

Narrativas que posibilitan la emergencia de “el profesor” en Chile.¹

Ruby Vizcarra Rebolledo(*)

Liliana Bravo Pemjeam ()**

Introducción

En los últimos decenios, el sistema educacional chileno ha estado experimentando cambios permanentes y constantes, producto de políticas educativas que, en general, son diseñadas sin la participación de los actores educativos de los centros escolares que deben implementar y dar sentido a los cambios establecidos por decretos.

Especialmente los profesores y profesoras han sido marginados de los procesos de los procesos de definición y levantamiento de políticas que se espera regulen el desarrollo educativo nacional, a pesar de que nadie pone en duda la importancia de los profesores, al menos en el plano oficial de los discursos. Esta situación es especialmente delicada cuando, desde las autoridades, se enuncian discursos contradictorios respecto de la escuela y su función en el desarrollo del país. Por una parte se reitera/mantiene desde la institucionalidad, un discurso que muestra la escuela como una agencia posibilitadora de movilidad social y espacio de encuentro multicultural intersubjetivos mientras se ha puesto en el centro una mirada tecnocrática y económica de la educación que mide resultados de los procesos formativos a través de sistemas evaluativos estandarizados que no consideran ni dan cuenta de la complejidad de los procesos formativos en los que participan sujetos con historias, trayectorias, sueños y expectativas muy diversos.

Es en este contexto en que nos hemos preguntado por las formas en que profesores y estudiantes viven la escuela y por cómo estas experiencias de

¹ Esta ponencia forma parte del Proyecto Fondecyt N° 1130616.

(*) Doctora en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Académica Facultad de Educación. PUC. rvizcarr@uc.cl

(**) Doctora en Pedagogía (Didáctica de las Ciencias Sociales), Universidad Autónoma de Barcelona. Académica y Directora de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales. Universidad Alberto Hurtado. libravo@uahurtado.cl

vivencias cotidianas dialogan o no con las políticas públicas que propenden, al menos en sus enunciados, la creación de espacios educativos inclusivos en los que se reconoce la diferencia.

A partir del proyecto Fondecyt N° 1130616 “Propuesta de reflexividad audiovisual en escuelas públicas: una respuesta a la exclusión de subjetividades”, nos hemos propuesto describir y analizar los discursos y prácticas de inclusión/exclusión presentes en la escuela a través de un análisis crítico del discurso de narrativas, políticas institucionales y textos mediáticos. Específicamente en esta presentación se analiza cómo las políticas educativas en tanto prácticas discursivas, en conjunto con representaciones mediáticas audiovisuales, generan y hacen circular una imagen de profesor/profesora, sin digresiones históricas ni contextuales que priorizan los focos en estándares y en resultados, olvidando la heterogeneidad de sujetos presentes en esos contextos.

Precisiones metodológico/conceptuales

Para el análisis de las prácticas de construcción del sujeto “profesor/profesora” a través del discurso, se requiere precisar algunos términos.

Se considera discurso como un sistema o prácticas de relación entre poder y conocimiento, construidas histórica y culturalmente que hacen referencia no sólo a prácticas lingüísticas, sino a un complejo tejido de redes y enunciaciones, categorías y creencias que son específicas a un contexto histórico, social y cultural (Foucault, 2008)

Desde el análisis del discurso se estudian las siguientes leyes que regulan las prácticas de los profesores: Ley 20.501 (26-02-2011) Calidad y Equidad de la Educación; Ley 19.961 (14-08-2004) Sobre Evaluación Docente; Ley 20.158 (27-12-2006) de Beneficios para profesionales de la educación; Ley 20.248 Subvención escolar preferencial; Ley 20.370 (12-09-2009) Ley General de Educación; Reglamento N° 192 (30-08-2004) de evaluación docente; Proyecto de ley de formación inicial docente (actualmente en trámite legislativo).

Por otra parte se analizan discursos que provienen del ámbito mediático, específicamente noticias publicadas en periódicos con soporte físico o virtual.

