

Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencias subjetivas de la evaluación docente en Chile

Truths about teaching, effects and subjective consequences of teacher's evaluation in Chile

Carla Fardella Cisternas¹

Resumen

Las políticas educativas han tenido un giro significativo en las últimas dos décadas, asumiendo la racionalidad neoliberal. Los cambios adoptados por los últimos gobiernos se han dirigido hacia el quehacer docente, instalando nuevas regulaciones laborales. El presente artículo comparte los resultados de un estudio de diferentes documentos que componen la política de evaluación del desempeño docente. Mediante la metodología de análisis de discurso, se trabaja sobre textos oficiales del Ministerio de Educación, discursos políticos y manuales de diferentes programas, buscando comprender el modelo de profesionalidad docente propuesto por los documentos, los efectos de inteligibilidad de estas categorías y las consecuencias subjetivas de la política como dispositivo de poder.

Palabras clave: *Trabajo docente, Evaluación del desempeño docente, poder, discursos, análisis de discurso.*

Abstract

Educational policies have had a significant shift in the last two decades, assuming a business management logic. The changes adopted by the last governments have been directed towards the tea-

¹ Becaria Programa Capital Humano avanzado Conicyt. Doctora (c) Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España. fardellacarla@hotmail.com

El presente artículo presenta resultados de la investigación "La ética de lo público como referencial identitario. Managerialismo e identidad laboral en profesionales del ámbito de la implementación de políticas sociales, salud primaria y educación municipalizada en Chile". Investigador responsable: Vicente Sisto. Proyecto Fondicyt N° 1121112.

ching labour, taking on new work regulations. This article shares the results of a study of different documents that make up the policy created to strengthen the teaching profession. Using a methodology of discourse analysis, we worked on official texts of the Ministry of Education, political speeches and manuals of various programs, seeking to understand the teacher professionalism model proposed by the documents, the effects of intelligibility of these categories and subjective consequences of politics as a power device.

Key words: Teachers workforce, teachers' evaluation, power, discourse, discourse analysis.

Las nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile

Las políticas educativas y en especial las políticas referidas al trabajo docente en Chile, han vivido innumerables cambios durante las últimas décadas. A su vez, la entrada de la lógica neoliberal en la educación, exige una transformación radical de las tecnologías y modos de gestión de la fuerza trabajadora, redefiniendo aspectos fundamentales de la fuerza laboral (Castells, 1998; Medá, 1998).

El modelo docente prescrito por las actuales regulaciones responde, en parte, al modelo técnico-pedagógico nutrido de los principios de la administración científica del trabajo, introducidos al sistema escolar durante los años 1980 (Andrade, 2008). La incorporación de la racionalidad científica a la labor pedagógica y todos los cambios consecuentes, hoy se intensifican y asumen la lógica de la nueva gestión pública, la cual toma como principal referente de éxito la empresa privada (Birgin, 1997; Ranson, 2008; Svensson, 2006). Entre las características más evidentes de esta nueva lógica encontramos la promoción de la competencia entre proveedores públicos y privados, la introducción del mercado como principal principio regulador y el fomento de una relación clientelar entre profesores y comunidad educativa o *empleados y clientes*.

De esta forma las nuevas regulaciones del trabajo docente se han supeditado al modelo de gestión por competencia, guiado por una lógica

de desempeño, mediante la implementación de la política de evaluación e incentivos al desempeño docente desarrollada desde 2003 (Bonifaz, 2011; Sisto & Fardella, 2011). La promoción de esta lógica de desempeño se acompaña por la instalación de múltiples dispositivos que van orientando la trayectoria laboral del docente (Ministerio de Educación, 2004). En esta carrera docente un punto crucial es el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente. Este busca evaluar exclusivamente el desempeño profesional, poniendo en el centro de la preocupación la calidad de la enseñanza, construida a través de dominios y criterios establecidos en el Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2003). Este sistema, además de centralizado y obligatorio para los profesores que trabajan en el sector municipal, se caracteriza por ser individual, en tanto pone su mirada en el desempeño efectivo del docente.

A partir de la evaluación se establecen cuatro niveles de desempeño: Destacado, Competente, Básico e Insatisfactorio, categorías que a su vez prescriben diferentes trayectorias laborales para los profesores. Aquellos docentes evaluados como Competentes y Destacados, tienen acceso prioritario a oportunidades de desarrollo profesional como: “ventajas en los concursos, pasantías en el extranjero, profesores guías de talleres, participación en seminarios académicos (...)” (Bonifaz, 2011, p. 20). Al mismo tiempo tienen la oportunidad de optar por la Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI), mediante la previa rendición de un examen. Por el contrario, aquellos docentes de desempeño Básico o Insatisfactorio participan en un sistema de formación destinado a superar sus debilidades (Planes de Superación Profesional) y deben volver a evaluarse al año siguiente. Si por segunda vez un docente es evaluado como insatisfactorio deberá dejar el aula y dedicarse a su plan de superación profesional. Luego de una tercera mala evaluación, el profesor deberá abandonar el sistema municipal.

