

Instituto de Investigaciones Gino Germani

VI Jornadas de Jóvenes Investigadores

10, 11 y 12 de noviembre de 2011

Nombre: Javier Zúñiga Cortés

Institución: FLACSO – ARGENTINA. Doctorado en Ciencias Sociales.

Correo Electrónico: jzunigac@yahoo.com

Eje problemático propuesto: Eje 11. Estado. Instituciones. Actores

Título de la ponencia:

Docente Secundario Chileno y Políticas Educativas. “Educar en tiempos revueltos: El péndulo entre la institución disciplinaria y la autonomía pedagógica.”

La investigación doctoral en curso, surge del trabajo académico en el campo educativo desarrollado durante varios años en Chile. El problema refiere principalmente a la interrogante: ¿Cuáles son las formas en que docentes secundarios *reciben* las políticas educativas y, que relación establecen entre esta y su experiencia pedagógica? La finalidad del estudio, es: “*analizar las formas a través de las cuales los docentes secundarios chilenos, vinculan las políticas educativas con su experiencia pedagógica.*”. El enfoque metodológico es predominantemente cualitativo.

La ponencia, pretende realizar una breve contextualización actual de la educación en Chile, enfocando y enmarcándola en la situación contemporánea de la docencia en Chile. Revisará sus desafíos, en especial reflexionará acerca de las complejidades e interrogantes que experimentan hoy los docentes secundarios, las cuales transitan desde los mandatos estatales centrados especialmente en aspectos político – técnicos que responden a estándares tales como eficacia, calidad y eficiencia; las variables hegemónicas privatizadoras que ponen como eje el sujeto de consumo y; la reflexión político - intelectual educativa que aboga por la (re)posición de un sujeto de derecho.

A lo anterior, debemos agregar, que hoy en Chile, la situación educativa y social es profundamente compleja, con movimientos estudiantiles y ciudadanos sin precedentes desde el retorno a la democracia, los cuales sin duda dejarán huellas que los investigadores debemos ser capaces a lo menos de seguir.

La exposición así como la investigación, se sustenta teóricamente desde autores que analizan críticamente la sociedad occidental capitalista y sus efectos en el trabajo como, Michel Foucault, Richard Rorty, Paolo Virno, Richard Sennett. El oficio/ profesión/ tarea/ rol docente

contemporáneo y sus vínculos con la política, serán abordados desde los autores Jacques Rancière, Philippe Meirieu, François Dubet, Andy Hargreaves, Stephen Ball, José Contreras Domingo, Emilio Tenti- Fanfani, entre otros.

Cabe señalar a modo de presentación, que si bien existen juicios, opiniones y posturas respecto a la situación actual de la educación en Chile, estos se matizan e inclusive se instalan en un plano interrogador, intentando instalar el foco de descripción y análisis en un objeto de estudio, complejo, cambiante, coyuntural, polémico, móvil; esto plantea un desafío interesante para un investigador, que cree en tomar cierta distancia con ese objeto, pero no en la objetividad del mismo.

Para fundamentar la presentación y el estudio, se asume una perspectiva articuladora entre dos supuestos investigativos: comprensión y explicación. Existe una mirada que no se centra en su contradicción sino más bien en las posibilidades de articulación entre ambas visiones de los fenómenos sociales, los cuales pueden confluír en diferentes áreas de una lectura interpretativa, tal como plantea lúcidamente Paul Ricoeur. *“Se puede advertir que, en efecto, en cada uno de los campos teóricos, y por vías independientes, algunas aporías comparables han llevado a poner en tela de juicio, una vez más, el dualismo metodológico de la explicación y la comprensión, y a sustituir la alternativa tan directa por una dialéctica más sutil. Por dialéctica entiendo la consideración según la cual explicar y comprender no constituiría dos polos de una relación de exclusión, sino los momentos relativos de un proceso complejo que se puede llamar interpretación. Esta otra solución también tiene su dimensión epistemológica y su dimensión ontológica. Dimensión epistemológica: si existe tal relación de implicación mutua entre los métodos, se debe encontrar entre las ciencias naturales y las ciencias humanas tanto una continuidad como una discontinuidad, tanto un parentesco como una especificidad metodológicos. Dimensión ontológica: si explicación y comprensión están indisociablemente ligadas en el plano epistemológico, ya no es posible que se correspondan un dualismo óntico con un dualismo metodológico...”* (Ricoeur, 2000).

- **Contextualización de la Educación en Chile: “El Supermercado Educativo y los sellos de Calidad”.**

Actualmente el sistema escolar chileno se organiza en tres niveles. Educación pre-escolar, Educación Básica y Educación Media. Chile, ha ido avanzando en la obligatoriedad de la educación ya que desde el año 2003¹, la obligación de la enseñanza es hasta cuarto medio (enseñanza media o secundaria completa), marcando un proceso inicial en América Latina. Esto lo desarrolla Tenti Fanfani de manera muy interesante, remarcando una dinámica en la

región que refiere a una alta inclusión escolar y a su vez una mayor exclusión social. La situación paradójica, sería que mientras la economía y el mercado excluyen y desintegran, la escuela escolariza a proporciones cada vez más elevadas de niños y jóvenes (Tenti Fanfani, 2007). Cabe preguntarse, las características del modelo chileno, para que liderara este proceso.

La cobertura del sistema educacional chileno es prácticamente universal. La matrícula en Educación Básica (8 años, EGB) alcanza al 99,7% de los niños entre 6 y 14 años. En el caso de la Educación Secundaria (4 años) la cobertura de la matrícula es de 87,7%, de los adolescentes entre 15 y 18 años. Actualmente, bajo la Ley General de Educación promulgada en el año 2009, existe una reforma pendiente que establece un cambio en los años de enseñanza básica y media. Hoy la primera es de 8 años y la segunda de cuatro, se espera pasar a una enseñanza primaria o básica de 6 años y una educación secundaria o media con 6 años².

