

## DOSSIÊ TEMÁTICO

### Trabalho Docente e Desenvolvimento Profissional

#### **A constituição da docência como profissão e seu vínculo com a construção do Estado e da política educacional no Chile**

The constitution of the teaching activity as a profession and its relationship with the construction of the State and the educational policy in Chile

La constitución de la profesión docente y su vínculo con la construcción de Estado y política educativa en Chile

*Carla Fardella*

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso - Chile

*Vicente Sisto*

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso - Chile

#### **Resumo**

Este artigo aborda o processo de constituição da docência como profissão, a partir do século XIX, sua relação com a forma como o Estado tem se construído, e de como, neste contexto, se está definindo a educação. A pesquisa foi realizada no Chile, país que desde 1973 instalou, de forma efetiva, o modelo neoliberal como referência para compreensão do Estado e da educação. Isso permite observar como está se transformando o marco histórico e político onde se constrói e se instala a escola e o trabalho docente, indicando algumas de suas tensões.

**Palavras-chaves:** Chile. Estado. Neoliberalismo. Política educacional. Professores.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 10, n. 17	p. 17-49	jul./dez. 2014
--------------------	----------------------	--------------	----------	----------------

### Abstract

This article discusses the process of constitution of the teaching profession from the nineteenth century, its relationship with the way the state has built itself, and how, in this context, education has been defined. This analysis is in Chile, a country in which, since 1973, the neoliberal model has effectively been set up as a reference to the State and Education. This allows to observe how it has been changing the milestone in the historical and political context where it builds and establishes the school and the teaching profession activity, indicating some of its tensions.

**Keywords:** Chile. State. Neoliberalism. Educationabl policy. Teachers.

### Resumen

Este artículo aborda el proceso de constitución de la profesión docente desde el siglo XIX, su relación de cómo el Estado se ha comprendido a sí mismo, y de cómo, en este contexto, se ha ido definiendo la educación, situando el análisis en Chile, un país en el cual, desde 1973, se ha instalado con fuerza el modelo neoliberal como referente para la comprensión del Estado y de la educación. Esto permite darse cuenta de cómo se va transformando el marco histórico y político, donde se construye y se instala la escuela y el oficio docente, indicando, incluso, algunas de sus tensiones.

**Palabras Clave:** Chile. Estado. Neoliberalismo. Política educacional. Profesores.

Una parte significativa de la discusión en el campo de la política educativa ha girado en torno a la profesión docente. Se discute acerca de su centralidad en el logro de una educación de calidad, de su responsabilidad en el logro de ciudadanos que puedan incluirse en la llamada sociedad del conocimiento, así el llamado ‘mejoramiento’ de la profesión docente queda puesto en un lugar central para los diseñadores de políticas públicas. Sin embargo esta centralidad se desarrolla como parte de un proceso específico que en buena parte explica el tipo de prescripciones a las cuales hoy está afecta la profesión docente.

El presente artículo busca generar una mayor comprensión de cómo la constitución contemporánea de la profesión docente, se desarrolló vinculado al desarrollo del Estado y del lugar que toma la educación en

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 10, n. 17	p. 17-49	jul./dez. 2014
--------------------	----------------------	--------------	----------	----------------

un proyecto social y político. Por ello hablaremos del triángulo Estado, educación y profesorado desde el periodo en que se inicia la docencia como un oficio remunerado, hasta hoy. Poniendo especial atención a cómo se ha desarrollado esto en Chile. A través del análisis de esta configuración, se espera poder reconocer elementos que ayuden a la comprensión de la posición y situación actual de docencia pública en relación a las políticas educativas.

La idea base es que el triángulo Estado, escuela y docencia es una creación propia de los estados modernos (LARROSA, 1995). En tiempos anteriores la enseñanza no estaba a cargo del Estado, ni los maestros dependían de él. Por lo tanto, aquello que hoy comprendemos por educación pública y docencia tiene sus raíces en esta configuración. El Estado y la educación han sido por excelencia el escenario y el local de trabajo de los profesores. Sin embargo, estas dos puntas del triángulo, Estado y educación, han sido también las grandes maquinarias para construir el significado de la docencia como oficio. ¿Cuál es el marco histórico y político donde se construye e instala la escuela y el oficio docente?

## **El Estado educador**

El triángulo Escuela–Estado–Docente es una alianza moderna, que comienza a constituirse durante el siglo XIX. En sus comienzos se auto proclamó como un proyecto de culto a la razón, como un progreso cultural, como un proyecto de eficiencia nacional (LARROSA, 1995). Este trazado social de modernidad y expansión de la razón creció de la mano del desarrollo del Estado. De esta manera se busca para el fenómeno de la educación masiva un lugar dentro de los lineamientos políticos sociales, persiguiendo un proyecto educativo que se distancie de su concepción histórica como misión religiosa y humanista clásica de épocas precedentes (LOZANO, 1994). Así, el Estado se posiciona como educador de la nación en contra posición a la iglesia, afianzando a

través de la educación pública la articulación entre el Estado y la sociedad civil (LAVAL, 2004).

La escuela, ya en manos del Estado, perseguía el propósito de unificar lingüística, cultural y moralmente a la nación. A través de esto se pretendía generar conciencia nacional y de higiene social (LAVAL, 2004). Este proyecto de estandarización social y unificación de la población fue una función constituyente del concepto de escuela moderna dependiente del Estado.