La implementación de la evaluación docente busca evidencias de desempeño recogidas a través de cuatro instrumentos: Autoevaluación, Entrevista de un par evaluador, Informes de referencia de terceros y Portafolio de desempeño pedagógico. Todos ellos son fuentes de información, para posteriormente realizar la evaluación global del desempeño.

El sistema de evaluación del desempeño docente representa uno de los mayores esfuerzos orientados al fortalecimiento de la profesión docente (Bonifaz, 2011). Mediante él, se espera incentivar el desarrollo de nuevas prácticas y promover un nuevo perfil profesional basado en competencias técnicas, autonomía, responsabilización individual por resultados y autogestión del propio desarrollo profesional; ligándose fuertemente a la idea del trabajador como emprendedor, autor y responsable de su propia trayectoria (Sennett, 1998; Sisto & Fardella, 2011). He ahí la instauración de un modelo que promueve una nueva forma de gestión de la fuerza laboral educativa, así como una organización racional del trabajo con el fin de maximizar la eficiencia de la labor docente (Ball, 1993; Hargreaves, 2005).

En efecto, esta nueva forma de gestión trae consigo instrumentos (entrevistas, portafolios, manuales) que se concretan en variados formularios, rúbricas de evaluación, y pautas estructuradas de evaluación y entrevista, que deben ir siendo incorporadas a las prácticas cotidianas de los actores en la escuela, para dar cuenta de evidencias verificables y productos estandarizados que permitan una evaluación del desempeño docente. De esta forma, el desarrollo de nuevos prototipos de profesionalidad docente implica la necesaria estandarización de los procesos de enseñanza (Andrade, 2008; Assaél, 2009; Ball, 1993), es decir, reduce variadas formas de ejercer la docencia a un estándar o forma preestablecida de proceder. Esta lógica genera modelos que tienden a reducir y simplificar el variado accionar docente a un lenguaje de criterios comunes.

En la antesala del sistema de evaluación del desempeño docente encontramos particulares preceptos acerca de la naturaleza del trabajo docente y del deber ser de esta profesión. Es decir, los diferentes dispositivos constituyen un marco regulatorio, que conduce al maestro hacia un repertorio de conocimientos, prácticas y deberes acerca de la docencia, que encuentran su base en una determinada noción de profesional. Los descriptores, los estándares y los indicadores son los nuevos códigos para hablar de aquello que hace un docente en una escuela o en un aula con sus alumnos. Sin embargo, como sospechamos, los signos de este nuevo lenguaje sufrirían de la imposibilidad de aprehender con exhaustividad la labor docente y esto nos introduce en una interesante problemática.

Ciertamente, de todo lo que hace un profesor a lo largo del día escolar y con diferentes agentes de la comunidad, los indicadores resaltan y visibilizan algunas acciones por sobre otras. En esta investigación nos preguntamos, a partir de once textos oficiales y políticos en torno a la evaluación docente: ¿Cuáles, de todas las posibles acciones de un docente son visibilizadas y/o invisibilizadas por las políticas? ¿Cómo se legitiman algunas versiones de profesionalidad por sobre otras? ¿Según cuáles criterios se relevan unas acciones por sobre otras? ¿Cuáles son los efectos en sus prácticas cotidianas y las consecuencias subjetivas para los profesores?

Una aproximación a los documentos desde la metodología de análisis de discurso

Metodología

Este trabajo es un estudio cualitativo que sigue la mayoría de los preceptos de un estudio de esta naturaleza: tiene, por sobre todo, un interés comprensivo sobre el fenómeno que nos incita a investigar y pretende un conocimiento de carácter local, específico y contextualizado (Denzin & Lincoln, 2003; Flick, 2004).

Para responder las preguntas de investigación presentadas en párrafos anteriores, diseñamos una investigación documental.

Muestra

Durante el 2010, recolectamos diversos textos asociados a la política de fortalecimiento de la profesión docente publicados entre los años 2000 y 2010. Seleccionamos una muestra de once textos, los cuales conformaron nuestro corpus textual. Los tipos de documentos que reunimos eran variados, procurando acceder a la mayor cantidad y variedad de producción textual oficial en torno a la Evaluación Docente. Entre ellos contábamos con tres tipos de documentos: discursos públicos (discursos de diferentes autoridades en torno a la profesión docente y a la evaluación docente); documentos manifiestamente prescriptivos (instructivos, formularios,

protocolos de acción) y documentos declarativos (presentaciones web de los programas, publicaciones y documentos de trabajo, donde se explicaba y presentaban diferentes programas y dispositivos de la política).