Para el estudio de la construcción del sujeto “profesor”, se analizaron por una parte, entrevistas en profundidad realizadas a profesores de la escuela básica en que se realiza la investigación; y por otra, un taller de tres sesiones con profesores de dos horas cada una. La estrategia transversal desarrollada en las sesiones del taller integró actividades de trabajo personal de explicitación de concepciones e imágenes de las prácticas interrelacionales en el aula y en la escuela, contraste con puntos de vistas problematizadores y revisión crítica de la realidad en diálogo con los otros.

Análisis de discurso de emergencia de “el profesor/profesora”

Escenario

La introducción de una política económica liberal en el país, junto con el cambio de un Estado benefactor a un Estado subsidiario que disminuye la responsabilidad del estado en asuntos públicos, conforman un escenario que hizo posible concebir la educación como un bien de consumo, regulado por las leyes de mercado. Es importante resaltar esto último “leyes de mercado” que explicita que el mercado “posee su propia regulación y dispositivos de equilibrio que funcionan autónomamente mejor que intervenidos. En esto consiste el credo liberal: que el mercado posee su propio mecanismo de feedback” (García de la Huerta, 2009: 145).

La lógica neoliberal parte del supuesto de que “el bienestar del ser humano será alcanzado al liberar las libertades y habilidades emprendedoras de los individuos dentro de un marco institucional que se caracteriza por fuertes derechos de propiedad privada, libre mercado y libre transacción” (Harvey, 2005: 2). Un marco de eficiencia, eficacia, emprendimiento, desregulación y competitividad constituirían el ambiente óptimo de despliegue de esta lógica.

En este contexto la educación juega un rol protagónico como agente que permite instalar y hacer circular estas ideas neoliberales, pero para que ello ocurra la

educación misma tiene que ser intervenida, liberalizando sus procesos y asumiendo que los derechos individuales están por sobre los colectivos.

En esta línea, a pesar de algunos esfuerzos realizados en los gobiernos de la concertación, este punto no está claramente resuelto. La ley general de educación enunciada el año 2006, en su artículo 3° deja a la misma altura el “derecho a la educación” y la “libertad de enseñanza”.

En relación al conocimiento, la racionalidad neoliberal se orienta con una lógica utilitaria, eficiente, técnica instrumental, en otras palabras “estamos frente a una pseudo política cultural de las reformas educativas asociadas a supuestos neoliberales que resignifican valores democráticos a través de la promoción de sistemas de privatización, control de riesgos, prácticas de desregulación y comercialización” (Infante, M.; Matus, C.; Vizcarra, R. 2011: 9)

Lo que queremos resaltar en esta oportunidad es que estas lógicas de eficiencia, utilidad e instrumental permitieron instalar en el campo educativo, una cultura de control a través de la creación de dispositivos evaluativos de estudiantes y profesores, dispositivos que a la base consideran la existencia de una realidad homogénea.

Es así que los estudiantes deben rendir, en distintos momentos de su vida escolar (4°, 8° básico y 2° medio), la prueba SIMCE (Sistema de medición de la calidad de la Educación) que, en base a los resultados obtenidos por los estudiantes de una prueba estandarizada de conocimientos, informa públicamente de la ubicación de cada establecimiento en relación a otros. Esto permitió generar en algún momento un sistema de semáforo que daba cuenta de aquellos colegios que lograban los rendimientos esperados (color verde), los que no lo lograban (color rojo), y aquellos con logro mediano (color amarillo).

Por su parte, quienes se forman como profesores son convocados a rendir voluntariamente (está en discusión su obligatoriedad y su constitución como habilitadora de ejercicio profesional) una prueba llamada “INICIA”. Esta prueba evalúa los conocimientos de los egresados de carreras de Pedagogía en relación a las disciplinas a enseñar, además de conocimientos de educación y didáctica, en función de estándares de formación, construidos por expertos.

