargreaves, 1996; Anderson, 2013) en Latinoamérica en las últimas décadas a través de los procesos de “profesionalización” escindidos de la reflexión y las condiciones de trabajo. Estas cuestiones están tan arraigadas dentro de las instituciones escolares que impiden el intercambio y el desarrollo profesional necesario entre los docentes de una misma institución.

La construcción de la identidad profesional y del “profesionalismo” no surge automáticamente como resultado de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla. Y esto requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica lo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente. Desde nuestra perspectiva la construcción subjetiva es una construcción política, de autonomía política, de reflexión política y “de impacto de las políticas de gobierno” (Lima, 2010, p. 2). En este sentido debemos considerar que conjuntamente con las reformas educativas se produjeron nuevas regulaciones que impactaron sobre los docentes.

### *Neoliberalismo y subjetividad docente*

Hacia fines de la década de 1980 y principios de la década de 1990, los sistemas educativos de la región priorizaron los esfuerzos encaminados al mejoramiento de la calidad de la educación y en ese empeño se identificó al “desempeño profesional del maestro como muy influyente para lograr un salto cualitativo” (Schulmeyer, 2002, p. 25). Así se instaló en la consciencia colectiva de los tomadores de decisiones que el desempeño de los estudiantes dentro del sistema educativo depende en gran medida o casi absolutamente de los docentes.

Schulmeyer (2002) desde una perspectiva neoliberal explica que esto fue muy difícil llevarlo a cabo porque otros actores educativos obstaculizaron todo esfuerzo en



pro de la instauración de políticas de este tipo, a partir de posiciones básicamente gremiales que, tratando de “proteger al docente”, olvidan –según la autora- el derecho de los alumnos a recibir una educación cualitativamente superior. Y, explica, que no reflexionan sobre el derecho que tienen los docentes a recibir acciones de asesoramiento y control, que contribuyan al mejoramiento de su trabajo, lo que implica también que el proceso de selección de quienes aspiran a la carrera docente debe ser más exigente. Se debe tener en cuenta que con las reformas de este período no se implementaron inmediatamente sistemas de evaluación docente, o al menos no fueron regulados jurídicamente por las leyes de educación de esas décadas, tales son los casos de Brasil, Guatemala y Paraguay. También en el caso de Perú, si bien existe un marco legal para ello, la evaluación no es obligatoria para todos los docentes, sino hasta bien entrada la década del 2000. Aunque si estaba legislada la evaluación docente en algunos países, no se aplica una evaluación de desempeño, tales son los casos de Colombia, Argentina, Guatemala y Paraguay. Los primeros países que establecieron sistemas rigurosos y con un enfoque gerencialista de la evaluación del desempeño docente fueron México y Chile.

Los sistemas nacionales de evaluación del desempeño docente han ido tomando mayor preponderancia en algunos países durante la década de 2000 y acentuándose una impronta de control y regulación en términos salariales y también en relación a la construcción de la subjetividad docente en cuanto a la evaluación.

La temática de la identidad docente refiere a cómo los docentes viven subjetivamente su trabajo y a cuáles son los factores de satisfacción e insatisfacción. También guarda relación con la diversidad de sus identidades profesionales y con la percepción de la profesión por los mismos docentes y por la sociedad. La identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad.

Frigotto (1996) explica que el impacto del neoliberalismo implica la ausencia de una sólida formación de los docentes y que esto, en el marco de las estructuras sociales neoliberales, conlleva a la ausencia de proyectos alternativos en la docencia, con pérdida de sentido teórico y epistemológico incluyendo al educador en una dimensión meramente técnica. (p. 78). En este sentido, Duhalde (2008) señala que, en este marco, el eje de la formación docente se constituyó en epicentro de debates, evaluaciones, propuestas y ajustes, que tuvieron “como punto de coincidencia un diagnóstico crítico que condenaba a este subsistema a una necesaria e inmediata



transformación” (p. 202). En este sentido debemos considerar que la reforma de formación de profesores es una tendencia internacional, ligada a las exigencias de los organismos internacionales (Cabral Maús, 2003).

