

La institucionalización del modelo neoliberal en la educación Chilena. Autonomía y resistencia de la fuerza laboral docente.

Resumen: Durante las últimas décadas en Chile y Latinoamérica la gestión de los servicios públicos se han transformado de acuerdo a los lineamientos neoliberales, incorporando la racionalidad del mundo privado para organizar lo público. Este movimiento, denominado New Public Management (NPM), describe una serie de cambios para las funciones del Estado, su relación con los trabajadores de lo público y la concepción de ciudadano.

El NPM ha impactado fuertemente en la educación y en el trabajo docente, promoviendo nuevas éticas profesionales y nuevas formas de organizar el trabajo de este sector. En coherencia con ello, se promueve una lógica de emprendimiento, competencia entre profesores y recomposición de la remuneración en base a bonos y logro de metas. No obstante estos esfuerzos, la fuerza laboral docente ha respondido de manera inesperada a estas demandas laborales. Este trabajo presenta los resultados de un análisis de las prácticas cotidianas de profesores municipales entorno a las nuevas regulaciones. A partir de los datos producidos en entrevistas activas a profesores, se analizan y presentan algunas prácticas cotidianas, de resistencias y autonomía laboral que conviven con las prácticas profesionales prescritas por la política.

La neoliberalización de la educación y la nueva organización del trabajo docente

Aquel Estado Moderno, robusto, burocrático y poco ágil, lentamente fue quedando atrás, para dar paso a un Estado cada vez más liviano y flexible. Inspirados en los modelos de gestión empresarial, Chile y Latinoamérica no dudan en proclamar que la llamada Nueva Gestión Pública o *New Public Management* (NPM) es una fórmula eficiente y exitosa, para administrar un país y sus servicios públicos (Dahl, 2009; Gentili, 1997; Gunter H. , 2008; Gunter & Steve, 2007; Thomas & Davies, 2005).

La nueva gestión pública, consiste en la adopción de variados preceptos provenientes del mundo privado para gestionar los servicios públicos. Entre estas ideas contamos con la incorporación de la racionalidad mercantil y la instalación de la lógica de competencia entre los servicios y/o con los servicios público, la consideración del ciudadano como un cliente del Estado, la incorporación de la fórmula maximización de los beneficios y minimización de los costos para los servicios públicos (Gentili, 1997; Laval, 2004). En coherencia con esto, las políticas públicas educativas han debido adecuarse, con mayor o menor voluntad al modelo neoliberal bajo el cual se organiza actualmente la gestión de lo público en Chile.

El cambio que ha experimentado la educación pública refleja con suficiente nitidez el espíritu del NPM y como ejemplo de ello, hoy vemos que las familias de los estudiantes son considerados clientes de la escuela y las escuelas compiten por captar matrículas para evitar su muerte institucional (Martínez Boom, 2004). Articulado a todos estos cambios, también se ha reorganizado el trabajo docente en tanto principal fuerza laboral del mundo escolar: los profesores (Birgin, 1997; Núñez I. , 2004; 2003).

Las políticas dirigidas hacia los docentes históricamente se han supeditado a la orientación de la política educativa vigente, transformándose articuladamente con los demás propósitos y lineamientos socioeconómicos y políticos del Estado (Bernstein, 1997). Así fue como frente a un Estado benefactor, con una educación centralizada, el rol del profesor era propagar una educación homogénea, depositando en él la responsabilidad de representar al gobierno a lo largo del territorio nacional (Bellei, 2001; Nuñez, 2004).

Contrario a esto, en la actualidad frente a una educación Estatal gestionada desde las lógicas Neoliberales, el trabajo docente se flexibiliza para dar soporte a las nuevas formas de pensar la educación y el trabajo de enseñar (Donoso, 2001; Martínez, 2001). Los cambios en el trabajo docente pueden ser estudiados (al menos) desde 3 dimensiones: *la transformación de las condiciones laborales, la intensificación del rol docente y la proletarización de la labor.*

La primera de estas dimensiones se refiere a la reestructuración del salario y las condiciones materiales del trabajo docente. Bajo la lógica del NPM el salario, por su parte se vincula directamente con la promoción de resultados. De acuerdo con ello la escala salarial, se ha diversificado, generando remuneraciones compuestas de diferentes ítems, que no siempre son constantes. De acuerdo a esto, coexistan varias escalas salariales donde las diferencias corresponden al mérito, a responsabilidades específicas que se le asignan a los docentes o bonos de producción. De esta manera las bajas remuneraciones, se han invisibilizado bajo la figura de múltiples bonos de desempeño o debiendo trabajar más horas para obtener una remuneración suficiente (Andrade, 2008; Feldfederg, 2006).