Chile desde la década de los 70', tiene dos reformas educativas marcada por procesos claramente distintos, opuestos en muchos de sus principios, aunque con importantes elementos de continuidad. El primero de ellos se produce bajo la dictadura militar. El segundo comienza con el retorno a la democracia (1990) y las políticas promovidas por los gobiernos de la Concertación. La reforma Educativa de la dictadura militar en 1980 redefinió las responsabilidades del Estado en el ámbito social, incluido el de la educación, debilitando el sistema público de educación. Esto se tradujo en dos medidas que han sido trascendentales y que permanecen hasta el presente: i) la descentralización del sector educación o la transferencia de establecimientos del control ministerial al municipal, y un nuevo sistema de financiamiento que instauró la unidad de subsidio escolar (USE), consistente en una subvención o "voucher" (al estilo de Milton Friedman y su subsidio a los padres/alumnos, es decir "libertad de elegir") por asistencia media del alumno matriculado.

Las medidas de carácter descentralizador y privatizador llevan a transferir la administración de los colegios de enseñanza básica y media a los municipios (condición que actualmente se mantiene), dependientes en ese momento del Ministerio del Interior y regidos por alcaldes designados por la dictadura. Picazo, (2010) plantean que esta reforma es de lógica administrativa – descentralizadora, con una finalidad dual: económica y de seguridad nacional (control – vigilancia). Antes, la educación era comprendida como un servicio público reconocido constitucionalmente. Con la dictadura militar, la educación ingresa al mercado y se convierte en un bien económico, poniéndose fin al pluralismo ideológico que caracterizaba el sistema educativo chileno. A partir de la política educacional iniciada en el primer gobierno democrático de los 90' (Patricio Aylwin), la Reforma Educativa se formaliza como proyecto

de transformación conjunta del sistema educativo en el año 1995. Sus cuatro pilares fundamentales son:

Programas de mejoramiento e innovación pedagógica: dotar a los colegios de medios pedagógicos e innovación, con la entrega de textos y otros materiales educativos, especialmente tecnológicos.

Desarrollo profesional de los docentes: mejoramiento en las condiciones de trabajo de los docentes, perfeccionamiento y desarrollo de la formación inicial docente. Además, se incrementan sus rentas y se introducen incentivos para aquellos que obtienen mejores resultados académicos.

Reforma curricular: pretende: actualizar los contenidos y objetivos de la educación, impulsar la calidad de la educación incorporando avances en pedagogía y modificando los programas de estudio.

Jornada Escolar Completa: consiste en el aumento del horario de clases, pasando de una jornada de medio día (5 horas) a una de un día completo (8 horas). Esto implicó incrementar el tiempo de contrato de los profesores y ampliar la infraestructura de los establecimientos educacionales.

Una de las características más fuertes y reconocidas del sistema educativo chileno es su carácter altamente segmentado o segregado donde los establecimientos municipales absorben a la población más vulnerable y de menor nivel socioeconómico, disponen de un nivel más bajo de recursos por alumno y obtienen los resultados de la prueba SIMCE³ más bajos. En una situación algo mejor en cuanto a resultados SIMCE se encuentran los establecimientos particulares subvencionados que acogen a alumnos de nivel socioeconómico medio y cuentan con un nivel intermedio de recursos por alumno. Finalmente, los colegios particulares pagados, que acogen a estudiantes de nivel socioeconómico alto, obtienen los puntajes SIMCE más altos. Esto muestra como los resultados se encuentran estrechamente relacionados a la dependencia de los establecimientos.

Jesús Redondo, director del Observatorio de políticas educativas de la Universidad de Chile (OPECH), establece un juicio al respecto, que puede ser ilustrativo de la situación educativa chilena en el último tiempo señalando que más años de escolaridad (cobertura, retención, doce años) parece un bien indiscutible para todos; pero las condiciones de inequidad en que ocurre la escolarización, más bien justifican el éxito escolar de los ya destinados socialmente (desde sus familias) para el éxito, y culpabilizan al propio sujeto y/o docente del fracaso escolar de los desfavorecidos; convirtiéndose en una instancia de psicologización de los problemas

sociales y de legitimación de un orden social y económico inequitativo, injusto y antidemocrático (Redondo, 1997).

Específicamente referido al proceso de reforma y políticas educativas centradas en el área pedagógico – curricular, los esfuerzos se centraron en la “Evaluación y desarrollo profesional de los docentes”. En el año 2005, comenzó a implementarse en la educación municipal un sistema de evaluación de los profesores, lo que estaría posibilitando *monitorear* la calidad de la profesión docente y establecer las medidas de transformación necesarias. Este sistema cubre sólo a docentes de aula del sector municipal y la política se define en términos discursivos como *formativa* (pues está orientada a perfeccionar la labor pedagógica), se presenta como *explícita* (porque el docente conoce los criterios con los cuales será evaluado), y sus resultados tienen una vigencia de 4 años. Se trata de un proceso de evaluación gradual, y la cobertura del 100% de docentes evaluados del sector municipal se alcanzó el año 2009. La implementación del sistema ha sido lenta, enfrentando la oposición de un grupo importante de profesores y de estudiantes (“revolución pingüina” del 2006 y movimiento estudiantil – ciudadano actual). La evaluación identifica el desempeño de cada docente categorizándolos en los niveles Destacado, Competente, Básico o Insatisfactorio, categorías que son de conocimiento público.

Tanto la implementación de la evaluación docente como los espacios de perfeccionamiento han sido favorecidos por la creación de una herramienta fundamental para apoyar la gestión docente: “El Marco para la Buena Enseñanza”. Algunos reconocidos “expertos” educativos chilenos explican este nuevo instructivo para el docente.