### *Políticas de subjetividad, demandas y escuelas*

Según Imen (2006), los docentes fueron demandados por los funcionarios públicos, interpelados por estudiantes, juzgados por tecno-expertos, condicionados por las editoriales, atosigados por las realidades de sus estudiantes, y las suyas propias, la cotidianidad en el sistema educativo así como los proyectos estratégicos en disputa, “los trabajadores de la educación parecen situarse siempre en el ojo de la tormenta” (p. 239)

En Latinoamérica tenemos serias dificultades en el proceso de formación docente inicial donde hay ausencia de componentes políticos, isomorfismo escolarizado de la formación, desarrollo recetario de que es ser “un profesional en educación”. Las dificultades, que se pueden observar en este tramo de la formación docente, impactan notablemente sobre el desarrollo profesional docente en el día a día de la vida en las escuelas.

Reflexionar sobre la profesión docente significa hacerlo sobre la escuela, la organización, funcionamiento y nuevos sentidos y formatos de la institución escolar (Bonal, Tarabini, y Klickowsky, 2006). En este sentido Fullan y Hargreves (1992) se refieren a “la competencia no reconocida y de la incompetencia ignorada”, lo que, sin duda plantea problemas éticos serios al no posibilitar ni el reconocimiento ni la enmienda de las prácticas. Este aislamiento en el ejercicio profesional constituye, sin lugar a dudas, un freno para la generación del trabajo colaborativo que constituye uno de los basamentos de la profesionalización docente.

Los educadores latinoamericanos como signo, nuevamente, del impacto y presencia del neoliberalismo pedagógico, se encuentran cada vez más sujetos a sistemas de racionalidad administrativa que les priva de voz efectiva en el proceso de toma de decisiones importantes, que podría realizarse de forma colectiva sin desmerecimiento alguno. Las decisiones políticas, marcadas por la ideología, quedan ahogadas por los sistemas burocrático-administrativos y tratan de desplazar las cuestiones relativas a la identidad moral y cultural con los imperativos de la eficacia administrativa (Hill, 2005).



Aquí me interesa resaltar el tratamiento que se hace de los conceptos como el de eficacia, calidad y profesionalización docente como si fuesen cuestiones neutras y técnicas en vez de vincularse a intereses concretos. Ball (1993) afirma que es extraño que se plantee la pregunta “¿eficacia para quién?” Y afirma:

*Se da por evidente la bondad de la eficacia en sí. No suele tenerse en cuenta el coste que supone para el trabajador la consecución de mayor eficacia (intensificación, pérdida de autonomía, supervisión y evaluación más directas, falta de participación en la toma de decisiones, carencia de desarrollo personal mediante el trabajo) (1993, p. 4).*

#### *Políticas de subjetividad, cambio social e identidad docente*

El concepto de cambio social (Esteve, 2006) es el elemento central para entender los problemas de identidad que afectan a los docentes y los desafíos que éstos tienen que enfrentar. Considerando que la construcción subjetiva de los docentes y las políticas que impactan sobre ellas son componentes que aluden a aspectos del pensamiento, de la voluntad, de las emociones, de los valores, del discurso, de los deseos, los proyectos y las prácticas del profesor (Mancebo, 2010) en un contexto de cambio social.

Tal como sucede con otros grupos profesionales, y otras latitudes (se pueden ver los casos de los docentes españoles, alemanes, italianos o griegos. (Véase Vezub, 2005; Hill, 2005; Romanowski, 2007; Ifanti y Fotopoulou, 2011) en la actualidad asistimos a la desaparición de las identidades docentes colectivas y uniformes. En un contexto de debilitamiento de la cohesión de los grupos y de incertidumbre en cuanto a sus misiones, las políticas de autonomía y profesionalización constituyen necesariamente una fuente de polémica. De cierta manera, reproducen las tensiones que existen entre la autonomía y el control, características de estos grupos profesionales bajo la tutela del Estado. La autonomía fue otorgada bajo el signo de la profesionalización por decisión del Estado. Ahora bien, no existieron políticas de profesionalización docente. Es absurdo concebir tal política a través de la capacitación o la formación en servicio, este ha sido el esquema que se llevo adelante para hablar de autonomía y profesionalización, ignorando por lo menos cien años de historia docente en Latinoamérica. Donde existía otro tipo de autonomía, referenciada en la institución pero principalmente en el Estado.