“El Mineduc está probando un set de estándares que fijarán un piso mínimo de habilidades con que deberán egresar de la universidad los futuros docentes” (El Mercurio, 24 de septiembre 2010)

Los resultados obtenidos a nivel nacional son dados a conocer públicamente. La prensa informaba de este modo los resultados el año 2013

“Prueba a egresados de Pedagogía: 60% no sabe las materias que debe enseñar. De los 10 mil alumnos que podían rendir el test, sólo lo hicieron 1.443. Los resultados más preocupantes corresponde a educación parvularia, mientras en media, la mayoría de las asignaturas registraron niveles insuficientes”. (El Mercurio. Jueves, 22 de Agosto de 2013)

Los profesores en ejercicio son evaluados cada cuatro años según ley 19.961 del año 2004. El reglamento elaborado a partir de esta ley señala en el título I, artículo 4° que “serán evaluados todos los docentes de aula del ámbito de la educación municipal”. El mismo reglamento establece que deberán repetir al año siguiente la evaluación aquellos que resulten evaluados con el nivel de desempeño “insatisfactorio”. En su artículo 8° especifica que “la evaluación se realizará atendiendo los dominios, criterios y descriptores fijados en el Marco para la Buena Enseñanza aprobado por el MINEDUC”. El mismo reglamento establece en el artículo 9° “El resultado final de la evaluación de un docente corresponderá a uno de los siguientes niveles de desempeño: destacado, competente, básico o insatisfactorio”. El año 2011, la prensa informaba los resultados de este modo:

“Ley permite sacar al 5% de profesores con bajo rendimiento: Disparos resultados de Evaluación Docente y algunos municipios anuncian despidos

Educación ya tiene los resultados nacionales de la medición realizada en 2010, pero aún no hay fecha para su entrega pública. En algunas comunas del país, más de la mitad de los profesores obtienen calificación de básicos o insatisfactorios”. (Emol 29 de Marzo 2011)

Los sistemas evaluativos de egresados de Pedagogía, como los de profesores en ejercicio, tienen asociados sistemas de incentivos económicos cuando logran resultados de excelencia, y cuando los resultados resultan insatisfactorios en forma reiterada, sanciones para el ejercicio de la profesión.

Es importante señalar que este complejo sistema de control existe sólo para la profesión docente.

Es en este contexto que el profesor/ la profesora despliega su quehacer cotidiano, tensionado por unas políticas de control que buscan disciplinar su actuar profesional que no contempla contextualizaciones, que lo clasifica y naturaliza las diferencias que sostienen esas clasificaciones.

Imagen de profesor/profesora que se levanta en este escenario

El análisis de políticas gubernamentales tales como leyes y reglamentos, así como el análisis de los titulares de prensa y noticieros televisivos permite afirmar que, discursivamente, “los profesores” son visualizados como una categoría constitutiva, esencializada, objeto de políticas específicas. En esta línea, la forma tradicional de construcción de políticas públicas promueve lógicas de control y regulación que permiten la construcción de posiciones subjetivas reguladas y reguladoras de sus prácticas, como lo son “destacado”, “competente”, “básico”, “insatisfactorio” en la evaluación de desempeño de los profesores en ejercicio, que centradas en resultados y estándares, invisibilizan la heterogeneidad de sujetos y de contextos educacionales. En otras palabras, como señalan Infante, Matus y Vizcarra (2011) el sujeto es identificado para luego ser organizado y estratificado en sistemas jerárquicos que permiten su control. Según Rose (1999) estas estrategias se relacionan con objetivos y dominios políticos, morales, sociales más amplios.

En el ámbito mediático, la mantención de una lógica de relación causa-efecto, presenta y hace circular imágenes estereotipadas de “los profesores”, asociando buenos/malos resultados de evaluaciones de desempeño de profesores, buenos/malos establecimientos educacionales y, más recientemente, a los buenos/malos resultados de pruebas estandarizadas de estudiantes.

Esta focalización de las pautas noticiosas en resultados escolares y evaluaciones de docentes, refuerza una imagen esencializada de “los profesores” como imagen única, normativa, frente a la cual sería posible establecer “tipos” o calidades de profesores.

Es en esta interacción sinérgica entre políticas y entorno mediático que se construye y circulan las imágenes estereotipadas de profesores, generando una demanda sobre ellos y la escuela, que afecta su credibilidad como “profesor”. Más aún cuando en la lógica de mercado la posición que cada uno ocupa sería producto de decisiones individuales, desconociendo la existencia de aspectos estructurales que generan condiciones de posibilidad de emergencia de una situación. Al respecto cabe reflexionar ¿cómo se para un/una estudiante frente a su profesor que ha sido calificado con desempeño básico, y a la inversa, cómo lo hace un profesor frente a sus estudiantes?. ¿Con qué disposición asiste un/una estudiante y un/una profesor/a a una escuela que se señala con una luz roja en el semáforo?