Este marco define las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las que asume en el aula como en la escuela y con su comunidad, las cuales supuestamente contribuyen al éxito de un profesor con sus alumnos. Su elaboración es un conjunto estructurado de criterios e indicadores de los saberes y competencias profesionales que deben poseer los docentes. Este marco, a diferencia de las prescripciones normativas del pasado, está construido en un esfuerzo conjunto de la autoridad ministerial y la profesión docente misma, sobre la doble base de los hallazgos científicos y de la experiencia acumulada de los practicantes (Núñez, 2004, p.14).

Para Raczynski y Muñoz, este Marco es claramente una oportunidad de desarrollo en el ejercicio docente, tal como señalan en el siguiente párrafo:

Lo que este marco hace es trazar un buen “itinerario” que permita a cada docente enfocar sus esfuerzos de mejoramiento, evaluar su desempeño y potenciar su

desarrollo profesional, respetando la institucionalidad y directrices del sistema educativo” (Raczynski, Muñoz, 2007, p.34).

La investigación doctoral en curso, se centrará en analizar este “Marco para la Buena Enseñanza” así como su concreción práctica plasmada en la “Evaluación Docente”, desde la perspectiva de los profesores secundarios municipalizados y sus experiencias pedagógicas.

¿Quiénes son esta/os Docentes Secundarios Chilena/os? Algunos Datos

En el año 1998, Chile contaba con 135 mil profesores mientras que en el año 2008, el número de profesores se acercaba a los 180 mil, creciendo en un porcentaje cercano al 30% en diez años. En una década, Chile incrementó su dotación de profesores, aumento explicado por la ampliación de la jornada escolar la que involucró un aumento en la contratación de profesores dentro de las escuelas⁴. Los docentes de nivel medio, se calcula que representan un 30 % aproximado del total, acercando a los 50 mil. En la actualidad, siete de cada diez profesores son mujeres, demostrando la histórica “feminización” de la profesión docente. Se observa que 73% de los docentes son mujeres. Ahora, al comparar la distribución por género con los profesionales en general, se observa que los profesionales poseen un porcentaje levemente superior de hombres (51%) que de mujeres (49%), en este contexto, la docencia se presenta como una de las pocas carreras profesionales donde existe una predominancia femenina. (Bravo, et al., 2008). Al analizar por tipo de función, se observa que la relación 70/30 a favor de las mujeres, se reproduce para cada tipo de función, a excepción de los directores y planta directiva, donde la relación es paritaria. En todos los niveles de enseñanza la presencia femenina en la dotación docente es mayoritaria, situación que tiende a disminuir en magnitud a medida que aumenta el nivel de enseñanza. De esta forma, se observa que mientras en parvularia más del 95% de los docentes son mujeres, en la enseñanza media técnico-profesional dicha proporción disminuye a un 55%. (Valladares, 2008).

La región metropolitana (el Gran Santiago), concentra al 36% de los profesores, que sumados a las otras de las tres regiones más numerosas en cantidad de habitantes (V - Valparaíso, VIII – Concepción y X – Puerto Montt), concentran a dos tercios de los docentes de nuestro país. Los profesores chilenos trabajan mayoritariamente en escuelas municipales, aunque se puede observar una progresiva presencia de profesores en escuelas particulares subvencionadas. Si en 1999, los profesores de escuelas municipales representaban al 58% de los docentes del país, en el año 2007, estos representaban al 48% de los docentes del sistema. Como contrapartida, la dotación particular subvencionada ha pasado a representar más del 40% de

los docentes del país y de continuar la expansión de este sector, representará a la mayor cantidad de docentes chilenos. (De los Ríos, et al., 2009).

El sistema escolar chileno se caracteriza por un alto grado de profesionalización que se ve reflejado en que la dotación de docentes sin título profesional no representa más del 5% de los profesores. Más del 90% de los profesores tiene un título en educación, observándose la incorporación progresiva de otros profesionales como psicólogos. Se observan sí ciertas diferencias según tipo de dependencia, ya que las escuelas municipales y pagadas cuentan con una mayor proporción de docentes titulados en el área (94%). En cambio, las escuelas particular subvencionadas y las corporaciones cuentan con una menor proporción de docentes titulados en el área (88 y 77% respectivamente). En la misma línea es posible observar que la gran mayoría de los docentes chilenos trabajan en las áreas donde se han especializado. Un 78% de los profesores de educación primaria cuentan con un título en educación básica, y el 92% de los profesores de educación media cuenta con un título profesional para dicho nivel. . (De los Ríos, *et al.* 2009).

Estudiar la composición etárea del cuerpo docente y compararla con otros grupos de interés es fundamental. Tanto en la docencia como en otras carreras u ocupaciones, la edad guarda estrecha relación con la experiencia (concepto relevante para nuestro estudio, aunque no se aborde desde esta óptica cuantitativa). Sin embargo, la literatura ha demostrado que la introducción de cambios, como por ejemplo, cambios curriculares, puede resultar más factible de implementar con docentes más jóvenes que han sido recién preparados. La distribución etárea de los docentes chilenos comparada con la de los profesionales y de la totalidad de individuos mayores de 20 años se observa la gran diferencia existente entre los tres grupos analizados, siendo los docentes los que presentan un perfil de mayor edad. Así, mientras la edad promedio de los docentes es de 48.2 años, la de los profesionales es de 41.4 y la de la población trabajadora total mayor de 20 años es de 43. La distribución por edad se comporta de manera idéntica a las vistas a nivel nacional, pudiendo observarse en el año 2008 un aumento de las docentes menores de 30 años y una disminución de aquellas mayores de 60 años, en comparación con el año anterior, quizás presentado por una serie de iniciativas que pretenden mejorar las condiciones de jubilación de los docentes. (Valladares, 2008).