Así, al imponer la profesionalización sin el consentimiento de los actores, la misma puede poner en tela de juicio la propia índole de la profesión, la elección y la naturaleza de las acciones profesionales y la actitud frente al oficio, elementos primordiales en la construcción de la autonomía de un grupo profesional. (Lang, 2006). Siguiendo esta línea de análisis tomaremos los postulados de Barbier (1999), en tanto subraya que la identidad puede entenderse como las construcciones o representaciones que otros hacen de un sujeto (identidad construida por otro), y como las construcciones que un actor efectúa acerca de sí mismo (identidad construida por sí). Es aquí donde se produjo el resquebrajamiento de la identidad docente. El docente tiene nueva identidad, una identidad otorgada, aunque nadie sabe muy bien cuál es. Ni siquiera el propio docente. Algunos autores (Hargreaves, 1996; Esteve, Franco y Vera, 1997; Oliveira, Gonçalves y Melo 2004; Tenti Fanfani, 2007; Cornejo, 2013) coinciden en identificar una serie de transformaciones sociales, relativamente recientes, que afectaron aquella identidad: a) la masificación del acceso a la escolaridad, fenómeno que no tiene más de treinta años en América Latina; b) una merma en los niveles de asociatividad y participación de los adultos de la comunidad; c) desarrollo de otras fuentes de información “en pugna” con la escuela que generaron nuevos modos de relación con el conocimiento; d) cuestionamiento radical a las formas tradicionales de enseñanza; elevadas expectativas sociales y de políticas gubernamentales hacia los sistemas escolares, como medio casi exclusivo para revertir las desigualdades sociales y salir de la pobreza; y finalmente e) descenso progresivo de la valoración social hacia el oficio docente.

Continuando con el planteo de Barbier (1999) las categorías identitarias – construida por otro y construida por sí – si bien son distintas no son independientes por cuanto la identidad personal se configura a partir de un proceso de apropiación subjetiva de la identidad social, es decir, de las categorías de pertenencia y por su ubicación en la relación con los otros. La identidad, entonces, se entiende como el resultado de relaciones complejas entre la definición que otros hacen del sujeto y la visión que él mismo elabora de sí.

### **Autonomía y Profesionalización Docente**

*“El discurso político del neoliberalismo latinoamericano parecería propiciar una nueva imagen apostólica del docente, no ya la del sacerdocio laico, sino la de un sujeto sobre el que recaen responsabilidades que antes cumplía el Estado. Esta*



*situación ha generado en el docente una pérdida de especificidad de su tarea, al tiempo que se ha hecho recaer en él toda la responsabilidad acerca del éxito o fracaso del proceso educacional, a pesar de retribuirle con magras condiciones de trabajo". (Southwell, 1995, p.14).*

Evidentemente, las temáticas de autonomía y profesionalización docente se presentan desde las distintas perspectivas discursivas como un espacio de controversia y lucha. El reclamo de la docencia como colectivo acerca de la necesidad de ser respetados como profesionales de la educación y ser tratados como tales, se encuentra en Latinoamérica con fuertes demandas en este último tiempo.

Podríamos decir que, en este contexto, la profesionalización no es un componente aislado. En general, hemos observado en el análisis discursivo que el término profesionalización docente está vinculado a múltiples posiciones políticas. La definición que se ha instalado desde las perspectivas neoliberales es en términos de "resultados y aprendizaje", es aquí donde la evaluación y conceptos como accountability tiene su espacio y genera sentido dentro de la realidad educativa latinoamericana. Esto se puede observar en el uso del lenguaje gerencial.

También se observa este discurso en su carácter mesiánico desplegando aseveraciones y argumentaciones para las políticas docentes como "enviados" que vienen a advertir sobre las consecuencias fatales de no sumarse a la "modernización educativa": "En una época en que las buenas escuelas son cada vez más cruciales para el desarrollo económico, América Latina se está quedando atrás". (PREAL, 1998, p. 6).

En general desde esta perspectiva se establece una estrecha relación entre políticas docentes y reformas educativas. Ahora bien, ante la situación de reformas se sitúa al docente en diversos lugares. En las perspectivas neoliberales ocupando un rol de subalternidad, como un aplicador de técnicas.