Paralelo a la necesidad de fortalecer culturalmente la nación, a partir de la Primera Guerra Mundial se hace manifiesta también la necesidad de aumentar la productividad de ésta. Ya para la Segunda Guerra Mundial, en Europa se había generalizado la idea de que la educación era un punto de arranque para la eficiencia nacional, catalizador del desarrollo económico. Desde la Segunda Guerra Mundial hasta los años 70 del siglo XX la educación es mostrada por los diferentes estados y considerada por la población como una ampliación de la justicia social que crea oportunidades de ascenso social y sustenta el progreso de las naciones (BRUNO, 2007).

En Europa occidental las economías más dinámicas y productivas comprendieron que, uno de los fundamentos de la plusvalía, es una fuerza de trabajo capaz de realizar cada vez una tarea más compleja. Y, bajo este argumento, los países latinoamericanos en general y Chile en particular, aumentaron su gasto en educación y lo hicieron así hasta la crisis de los 80. La dimensión económica es fundamental en los procesos de escolarización del siglo pasado, pues esta expansión se desarrolló para y por el progreso económico.

Hacia fines del siglo XIX el Estado chileno intentó internalizar el legado cultural y tecnológico transferido por los avances de la educación en Europa (ACEVEDO, 2006). Así, décadas más tarde, las escuelas latinoamericanas seguían el mismo camino. La necesidad de control del sistema educativo por parte del Estado es explícita desde el nacimiento de la República en Chile. Sin embargo, esto se pone en práctica sólo a

mediados del XIX. Al igual que en Europa, la principal tensión de estos inicios fue la disputa entre la Iglesia Católica y el Estado por el control del sistema educativo para, finalmente, quedar en manos de este último. Posteriormente, bajo la organización del Estado de bienestar se expresó un proyecto político educativo de instrucción de masas, obligatorio, laico, universal y gratuito que se construyó bajo una organización carácter público y central (REDONDO, 2009).

El sistema inicialmente fue dividido en dos: por un lado, el sistema de instrucción primaria y, por otro lado, el sistema secundario y terciario. Este último se caracterizó por ser un subsistema altamente selectivo, apoyado ampliamente por políticos e intelectuales dominantes de la época. Su objetivo era formar una élite aristócrata nacional donde, si la aristocracia no estaba en la sangre, al menos debía estar en la cultura. Asimismo, en paralelo crecía el sistema de instrucción primaria, dirigido a toda la población, apoyado por una minoría liberal que creía en la educación como un motor de progreso nacional (COX; GYSLING, 2009). El sistema primario progresaba bajo la ambición de transformar a una masa popular fundida en la “incultura” en ciudadanos, pero sin alterar su condición de clase. Sin embargo, una no puede progresar al margen de la otra y, al contrario de las intenciones, esta clase fue tremendamente funcional en el desarrollo del proyecto económico y político de la clase mercantil dirigente (SALAZAR, 1988).

En esta época la idea de la educación estatal es un pilar del pensamiento nacionalista y es innegable su papel en la consolidación de la nación. La escuela buscaba un desarrollo cultural de una masa que permitiera encarnar el contenido, la identidad y los límites de una nación emergente. Junto con esto se consolidaron y expandieron nuevas formas de trabajo robustecidas por la lengua única que permitía el fortalecimiento de la nación y la alfabetización, alimentando la necesidad de nuevos oficios para que pudieran ser funcionarios de la burocracia estatal, además de políticos y soldados que fueran capaces de comprender términos como enemigo social y ordenes escritas (BRUNO, 2007).

La industrialización y la creciente competencia internacional plantearon nuevas demandas a la escuela que terminaron de otorgarle una finalidad clara a la institución educativa en la sociedad. Estos procesos sociales decantaron en dos mandamientos claros para el sistema educativo moderno: formación de mano de obra y transformación cultural de la población y formación de ciudadanos. Se dirigía al pueblo bajo el supuesto que la educación de las masas permitiría una mayor estabilidad política y un progreso social y económico. Más que un conocimiento ilustrado, pretendía impartir un conocimiento elemental a toda la población. En estos mandatos, podemos apreciar una conciliación entre la misión cultural-política y el nuevo imperativo económico, creyendo que la mano del Estado podía conciliar ambos intereses armoniosamente (MARTÍNEZ, 2008).

El argumento de la producción queda matizado bajo el fundamento de fines culturales y políticos, como aunar y generar identidad (ILLANES, 1991). Y, si bien la escuela siempre tuvo un vínculo con el mundo del trabajo y el capital, la lógica dominante y explícita seguía siendo el argumento político-cultural. Paralelamente, permitía la legitimación del sistema político-social y el del proceso de acumulación del capital, otorgando fuerza de trabajo capacitada y disciplinada, varios niveles ocupacionales y grandes divisiones sociales del trabajo (SALAZAR, 1988).

### **El oficio de enseñar: la docencia como sacerdocio republicano**

Todas estas intenciones y propósitos decantados en el proyecto educativo de la época requerían de manos que lo ejecutaran. La misión de propagar la civilización y el progreso a todos los rincones del territorio nacional requería personal capacitado para esto (COX; GYSLING, 2009). En este sentido, el interés del Estado en el oficio docente se puede leer como una necesidad para llevar a cabo el proyecto educativo moderno.