- **Algunos Soportes Teóricos: La relación entre Docente y Política Educativa; “Más Allá de una Cuestión Educativa”.**

Este apartado se desarrollará en una dimensión descriptiva y explicativa de algunos conceptos y debates teóricos que son fundamentales para la investigación, tales como:

cambios en la escuela contemporánea, su relación con el trabajo/oficio docente y el análisis conceptual de las políticas educativas.

Diversos son los autores y enfoques que trabajan los cambios y transformaciones contemporáneas en la sociedad occidental y su influencia directa en la escuela. Existe consenso teórico en que esos cambios afectan directamente a la institucionalidad escolar, haciendo que esta pierda legitimidad. Se puede advertir, que la escuela moderna con límites claros y procesos de legitimación manifiestos, no responde a las demandas de sociedad y sujetos contemporáneos y, en sus procesos de adaptación a la época comienza a mutar a “algo” que a veces puede entenderse como su propia desnaturalización. *“El establecimiento escolar ya no es solamente el eslabón de una cadena burocrática: está obligada a construir una “política” ajustando las prácticas de los docentes y de los alumnos y dándoles un cierto dominio de su entorno. La escuela es una organización de fronteras flotantes, de objetivos cada vez redefinidos, de relaciones cada vez reconstruidas; ya no es reductible a la forma burocrática general que la encierra.”* (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 60).

Actualmente, el docente continúa siendo un componente central en el funcionamiento escolar. Sin embargo, cada uno de ellos tiene que salir a ganar su propia legitimidad todos los días, la que antes poseían por ocupar ese lugar. Lyotard, anunciaba hace tiempo “la muerte del profesor” (Lyotard, 1989). Los docentes deben comprender y tratar de erigir estrategias institucionales de aprendizaje y contención. *Actualmente ya no existen los malos alumnos, sólo existen los malos docentes. Docentes que se encuentran bajo sospecha y son continuamente evaluados por las autoridades educativas. Las viejas patologías individuales de los alumnos poco a poco se van transformando en patologías “institucionales”.* (Narodowsky, 1999 p, 85). Podríamos agregar a este análisis que hace Narodowsky, que a las patologías de los alumnos, se suma la de los docentes, quienes por acción u omisión comienzan a entrar en el círculo de la culpabilidad de los males de la institución escolar moderna.

Las instituciones escolares, como todas las principales instituciones de la modernidad, han entrado en crisis porque el fundamento racional en el que se apoyó la tarea de universalizar su contenido ha encontrado serios obstáculos en el terreno práctico y ha recibido fundadas críticas en el plano teórico. Esto nos obliga a replantear su conceptualización. Pero, por otra parte, *“a esta crisis teórico-operacional se le suman tanto la diversidad y multiplicidad de tareas que las sociedades contemporáneas le demandan, como la heterogeneidad de los actores educativos convocados a intervenir en ella, dimensiones ambas de difícil o imposible coordinación”.* (Russo, 2001, p.135).

Rosa María Torres, explicita de manera lúcida cierta tendencia a intentar una vuelta de la escuela moderna, especialmente pero no exclusivos, desde los discursos docentes. *“La nostalgia por la escuela perdida y los maestros de antes está encarnada fundamentalmente entre los docentes, pero es compartida por los padres de familia y por la mayoría de la sociedad. Es parte de la nostalgia del `todo tiempo pasado fue mejor. El discurso de la `revalorización` docente se inscribe en esa lógica y contribuye, de hecho, a alimentar la fantasía respecto a la posibilidad de volver atrás, de recuperar un tiempo, una escuela y un docente perdidos. Prima aquí el reaseguro de lo conocido, la conservación sobre la transformación.”* (Torres, 2001, p.429-430).

El contexto en el que se realizan las prácticas educativas se caracteriza por su menor grado de cohesión y por una cierta desvalorización de la experiencia en beneficio de la competencia y de la condición del experto. Varios son las exigencias que la actualidad demandan al docente, en especial desarrollar características propias de una sociedad compleja y cambiante, por ende el sujeto docente es exigido a responder a dinámicas para la que no se sabe si está preparado y/o adaptado. Esta investigación aborda una perspectiva en la cual, la experiencia cobra una relevancia fundamental para poder comprender las formas de incorporación e internalización de las políticas educativas.

Desde el punto de vista filosófico, conviene destacar que la perspectiva del pragmatismo nutre el estudio para comprender y sostener el concepto de experiencia. Tal como señala Sennett (2010), la experiencia es un concepto que unifica todo el pragmatismo, el cual tiene dos miradas que son inseparables, por un lado experiencia refiere a un acontecimiento que produce una impresión individual interior y por otro (el más relevante para el pragmatismo), designa a un acontecimiento, acción o relación que vuelca el sujeto al exterior y que requiere más habilidad que sensibilidad. En especialmente en esta segunda acepción donde nuestro estudio centrará sus esfuerzos, ya que una experiencia con oficio. Sin duda, como señala Sennett, ambas acepciones son inseparables, pero la experiencia transmisible incorpora la posibilidad de alteridad en el concepto y por ende comprensión del sujeto externo.

Como indica Jorge Larrosa, existirían al menos tres modos de pensar la educación. Por una parte, a partir de la relación entre ciencia y técnica, entenderla como aplicación de un saber científico elaborado, donde el educador es aplicador de tecnologías educativas y estrategias pedagógicas. En segundo lugar, en la relación entre teoría y práctica, presentarla como actividad reflexiva, en sus diversas variantes, apostando por una configuración de la práctica educativa que es consciente de la dimensión ética, política y crítica que todo compromiso educativo contiene; este modo se distancia del primero especialmente en el posicionamiento

ideológico. Pero existe un tercer modo de pensar lo pedagógico, que replantea la práctica reflexiva desde otro ángulo; aquí la palabra clave es la **experiencia**. Según este, *“el educador es alguien a quien también le pasan cosas con lo que hace mientras está comprometido en una actividad que sabe no podrá planificar enteramente en todos sus aspectos”* (Larrosa, en Barcena, 2005, p. 52). En nuestro estudio cobran relevancia, los dos últimos modos, los cuales rescatan al sujeto educador desde su perspectiva más compleja, relacionándola con la mirada de Sennett en la cual la profesión u oficio está directamente vinculado con la transmisión.