En este sentido y siguiendo a Bazán (2013) se debe comprender la profesionalización docente relacionada con la capacidad de reflexión y allí podemos hacer un viraje en nuestras preguntas sobre profesionalización docente y Estado, en oposición a la perspectiva neoliberal ¿Qué significa "profesionalizar a los docentes"? ¿Es un mero dominio de un saber? ¿Qué sucede entonces con su autonomía? ¿Qué modelos de autonomía existen? ¿La autonomía y reflexión docente no son dos caras de un mismo proceso?. Así debemos entender que las razones y condiciones de las



políticas docente dependen del papel que, en cada caso, se asigne a la educación y al sistema educativo

Así, Bazán (2013) afirma que:

*Reconocer la práctica reflexiva como un fenómeno de construcción social relacionado con aspectos éticos y dialógicos del sujeto, en un contexto social particular, implica ir descubriendo gradualmente ciertos supuestos teóricos que subyacen en esta interrelación y problematizar las posturas existentes sobre el quehacer formativo y profesional de los educadores, a la luz de concepciones emancipadoras del saber pedagógico. (p. 3).*

En este sentido, la escasa o nula participación y consulta a los docentes y sus organizaciones en torno a las políticas educativas y a la formación docente, de manera específica, ha seguido siendo la norma en los procesos de reforma, con la previsible resistencia y hasta rechazo activo del magisterio en muchos casos, esto también se pudo observar en los procesos de reforma de las últimas décadas.

Esto se observa en el señalamiento que realiza Apple (1997) tomando un término que plantea una lógica constante en las perspectivas neoliberales en tanto el maestro está siendo *des-adiestrado* y *adiestrado* nuevamente en pos de los nuevos requerimientos de las reformas. Es decir no se generan políticas y programas de profesionalización que vayan más allá de los cursos y las recetas.

Por esta razón podemos afirmar que los docentes no se sienten identificados con los postulados de las nuevas orientaciones educativas dado que las reformas forman parte de procesos políticos (Díaz Barriga, 2001; Gimeno Sacristan, 2006; Chakur, 2009) muy lejanos a la realidad de la escuela latinoamericana y particularmente porque, desde nuestra perspectiva se piensa “pedagógicamente” o “políticamente” la situación docente y no en términos de políticas docentes donde el eje de la profesionalización es pedagógico. Cabe aclarar que entendemos lo pedagógico en tanto reflexión política de la realidad educativa. Sin embargo, desde estas perspectivas solo se genera despolitización de la realidad educativa.

Como hemos visto se definen y proponen líneas de implementación de mecanismos de control y regulación que afectan directamente el trabajo del docente dentro de la institución, pero que vienen con “el paquete del eje discursivo de la profesionalización”. Mientras se insiste en el papel central de los docentes, en los contextos de estas políticas se precarizan de modo creciente las condiciones de los



trabajadores/profesionales de la educación, se intensifican los ritmos y las responsabilidades, se empobrece y descalifica la tarea, se acota cada vez más la autonomía del docente o se la presenta como una autonomía que no incluye la reflexión del docente como profesional de la educación. En este sentido debemos considerar la advertencia de Casassus (1999) cuando considera dos maneras diferentes de entender la autonomía dado que la misma puede estar muy cerca del aislamiento. Si se confunde descentralización educativa y autonomía profesional, con dejar a las escuelas y a los docentes librados a su suerte, el efecto está garantizado: será la legitimación de la desigualdad. De la misma forma que la apariencia de autonomía y la pseudoparticipación, “aunque puede aumentar la capacidad de acción de los educadores en algunos aspectos, simultáneamente los puede hacer también más dóciles” (Contreras, 1999, p. 6).

En esta línea de análisis la autonomía de los docentes no es otra cosa más que una forma más sutil de control (Romanowski, 2007) y evaluación para la búsqueda de la tan mentada calidad. A través de la cual se responsabiliza al docente, por esa autonomía otorgada, de las fallas de un sistema educativo agotado. Esta racionalidad no es potencial para crear un nuevo modelo de educación. Aún agotado, el sistema estatal será el único responsable, junto con actores educativos de generar nuevos espacios institucionales y políticas educativas de fortalecimientos institucional y docente. Como afirma Contreras (1999), la auténtica autonomía profesional no existe al margen de la definición del sentido político de la misma.

El eje discursivo de la profesionalización docente ha surgido con la “autonomía”: se requiere actuar profesionalmente para “ser autónomo”. En el período de las reformas la cuestión de la profesionalización es un término siempre presente, lo emplean las autoridades educativas, los organismos internacionales lo hacen centro de sus recomendaciones, los medios de comunicación lo repiten, los padres lo exigen, las instituciones educativas se hacen eco, los sindicatos lo usan y repudian a la vez. Ahora bien, de ¿qué hablamos cuando hablamos de profesionalización docente? Una de las interpretaciones que instala el eje discursivo de la profesionalización tiene que ver con des-responsabilización por parte del Estado, parecería darse un traspaso de la responsabilidad indelegable del Estado por la educación a las instituciones y a los docentes.