El nacimiento y consolidación del Estado chileno veía en la educación su principal herramienta y esto motivó enmarcar el oficio de la enseñanza en un nuevo perfil de profesor. En periodos precedentes

la docencia se había anclado a dos imágenes diferentes: la primera asociada a las figuras de apostolado o evangelización y la segunda a la Ilustración laica del siglo anterior. Sin embargo, ambas son desplazadas por un nuevo perfil docente útil al nuevo propósito social de la educación (NÚÑEZ, 2004).

De esta forma, a mediados del siglo XIX, paralelo a la constitución del sistema de educacional nacional fiscal, se formaron las llamadas *escuelas normales*. Estas instituciones estaban a cargo de la formación de profesores populares para la educación de las masas. ¿Quiénes eran estos profesores?

El director de la primera escuela normal señalaba que “llegaba el día de la apertura y nadie o pocos se presentaban a inscribirse ¿Cuál era la causa? El joven pobre de Santiago no leía diarios. Los jóvenes de mejor condición, si llegaban a saberlo, miraban la cosa con el menosprecio que se tiene de ordinario por las profesiones manuales y nadie quería descender a la condición de maestros de escuela. Entre los alumnos que se presentaron había un tambor, un falte, dos exlegos de convento, tres pillos de cafés y otros de condición dudosa [...]” (SALAZAR, 1988). Esta cita es importante porque muestra al menos dos cosas que me interesa rescatar. Por un lado, describe la docencia como un oficio menospreciado por los jóvenes de las clases más altas. Pero, por otro, también permite conocer cómo eran vistos aquellos individuos que ingresan al sistema de formación docente, empujando hacia una sospecha de base respecto de la moralidad de los futuros preceptores. De acuerdo a Cox e Gysling (2009), la educación primaria estatal, como primera institución dedicada a educar al pueblo y a la clase social de la cual provenían los primeros educadores populares, condicionó el oficio de los profesores normalistas, en tanto su carácter de clase la sitúa desde un comienzo en una posición desvalorizada.

La mencionada valoración social de estos nuevos personajes y su misión social fueron la matriz para diseñar la formación del oficio de maestro. En la organización de las escuelas primarias fueron

determinantes tanto la condición social y de clase de quienes serían los futuros profesores como que su funcionalidad social y cultural se configuraron en argumentos irrefutables para una estricta disciplina en la formación de los docentes. Es a partir de esto que la docencia como oficio da un giro en su concepción y las instituciones públicas mostraron una creciente preocupación por el carácter y preparación del docente (JONES, 1993).

La figura del profesor se vuelve central, un cuerpo a dominar, a moralizar. La formación ponía especial hincapié en las cualidades morales del profesor y en la metodicidad de la enseñanza. La integridad del nuevo docente debía ser intachable, como un nuevo estilo de sacerdocio republicano (NUÑEZ, 2004). Este periodo es conocido como la primera fase de profesionalización del docente (ÁVALOS, 2004).

Durante muchos años se instauró un régimen de internado en la formación como estrategia intensiva de control que, a la vez, permitía alejarlos de su desvalorizado contexto de origen (COX; GYSLING, 2009). Su función era eminentemente alfabetizadora, moralizadora y disciplinadora. Por lo tanto, la formación buscaba superar levemente la formación elemental y era muy diferente de la docencia que se ejercía en los institutos y centros educativos secundarios, los cuales tenían una población objetivo diferente y una función social también diferente.

El Estado tenía plena confianza en la escuela urbana: en cuanto maquinaria de instruir a través de sus docentes, podía manufacturar una nueva sociedad. En este sentido, la moralidad y buen comportamiento del docente actuaría como ejemplo de virtud y desarrollo, combatiendo contra la barbarie del pueblo no educado (FANFANI, 2006). De esta forma, la arquitectura del espacio, el silencio y la disposición del aula, el tamaño de los pupitres y, en general, todo el entorno debía propender a la atención hacia la figura del profesor. Esta nueva imagen del profesor debía estar sobrepuesta al origen popular de la clase docente y es justamente éste el argumento del rigor de la preparación del maestro (JONES, 1993).

Podemos ver que la necesidad de generar progreso y unidad nacional a mediados del siglo XIX son los fundamentos para la matriz bajo la cual se pensará el rol del docente en el sistema educativo. La docencia como oficio público nace encuadrada en una estructura de necesidad estatal.

Otro ingrediente importante que se incorpora en esta nueva concepción de la docencia es la del trabajo asalariado, lo que le acercaba aún más a los otros trabajos asalariados de la sociedad. Estudiar en la escuela normal significaba, al mismo tiempo, establecer un contrato laboral, lo cual permitía al Estado asegurar el ejercicio profesional de los egresados, controlando además su destinación (COX; GYSLING, 2009). La contraparte de este sistema significó, a la vez, que esto también fuera una oportunidad de formación, trabajo y seguridad de por vida para los sectores manuales y de clase media baja.