Según esta perspectiva, hay que distinguir dos dimensiones en el trabajo u oficio docente. Una tiene que ver con el contenido crítico y ético del trabajo; la otra se desprende del contexto organizacional donde el maestro actúa. No hay que olvidar que la experiencia docente no se despliega en el vacío sino en un contexto organizacional, predominantemente de tipo burocrático, es decir, regulada y jerárquica. Según Dubet, *“la yuxtaposición de esta lógica de organización y de un trabajo crítico fuertemente subjetivo participa de una representación de la vida social en la cual los temas individuales y morales parecen separarse de aquellos de la actividad organizada”*. La mayoría de los maestros, *“están tentados a oponer el calor y la singularidad de su experiencia en el trabajo a la objetividad anónima de las organizaciones que enmarcan su actividad”* (Dubet, 2006, p. 306).

Los autores que trabajan el concepto de experiencia en educación encuentran aspectos específicos asociados tanto al sentido como a la acción propiamente tal. *“Como otros profesionales, los educadores están enredados en conflictos de valores, metas, propósitos e intereses, y notan cada vez más que el saber especializado adquirido en su formación no les ayuda a dar sentido a los procesos en los que intervienen. Se tienen que enfrentar a unas situaciones que tienen que ser leídas, descifradas e interpretadas, en suma significadas, y no saben experimentarlo porque siempre están pendientes del cómo hacerlo, en el sentido técnico productivo”*. (Bárcena, 2005, p.58)

A partir del paradigma técnico – productivo dominante en las instituciones educativas (señalado por Bárcena), los profesores tienden por una parte, a **personalizar** la diversidad de fenómenos al interior de estos procesos educativos. *“El peso de esas dimensiones afectivas hace que la psicología espontánea parezca proporcionar las claves de interpretación de los problemas de unos y otros: las dificultades profesionales se explican merced a la psicología de los individuos y, en sentido inverso, los profesores se ven tentados a explicar sus problemas personales como producto de sus vicisitudes personales.”* (Dubet, 2006, p.184). Las experiencias educativas tienden a dislocarse e individualizarse, dependiendo de ciertas características de los actores. Señalan algunos autores, que de acuerdo a características

sociales, étareas y de formación los docentes desarrollan diversas formas de prácticas profesional, por ende se hace visible para el estudio aclarar cuales podrían ser esas experiencias pedagógicas que se manifiestan de manera individual. Las experiencias pedagógicas colectivas cada vez decrecen, señalan Minujin y Miandbent (1999), las cuales acometen de manera grupal, para resolver de manera colectiva un tema y/o problema pedagógico común. En este estudio, es relevante significar los modos y formas en que el docente “utiliza” este dispositivo de tipo colectivo.

Frente a esta nueva configuración, retornan los esquemas conocidos y el reforzamiento de una identidad cuyos rasgos hoy ya no definen con exhaustividad y rigor, el trabajo del profesor secundario. En este marco, y rescatando el concepto de “**roles impedidos**” (Martucelli, 2007), frente a la sensación de no poder cumplir con aquello que designa su tarea, ciertas formas del pasado o disposiciones orientan la acción presente de los profesores. Aún sabiéndolas caducas o inadecuadas, estas formas recurren en su ayuda para enfrentar la experiencia de imposibilidad de la acción individual. Y el no renunciamiento o transformación de dicho rol sólo produce un “encarnizamiento constante”.

La tensión entre contenido a transmitir y competencias pedagógicas-didácticas para hacerlo efectivo, está particularmente presente en el caso del docente de enseñanza media. En efecto, este, a diferencia del maestro de primaria (que tiende a poner al niño en el centro de su atención) tradicionalmente colocó en primer lugar la disciplina que tenía la responsabilidad de enseñar. Desde este punto de vista, la perspectiva del profesor de secundaria es análoga a la del profesor universitario. Ambos se identifican con la disciplina que enseñan y ambos consideran que la responsabilidad de la adaptación en el proceso de enseñanza aprendizaje le corresponde al alumno. Por eso la pedagogía y la psicología de la educación son disciplinas más desarrolladas y estructuradas en el nivel primario que en la educación media y superior. Pero más allá de esta discusión, es evidente que existe una distancia entre la realidad del trabajo cotidiano de los docentes en las aulas y el discurso oficial de las políticas educativas que formalmente busca adaptar la educación a las nuevas condiciones y exigencias, muchas veces contradictorias, que se generan en las dimensiones económicas, sociales y culturales de la sociedad contemporánea (Tenti Fanfani, 2009). Siguiendo la línea argumental del autor, el docente realizaría un trabajo donde el producto es inseparable del acto de producir. Es una acción que se cumple en si misma, sin objetivarse en un resultado inmediato y evaluable, por ende es indispensable para nuestra investigación visualizar esa distancia que el docente explicita entre el trabajo que las políticas le “imponen” y el acto de producir enseñanza desde el “yo profesor”.

Emilio Tenti Fanfani, plantea que pensar al trabajo docente como una “performance” puede ser de utilidad cuando se quiere comprender su especificidad. Señala Tenti, que con Paolo Virno (2003) uno podría preguntarse qué tienen en común *“el pianista que nos deleita, el bailarín experimentado, el orador persuasivo, el profesor que nunca aburre o el sacerdote que da sermones sugestivos”* (p.45); la respuesta es: **la virtud**, entendida como el conjunto de capacidades de los artistas ejecutantes. La docencia, entonces es un trabajo de virtuosos y esto al menos por dos razones: a) es una actividad que se cumple y tiene el propio fin en si misma y, b) es una actividad que exige la presencia y cooperación de otros, es decir, que necesita de un público. Por lo tanto es un **trabajo sin obra**, sin producto: es una performance. Una buena clase no tiene producto inmediato. Según Virno, a falta de productos el virtuoso tiene testigos. La virtud (la calidad del docente) está en la ejecución y en la actuación y no en el producto. (Tenti Fanfani, 2009, p. 44 - 45).