Los sujetos llamados profesores, vivencian en la cotidianidad esta codificación de identidad como una responsabilidad que radica en cada uno de los sujetos individualmente, al margen de procesos históricos, sociales y culturales, que los tiene “atrapados” y con poco o nulo margen de acción frente a lo que no se ubica en los procesos evaluados y estandarizados, como por ejemplo, el tratamiento de la diferencia. Lo anterior tiene efectos en la formación de sujetos y ciudadanía al excluir/incluir ciertos procesos y dejar fuera otros en función de lo que es y no es evaluado.

Desde otro ángulo, estos discursos que (re)producen y hacen circular tipologías de profesores, ponen el foco y énfasis en un núcleo constitutivo que caracterizaría a estos tipos de profesores de forma homogénea. Sin embargo el establecimiento de estos núcleos dibuja límites que demarcarían un dentro y un afuera, construyendo dentro del discurso una identidad que emerge producto de la exclusión más que de una identidad idéntica a sí misma homogénea y estática.

“Toda identidad tiene como “margen” un exceso, algo más. La unidad, la homogeneidad interna que el término identidad trata como fundacional, no es una forma natural sino construida de cierre, y toda identidad nombra como su otro necesario, aunque silenciado y tácito, aquello que le falta” (Hall, S.; Du Gay, P. 2003: 19).

De este modo se naturaliza una forma de entender al profesor/profesora a través de un proceso de cierre que fija un modo de identidad/subjetivación; sin embargo,

los modos de subjetivación y objetivación no son independientes unos de otros; su desarrollo es mutuo.

Entendemos que los modos de subjetivación implicarían modos de objetivación del sujeto, modos en que el sujeto aparece como objeto de políticas y regulaciones.

Sin embargo, en la construcción del sujeto “profesor/profesora” concurren por una parte, como señala Hall (2003), discursos y prácticas sociales que fijan una imagen esencializada de “profesor”, y por otra, vivencias, experiencias, creencias. “Foucault admite tácitamente que no basta con que la Ley emplace, discipline, produzca y regule, debe existir también la producción correspondiente de una respuesta (subjetividad) del sujeto” (Hall, S. 2003: 30)

A propósito de la diferencia ¿qué narrativa construyen los profesores y profesoras?

En esta sección se profundiza en el análisis de discurso de narrativas de profesores, identificando cuáles son los discursos que re-producen y circulan en ellas, a propósito del tratamiento de la diferencia en la escuela.

El análisis de discurso de las narrativas de profesores presente en las entrevistas y en los productos de los talleres, nos ha permitido identificar tres focos de examen: reduccionismo conceptual; tensión entre homogeneización de aprendizajes al servicio de logros pre establecidos en términos de finalidad de la escuela e inclusión de la diferencia; y la escuela como espacio despersonalizado.

Reduccionismo conceptual

El análisis de las entrevistas a profesores permite evidenciar asociaciones de los conceptos de inclusión y diferencia que reducen el significado de ambos términos al usar indistintamente inclusión e integración para referirse al trabajo que se realiza en la escuela con estudiantes “diferentes”, acotando la diferencia a marcadores de identidad tales como discapacidad, vulnerabilidad, identidad nacional, y origen familiar, tal como se evidencia en el relato de una profesora *“Porque nos encontramos con muchas dificultades con niños con muchas NEE, hartos*

en el Proyecto de integración, niños con problemas de lenguaje, niños con problemas familiares y claramente, eso provoca una tensión” (P2.E1, p. 8)²

En esta línea, al intentar profundizar en la escuela como espacio inclusivo, los profesores se remiten a que esta tiene proyecto de integración, asociándolo a la atención de necesidades educativas especiales. De este modo se naturaliza las diferencias a través de una única asociación: la educación especial, lo que es evidenciado por Slee (2001) al identificar visiones limitadas de la educación inclusiva centradas en un marco tradicional de la educación especial.