Por otra parte, a pesar de las grandes inversiones en infraestructura, los recursos materiales siguen siendo insuficientes, agravando las condiciones laborales del docente. Concretamente nos referimos a escasas horas de planificación de su trabajo, atender a un alto número de estudiantes al interior de sus aulas, espacios físicos básicos, hacinamiento en aulas construidas para 25, pero usada por 40 chicos; normas administrativas no cumplidas, pero informadas desde el como si, instalaciones precarias, eternamente provisionarias (Andrade, 2008; Martínez Boom, 2004). A su vez el empeoramiento se ha aparejado directamente con el decaimiento del poder sindical, y el reducido número de huelgas, que genera sensación de desprotección, y escasa posibilidad de negociación de su condición (Grinberg, 2006)

La segunda dimensión relativa a la intensificación del rol docente, se refiere principalmente a la reorganización laboral, mediante la creación de nuevos segmentos de trabajo e incremento de labores atípicas, como son los trabajos por proyecto, de subcontratación y prestación de servicios (De la Garza, 2000; Medá 1996; Sennett, 1998). Aparejado a esta situación, se aprecia difuminación de los límites tradicionales del oficio de enseñar e intensificación de la labor. Por su parte, la intensificación del trabajo docente se concreta en la incorporación de nuevos criterios de profesionalidad como lo son la “rendición de cuentas”, aumento de las responsabilidades, proactividad, emprendimiento, continua formación y autoevaluación, entre otras nuevas exigencias (Jones, 1993). Esta

dimensión muchas veces queda invisibilizada en tanto muchas exigencias son presentadas como novedad, actualización, innovación tecnología... en fin presentadas como naturales, indispensables, ineludibles a la vez que sobrecargan, diversifican, dispersan (Andrade, 2008; Vaillant, 2005).

La tercera dimensión se centra en la tecnificación y pérdida del control sobre los procesos de trabajo. Para algunos autores (Assaél, 2008; Bernstein, 1997; Birgin, 1997), el perfil docente como técnico de la enseñanza y transmisor cultural propuesto por las nuevas políticas educativas, responde a una imagen de un profesor pieza de un engranaje en la producción educativa con la conjunta pérdida de su autonomía profesional. La imagen de pieza de engranaje se apareja con la pérdida de relevancia de los saberes sociológicos, antropológicos y de pedagogía general, levantándose con fuerza aquellos ligados a lo técnico - metodológico. En este sentido el docente trabajador aparece como objeto a disposición de la visión y determinación de cómo deben ser las cosas bajo esta lógica neoliberal (Andrade, 2008). Esta perspectiva se agudiza al considerar la escasa participación que tienen los docentes en la construcción y diseño entorno a las nuevas políticas educativas y también en aquellas políticas referentes a aspectos propios de la profesión docente (Martínez, 2001).

En esta misma dirección se observa por parte de las nuevas regulaciones del trabajo docente, una tendencia a estandarizar los procesos de enseñanza, como el libro didáctico, evaluaciones externas entre otras cosas las propuestas curriculares centralizadas. De esta forma presenciamos el desvanecimiento de la autonomía profesional en diversas guías y manuales para ejercer la enseñanza, que no queda claro si buscan ser un apoyo para el aprendizaje o un instructivo de es que se debe enseñar (Martínez, 2001).

Los análisis en esta línea apuntan como principal elemento la amenaza o pérdida efectiva de la autonomía vivida por los profesores antes las reformas educativas, aun cuando paradójicamente estas reformas señalan promover autonomía laboral. De acuerdo a Feldfeberg (2006), las retóricas políticas oficiales, buscan otorgar credibilidad a los procesos de reforma a través de una interpelación a la libertad y

autonomía, a la vez que se establecen nuevos mecanismos de regulación, que van erosionando formas genuinas de autonomía profesional del gremio docente.