La elección de estos once documentos se realizó bajo el criterio de representatividad del muestreo cualitativo en análisis documental desarrollado por Ibáñez e Iñiguez (1996), donde los textos son representativos en tanto presenten y evidencien los discursos a estudiar y sean a la vez productos discursivos habituales del contexto del estudio (Iñiguez & Antaki, 1994). Tanto los discursos públicos, como instructivos, folletos y manuales de difusión, son fuentes de gran riqueza para mostrar el funcionamiento discursivo mediante el cual se instalan las transformaciones en política pública (Sisto & Fardella, 2011).

El análisis de discurso en acción

Estos textos fueron analizados mediante el análisis de discurso, desde la perspectiva analítica desarrollada por el grupo de Discurso y Retórica de Loughborough (Edwards & Potter, 1992; Potter, 1998; Wetherell & Potter, 1998). Este tipo de análisis asume los textos como prácticas discursivas que desarrollan una acción social en su entorno. Entonces, comprenderemos por discurso “un conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales” (Iñiguez & Antaki, 1994, p. 63) y su análisis como el “estudio de cómo esas prácticas actúan en el presente manteniendo y promoviendo estas relaciones” (Ibáñez & Iñiguez, 1996, p. 75) y el desarrollo de hipótesis sobre los propósitos y consecuencias del lenguaje (Wetherell & Potter, 1998).

De acuerdo al modelo de búsqueda de repertorios interpretativos (Potter & Wetherell, 1987; Wetherell & Potter, 1998), cada texto fue leído repetidas veces, buscando distinguir áreas temáticas reiteradas. Una vez constituidas estas, se procede al análisis propiamente tal (Potter & Wetherell, 1987), buscando la *variabilidad* de los discursos (perspectivas cambiantes, inconsistentes y variadas de los mundos sociales ofrecidas por el hablante) y las *funciones* que tienen estas diversas versiones en el contexto estudiado. Sumado a lo anterior, cobran relevancia los recursos retóricos

(reiteraciones, metáforas) como una posibilidad analítica de visualizar los efectos presentes en el discurso desde la retórica (Garay, Iñiguez & Martínez, 2003, p. 18).

Mediante sucesivas lecturas, y posterior codificación y categorización, elevamos dos ejes analíticos. Primero, la construcción discursiva de la profesionalidad docente: *El modelo de profesionalidad tras la política*; y segundo, las formas discursivas de acreditación de esta nueva profesionalidad docente: *Procedimientos de legitimación del nuevo perfil docente*.

Resultados

El modelo de profesionalidad tras la política

Uno de los documentos más relevantes para este eje, lo constituyó el texto *Marco para la Buena Enseñanza*, publicado por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) en el año 2003. Este texto es un manual de buenas prácticas docentes, que constituye el principal referente del desempeño profesional para la evaluación docente, por ello se aprecia con suficiente transparencia el modelo profesional promovido.

El docente, basándose en sus competencias pedagógicas, en el conocimiento de sus alumnos y en el dominio de los contenidos que enseña, diseña, selecciona y organiza estrategias de enseñanza que otorgan sentido a los contenidos presentados; y, estrategias de evaluación que permitan apreciar el logro de los aprendizajes de los alumnos y retroalimentar sus propias prácticas. De este modo, los desempeños de un docente respecto a este dominio, se demuestran principalmente a través de las planificaciones y en los efectos de estas planificaciones en el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el aula (CPEIP, 2003, p. 9).

De acuerdo al fragmento, la práctica docente se construye como una sucesión particular de acciones a cargo del profesor, que aseguran el

logro de un objetivo. Este cúmulo de acciones se traduce en la demanda de un quehacer organizado, a cargo de un sujeto que debe analizar las oportunidades, tomar decisiones basadas en datos, diseñar, y posteriormente evaluar los aprendizajes para retroalimentar sus propias prácticas.

El siguiente fragmento, obtenido del texto *Manual de Apoyo pedagógico*, del programa Planes de Superación Profesional, nos permite profundizar en esta idea.

A nivel de sala de clase, los profesores controlan y deciden continuamente sobre estos aspectos al distribuir a los alumnos en grupos, definir actividades, optar entre técnicas de enseñanza y el uso de materiales, al evaluar a los estudiantes, a la forma y momento en que entrega los resultados obtenidos, al premiar y castigar, etc. (CPEIP, 2009, p. 19).