En este sentido, coincidimos con Feldman (1996) cuando considera que reclamar autonomía profesional no implica desligar al Estado de sus



responsabilidades. La profesionalización requiere de condiciones particulares y parece irresponsable apelar a la autonomía de los docentes cuando no se crean en absoluto esas condiciones. La apelación a la autonomía en esos casos sólo redundaría en una intensificación de las tareas y en una derivación de las responsabilidades hacia quienes no pueden rechazarlas porque deben asumir todos los días la tarea de educar. En este sentido debemos considerar que profesionalizar implica brindar condiciones profesionales.

Debemos comprender que en el discurso dominante de la profesionalización sólo se recogen parte de los elementos que conformarían la profesionalización, esto es un docente profesional debe poseer competencias que permitan darle mayor calidad al sistema educativo y que pueda ser evaluado a través de estándares de calidad. Y sólo se deja para el diagnóstico la cuestión de los salarios, las posibilidades reales de capacitación en servicio, la salud de los docentes, etc. Desde nuestra posición, el discurso de la profesionalización fue tomado y “anclado” en la ideología neoliberal centrada en los docentes desde una perspectiva gerencialista de la teoría del capital humano.

En este sentido es necesario considerar una nueva advertencia, en este caso la que formulan Apple y Gandín (2009) sobre las consignas neoliberales, en tanto las mismas se apropian de aquellas palabras que expresan auténticas demandas y las reciclan en una jerarquía economicista, alterando su orden sintáctico y añadiéndoles adjetivos o adverbios que las modifican sustancialmente.

Es en la lógica de los resultados donde se le exigirá a los docentes que “muestren” su profesionalización, a través de la “calidad” educativa, como hemos visto, medidos en términos de aprendizajes y resultados de los alumnos. Lo cual abre otro abanico de categorías y situaciones que recaen sobre la espalda de los docentes: evaluaciones e incentivos.

La primera cuestión que debemos poner sobre el tapete es la referida a la concepción del cumplimiento de estándares como sinónimo de mejores niveles de aprendizaje (Pini, 2000; Sachs, 2003; Messina, 2008). Considerando que el cumplimiento de estándares sólo se puede determinar a través de la medición. No reflexionaremos aquí sobre los métodos y las fallas que los métodos de medición tienen sobre los conocimientos, sin embargo lo haremos acerca de esta modalidad que como se ha visto y criticado en otra publicación (Tello, 2013) consideramos que los resultados de la educación representables por estándares medibles es una visión



reduccionista que se desprende de la lógica de mercado extrapolando sentidos empresariales a la escuela, claro ejemplo de esto es la búsqueda de la obtención de la Norma IRAM 30000 e ISO 9001 o 9002 para las escuelas. La cual se obtiene a través de la calidad del servicio y para lo que se requiere una serie de ejes cuantificables como calidad del producto. Esto se puede observar claramente en las perspectivas neoliberales cuando en sus discursos se definen tres categorías claves “para entender la escuela”: quienes son los usuarios, los prestadores del servicio y los empleados. La obtención de mejores resultados en el sistema educativo, vinculado a la evaluación, y como manifestación de la profesionalización docente trae otra categoría que se ha expresado fuertemente en el neoliberalismo pedagógico: los incentivos económicos por rendimiento. Este postulado asume que el desempeño docente es el principal determinante de los resultados de los alumnos. Hemos observado que desde las perspectivas neoliberales existe cierta desconfianza hacia el docente dado que como se plantea en uno de los textos del BID (2004) “la estabilidad laboral, que es un elemento atractivo de la carrera, es al mismo tiempo una muestra de los problemas de eficiencia en la administración de recursos humanos en las escuelas públicas” (p. 17).