La docencia, la formación docente y las escuelas normalistas comenzaron a tomar fuerza por la estabilidad que ofrecían. Quienes se formaban como profesores eran los mejores alumnos de las escuelas primarias rurales y urbanas del país, representando una vía de ascensión social clásica para los grupos manuales. Los normalistas eran cuidadosamente elegidos por el sistema escolar público. Esta alta selectividad y distinción se articulaba a la figura del preceptor primario, quien comenzó a cobrar un carisma social importante y cuyo cultural era comparativamente privilegiado al de su población de origen. Así, su función alfabetizadora se diluía entre la evangelización republicana y el progreso (NÚÑEZ, 2006). Ante esta reputación en ascendencia, en años posteriores, hay una preocupación por parte del Estado para que los profesores pudieran viajar al extranjero y especializarse a fin de enseñar y compartir su formación con el resto del magisterio (ÁVALOS, 2004).

Paralelo al fortalecimiento de la formación, su valoración social lentamente cambiaba. Y ya, para fines de siglo XIX la profesión se había ganado una posición social de respeto dentro de la sociedad (COX; GYSLING, 2009). A su vez, esto permitió que los profesores

comenzasen a pensar y repensar su propia formación y oficio, facilitando entre otras cosas un sentido de pertenencia y la asociatividad dentro del mismo magisterio.

A su vez se fortalece la formación de estos grupos y, amparados en los escritos de John Dewey, reclamaron para sí una formación científica. Bajo este nuevo periodo se incorpora la psicología, la historia de la docencia, la pedagogía crítica y la metodología de enseñanza como modificaciones curriculares para una formación más competente, lo cual nos permite pensar ya en un periodo de profesionalización del oficio docente que alcanza el status del nivel secundario de educación (ÁVALOS, 2004).

El magisterio, ya reconocido como un grupo dentro de la sociedad chilena, comenzó a gestar sus propias demandas, como sacudirse de sus influencias extranjeras reclamando que los chilenos debían ser educados por chilenos, atendiendo a las necesidades peculiares del territorio nacional. Bajo este mismo impulso, pusieron al centro del debate el problema de la educación primaria y la demanda por su democratización que, en ese momento, se asociaba más a la masificación que a la noción de democratización tal y como la conocemos hoy (NÚÑEZ, 2006).

El magisterio y sus demandas tomaron fuerza y fueron una importante potencia de cambio en el desarrollo posterior del sistema educacional. La educación elemental se volvió obligatoria y único requisito para continuar los estudios secundarios. Posteriormente, se erigió la reforma del 1928, donde se discute el carácter centralista y jerárquico del sistema, el aislamiento de la escuela respecto de los padres y de la comunidad en general y la distinción entre lo manual e intelectual. Todo esto provocó nuevas formas de mirar a la educación pública y, además, afianzó el surgimiento y afirmación de nuevos actores sociales: los profesores. Esta organización posteriormente logró mejores salarios, sustantivamente mejores a la clase obrera, con la que había partido, además de organizarse para que su voz profesional comenzara a ser

escuchada. Lo propio de estos movimientos es que se iniciaron como una demanda de origen interno y una organización sin precedentes del magisterio.

En un contexto de tránsito del estado oligárquico al estado benefactor, el magisterio junto a otros grupos asalariados de sectores obreros y empleados, formaron las primeras prácticas de sindicalismo, las cuales en los años 60 promoverían intensas movilizaciones. Todo esto generó entre los profesores una identidad de “trabajador de la educación” (NÚÑEZ, 2006) comprometido intensamente con su rol de representante del Estado y funcionario público, defendiendo la escuela pública en su faceta centralizada y uniforme para todo el territorio nacional. Había un compromiso con su rol y posición social.

En este contexto de empoderamiento del magisterio, el rol técnico que los había caracterizado también fue cuestionado. El contraste entre los profesores secundarios y universitarios y los normalistas fue uno de los principales motores de estas interrogantes. Los profesores secundarios, muchos de ellos llamados “biólogos, físicos o filósofos”, pertenecían a otros grupos sociales y su desarrollo profesional se desplegaba en círculos privilegiados de élites intelectuales como universidad y educación secundaria. A diferencia de los profesores secundarios, quienes en su oficio se centraban más en el conocimiento, la formación normalista ponía énfasis en la moralidad del docente y su técnica de enseñanza dirigida a las clases populares.

Estas diferencias provocaron las disputas más importantes de esta época entre el gobierno y los normalistas quienes planteaban reclamaciones, por su condición de desvalorización y subordinación dentro del sistema educacional, en referencia otros profesionales de la educación (NÚÑEZ, 2006). A partir de esto, comenzó un ascenso paulatino a una formación de carácter universitario<sup>1</sup>. Medidas como estas son representativas del discurso pedagógico de la época acerca de participar activamente, no sólo en la transmisión

<sup>1</sup> Ya fines de la década del 70 del Siglo XX se habían introducido en el currículo de formación docente asignaturas como metodología de investigación.

de conocimiento, sino también en su producción (FANFANI, 2006). Los profesores ya habían pasado a tener un título equivalente al del docente universitario.

El constante crecimiento y evolución, el desarrollo institucional y la formación de múltiples escuelas a lo largo del país, hizo que la profesión docente se constituyera en una alternativa de movilidad social, sobre todo en regiones donde no existían vías de profesionalización. La valoración social, la posición social y la identidad del docente se asocian al entrecruzamiento del manejo de conocimientos del docente y también la valoración social que haga la población de tales conocimientos. El profesor comienza a ganar su lugar en la sociedad y es reconocido como el principal “agente civilizador del pueblo”.