Por otra parte, el discurso de los docentes acerca del concepto de “diferencia” hace mención a déficit o carencia del sujeto, esencializando de este modo el déficit, como lo relata un profesor *“También saber cuáles son las problemáticas de cada chico, que uno cuando le pasan un papel y le dicen ‘este y este son de integración, esta persona tiene déficit’, etc.” (P1-E2, p. 5)*

El análisis de discurso realizado a las políticas del sector educacional permite evidenciar un cierto nivel de imprecisión conceptual en relación al concepto de “integración”. Mientras la Ley General de Educación se refiere a integración como “El sistema propiciará la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales.” (D6. p 1); en la práctica de la escuela (Proyecto Educativo Institucional) se asocia a marcadores de diferencia, tales como origen familiar y nivel socioeconómico *“los alumnos atendidos en grupo diferencial es gran parte proveniente de familias de graves problemas sociales, económicos y culturales” (C1.p.10)*, acentuando aún más la diferencia y configurando una subjetividad que concentra déficit.

² Nomenclatura empleada en este texto: P1.E1: Profesor 1, entrevista 1; P1.E2: Profesor 1, entrevista 2; P2.E1: Profesor 2, entrevista 1; P3.E1: Profesor 3, entrevista 1.

C: Documentos oficiales de la Institución escolar: C.1: Proyecto Educativo Institucional (PEI); C.2: Manual de convivencia; C.3: Proyecto de Integración Escolar (PIE).

D: Documentos oficiales de Políticas Nacionales: D. 1: decreto N° 170; D. 2: PIE; D. 3: Política de E. Especial; D. 4: ley 20.422; D. 5: Política de convivencia; D. 6: LGE; D.7: Ley 19.824 de integración social

Pareciera ser que los profesores hacen suyo el discurso sobre integración reproduciendo y haciendo circular sus imprecisiones, focos y límites, agregando otros marcadores de diferencia que provendrían de su contexto local inmediato.

Tensión entre homogeneización de aprendizajes e inclusión de la diferencia.

Desde el análisis del discurso de los profesores, se desprende que la construcción de una escuela inclusiva que trabaja con la diferencia se ve tensionada por la dificultad para articular las demandas de un sistema externo de evaluación estandarizada con las necesidades particulares de aprendizaje de los sujetos que participan del proceso educativo. La relevancia que han adquirido los resultados de los sistemas de medición estandarizados, de profesores y estudiantes, para la determinación de calidad de la educación en general y de las escuelas en particular, ha llevado a pensar y organizar el aprendizaje en torno al contenido de las evaluaciones dejando escasa posibilidad de movilidad en la definición de metas y estrategias de aprendizaje.

Esto se evidencia en el discurso institucional de la escuela y en las narrativas de los profesores. A nivel institucional se declara

“Hemos salido de ser Escuela Focalizada, pasando a Escuela Frontera (logrando resultados aceptables en el SIMCE). En las fortalezas descubrimos: Aumento de horas en los subsectores dados por el MINEDUC (carga horaria). Equipo docente altamente comprometido. Asistencia técnica de parte de la Municipalidad. Existencia de Talleres de Desarrollo Personal para trabajar el autoestima, técnicas de estudio. Desarrollo y evaluaciones de guías periódicas y en clases. Continuidad en cada ciclo de docentes: jefatura y subsectores. Reforzamiento extraordinario. Posibilidades de organizar carga horaria acorde a las necesidades del grado. Adecuada cantidad de alumnos por curso. Existencia de grupos de alumnos de buen rendimiento. Se presentó un Proyecto de Laboratorio Itinerante, el interés subsector mejoró considerablemente y el SIMCE fue el subsector que más elevó su nivel de rendimiento.” (C.1.p.15);

por su parte, los profesores evidencian las contradicciones

“Considero (como obstáculo) la homogeneización del currículum. El profesor (a) de aula DEBE responder a lo regular sin crear(se) una estrategia o un modo diferente de enseñar a quienes tienen NEE” (M2. Prof. 12).

“A ver, si esta escuela es vulnerable y alcanzamos el 80% de la cobertura curricular, entonces hagamos la prueba para el 80%. Pero si no alcanzamos a lograr más, no nos pueden medir con el 100% de la cobertura curricular, porque saben, saben la realidad de los niños” (P3.E1. pág. 9).