En esta suerte de desconfianza de la ética docente, los incentivos insertan un factor clave para lógica de mercado: la competitividad entre los propios docentes. Una competitividad que en términos económicos absolutos no hacen más que denigrar al propio docente, dado que el incentivo económico por “mayor cantidad de alumnos aprobados” al fin del ciclo escolar será una suma proporcional al salario básico, lo cual hace que en Latinoamérica esto sea aún más escandaloso. Considerando que esto último puede resultar exagerado, sólo basta con ver los mecanismos de incentivos monetarios aplicados en México, Chile, Colombia, Perú, Honduras (entre 1997 y 2006), Nicaragua (entre 1996 y 2004) y Ecuador. Asumiendo los postulados de Birgin (2000), consideramos que los modos de construcción de parámetros comparables obturan la mirada sobre las diferencias y las razones históricas. Así, “la homogeneidad de las propuestas tiene en este caso como contrapartida la gran heterogeneidad histórica de la situación docente en la región” (p.224).

Sin duda que el eje discursivo de la modernización educativa surge para responder a dos grandes problemas de la realidad educativa: la calidad y equidad. Como plantea Torres (1998) la calidad – su “deterioro” y su “mejoramiento” – fue el eje principal de las reformas. De este modo la calidad se instaló como un término aparentemente consensuado y desde el cual se posicionan diversos actores con discursos que pertenecían a comunidades discursivas opuestas en su ideología. Tal



es así que en la perspectiva crítica “dejan de usar” el término calidad o cada vez que lo hacen, intentan explicar el modo en que lo hacen, como dejando sentado que no lo hacen en términos de “modernización educativa”. El discurso hegemónico sin duda que estuvo dado por la versión de calidad que se impuso en las políticas asociada con la eficiencia y con rendimiento escolar (Gentili, 2004).

Tiramonti (1997) afirma:

*En estos años cuando se habla de calidad se hace referencia a la formación de los individuos en competencias que se definen a la luz de los requerimientos de un mercado de empleo y consumo que se está reconfigurando como consecuencia de las estrategias que los distintos países despliegan para acomodarse a las nuevas reglas del intercambio [...]. La exigencia de la inserción, a la luz de los imperativos del mercado, resemantiza el concepto de calidad incluyendo elementos de excelencia, distinción y construcción de ventajas comparativas que presionan en favor de una fuerte diferenciación. (p. 8).*

El segundo concepto clave fue el de equidad, contrapuesto desde nuestra perspectiva a la categoría de igualdad. En la lógica de la modernización la equidad no es entendida sólo como problema de acceso, sino de acceso a una educación de calidad. Esto exigía una oferta diferenciada, no universal para todos. Surgiendo categorías y políticas tales como “focalización en la pobreza” y la oferta de políticas y programas compensatorios, de discriminación positiva, para los sectores más pobres, vulnerables y “en riesgo”, generando de algún modo “escuelas pobres para pobres”.

### **Consideraciones Finales**

El cambio social ha transformado profundamente el trabajo de los docentes, su imagen y también la valoración que la sociedad hace de su tarea. Esteve (2006) plantea que los profundos procesos de cambio social registrados en los últimos treinta años y la enorme transformación de nuestros sistemas educativos han planteado problemas nuevos que no ha sido posible asimilar. Así en Latinoamérica se produjo en términos de Cornejo (2013) una ruptura de la subjetividad docente en tanto “Las transformaciones socioculturales han generado una suerte de crisis de los relatos identitarios que habían otorgado, por casi un siglo, sentidos y proyecciones al trabajo de profesores y profesoras” (p. 33).



Así, el desconcierto, la falta de formación para afrontar los nuevos retos y el intento de mantener las rutinas, lleva a muchos docentes a un “callejón sin salida”, enfrentándose a una crítica generalizada, que, considera a los docentes como los responsables universales de todos los fallos del sistema de enseñanza. Los cambios en el contexto macro refieren entre otros al aumento de exigencias que se le hacen al docente quien debe asumir cada vez más responsabilidades. La literatura contemporánea describe una serie de características muy variadas y a veces contradictorias de lo que se consideran las cualidades que debe tener una escuela. La sensación de que la escuela forma parte del sector postergado es certeramente escrita por Miguel Soler (1996):

*el empuje de los docentes deja lugar al abatimiento, la condición de funcionario pesa más que la de profesional, la creatividad es sustituida por la rutina. Casa construida para la alegría, la belleza y la búsqueda, la escuela puede devenir triste refugio, fea morada de un deber, cerrado escenario de la incuria y del abatimiento. (p. 11).*

Lo cual produce confusión, fragmentación y una competitividad que logra desagrupar al docente e incluirlo en una lógica individualista de pertenencia al mercado y paradójicamente a la escuela como parte de este. No es casual que las perspectivas neoliberales señalen a los sindicatos docentes como un obstáculo para llevar a cabo las reformas educativas en general y las de las políticas docentes en particular, podríamos decir habiendo explicado el sentido de la cuestión: llevar a cabo la “modernización educativa” y la búsqueda de resultados.