Los verbos utilizados en los fragmentos para definir las acciones de un docente (*diseña, selecciona y organiza estrategias, los profesores controlan y deciden, optan, definen, planifican, evalúan, premian, castigan*) nos indican qué acciones del docente son valoradas. Ciertamente, todas ellas son operaciones altamente racionales, que van configurando la docencia como una actividad que pareciera tener su núcleo fundamental en el manejo de información y en el uso correcto de la información en la toma de decisiones. Por su parte, la toma de decisiones se constituye en un espacio táctico, eminentemente conductual/racional. Las decisiones orientan las acciones, que han sido proyectadas en una planificación; es decir, estrategias en tanto plan, modo o sistema de dirigir un asunto para lograr un fin: el aprendizaje. De esta manera, el docente debe ser ante todo un gran estratega racional del espacio educativo.

El lenguaje utilizado en los documentos tiende a concebir el aprendizaje como producto o resultado de una estrategia individual, donde se tecnifica la práctica docente en función de un objetivo. Por su parte, el proceso de enseñar, atendiendo a la necesidad exclusiva de un alumno de una circunstancia particular, queda invisibilizado en una planificación que evita perder tiempo en imprevistos y cotidianidades del proceso mismo de enseñar y aprender. Esto queda evidenciado en el siguiente fragmento,

donde se cita un estudio que muestra las características que poseen los docentes efectivos.

Uso intensivo del tiempo, ritmo sostenido: de matar el tiempo a el tiempo es oro: El uso intensivo de las horas de clases es lo más significativo en esta dimensión. Esto involucra diferentes aspectos y niveles:

- La cuestión básica de comenzar de inmediato y extender la clase hasta el final del período previsto.
- Los profesores y los alumnos sostienen un ritmo intenso de trabajo, evitando las discontinuidades, pausas o tiempos muertos.
- (...) si alguna actividad no resulta o se agota tempranamente, siempre tienen herramientas adicionales a las que recurrir para mantener a los alumnos en actividades relevantes (CPEIP, 2009, p. 24).

Esta cita llama la atención por el énfasis que pone en la eficiencia. Los enunciados del texto expuesto muestran que la configuración del docente profesional se asocia a un óptimo uso del tiempo, a la intensificación de las acciones y su densificación en el tiempo (*comenzar de inmediato y extender la clase hasta el final del período previsto, sostienen un ritmo intenso de trabajo, evitando las discontinuidades, pausas o tiempos muertos*). Resulta ilustrativo, también, el último señalamiento de la cita (*si alguna actividad no resulta o se agota tempranamente, siempre tienen herramientas adicionales*), donde el profesor incluso debe prever situaciones y ser capaz de evitar aquello que perturbe el óptimo uso de tiempo, promoviendo la precaución y la anticipación, por sobre la improvisación.

De esta manera, y recordando nuestra pregunta inicial, comenzamos a dilucidar cómo, de todas las posibles acciones de un docente, se visibilizan y promueven aquellas que tienen que ver con un modelo racional y estratégico de ejercer la profesión, poniendo énfasis en el uso eficiente del tiempo y actividades. Este es el modelo de profesionalidad que emerge en los textos discursivos en torno a la evaluación docente, modelo que es sobrevalorado por encima de otras formas de ejercer la docencia, como la atención a los procesos afectivos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la atención o los procesos socio-grupales emergentes (Arón & Milicic, 2004), o la incorporación de imprevistos.

Procedimientos de legitimación del nuevo perfil docente

Un aspecto fundamental para este estudio es preguntarse cómo se han legitimado tales versiones de docencia. Brevemente analizamos cómo determinados prototipos de docencia no son más que una jerarquización y selección dentro de múltiples acciones probables de un docente. Cabe, también, preguntarse por los mecanismos utilizados para acreditar estas particulares versiones de docencia.

A lo largo de los textos revisados, la ciencia emerge como fuente habitual de argumentación para legitimar la profesionalización docente. ¿En qué consiste esta fuente de argumentos? Por lo general, nos encontramos con afirmaciones respecto de la docencia, las cuales poseen el estatus de enunciados científicos, y su consiguiente legitimidad social. A continuación compartimos un fragmento del Marco para la Buena Enseñanza para profundizar mejor esta idea:

Tal como lo demuestran diversas investigaciones, la calidad del desempeño de los docentes, entre otros factores, es uno de los que tiene una alta incidencia en los logros de aprendizaje de los estudiantes (...) Los marcos intentan capturar el consenso de la investigación y de los docentes acerca de los conocimientos, habilidades y competencias que deben dominar, de sus roles, tanto en el aula como en la comunidad educativa de la cual forman parte (CPEIP, 2003, p. 39).