Hasta ahora hemos expuesto como ha sido leído desde la literatura las transformaciones del trabajo docente, no obstante cabe señalar que el estudio de la reorganización del trabajo docente no puede ser realizado sin incorporar la voz de profesores. Y he ahí el motivo fundamental de este trabajo. Este estudio presenta un zoom a cómo lo docentes conviven cotidianamente con estas nuevas regulaciones de su trabajo. ¿Cómo se ejerce diariamente la docencia en un contexto de intensificación y proletarización de la enseñanza? ¿Cómo conviven los profesores con la neoliberalización de la educación?

Diseño metodológico del estudio

Las preguntas planteadas fueron abordadas mediante un estudio cualitativo. La producción de datos se realizó en base a observaciones participantes de los espacios escolares, en tanto locales de trabajo de los profesionales docentes y entrevistas activas en torno a las nuevas regulaciones laborales.

Tanto las entrevistas como los diarios de campos fueron analizados mediante la Grounded Theory (Glaser y Strauss, 1967), a la vez que se tomaron prestados algunos elementos del análisis del discurso, especialmente de la Escuela de Loughborough, y sus estudios en torno a retórica y repertorios interpretativos (Edwards & Potter, 1992; Potter & Wetherell, 1987; Potter J. , 1998).

A partir de este análisis se pudieron documentar, analizar e interpretar numerosas prácticas laborales cotidianas que se dan en estos nuevos escenarios laborales contruidos por las reformas escolares y el NPM. A continuación se exponen y analizan algunas prácticas laborales docentes, que nos indican acerca de cómo es que los docentes conviven con estas nuevas regulaciones de su trabajo.

Resultados del estudio

De acuerdo a los datos de la investigación realizada, encontramos que en el terreno escolar se dan prácticas profesionales no oficiales, que son frecuentes en la vida diaria del trabajo docente. Entre las más destacadas encontramos la actuación profesional, prácticas de escamoteo y prácticas de territorialidad sobre los

espacios de trabajo. Sin duda las prácticas cotidianas laborales son muchas más que las que presentamos en este trabajo, y no es posible categorizarlas con exhaustividad.

Las prácticas de actuación las podemos definir como prácticas que tienen que ver con una oferta de repertorios conductuales desempeñados en un ambiente específico, que no son naturales ni habituales para quien o quienes los desempeñan (Goffman, 2006). Respecto de esto podemos señalar que la actuación de determinados papeles, en determinados ambientes pueden reportar beneficios de algún tipo o evitar sanciones y por lo general el contenido de las actuaciones tiene que ver con lo esperado de su rol en el discurso oficial de la labor docente.

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

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

Este fragmento también muestra otro aspecto interesante de estas prácticas de actuación y es que este trabajo teatral no es individual. Montar una escena requiere de más participantes. Esto provoca que en el ambiente se genere un acuerdo implícito, de actuar, de simular una situación que envuelve a toda la comunidad. Todos se comprometen y actúan: los niños, el resto de los profesores, la comunidad entera participa del montaje.

Este tipo de prácticas demuestran un conocimiento del ambiente de trabajo, que es lo que permite determinar y tomar decisiones correctas respecto de la conducta

laboral. En general son prácticas altamente aceptadas en las escuelas y de acuerdo a Scott, permitirían controlar la intensidad del trabajo demandado (Scott, 2000). Finalmente cabe señalar que este tipo de conductas no son exclusivas del trabajo docente, sino bastante frecuentes en los ambientes de trabajo altamente normados.

En segundo lugar nos encontramos con **prácticas de escamoteo**, estas las podemos definir como acciones irregulares, como mentir, ocultar información, difamar sobre las autoridades, abusar de recursos de la organización, promover información desacreditadora de actividades institucionales etc. Estas acciones al igual que las anteriores suelen ser sabidas por toda la comunidad profesional, pero circulan a nivel de rumor y podríamos decir que sus autores circulan en el anonimato. Sin embargo es interesante porque la información acerca de cómo se llevan a cabo estas prácticas, son de conocimiento popular. Estas acciones no son ilegales, y tampoco constituyen exactamente insurrección laboral, pero igualmente son acciones que tensionan las formas oficiales de trabajar de acuerdo con las regulaciones oficiales del trabajo docente.