Tenti Fanfani, ocupa las ideas de Paolo Virno para responder que la **comunicación** se convierte en el contenido central del trabajo docente. *“Por eso el público (en este caso los alumnos y sus familias) es el evaluador primario e inapelable del trabajo del docente. Solo ellos están en condiciones de formular un juicio de valor, porque ellos “están allí” donde el maestro ejecuta su acción pedagógica. Virno se pregunta también “¿cómo se hace para evaluar a un cura, a un experto en publicidad, a un experto en relaciones públicas? ¿Cómo se hace para calcular la cantidad de fe, de deseo de posesión, de simpatía que ellos son capaces de crear?”. La misma pregunta vale para los profesores: ¿cómo se hace para medir y evaluar la cantidad de pasión, de curiosidad, de creatividad, de sentido crítico en relación con el conocimiento y la cultura que es capaz de producir un maestro en sus estudiantes?”*. (Tenti Fanfani, 2009, p. 49).

Es posible afirmar que el compromiso del oficio docente no es con el otro sino con la tarea, eso es lo que afirma Phillippe Meirieu (2006). *“Tanto el exagerado amor y cariño a los niños y jóvenes como la feria de competencias parecen transformar la enseñanza en una cosa inútil o trivial, algo que puede esperar... la masividad del rechazo a la transmisión es también masividad del rechazo a la cultura, o tal vez mejor, escolar indiferencia al reparto de bienes culturales”*. (Alliaud, Antelo, 2009, p.144).

José Contreras Domingo, es uno de los autores que ha trabajado extensamente el tema de la autonomía (escolar y docente). *“Mi hipótesis es que la “autonomía por decreto” no es sino el reflejo de formas más sutiles de control mezcladas con formas de responsabilización del profesorado en la elaboración de servicios adaptados a la clientela, junto con una pretensión, en muchas ocasiones honesta, pero probablemente desenfocada y equivocada, de*

racionalización de una práctica que ha disminuido su potencial transformador al crear modelos universales de cambio que han perdido su significado político” (Contreras Domingo, 1999, p.14). El autor introduce una posible paradoja respecto a la autonomía en educación, especialmente centrada en el docente, el cual al parecer cree tener ciertos espacios de libertad, pero según el autor eso no es más que *nuevas formas de control mas fino*. En este punto, se comienza a introducir un cierto debate desde la perspectiva del ejercicio de la profesión, que responde a la pregunta relevante para nuestro estudio: **¿hasta que punto el profesor secundario tiene la autonomía para decidir qué y como enseñar?**

No deja de llamar la atención, a la vez que es muy clarificador sobre el auténtico alcance y valor de la autonomía del profesorado, lo que representan las actuales políticas educativas, el hecho de que la supuesta autonomía concedida no sólo no nace de una demanda del profesorado según Gimeno (1994), sino que éste ni siquiera participa en su proyecto político. Paradójicamente, al profesorado y a las escuelas se les "devuelve" algo que no han pedido y ni siquiera participan en la formulación de las políticas de devolución. Esta paradoja se convierte necesariamente en otra: se concede autonomía escolar, pero los parámetros de las políticas ya están fijados. (Contreras Domingo, 1999). Ello conduciría entonces, a la legitimación de la autonomía del profesorado como una cuestión de procedimientos, carente de contenidos y sin un marco socio-político de lectura comprensible.

Andy Hargreaves, ha estudiado el paso de identidades pre-profesionales de los docentes a la propiamente profesional y ha distinguido fases dentro de esta. Caracteriza a los docentes insertos en la sociedad del conocimiento como “catalizadores” y también como “contrapartes”. En el primer sentido, los identifica como “promotores de aprendizajes cognitivos profundos” y “comprometidos en aprendizaje profesional continuo”. Al mismo tiempo, los concibe “trabajando y aprendiendo en equipos colectivos”, “desarrollando la capacidad para el cambio, el riesgo y la indagación” y “construyendo organizaciones de aprendizaje”. Pero Hargreaves no idealiza la sociedad del conocimiento. Sabe que ésta tiene también efectos negativos como la ampliación de la brecha entre ricos y pobres, la inmersión de los jóvenes en una cultura de virtualidad, el individualismo, la erosión del medio ambiente, los riesgos de conflicto y violencia planteados por la diversidad cultural (Núñez, 2004). Por eso, Hargreaves enriquece la referida identidad de “catalizador” con otros rasgos tanto o más necesarios: “promover el aprendizaje y el compromiso social y emocional”, “aprender a relacionarse diferentemente con los demás, reemplazando las simples hebras de interacción con vínculos fuertes y relaciones duraderas”, “comprometerse con el desarrollo continuo no sólo profesional sino también personal”, “preservar continuidades y confianzas básicas”,

“construir organizaciones de apoyo y solidaridad”, etc., todo lo cual integra en el concepto de “contrapartes”.

Las políticas educativas, responden a ciertos requerimientos económicos y sociales de cada país. Desde la perspectiva teórica, hoy se desarrolla un énfasis claro en la descentralización y focalización de las políticas sociales y educativas (Oslak, 2002). El desarrollo de la individualidad en las políticas está enfocado a fomentar el fortalecimiento de capacidades y habilidades en los estudiantes además de explicitar la importancia del mejoramiento de la calidad de la educación. Las políticas educativas actuales buscan articularse con el modelo de desarrollo de cada país, por ende la focalización y el fortalecimiento de habilidades individuales es prioritario en este proceso (Corvalán, 2008). Se puede apreciar que los cambios existen a nivel educativo, por ende el estudio busca encontrar como esos cambios políticos han incidido, según los propios docentes en su ejercicio profesional.