En ambas narrativas el énfasis está puesto en responder a las exigencias del sistema. Resulta interesante la percepción de imperativo que adquiere para el profesor o profesora responder a las exigencias externas del sistema, sin abrir espacios alternativos para el trabajo con la diferencia. Esto cobra sentido si se considera que el profesor es evaluado desde un referente estándar.

En este caso nos encontramos con una realidad que nos atrevemos a decir que es común a una gran parte del sistema escolar municipal en Chile: una escuela que centra sus esfuerzos en la obtención de buenos resultados, entendiendo que para ello es necesario eliminar las diferencias que dificultan su logro más que en trabajar desde ellas, homogenizando sus procesos de enseñanza y aprendizaje. *“Las dificultades que se me presentan en la inclusión en el aula, está dada por la idea de la homogeneización que está todavía presente en mi quehacer pedagógico” (M2. prof. 21).* Esta tensión entre homogeneización e inclusión en el aula, es percibida conscientemente por los profesores al analizar su práctica cotidiana y podría identificarse cierta resistencia a la noción de eficiencia de resultados que promueve el modelo, al enunciarla como dificultad.

La tensión al interior de la escuela se presenta a través de un doble discurso de los profesores. Por una parte cuestionan la homogeneización en torno al aprendizaje, y por otro valoran la adaptación de los sujetos a la norma, porque sería beneficioso para él (estudiante) y sus pares en el logro de objetivos propuestos. Llama la atención en torno a los beneficios que esta misma situación tiene para el profesor en términos de su eficiencia, no lo nombran.

La escuela como espacio despersonalizado.

Otro aspecto que emergió con fuerza en las narrativas de los profesores y que requiere análisis es el del espacio escuela.

La escuela es vivenciada por los docentes como un espacio estructurado como lo señala una profesora *“Lo más latoso de estar aquí es la estructura escolar: clase, recreo, clases, recreo, almuerzo, clases, recreo, clases y salida, eso me mata un poco, me gustaría que hubiese mayor flexibilidad, pero la cosa es así no más. (M1.prof. 9);* como un espacio monolítico *“(…) en donde el ritual de saludar, despedirse, entonar himnos, hace parecer este recinto, como una iglesia en donde el culto a lo oficial es lo más valorado. (M1. prof.16)*

Este espacio aparece controlado *“el estacionamiento está vigilado (...)”, “en la sala no puede quedar ningún niño (en el recreo)”*, y jerarquizado donde el poder es visible y delimitado *“Ayer yo tenía que estar frente a ellos con autoridad porque este curso no me deja sentarme, yo no puedo estar sentada, tengo que estar caminando, hablando, tenerlos siempre haciendo cosas” (P2.E1. p. 19)*

Si pensamos la escuela desde su origen fundacional no sólo nos encontramos con una institución jerárquicamente estructurada en la distribución del poder al interior de ella sino que fundamentalmente al servicio del poder sociopolítico extramuro: la escuela fue creada para formar ciudadanos al servicio del estado nación. En este sentido la escuela es un espacio monolítico en cuanto se ha configurado desde el poder y la jerarquía en el cual la inclusión de la diferencia pareciera no tener cabida.

Pensar la escuela como un espacio inclusivo exige ampliar esta mirada, dando cabida a la manifestación de la multiplicidad de subjetividades que habitan simultáneamente. Desde la perspectiva de espacio trabajado por Massey, R. (2005) imaginar el espacio escolar como un lugar de encuentro de subjetividades implica situarse fuera, en un espacio no monolítico, de aceptación de las resistencias donde los sujetos pueden “ser”, donde tienen cabida las manifestaciones desde la diferencia.

Siguiendo a Massey, D. (2005) el espacio como esfera de posibilidad de la existencia, de la multiplicidad en el sentido de la pluralidad contemporánea, pone el énfasis en la diferencia y en la heterogeneidad, como el ámbito en el que coexisten distintas trayectorias, coexiste heterogeneidad, lo que no es vivenciado por esta profesora *“Una amenaza permanente. Un lugar donde se debe (Debo) estar permanentemente justificando, explicando lo que hago, lo que digo, lo que dejo de hacer....Un lugar donde no se valida la diferencia y la individualidad, donde mientras menos “ruido” hagas, mejor. El verbo “ADAPTATE”. Es aquí donde siento amenazada mi persona y donde mi actuar, mi ejercicio resulta EXTRAÑO, incomprensible, extraño, “inútil” donde en lo personal (y no en lo profesional) NO puedo exponer mi realidad, mi ser verdadero (M1. prof. 14).*

Si el espacio es el producto de las interrelaciones, entonces debe basarse en la existencia de la pluralidad. Multiplicidad y espacio son co-constitutivos.