Las necesidades estatales que hicieron surgir el oficio docente con las características trabadas implicaron, a su vez, un nuevo saber hacer, un nuevo encuadramiento disciplinar. De esta forma, la educación estatal estaba organizada para darle soporte al funcionamiento del capitalismo y el sistema político que lo acompañaba y los docentes habían comenzado a desarrollar su profesionalidad desde esta matriz. A través de esto se buscaba crear a un nuevo hombre, un nuevo ciudadano, quien, mediante la racionalidad, podría vivir la nueva sociedad chilena con las características que estaba tomando. Había detrás un mandato de catecismo cívico nacional, donde el niño era impregnado de los deberes que se esperaban de él a través de un docente que ya había sido adoctrinado y funcionaba como evangelizador del nuevo Estado (NÚÑEZ, 2006).

Si bien la creación del oficio docente y su profesionalización nace a partir de una necesidad estatal, lentamente los profesores primarios comienzan a reconocerse a sí mismos como un grupo social, con un lugar específico dentro de la sociedad. Este reconocimiento de sí mismo tiene fuertes implicancias para el grupo en tanto la asociatividad les permite pelear por beneficios laborales. Sin embargo, una de las cosas más importantes es el desplazamiento de la fuente de definición de sí mismos. Si bien son un grupo que emerge y es reunido en función de

un requerimiento del Estado, este logra volcar el movimiento, encontrar caminos para autodefinirse y, así, redefinir su posición dentro de la sociedad.

### **El tiro de gracia a los docentes del estado**

Las escuelas normalistas duraron 132 años en Chile y fueron cerradas al año siguiente del Golpe Militar de 1973. En 1974 el Gobierno Militar de facto nominó una comisión que realizó un diagnóstico de las escuelas normales y de la formación de profesores en general. Las escuelas normales se clausuraron y la formación docente pasó a depender de las universidades. Estas medidas se justificaron recordando la antigua demanda del profesorado de generar un sistema único de formación. Sin embargo, entre los argumentos menos visibles también estaba la descomposición de la escuela normal, la cual se había “degenerado” por su excesiva politización, además del alto costo que representaba para el Estado (NÚÑEZ, 2006).

Estos aspectos de la historia de la docencia quedaron matizados en tanto que, a la vez que eran destituidos de sus cargos de funcionarios públicos, en el contexto de un proceso de descentralización y creciente privatización de la educación pública, también se satisfacía la histórica demanda del magisterio por revalorizar su formación a través de su ascenso institucional al sistema de educación superior. Fue así como también se transformaron aspectos de su identidad como magisterio, el cual ya no definió más su identidad laboral por su participación en la vida nacional, sino por su tecnificación, su especificidad y su dominio de la enseñanza. Sin embargo, años después, las carreras de formación docente fueron decretadas “no universitarias”, ordenando su reestructuración en institutos superiores (ÁVALOS, 2004).

En general, las medidas del Gobierno Militar tomadas hacia los profesores fueron ambiguas. Se buscó la cooptación mediante políticas compensatorias, aunque también se intentó el control mediante el

ejercicio de la fuerza o por medio de la atomización o dispersión. Con fuerza y violencia, simbólica y física, el gremio docente fue denigrado en sus condiciones laborales y status social, buscando su disolución, reorientación o, al menos, depuración ideológica.

Existe un amplio consenso en los autores nacionales (REYES; CORNEJO, 2007) en señalar que la profesión sufrió un grave deterioro de sus remuneraciones, bajando la calidad de la formación inicial junto a los recursos e infraestructura invertido en ellos, todo esto mal acompañado de una triste desvalorización social.

Todos estos cambios en el rol social del profesorado, se dieron en un contexto en que la alianza Estado y educación se pone en juego. Posterior al Golpe Militar se buscó cambiar la relación Estado y educación. A partir de este momento, el Estado comienza a sacudirse de las grandes responsabilidades sociales y económicas que le implicaba una relación tan estrecha con la educación y sus profesores. De esta manera, se descentraliza la administración pública de la educación, se diversifica su financiamiento y se priva a los docentes de su rol de funcionarios público y representantes del Estado.

### **Fragmentación y crisis de Estado: el argumento del cambio**

Las grandes transformaciones sufridas en la educación, forman parte de un sistema complejo de cambios en los servicios sociales otorgados por el Estado. Para algunos, la crisis del Estado puede ser comprendida como el abandono de su rol garante y protector de los servicios básicos, sin embargo, como veremos a continuación la crisis del estado, fue leída también como argumento para generar tales cambios.

Durante 1980, aún bajo la dictadura de Pinochet, Chile y América Latina viven una de las crisis económicas más importantes. Esta década, conocida como la década perdida, provoca importantes cambios en la organización del Estado y la forma de gestionar el país<sup>2</sup>, así como

<sup>2</sup> La educación no permaneció al margen, sino que se produjo un cuestionamiento creciente sobre el papel que podía desempeñar en las posibilidades de revertir la crisis lo que, para algunos, implicó la desaparición del idealismo educativo.

fuertes retrocesos en la inversión pública (ACEVEDO, 2006). Además de los acontecimientos en sí mismos, lo destacable es la emergencia de diferentes versiones y explicaciones; hasta el punto que podría decirse que lo que tuvo más consecuencias no fue la crisis, sino la versión de crisis construida por la perspectiva neoliberal y la oportunidad de cambio que significó esta lectura para las políticas públicas (GENTILI, 1998).