Claro ejemplo de esto lo plantea Tardif (2013):

*Esencialmente se defiende una “gestión orientada a los resultados”: en vez de ocuparse de la gestión de los servicios públicos (educación, salud, etc.) aguas arriba, es decir por la imposición de reglas y procedimientos fijados de antemano por una autoridad legítima (lo que corresponde al modelo clásico de organización laboral de los empleados de la función pública durante la era del oficio), se trata de otorgar a los establecimientos escolares y a los docentes una mayor autonomía y evaluarlos aguas abajo sobre la base de resultados medibles y por tanto cuantificables de sus actividades. (p. 35)*



El docente, está perdiendo paulatinamente funciones, donde se lo limita a cumplir con lineamientos institucionales, cargándolo de requisitos, dejando su confianza en los manuales que son establecidos como únicos procedimientos válidos y confiables, para guiar el aprendizaje de los niños. Ciertos discursos relegan la función docente al desarrollo curricular y al aprendizaje de los alumnos, reduciendo cruelmente la concepción pedagógica de los procesos educativos en Latinoamérica.

## Referencias

- Alves García, M. & Barreto, A. (2006). Reforma educacional, intensificación del trabajo, cuidado y género. In M. Feldfeber y D. Andrade Oliveira (comps.). Políticas educativas y trabajo docente Nuevas regulaciones. ¿Nuevos sujetos?. (pp. 181-204). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Anderson, G. L. (2013). Cambios macropolíticos e institucionales, nuevos paradigmas e impacto en el trabajo docente. In M. Poggi (coord.). Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Apple, M. (1995). *Política cultural y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Apple, M. & Gandin, L. A. (2009). *International handbook of critical education*. New York: Routledge.
- Ball, S. (1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- Banco Interamericano de Desarrollo (2004). *La profesión docente. Más allá de la capacitación*. Washington, DC: Diálogo Regional de Política.
- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires: Novedades Educativas-UBA, F.F.y L.
- Bazán, L. D. (2007). Autonomía profesional y reflexión del docente: una resignificación desde la mirada crítica. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, (11), 69-90.
- Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. In P. Gentili y F. Gaudencio (comp.). *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. (pp. 221-239). Buenos Aires: CLACSO.
- Bonal, X., Tarabini, A. & Klickowsky, F. (2006). ¿Puede la educación erradicar la pobreza?. *Cuadernos de Pedagogía*, 353, 64-67.
- Burbules, N. & Densmore, K. (1992). Los límites de la profesionalización en la docencia. *Educación y Sociedad*, 11, 67-83.



- Cabral Maús, O. (2003). Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. *Cadernos de Pesquisa*, 118, 89-117.
- Casassus, J. (1999). Acerca de la práctica y teoría de la gestión. In J. Casassus, La gestión en busca del sujeto. (pp. 13-28). Santiago de Chile: UNESCO.
- Contreras, J. D. (1999). ¿Autonomía por decreto? *Education Policy Analysis Archives*, 7, (17), 1-28.
- Cornejo, R. (2013) Nuevos sentidos del trabajo docente: Un análisis psicosocial del bienestar/malestar, Las condiciones de trabajo y las subjetividades de Los/as docentes en el Chile neoliberal. Tesis doctoral. 557p. Universidad de Chile.
- Chakur, C. (2009). Profissionalização docente: a necessária valorização do papel de professor. In M. L. Oliveira (org.). (Im)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa. (pp. 111-119) San Pablo: Editora UNESP.
- Díaz Barriga, A. (2001). El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de educación*, 25, 17-42.
- Duhalde, M. (2008). Pedagogía crítica y formación docente. In M. Godotti; M. V. Gomez; J. Mafra y A. Fernandes de Alencar (comp.). Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. (pp. 201-213). Buenos Aires: CLACSO.
- Esteve, J. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. In E. Tenti Fanfani (comp.). El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. (pp.19-70) Buenos Aires: UNESCO- IIPFundación OSDE y Siglo XXI Editores.
- Esteve, J., Franco, S. & Vera, J. (1997). *Los profesores ante el cambio social*. Madrid: Anthropos.
- Feldman, D. (1996). Para tener mejores maestros, primero hay que tratarlos como tales. *Revista Novedades Educativas*, 8, (72), 12-13.
- Fischman, G. E. & Sales, S. R. (2010). Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras. *Revista Brasileira de Educação*, 15, (43), 7-20.
- Frigotto, G. (1996). A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In T.T Silva y P. Gentili, (org.). Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. (pp. 75-105) Brasília, DF.: CNTE.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *What's worth fighting for in your school? Working together for improvement*. Londres: Open University.
- Gentili, P. et al. (2004). Reforma educativa y luchas docentes en América Latina. *Educação & Sociedade. Revista de Ciencia da Educação*, 25, (89), 1241-1274.