Stephen Ball, aporta otros elementos para comprender esta dimensión regulatoria de las reformas –en tanto políticas–. El autor sostiene que “podemos ver las políticas como representaciones codificadas de modo complejo (vía disputas, compromisos, interpretaciones y reinterpretaciones de la autoridad pública) y decodificadas (vía interpretaciones y significados e los actores, según sus historias, experiencias, habilidades, recursos y contexto) de modo igualmente complejo” (Ball en Abratte, 2007). La perspectiva de Ball, advierte acerca de la complejidad del proceso de formulación e implementación de las políticas. Enfatiza de este modo el carácter textual de las intervenciones políticas y los múltiples significados que pueden asumir los textos a lo largo de su producción y circulación. Concebir a las políticas como representaciones codificadas y decodificadas por múltiples agentes, que interpretan y reinterpretan los textos, implica entonces entender que la dimensión regulatoria de las reformas es resultante de complejos procesos de asignación de sentidos. “Los autores no pueden controlar el significado de sus textos –los autores de la política realizan los esfuerzos necesarios para afirmar tal control con los medios disponibles y lograr una “correcta” lectura. (Ball en Abratte, 2007).

Siguiendo a Tedesco y Tenti Fanfani (2002), los docentes no determinarían en un sentido único la evolución de su oficio en el presente y en el futuro inmediato. Esta dependerá en gran medida de una política educativa realista señalan los autores, es decir, que parta de un conocimiento del sentido, la amplitud y características específicas de las transformaciones que se desarrollan en todos los ámbitos de la vida social contemporánea. Por ende, es tarea de este estudio, visualizar si lo planteado por estos autores tiene asidero en la realidad educativa del docente secundario municipalizado chileno, advirtiendo de sus posibilidades y matices.

- ***La Bajada al Chile Actual: “En Tiempos Revueltos ¿Ganancia de autonomía en los Profesores?”***

Según ciertos autores, en especial Andy Hargreaves (2001), existirían aspectos en el docente que responden a las demandas de la economía de libre mercado. En Chile, el modelo de mercado supondría una identidad profesional débil, dependiente, estandarizada, profesores que deben ser evaluados y medidos periódicamente. Por otra parte, en países desarrollados, con otras características económicas, sociales y culturales a las de Chile, se desarrolla el modelo de la economía del conocimiento, el cual asume una identidad profesional fuerte y profesores altamente calificados, esto no implica una autonomía absoluta del profesor, pero tiene mayor flexibilidad, discrecionalidad de juicio profesional, estatus y reconocimiento social. El problema es que cuando estos dos modelos corren de manera paralela, al parecer en el caso chileno, los profesores tienen una identidad confusa, no saben exactamente a cuál tienen que adherir.

En el contexto de los países desarrollados, paradójicamente, se viene denunciando la “desprofesionalización de los docentes”, tal como lo alude Hargreaves y muchos otros intelectuales de la corriente de la “pedagogía crítica”. Es cierto que los efectos de las políticas públicas de privatización han llevado hacia allá, al mismo tiempo que han implantado estrategias de control y estandarización sobre los docentes. Pero en América Latina y en Chile en particular, nunca hubo una profesionalización efectiva de los docentes. Pudo haber procesos distintos de desarrollo de la identidad funcionaria, del rol de carácter técnico y de la noción de “trabajador de la educación”. (Núñez, 2004).

La situación de los profesores está inmersa en un conjunto de tensiones difíciles de resolver y refleja con nitidez la doble agenda que marca el desarrollo de los sistemas educativos de la mayoría de los países iberoamericanos. La principal contradicción con la que se enfrentan los docentes es la que deriva del nuevo rol que se les exige pero sin que se altere su estatus profesional (OEI, 2008 p. 92). Hoy a los docentes, en nuestro caso a los secundarios chilenos, se les pide que sean competentes para dar una respuesta eficaz a la diversidad de los alumnos, que integren su enseñanza en los parámetros de la sociedad de la información, que sean capaces de interesar a sus alumnos, de orientarlos y de colaborar con las familias para que se impliquen en la acción educadora, que sean contenedores de conflictos. Sin embargo, su formación, sus condiciones de trabajo, su valoración social y su desarrollo profesional se mantienen invariables en la mayoría de los casos.

Actualmente, surgen variadas interrogantes, para apreciar de manera más nítida esta figura docente que se mueve entre esas normas, instructivos, marcos y reglas que le exigen responder a parámetros y estándares educativos que quizás no comparte. Para, ello, el sentido que le dan los docentes a su trabajo, ¿qué aspectos de su oficio puede entenderse como autónomo?, ¿Qué características y relevancias tienen estas políticas en su ejercicio docente?, ¿el docente secundario con que/quien/es se compromete en su tarea?, ¿el colectivo, grupo docente juega para el profesor contemporáneo un papel importante dentro de su experiencia pedagógica?, y, ¿el trabajo del docente secundario chileno ha sido moldeada por las políticas?, ¿dónde radicaría su virtud, su posible obra y/o su tarea según estos docentes?

Hoy más que en otras épocas, es fundamental interrogar al docente secundario chileno, cuando en estos *tiempos revueltos*, se puede visualizar posiblemente *otro docente*, quizás ávido de autonomía, reivindicando su obra y tarea, pero quizás también, con algunas dificultades para descifrar los códigos propios y ajenos de su oficio pedagógico diario... Estas interrogantes se plantearán en el futuro estudio, con el afán de develar talvez algunas respuestas y otras interrogantes incapaces de haberse pensado hoy.