La calidad del desempeño como factor de aprendizaje exitoso ha sido el argumento eje para implementar con fuerza un nuevo prototipo de profesionalidad docente. De acuerdo al texto, esta aseveración es avalada con “diversas investigaciones”. Lo que queremos señalar, no es si acaso aquello avalado por la investigación es o no cierto, sino el procedimiento mediante el cual un simple enunciado se vuelve afirmación. Es decir, el procedimiento mediante el cual un enunciado, dentro de muchos posibles en torno a la docencia, se vuelve fuerza de verdad, performingo el quehacer docente.

Junto al uso de recursos retóricos como el científico, encontramos también textos que habitualmente se acompañan de múltiples estadísticas, porcentajes, gráficos, para ilustrar hasta los más mínimos detalles, lo cual

cumple la misma función². De acuerdo a Potter (1998), la oferta de elementos empíricos en la narración genera el efecto de acreditar el enunciado. Este tipo de recursos lingüísticos suele ofrecer formulaciones generalizadas acerca de un fenómeno, mostrándose a sí mismas como descripciones inocuas y desprovistas de cualquier interés. Este efecto está logrado, de cierta forma, al generar una distancia entre el narrador y lo dicho, donde tal distancia le permite adoptar una posición de objetividad, desprovista ideológicamente, donde su enunciado pareciera ser una descripción científica de un hecho externo (Cabruja, Iñiguez & Vázquez, 2000).

Ciertamente, uno de los efectos más relevante del uso de recursos retóricos científicos, es que no pareciera ser que el Estado promueva esta forma de ser docente, sino la ciencia. En general, en el contenido expuesto en los diferentes documentos, la figura del Estado como autor es remplazada por la del científico, favoreciendo una imagen de neutralidad, donde las decisiones arbitrarias son remplazadas por un raciocinio objetivo. Todo se presenta como si no hubiera ninguna decisión, sino más bien como un “capturado” de aquello correcto, incuestionable y útil para la educación de Chile. En estos casos, utilizar el recurso empírico se vuelve una herramienta de solapamiento de la autoridad, en tanto oculta los propios intereses detrás de la verdad construida por el peso del argumento científico.

De acuerdo a Foucault (2009) en sociedades como la nuestra, la verdad acerca de diferentes objetos y sujetos encuentra en el discurso científico un gran eje productor de verdades. Sin embargo, no es suficiente por sí solo.

Una profesión que tiene claros los parámetros de su óptimo ejercicio es reconocida y legitimada en la sociedad. Más sólida aún es aquella que ha generado colegiadamente los criterios que caracterizan su buen desempeño a partir de la experiencia práctica y el conocimiento científico. La profesión docente debe alcanzar ese nivel y el consiguiente mayor aprecio (CPEIP, 2003, p. 5).

2 Ver por ejemplo: CPEIP. (2009). Manual de Apoyo Pedagógico. Plan de Superación Profesional. Santiago; y Ministerio de Educación (s.f.). Programa Asignación Variable por Desempeño Individual - CPEIP - Mineduc.

Como antecedente necesario para interpretar esto, es útil saber que justamente el texto en que aparece este fragmento es un libro del Ministerio de Educación que ofrece parámetros de desempeño docente. Sabiendo esto, resulta interesante que el libro en sus primeras páginas señale que: “Una profesión que tiene claros los parámetros de su óptimo ejercicio es reconocida y legitimada en la sociedad”. Aun cuando la lista de profesiones sin “parámetros de óptimo ejercicio” reconocidas socialmente es amplia, este enunciado es importante porque introduce otro elemento frecuente mediante el cual el perfil docente se ha legitimado. En este fragmento vemos cómo la descripción del quehacer docente, usando un lenguaje técnico de la política (*parámetro de óptimo ejercicio; criterios que caracterizan su buen desempeño*), se vuelve una condición para el reconocimiento y aprecio de la profesión. Hablar de la docencia, usando este tipo de recursos lingüísticos, le demanda al docente un necesario compromiso de adscripción a estas categorías, de lo contrario no obtendrá el “consiguiente mayor aprecio”.

En general, los discursos de la política de fortalecimiento docente han buscado acreditar los modelos de profesionalidad en esta área, intentando generar compromiso con estas categorías o formas de descripción de la docencia. Un ministro en un discurso político, donde promocionaba un conjunto de medidas en torno a la docencia, señalaba:

Este es un tema de todos, un problema de todos, y creo que hay convicción de que la Educación impulsa el desarrollo. Ya se acabó esa discusión sobre qué es primero, la economía o la educación. Todos me dicen, en los lugares que visito, que la educación es la clave para el desarrollo (Ministerio de Educación, 2008, p. 4).