- Gimeno Sacristán, J. (2006). De las reformas como política a las políticas de reforma. In J. Gimeno Sacristán (comp.). *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. (pp. 23-42). Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, Cultura y Posmodernidad. (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. España: Morata.
- Hill, D. (2005). Globalization and its educational discontents: neoliberalization and its impacts on education workers' rights, pay and conditions. *International studies in sociology of education*, 15, (3), 257-288.
- Ifanti, A. & Fotopoulou, V. (2011). Teachers perceptions of professionalism and profesional development: A case study in Greece. *World Journal of Education*, 1, 40-51.
- Imen, P. (2006). Trabajo Docente: debates sobre autonomía laboral y demcoratización de la cultura. In M. Feldfeber y D. Andrade Oliveira, (comps.). *Políticas educativas y trabajo docente Nuevas regulaciones. ¿Nuevos sujetos?*. (pp. 239-262) Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Lang, V. (2006). La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia: enfoques históricos y sociológicos. In E. Tenti Fanfani (comp.). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. (pp.71-118). Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- Lima, F. (2010). Alienación en el trabajo. In D. Oliveira; A., Duarte, A. & L., Vieira, *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. (pp. 1-6). Belo Horizonte: UFMG.
- Mancebo, D. (2010). Subjetividade docente. In D., Oliveira; A., Duarte, A. & L., Vieira, *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. (pp. 1-4). Belo Horizonte: UFMG.
- Messina, G. (2008). Formación docente: del control al saber pedagógico. *Docencia*, XIII, (34), 78-86.
- Oliveira, D., Gonçalves, G. y Melo, S. (2004). Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9, (20), 183-197.
- Pini, M (2000). Lineamientos de Política Educativa en los Estados Unidos: Debates Actuales; Significados para América Latina. *Education Policy Analysis Archives*, 8, (18), 1-37.
- PREAL (1998). *El Futuro está en juego. Informe de Progreso Educativo*. Chile, 225. PREAL.



- Romanowski, J. P. (2007). *Formação e profissionalização docente*. Curitiba: Ibpex.
- Sachs, J. (2003). Teacher professional standards: controlling or developing teaching?. *Teachers & Teaching: Theory and Practice*, 9, (2), 175-186.
- Schulmeyer, A. (2002). Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina. Trabajo presentado a la Conferencia Regional "El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades", Brasilia, Brasil, 10-12 de julio.
- Soler, M. (1996). *Educación y vida rural en América Latina*. Montevideo: Federación Uruguaya del Magisterio (FUM) - Instituto del Tercer Mundo.
- Tardif, M. (2013). Las políticas de formación docente en América Latina. Avances y desafíos pendientes. In M. Poggi (coord.). *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*. (pp. 19-44) Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Tello, C. (2013). La Profesionalización docente en Latinoamérica y los sentidos discursivos del neoliberalismo: 1990-2010. *Revista Inter-Ação*, 38, (1), 67-87.
- Tenti fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Birgin, A.. (2006). Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo. In F. Terigi (comp.). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. (pp. 267-294). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Tiramonti, G. (1997). Los Imperativos de las políticas educativas de los 90. *Revista da Faculdade de Educação*, 23, (12), 49-69.
- Torres, R. M. (1998). Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo?. *Revista Novedades Educativas*, 99, 13-16.
- Vezub, L. (2005). *Tendencias Internacionales de Desarrollo Profesional Docente La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España*. Buenos Aires: UBA/IIPE.