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

En tercer lugar nos encontramos **con prácticas de territorialización**, definidas como acciones cotidianas de los profesores que tienen que ver con la apropiación de los espacios de trabajo (De Certeau, 2000). Entre estas acciones encontramos prácticas como transformar la sala de profesores en verdaderas salas de estar o tener prácticas familiares o sociales dentro de los espacios de trabajo, como celebraciones, actividades recreativas. Este tipo de acciones suelen poner en tensión las estructuras del trabajo docente, como el tiempo y el espacio

determinado para las funciones docentes. Sin embargo también cabe señalar que el espacio personal de los profesores también suele verse invadido por el trabajo. Es decir los límites temporales y espaciales de la labor docente no se dejan definir por lo prescrito por las formas institucionales sino por la contingencia y vida cotidiana de la escuela. Entonces lo que presenciamos es una difuminación de los límites entre trabajo y vida personales, entre espacio público de trabajo y espacios habitados cotidianamente por las personas.

De acuerdo a estos tres tipos de prácticas documentadas en la investigación podemos señalar que la realidad laboral de los profesores es mucho más inesperada e irregular que lo que se plantea en las regulaciones oficiales del trabajo docente.

El terreno laboral se sostiene a su vez en múltiples práctica de escamoteo, de improvisación, de irracionalidad que de alguna forma también generan la flexibilidad necesaria para que una institución logre funcionar en un contexto de cambios. Este tipo de prácticas son modos de trabajar de los profesores que constituyen el saber hacer propio de los espacios locales de trabajo.

Discusión final

De acuerdo a los resultados presentados resulta clave reconsiderar la dimensión cotidiana y su potencialidad en tanto fuerza de resistencia. La cotidianeidad como dimensión de tiempo y espacio que posee peculiaridades en la que se juega cada movimiento de poder (Foucault, 2009). Si bien la cotidianeidad es un espacio de rutina, habitualidad y repetición, es también un espacio de desorden, improvisación e impredecible y he ahí su potencialidad para la constante creación (De Certeau, 2000).

Las prácticas laborales que presentamos implican la apropiación y reelaboración de las demandas laborales que pueden ser comprendidas como ejercicios de poder, en tanto son matizadas y traducidas de acuerdo a los balances de fuerza local. Estas reelaboraciones forman un collage de elementos de distintos tipos que se objetivan en categorías opuestas, en microconfrontación. Diferentes prácticas locales que se van inscribiendo en los diferentes niveles y dimensiones del poder, a la vez que van desafiando los límites y las categorías ordenadoras del poder.

Las interacciones cotidianas y prácticas laborales descritas, por minúsculas e irrelevantes que parezcan para los sistemas macro políticos y macrosociales, son contrariamente muy relevante para las personas comunes en sus espacios comunes. En tanto es a través de ellas que los maestros, en este caso consiguen pequeños reductos de autonomía y recuperan de esta forma el control sobre algunos de sus procesos laborales, como regular la intensidad del trabajo, tomar decisiones autónomas respecto de su labor etc.

Las prácticas revisadas no tienen que ver con cómo cambiar las condiciones laborales, ni como tomar el gran poder de vuelta y recuperar así el control sobre los procesos productivos. Más bien se trata de estudiar cuales son las prácticas de gente común y corriente para convivir con el modelo neoliberal en sus espacios laborales y buscar en estos complejos contextos terrenos potencias y formas de vivir. No tiene que ver con un proyecto de utopía, sino con la capacidad de reinventar el espacio y a sí mismo aquí y ahora. No tienen que ver con armar un régimen, que proyecte nuevamente la visión y el poder de unos pocos. Más bien es el dominio del espacio temporal vital que les es habitual, suyo por rutina.

En este trabajo postulamos que todo cambio de regulación, está en parte importante constituido por las prácticas sociales y las experiencias cotidianas presentes en todo momento en que se intenta institucionalizar el neoliberalismo y sus nuevas formas de trabajo. Por ello, es necesario reconocer las fuerzas locales que operan en la cotidianeidad como dimensión irrefutable de todo proceso político y económico macrosocial. Se trata de establecer cierta caracterización de la relación entre el poder y la experiencia cotidiana, la base y la potencia para los procesos de resistencia.