De acuerdo a esta perspectiva, más que una crisis económica, fue una crisis de eficiencia de los Estados. La crisis quedó indiscutiblemente asociada a la incapacidad estructural del estado para administrar eficientemente las políticas sociales expandidas durante la segunda mitad del siglo (REDONDO, 2004). La crisis podría ser comprendida de múltiples formas, pero el discurso público inspirado en el de unos pocos privados, prefirió la versión de que todo esto se refería a un problema de gerenciamiento del Estado (GENTILI, 1998). Sin embargo el problema de las versiones, y de esta en particular, no es su grado de autenticidad y tal vez tampoco lo sea la arbitrariedad de sus descripciones, sino sus efectos. La descripción de la crisis basada en criterios de eficiencia y productividad del Estado trajo al menos tres consecuencias importantes: se definieron responsables, se definieron soluciones y se definieron expertos a cargo de estas soluciones. Al Estado de Bienestar se le atribuyó haber generado condiciones de profunda indisciplina social. Y así, la sociedad, la cultura y el fuerte movimiento sindical de la época, también fueron acusados de generar la crisis. Esta perspectiva del problema, toma fuerza a la hora de argumentar la necesidad de llevar a cabo una gran reforma que implicara no sólo la administración del país, sino su ideología (GENTILI, 1998).

De esta forma, en nombre de un modelo más estable, abierto y liberalizado frente al vacilante escenario descrito, en 1989 se celebró el llamado Consenso de Washington. Un listado de medidas políticas económica orientadas ayudar a los países de América Latina, países en desarrollo que debían salir de su pobreza e inestabilidad. Los organismos internacionales Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Mundial

(BM) y Banco Interamericano de Desarrollo (BID) colaboraron en encontrar soluciones útiles sobre la forma de afrontar en la región la crisis de la deuda externa y establecer un ambiente de transparencia y estabilidad económica (WILLIAMSON, 1990).

La calidad técnica de esta propuesta no fue el único argumento bajo el cual se instauró el nuevo modelo. Esta propuesta de expertos, supo enraizarse en la política estatal aprovechando la condición de los estados latinoamericanos. La experticia y neutralidad de estas nuevas propuestas engancharon rápidamente con las necesidades de orden y estabilidad económica de la estremecida sociedad chilena. Asimismo, la presión de los organismos internacionales, en tanto la adscripción y puesta en práctica de estos lineamientos, condicionaba el consentimiento para el financiamiento de proyectos y ayudas para saldar la deuda externa (RIZVI, 2008). El ambiente local de confusión, de institucionalidad dudable, con una larga dictadura de antesala y una economía estremecida, no constituían el mejor escenario para negociar estas ayudas sino que, más bien fueron un clima propicio para ser presionados por los organismos internacionales. Las condiciones en que se encontraba el país en esa época fueron terreno fértil para la instauración del neoliberalismo.

A muchos países no les quedó más opciones que seguir estos dictados y en general la idea se validaba, pues prometía reducción de pobreza y estabilidad económica (BOOM, 2004). Rápidamente, estas ideas fueron asumidas por las élites políticas y económicas locales como la única receta válida para superar el déficit público y estabilizar las convulsionadas economías de la región.

Es así como las políticas nacionales progresivamente desarrollan una clara concordancia con decisiones financieras de organismos internacionales (Banco Internacional del Desarrollo y Banco Mundial), proceso propio del intento de conversión de Latinoamérica a una lógica neoliberal (ARÓSTEGUI; MARTÍNEZ, 2008).

En síntesis, podemos decir que la escuela pública y los avances del magisterio docentes, fueron violentamente destruidos durante la

dictadura militar. Los grandes logros sociales y educativos conseguidos quedaron invisibilizados bajo la explicación extranjera de que la crisis se debía a un Estado ineficiente y una población mal criada por un Estado benefactor. Sin embargo el telón de fondo, de todos estos cambios son una serie de pactos a nivel regional e internacional, que le otorgaron un carácter internacional a la ideología neoliberal. En definitiva, mediante el manejo arbitrario de los significados de la crisis y la presión de los organismos multilaterales poderosos, en un contexto de democracia estremecida, dictadura y miedo, se internalizaron prácticas, lógicas, argumentos y modelaron espacios locales, para institucionalizar el neoliberalismo como discurso de política hegemónica.

### **Institucionalización del modelo neoliberal en las políticas educativas**

En los apartados anteriores trabajamos la construcción de la alianza moderna Estado-educación y cómo el profesor se constituyó y se reinventó en este espacio. Así mismo, se expuso la manera en que esta alianza fue cambiando hasta el día de hoy según las condiciones y acontecimientos políticos y sociales del país. A continuación revisaremos de qué modo el modelo neoliberal logra penetrar las esferas educativas, instalándose una nueva lógica de organización del sistema en Chile. La comprensión de este modelo y sus actuales alcances cotidianos son ineludibles para comprender la gestión y regulación de su fuerza laboral: los docentes (ANDRADE, 2008).

Durante los últimos días del Gobierno Militar se firmó una nueva ley orgánica constitucional de educación que logró enquistar las políticas educativas a un nuevo modelo político económico. Legitimado en una ley firmada bajo un poder ilegítimo, el modelo neoliberal se instauró en el sistema educativo a través de dos mecanismos fundamentales: la orientación mercantil y la descentralización administrativa (COX, 1997).