El espacio escolar es experimentado por los profesores como una realidad estática, que no cambia; concebir una escuela inclusiva requiere entender el espacio escolar como una realidad en permanente construcción donde cohabitan simultaneidad de historias.

Conclusiones inconclusas

El análisis de las políticas y narrativas de los profesores refuerza la idea de exclusión de profesores y profesoras en el diseño, seguimiento y validación de las políticas. Ellas provienen por lo general del mundo experto, de fuera del campo educacional, de la economía, de la psicología, de la sociología.

La lógica neoliberal y tecnocrática imperante en el sistema educativo, ha instalado y legitimado desde las ideas de progreso y desarrollo, una cultura de control que es puesto en circulación por los medios de comunicación masiva, generando una imagen estereotipada y esencializada de profesores y profesoras que, desde un encasillamiento social de su labor en el aula y en el espacio escolar, se enfrentan a la “encrucijada” de construcción de su subjetividad en un proceso de autodefinición permanente y cambiante, que es demandado en la implementación de políticas públicas, pero donde su experiencia no es considerada para el diseño

de políticas. Que es evaluado en función de estándares que los profesores sienten que “no les deja ser”, que no les permite desarrollarse profesionalmente, sino en aquello que es evaluado. Lo paradójico del proceso es que, dándose cuenta, ellos homogeneizan y traen al centro a sus estudiantes, para poder lograr los objetivos que se les plantea y ser “bien evaluados”. De este modo re-producen la lógica del modelo sin poder contrarrestarlo.

Finalmente, no cabe duda del papel que han jugado los medios de comunicación en la producción de estas imágenes que lejos de apoyar la “transparencia” de los procesos, estigmatiza el quehacer profesional de los profesores, quienes deben “validarse” constantemente ante la comunidad. Creemos que esto no aporta a la construcción de iniciativas que permitan mejorar la educación en nuestro país. Una deuda de la que tendrán que hacerse cargo estos medios.

Bibliografía

Foucault, M. (2008) Historia de la sexualidad II. El uso de los placeres. Buenos Aires. Siglo XXI.

García de la Huerta, M. (2009). La Lectura Foucaultiana del Neoliberalismo. RIFP/33, pp.145 - 156. Recuperado el 5 de diciembre 2010. Disponible en http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:filopoli-2009_numero3310007&dsID=PDF.

Hall, S.; Du Gay, P. (2003) Cuestiones de identidad cultural. Buenos Aires. Amorrortu editores.

Harvey, D. (2005). A brief history of neoliberalism. Oxford: University Press.

Infante, M.; Matus, C.; Vizcarra, R. (2011) Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. Universidad de Talca. Universum, vol. 2 pp.143-163

Massey, D. 2005. *For Space*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Ley 20.370 (2009). Ley General de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile Disponible en:

<http://www.leychile.cl/Consulta/listaresultadosimple?cadena=20370&exacta=1>

Ley 20.501 (26-02-2011) Calidad y Equidad de la Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Disponible en:

<http://www.leychile.cl/Consulta/listaresultadosimple?cadena=20370&exacta=1>

Ley 19.961 (14-08-2004) Sobre Evaluación Docente. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Disponible en:

<http://www.leychile.cl/Consulta/listaresultadosimple?cadena=20370&exacta=1>

Ley 20.158 (27-12-2006) de Beneficios para profesionales de la educación.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Disponible en:

<http://www.leychile.cl/Consulta/listaresultadosimple?cadena=20370&exacta=1>

Ley 20.248 Subvención escolar preferencial. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Disponible en:

<http://www.leychile.cl/Consulta/listaresultadosimple?cadena=20370&exacta=1>

Rose, N. (1999). Governing the soul: the shaping of the private self. London, Great Britain. Free Associations Books.