La definición del problema educativo como algo que es de todos sugiere de cierta forma el involucramiento y compromiso del oyente. Sin embargo, esta función se hace más evidente al asociar educación y desarrollo. El docente es puesto como pieza clave del mejoramiento de la educación pública, y la educación como pieza clave para el desarrollo; lo cual genera una necesaria asociación entre el desempeño docente y el desarrollo nacional, reforzando la demanda al compromiso del docente con estas nuevas identidades laborales (Sisto & Fardella, 2011; Tenti, 2006; Wittman, 2008).

En concreto, aquellos aspectos asociados con las capacidades de transmisión cultural del docente incluidos en este nuevo prototipo profesional, han tenido legítima cabida a través de la articulación con discursos que asocian la escolarización con la superación de la pobreza o con la educación como clave para el desarrollo nacional. En general, la utilidad del profesorado como recurso para *enrolar* a las poblaciones, en coherencia con el modelo económico, ha sido el eje que rige la formación de proposiciones aceptables acerca de las funciones docentes. Habitualmente este tipo de discursos apela continuamente a una ética profesional comprometida con lo público (Gunter, 2008; Nuñez, 2004), donde el desarrollo nacional y la “superación de la pobreza”, estarían condicionados a la adscripción a estas categorías de profesionalidad construidas por las políticas de fortalecimiento de la profesión docente.

El análisis presentado hasta ahora no tiene la intención de cuestionar la veracidad de los enunciados en torno a la docencia construidos por la política. Simplemente no cabe la discusión acerca de si son enunciados más verdaderos que otros acerca de los profesores, ni tampoco desairar el progreso de la ciencia respecto de una verdad más cierta acerca de la pedagogía. Es decir, la discusión no está en cuestionar la cercanía o lejanía de estas afirmaciones con la realidad, sino que se trata tan solo de preguntarnos (por ahora) por las condiciones de producción de estas categorías de profesionalismos docentes y de evidenciar los procedimientos mediante los cuales se han legitimado.

Discusión: Verdades sobre la docencia, Efectos en la cotidianidad y Consecuencias Subjetivas de la Evaluación Docente

Las categorías levantadas acerca de la docencia se transforman en cristalizaciones, conjuntos de enunciados estables y homogéneos. La dispersión de las prácticas docentes y las múltiples formas de relatarlas van siendo capturadas por un sistema conceptual y político que dispone de una manera particular de articular conceptos, acciones y verdades acerca de la docencia.

De acuerdo al discurso oficial acerca de la profesión docente, los enunciados se organizan desde una lógica que otorga sentido y posición a los diferentes elementos en el texto. Las descripciones de un buen pedagogo están compuestas de una serie de generalizaciones, implicancias y razonamientos particulares que ordenan, jerarquizan y subordinan estos elementos (Foucault, 2002). Estas vinculaciones regularizan las dispersiones, imprimiendo un ritmo constante a la práctica docente cotidiana. Este compás construye permanencias, formas duraderas de volver legibles las acciones y, finalmente, categorías estables, que se erigen como verdades acerca de la profesión.

La instauración de categorías de verdad tiene por función dominar los acontecimientos y las acciones aleatorias posibles del profesor, dentro del aula y de la escuela. Son principios de clasificaciones, de ordenación y distribución, que buscan dominar la cualidad con que estos acontecimientos quedarán impresos en el discurso, y cómo aquello será leído por el discurso (Foucault, 1979).

El control de esta aleatoriedad procede mediante la exclusión, la separación y la prohibición (Foucault, 2008). Se sabe sobre la docencia, que no todas sus formas son válidas y que solo algunos pueden decir cosas “verdaderas” acerca de ella. La construcción de estas categorías define un campo de presencia y ausencia, es decir, una ordenación particular donde la categoría no es lo que está en su interior, sino también su límite y su exterior. Simultáneamente definimos lo incluido y lo excluido. Cuando hablamos de cuáles acciones conforman un desempeño profesional eficiente, definimos a la vez, las acciones que quedan fuera de esta clase, distinguimos las acciones eficientes de las ineficientes, las competentes de las incompetentes, las esperables de las rechazables, las premiadas de las castigables.

En definitiva, describimos el procedimiento mediante el cual, dentro de un sinnúmero de posibles figuras, emergen una o algunas, las cuales, invisibilizando a las otras, se transforman en verdad. Esta organización particular de enunciados se repite una y otra vez en discursos hegemónicos, “a título de verdad admitida, de descripción exacta, de razonamientos fundados y premisas necesarias” (Foucault, 2002, p. 93).