De manera simple, la instalación de una orientación mercantil en un sistema educativo implica que el sector productivo es el referente

fundamental de las políticas educativas. Además, se espera que su institucionalidad y organización cumpla con los principios básicos del mercado; es decir, hacer un uso eficiente de los recursos para maximizar las ganancias.

Este principio de maximización en términos operativos se traduce en que el servicio educativo ofrecido por el Estado debe modificar su forma de financiamiento, en tanto costearlo por completo desafía la ecuación capitalista. De esta forma, las nuevas políticas buscaron diversificar el financiamiento promoviendo nuevas fuentes como el gasto privado, donde este puede rentar a través de subsidios del Estado (REDONDO, 2005). Por su parte el gasto estatal se transformó en un subsidio asociado a la demanda, consistente en que los administradores de los establecimientos educativos contasen con un presupuesto en función de la matrícula que tenían cada año. Aparejado a este nuevo sistema de financiamiento se inició un proceso de descentralización del Estado, empujando hacia los municipios la responsabilidad de administrar la educación pública con sus recursos. Estos cambios perseguían propósitos como una mayor eficiencia en el uso de los recursos a través de la competencia entre las escuelas lo cual, en teoría, permitiría una mejora en la calidad del servicio ofrecido o la desaparición de aquellas escuelas incompetentes.

Con el restablecimiento de la democracia a principios de los 90 hay una reorientación de las políticas educativas guiada por dos nuevos objetivos: mejorar la calidad y mejorar la equidad de la educación chilena. Con este desafío en el punto de mira, se sumaron orientaciones propias del Estado benefactor (CORVALAN, 2001) y se hizo un esfuerzo estatal por reconstruir nuevas condiciones para el sistema educativo. En coherencia con esto, se aprobó el estatuto laboral docente que recuperó condiciones laborales perdidas durante el Gobierno Militar, intentando restablecer antiguas relaciones de confianza y colaboración entre el Estado y el cuerpo Docente (COX; GYSLING, 2009). Igualmente se mejoraron las condiciones materiales, como la construcción de colegios, la dotación de

mayores recursos para el sistema y se establecieron condiciones políticas que permitiesen dar prioridad, desde la discriminación positiva, a los sectores más desfavorecidos.

Ya con una base de institucionalidad mínima reconstruida, se iniciaron cambios en el funcionamiento del sistema y se oficializó la reforma educativa (COX, 1997). En este marco se emprendieron 5 líneas de trabajo: el aumento del gasto público, la reforma curricular, la jornada escolar completa diurna, los programas en torno al mejoramiento de la calidad y equidad y el fortalecimiento de la profesión docente (REYES; CORNEJO, 2007).

Todos los cambios emprendidos por los Gobiernos de la Concertación<sup>3</sup> suponen un esfuerzo importante por parte del gobierno y profesionales del área, por fortalecer el lugar del Estado en el sistema educativo (CORNEJO; GONZÁLEZ, CLADICHOURY, 2007). Sin embargo, estos se realizan sobre la estructura de un proyecto educativo mercantilista, crecientemente privatizado y altamente desigual (CASASSUS, 2003) donde, a pesar de introducir cambios, estos básicamente reafirman la estructura construida por el Gobierno Militar (CORVALAN, 2001).

### **La orientación mercantil: de la incompetencia del Estado a la confianza en la competencia**

Todos estos cambios se han apoyado en un entramado discursivo que ha justificado y creado las condiciones sociales para poder legitimarlos. El discurso neoliberal ha colaborado incesantemente en el desprestigio de lo público como mecanismo argumentativo para instaurar su propia ideología.

De acuerdo a la racionalidad neoliberal, la expansión acelerada de la oferta educativa de las décadas anteriores habría avanzado sin

---

<sup>3</sup> La concertación es la alianza partidista nominada formalmente como “Concertación de Partidos por la Democracia”. Se crea en 1988 bajo el nombre de “Concertación de Partidos por el No” y articuló a los principales sectores en oposición a la dictadura de Augusto Pinochet conformada durante el régimen militar. La concertación gobernó Chile entre los años 1989 hasta el año 2010.

una distribución eficiente de los recursos y sin un eficaz control de la productividad alcanzada por las instituciones escolares. El Centro de Estudios Públicos declaraba en los inicios de la democracia “Uno de los sectores más ineficientes del sector público es el área de la educación donde, aparte del extremo burocratismo, no existen mecanismos para que el usuario del servicio (padres y alumnos) pueda controlar la calidad y el tipo de educación que se está implantando” (CHILE, 1982).

En concordancia, los Estados de turno se esforzaron en enfatizar que la cuestión central no radicaba en aumentar el presupuesto educativo, sino en gastar mejor; que no hacían falta más trabajadores de la educación sino docentes mejor formados y capacitados; que no hacía falta construir más escuelas sino hacer un uso más racional del espacio escolar y que no hacían falta más alumnos sino alumnos más responsables y comprometidos con el estudio.

La enfática obnubilación por los defectos manifiestos del aparato burocrático, contrastados con la necesidad urgente de eficiencia para el progreso del país, llevaron a la ineludible lectura de un aparato estatal indeseable, obstruido por su deficiencia (LAVALL, 2004). El imaginario colectivo se polarizó en un Estado viciado para administrar lo público y una opción privada, eficaz y prometedora. Frente a la creación de tal escenario, pareciera ser que impulsar una profunda reforma educativa que reconociese el know-how del mundo privado y del mercado era un deber moral.