Referencias Bibliográficas

- Abratte, Juan Pablo (2007). “Hegemonía, Reformas y Discurso Educativo en la provincia de Córdoba (1984-1999)”. Tesis Doctoral FLACSO. Buenos Aires.
- Alliaud A, Antelo E. (2009). “Los Gajes del Oficio. Enseñanza, pedagogía y formación”. Buenos Aires . Aique Grupo Editor.
- Bárcena, Fernando (2005). “La Experiencia Reflexiva en Educación.” Barcelona. Ediciones Paidós - Ibérica.
- Bellei, C; De Los Ríos, D; Sevilla, A; Valenzuela, JP. (2009) “Documento de Orientación para Políticas Públicas. Datos Cuantitativos sobre la Profesión Docente en Chile”. Santiago de Chile. Centro de Investigación Avanzada en educación, Universidad de Chile.
- Bravo, D; Flack, D; Peirano, C. (2008). “Encuesta longitudinal de Docentes 2005: Análisis y Principales Resultados”. Santiago de Chile. Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- Contreras Domingo, José (1999). “¿Autonomía por decreto? Paradojas en la redefinición del trabajo del profesorado”. En: Education Policy Analysis Archives. Volume 7 Number 17 Abril, 1999. ISSN 1068-2341.

- Corvalán, Javier. (2008). “Políticas Sociales organizadoras de Pensamiento Posmoderno”. Santiago de Chile. Revtruc.
- Dubet, Francois. (2006). “El Declive de la Institución. Profesionales, sujetos e individuos ante la reforma del Estado”. Barcelona. Editorial Gedisa.
- Dubet, F, Martuccelli, D. (1998) “En La Escuela. Sociología de la Experiencia Escolar”. Buenos Aires. Editorial Losada.
- Foucault, Michel. (2007)“La Arqueología del Saber”. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Martuccelli, Danilo. (2007) “Gramática del Individuo”. Buenos Aires. Editorial Losada.
- Meirieu, Philippe.(2006) “Carta a un Joven Profesor. Por qué enseñar Hoy”. Barcelona. Editorial Graò.
- Meirieu, Philippe.(1998) “Frankenstein Educador”. Barcelona. Editorial Laertes..
- Minujin A, Mianbent G. (1999). “La Experiencia Pedagógica Avanzada”. La Habana, Cuba. Editorial Pueblo y Educación.
- Narodowski, Mariano. (1999) “Crisis de la Institución Escolar Moderna”. Buenos Aires. En Pedagogía, Universidad Nacional de Quilmes.
- Núñez, Iván. (2004). “La Identidad de los Docentes. Una Mirada histórica en Chile. Santiago de Chile. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación PIIIE – Ministerio de Educación.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, La ciencia y la cultura. (2008). “Las Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”. Madrid, España.
- Oslak, O. (2002). “Replantear la Política Pública en América Latina”. Santiago de Chile, Revista Complejos, U. ARCIS.
- Raczynski D, Muñoz G. (2007). “Reforma Educacional Chilena: El difícil equilibrio entre la macro y la micropolítica”. Santiago de Chile. Serie de Estudios Socio /Económicos N° 31. CIEPLAN.
- Ricoeur, Paul. (2000). “Del Texto a la Acción. Ensayos de Hermenéutica II”. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Russo, Hugo. (2001). “La Educación ¿Sigue Siendo Estratégica para la Sociedad?”. Buenos Aires. En Paulo Freire en la Agenda Latinoamericana del Siglo XXI. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO

- Sennett, Richard. (2010). “El Artesano”. Barcelona. Editorial Anagrama.
- Sennett, Richard. (2003). “El Respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad”. Barcelona. Editorial Anagrama.
- Tedesco J.C, Tenti Fanfani, E. (2002). “Nuevos Tiempos, nuevos Docentes.” 2002. en <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>
- Tenti Fanfani, Emilio. (2005) “La Condición Docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay”. Buenos Aires. Siglo XXI, Editores.
- Tenti Fanfani, Emilio. (2007) “La Escuela y la Cuestión Social. Ensayos de Sociología de la Educación”. Buenos Aires. Siglo XXI, Editores.
- Tenti Fanfani, Emilio. (2009). “Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente” en: Jiménez, Aguirre, Pimentel “Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente”. Madrid. OEI/Fundación Santillana. pp. 39-49.
- Torres, Rosa María. (2001). “La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza”. Santiago de Chile. En Análisis de perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe, UNESCO.
- Valladares, María Isabel. (2008). “Indicadores de la Educación en Chile 2007 - 2008”. Santiago de Chile. Departamento de Estudios y desarrollo, Ministerio de Educación.

¹ Gobierno de Chile, 07 de mayo 2003 bajo el Gobierno de Ricardo Lagos, se establece una reforma constitucional de la educación secundaria gratuita y obligatoria de todos los chilenos hasta los 18 años.

² Actualmente, agosto del 2011, este tema así como otros cambios importantes proyectados están pendiente, especialmente debido a un amplio movimiento estudiantil y ciudadano a nivel nacional que exige cambios estructurales en la educación chilena, principalmente referidos al lucro, sistema público de educación y su gratuidad, en todos los niveles educativos.

³ El SIMCE es el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, prueba estandarizada realizada una vez al año a todos los alumnos de instituciones municipalizadas y particulares de cuarto y octavo básico y, segundo año del nivel medio. Según los resultados de esta prueba se elaboran el ranking de las instituciones educativas más exitosas y se diseñan presupuestos y políticas focalizadas para las instituciones educativas “menos exitosas”.

⁴ En el año 1999, los estudiantes matriculados en carreras de educación eran 33.000 y representaban el 7% de la matrícula de educación superior. Dicha cifra se incrementó a 74.000 en el año 2004 y llegó a 104.000 en el año 2007 (Fuente, Mineduc, 2010).