Las categorías se transforman en verdad, porciones de realidad aceptada. Y entiéndase por verdad no “el conjunto de cosas verdaderas que hay que descubrir o hacer aceptar, sino el conjunto de reglas según las cuales se discrimina lo verdadero de lo falso, y se ligan a lo verdadero efectos políticos de poder” (Foucault, 1979, p. 188). Por verdad, dejaremos atrás el conjunto de acciones deseables para el profesor, para situarla en los procedimientos mediante los cuales se determinan y delimitan las categorías de acciones deseables, los meta ejes que permiten discriminar.

Este nuevo perfil docente y sus descriptores establecen un marco de inteligibilidad en el cual el maestro debe adecuar sus prácticas y releerlas desde allí. De acuerdo al discurso oficial, estos modos particulares de desempeño son constitutivos del ser docente, es decir, es aquello que define la inclusión o exclusión de la categoría docente. Por tanto, para vivirse y leerse a sí mismo como docente, él también debe reconstituirse en torno este nuevo lenguaje.

Los prototipos de profesionalismo docente se presentan como referentes prescriptivos que regulan la manera en que ellos deben administrar su acción profesional. Estos apuntan a diferentes dimensiones de los docentes, sus acciones cotidianas, el desarrollo de la carrera docente, como una prescripción que funciona hacia el futuro, determinando ciertas trayectorias profesionales; incluso la comprensión y valoración que cada docente hace de su profesión también estaría mediada por estos descriptores externos que definen el valor de la profesión. Paralelamente, estos cánones externos de buen ejercicio de la profesión funcionan como guía prescriptiva de determinadas conductas, en tanto proceden como patrones de inteligibilidad que el docente debe actuar para poder definirse como tal.

Por su parte, otras formas posibles de enseñar son invalidadas o no leídas por el sistema. Por lo tanto, la desvinculación con estas categorías tienen el costo de invisibilización, es decir, de la exclusión. La adscripción a este lenguaje no es voluntaria, son mandatos que condicionan la participación dentro del sistema educativo. Los nuevos perfiles de profesionalismo docente son categorías que afinan pautas de inclusión y exclusión a la fuerza de trabajo del sistema educativo. Esto constituye

una interpelación al docente a inscribir su práctica a un lenguaje ajeno para poder ser leído como tal, lenguaje ajeno, en tanto no emerge de su cotidianidad ni de su historia local, sino de una racionalidad eficientista.

En general, el conjunto de medidas que rodean la evaluación docente, dictadas en nombre del fortalecimiento de la profesión docente, es muy poco lo que prohíbe. Como podemos ver, las categorías no son una represión explícita de la multiplicidad y aleatoriedad de la fuerza laboral que enseña, sino de mejoría ordenada de las fuerzas colectivas e individuales en función de una racionalidad específica. No tiene el rigor de una prohibición, sino que apunta a la necesidad de reglamentar el juego, mediante discursos útiles y públicos. Se debe insertar en sistemas de utilidad, regular para el mayor bien de todos, hacer funcionar según un óptimo (Foucault, 2009). Y así, delicadas palabras, sutiles categorizaciones, son discretas formas de construir verdades actuantes, donde se asientan fuerzas de poder.

Su poder de acción, su mayor funcionalidad, está en producir cierto tipo de profesores, bajo ciertos discursos y verdades. En este sentido, el poder es un mecanismo positivo, un poder productivo. Y es justamente su cualidad productiva lo que hace que el poder se agarre a la realidad, o que la realidad se agarre a él (Foucault, 1979).

Los discursos respecto a la evaluación docente, en consecuencia, tienen el poder de hacer, de construir, de caracterizar y estos son precisamente sus efectos en los espacios cotidianos de la escuela y de la vida de los docentes. En definitiva, la lectura de los textos en torno a la evaluación docente, nos ha permitido comprender cómo el perfil de docencia está articulado desde una racionalidad técnica y estratégica, y cómo este perfil de profesionalidad se ha validado desde argumentos científicos y apelando a un compromiso social de los profesores. Este perfil se ha instaurado en los espacios cotidianos y subjetivos de la escuela, constituyéndose en un marco de inteligibilidad para que los mismos actores puedan definirse como buenos o malos docentes.

Los discursos sobre la docencia poseen un efecto de poder que circula como una verdad permanente, ininterrumpida, adaptada. De acuerdo a Foucault:

estamos sometidos a la verdad, la verdad hace ley, elabora el discurso verdadero, el cual empuja efectos de poder. Después de todo, somos juzgados, clasificados, obligados a competir, destinados a vivir de un cierto modo o en función de discursos verdaderos que llevan efectos de poder específicos (1979, p. 140).