Referencias

- Andrade, D. (2008). Las reformas educativas y sus repercusiones en el trabajo docente. En D. A. Deolidia Martínez, *Políticas educativas y trabajo docentes en américa latina* (págs. 17-52). Buenos Aires: Noveduc.
- Bernstein, B. (1997). *ESCUELA, MERCADO Y NUEVAS IDENTIDADES*. Recuperado el 12 de abril de 2009, de <http://firgoa.usc.es/drupal/files/rae8129.pdf>
- Birgin, A. (14 de noviembre de 1997). *Las regulaciones del trabajo de enseñar: vocación, estado y mercado en la configuración de la docencia*. Buenos Aires:

Flasco. Recuperado el 14 de noviembre de 2008, de Opech.cl:
http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/

- Corvalán, J. (2001). *Las transformaciones educativas recientes y los cambios de la política social en Chile*. Chile: Umbral.
- Dahl, H. M. (2009). New Public Management, care and struggles about recognition. *Critical Social Policy*, 29(4): 634-654.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*. México: Cultura Libre.
- De La Garza, E. (2000). *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo*. México: UNAM.
- Donoso, S. (2001). Nuevo Rol Docente, nuevos desafíos de la docencia. *Revista Calidad en la Educación*, 1-11.
- Edwards, D., & Potter, J. (1992). *discursive Psychology*. London: Sage.
- Fardella, C. (2013). Nuevas Regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Revista de Estudios Sociales*.
- Feldfederg, M. (2006). Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada de la autonomía impulsada por decreto. En D. Andrade, & M. Feldfederg, *Políticas educativas y trabajo docente: ¿nuevas regulaciones, nuevos sujetos?* (págs. 53-72).
- Foucault, M. (2009). *Historia de la sexualidad. La Voluntad del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Gentili, P. (1997). El Consenso de Washington y la crisis de la educación. *Archipiélago*, 55-65.
- Glaser, B. .. (1999). *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Goffman, E. (2006). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Grinberg, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedad de gerenciamiento. *revista Argentina de Sociología*(6), 67-87.
- Gunter, H. (2008). Policy and workforce reform in England. *Educational Managment, Administration and Leadership*, 253 -270.
- Gunter, H., & Steve, R. (2007). Modernizing the School Workforce in England: Challenging Transformation and Leadership. *Leadership*, 3(1), 47- 64.
- Jones, D. (1993). La genealogía del profesor urbano. En B. Stephen, *Foucault y la Educacion* (págs. 61-80). Madrid: Ediciones Morata.
- Laval, C. (2004). *La Escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós.

- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos.
- Martínez, D. (2000). La batalla del conocimiento o la apropiación del producto del proceso de trabajo docente. En P. Gentili, & G. Frigotto, *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (págs. 213-220). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.
- Medá, D. (1998). *El Trabajo un Valor en Peligro de Extinción*. España: Gedisa.
- Núñez, I. (2002). *Veinte años de políticas referidas a los docentes secundarios en Chile*. Recuperado el 24 de noviembre de 2006, de http://www.piie.cl/documentos/documento/ivan_nunez/20anos_politica_hacia_secundarios.pdf
- Núñez, I. (2003). El profesorado, su gremio y la reforma de los noventa: presiones de cambio y evolución en la cultura docente. En C. Cox, *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. (págs. 455-518). Santiago: Editorial Universitaria.
- Núñez, I. (2004). *La identidad docente: Una mirada histórica en Chile*. Recuperado el 2006 de noviembre de 10, de http://www.piie.cl/documentos/documento/Identidad_docente_ampliada.pdf
- Potter, J. (1998). *La representación social de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology*. London : Sage.
- Ranson, S. (2008). The Changing Governance of Education. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 201-219.
- Scott, J. (2000). *Los dominados y el Arte de la Resistencia*. Mexico: Era.
- Sennett, R. (1998). *La Corrosión del Carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. España: Anagrama 2000.
- Thomas, R., & Davies, A. (2005). Theorizing the Micropolitics of Resistance: New Public Management and Managerial Identities in the UK Public Services. *Organization Studies*, 683-706.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventado el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- Wetherell, M., & Potter, J. (1998). El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos. En A. Gordo, & J. Linaza, *Psicología, Discurso y Poder: Metodologías cualitativas, perspectivas críticas*. (págs. 63-78). Madrid: Visor.