Referencias

- Andrade, D. (2008). Las reformas educativas y sus repercusiones en el trabajo docente. En D. Andrade (Comp.), *Políticas educativas y trabajo docente en América Latina* (pp. 17-52). Lima: Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades.
- Arón, A. M. & Milicic, N. (2004). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Santiago: Andrés Bello.
- Assaél, J. (2009). Políticas educativas de estandarización y control: sus efectos en la gestión democrática y calidad de la enseñanza en Chile. *III Congreso Interamericano / XXIV Simposium Brasileño*. Vitoria, Brasil.
- Ball, S. (1993). La gestión como tecnología moral: un análisis ludista. En S. B. (Comp.), *Foucault y la educación: Disciplinas y saber* (pp. 155-168). Madrid: Morata-Fundación Paideia.
- Birgin, A. (1997). *Las regulaciones del trabajo de enseñar: vocación, estado y mercado en la configuración de la docencia*. Recuperado el 14 de noviembre de 2008 de http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/
- Bonifaz, R. (2011). Origen de la Evaluación Docente y su conexión con las políticas públicas en educación. En J. Manzi, R. Gonzalez & Y. Sun, *La Evaluación Docente en Chile* (pp. 13-34). Santiago: MIDE UC.
- Cabruja, T., Iñiguez, L. & Vazquez, F. (2000). Cómo construimos el mundo: relativismo, espacios de relación y narratividad. *Analisi, Quadern de Comunicació i Cultura*, 25(1), 61-94.
- Castells, M. (1998). *Globalización, tecnología, trabajo, empleo y empresa*. Recuperado el 4 de abril de 2008 de www.lafactoria.web
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP]. (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP]. (2009). *Manual de Apoyo Pedagógico. Plan de superación profesional*. Recuperado el 12 de noviembre de 2009 de: www.psp.mineduc.cl

- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2003). *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks: Sage.
- Edwards, D. & Potter, J. (1992). *Discursive Psychology*. London: Sage.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2008). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Foucault, M. (2009). *Historia de la sexualidad. La Voluntad del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Garay, A., Iñiguez, L., & Martínez, L. (2003). La Perspectiva Discursiva en Psicología Social. *Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 7, 105-130.
- Gunter, H. (2008). Policy and Workforce Reform in England. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 253-270.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- Ibáñez, T., & Iñiguez, L. (1996). Aspectos metodológicos de la Psicología Social Aplicada. En J. Alvaro, J. Torregrosa, & A. Garrido, *Psicología Social Aplicada* (pp. 57-82). Madrid: McGraw-hill.
- Iñiguez, L. & Antaki, C. (1994). El análisis del discurso en Psicología Social. *Boletín de Psicología*, 44, 55-75.
- Medá, D. (1998). *El Trabajo un Valor en Peligro de Extinción*. España: Gedisa.
- Ministerio de Educación. (2004). Reglamento sobre evaluación docente. Recuperado el 20 de diciembre de 2011 de <http://www.docentemas.cl/docs/ReglamentoEvaluacionDocente.pdf>
- Ministerio de Educación (s.f.). Programa Asignación Variable por Desempeño Individual, CPEIP, Mineduc. Recuperado el 10 de octubre de 2010 de Programa Asignación Variable por Desempeño Individual, CPEIP, Mineduc: <http://www.avdi.mineduc.cl/>
- Ministerio de Educación. (2008). *Discurso Ministra de Educación Mónica Jiménez IV Encuentro Nacional sobre Formación Docente*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200811250937260.20.10.08encuentronacionalsobreformaciondocente.doc>
- Núñez, I. (2004). *La identidad docente: Una mirada histórica en Chile*. Recuperado el 10 de noviembre de 2006 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.
- Sennett, R. (1998). *La Corrosión del Carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. España: Anagrama 2000.
- Sisto, V. & Fardella, C. (2011). Nuevas Políticas Públicas, Epocalismo e Identidad: El caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile. *Revista de Estudios Universitarios*, 37, 123-141.
- Svensson, L. (2006). New Professionalism, Trust and Competence: Some Conceptual Remarks and Empirical Data. *Current Sociology*, 54 (4), 579-593.
- Tenti, E. (2006). Profesionalización Docente: Consideraciones Sociológicas. En E. Tenti, *El oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el Siglo XXI* (pp. 335-353). Buenos Aires: Siglo XXI.
- 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* (pp. 63-78). Madrid: Visor.
- Wittman, E. (2008). Align, Don't Necessarily Follow. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(1), 33-54.

Fecha de recepción: 15 de marzo de 2012.

Fecha de aceptación: 30 de mayo de 2012.