En términos generales, estas recetas para que los Estados “hagan más y les cueste menos” son concebidas como un saber experto proveniente del mundo empresarial y justificado mediante anécdotas de éxito. El discurso neoliberal, mediante relatos de hombres de éxito y organismos internacionales, desde su pedestal afirmado en grandes fondos para investigaciones, ha sabido producir un determinado conocimiento que promete ser la solución a los problemas que enfrentan hoy los gobiernos de países en subdesarrollo. Y, para flanquear cualquier cuestionamiento, esta experticia ha sabido

mostrarse, además, como una ciencia (por tanto, verdadera y neutra), como conocimiento supuestamente universal, más allá de la historia, de los conflictos, de las necesidades y de las demandas locales de Latinoamérica (CORNEJO; GONZÁLEZ; CLADICHOURY, 2007). Tal como señalan algunos autores (GUNTER; RAYNER, 2007), la adopción de los modelos administrativos del sector privado en lo público se presentan para rectificar los nudos causados por la burocracia estatal, introduciendo los incentivos propios del mercado y la libertad de elección para lograr mejores resultados y, con ello, el desarrollo económico de los países.

Ante todo, se vendió la idea de que únicamente los mercados podían resolver los problemas sin solución aparente. De manera curiosa, por decirlo así, la ideología del mercado educativo asumió importantes desafíos como otorgar calidad y equidad, participación social y pertinencia e integración social, aun cuando no existiese ninguna evidencia de que podría lograrlo (REDONDO, 2004).

Con todas las dudas que puede merecer tal promesa, la Reforma Educativa Chilena le otorgó un lugar fundamental al mercado en el mejoramiento del sistema educativo (CHILE, 1992). A medida que este nuevo modelo se fue consolidando, el Estado comenzó a intervenir cada vez menos, para dar paso a la necesidad de articular y subordinar la producción del sistema educativo a las demandas que formulaba el mercado de trabajo, orientando el gasto educacional hacia campos que ofrecían mayor rendimiento económico (LAVAL, 2004).

Bajo este modelo, la participación del Estado se redujo a una función subsidiaria, no garante de calidad (BIRGIN, 1997). Ya no se trataba de corregir las imperfecciones del mercado mediante la intervención del Estado, sino de remplazar las insuficiencias del Estado mediante la promoción del mercado autorregulado, fomentando la idea de un mercado completamente autónomo, sin normas. De esta forma, el mercado pasó a fijar los límites de las políticas y a ejercer una influencia sin precedentes a la hora de dar forma a las políticas (RIZVI, 2008).

Un Estado que se desmarcó de su obligación de defensa de lo público y un mercado injusto pusieron en tensión el proyecto nacional de bien común perseguido por la escuela y sus profesores de ayer. Inevitablemente, se pone en riesgo el carácter público de la educación y se reconfigura la noción de educación estatal construida en el siglo anterior. En este sentido, la educación cambiará radicalmente su significado hasta ser concebida como una propiedad y, como toda mercancía, no puede ser de igual calidad para todos, negando su condición (real o hipotética) de derecho social.

Actualmente, la orientación mercantil de las políticas educativas refleja la supremacía del pensamiento económico en las políticas sociales. La educación es valorada en tanto medio para el crecimiento económico del país, a través del desarrollo de capital humano necesario para el mercado. Se espera que los establecimientos educacionales generen competencias y conocimientos en las personas y que tengan impacto sobre los niveles de productividad de la economía (BRUNNER; ELACQUA, 2003). El efecto del imperativo de las políticas educativas econométricas da sentido y establece el horizonte de las políticas educativas. De esta forma, los procesos managerialistas toman protagonismo por sobre las necesidades propias un proyecto educativo de bien común, igualdad e integración social (CORNEJO; GONZÁLEZ; CLADICHOURY, 2007).

### **La incompetencia de la competencia**

Como vimos en los párrafos anteriores, la promoción de una oferta educativa de calidad es dejada en manos de la competencia. Desde esta perspectiva se pensaba que, al permitir una diversidad de oferta educativa y estimular la libre elección de centros escolares, se estimularía la competencia entre establecimientos y esto generaría un efecto global sobre la calidad del sistema educativo (AGNERRONDO; NÚÑEZ; WEINSTEIN, 2010). Esta fórmula neoliberal prometía una orientación hacia las familias (clientes) en tanto la diversa oferta educativa, si quiere ser seleccionada, debe seducir a sus usuarios. De esta manera todo calzaba,

la supuesta libre elección y racionalidad de las familias era, a la vez, fuente de control y de financiamiento. La necesidad de informar a los padres y la creíble amenaza de que los padres podrían castigar al proveedor con el retiro de su hijo, no terminó más que en una urgencia por construir estándares que permitieran la comparación de escuelas.

En general, podemos decir que los argumentos para instalar la competencia en el modelo educativo se concentraron en aspectos económicos y técnicos, pero también encontramos los valores filosóficos pragmáticos como el derecho a elegir, apoyado en la libertad como valor fundamental.

Sin embargo, los logros de este modelo fueron muy modestos y el mejoramiento sistémico resultó mínimo (BELLEI; GONZÁLEZ, 2003). Entre los factores que distorsionaron el sistema de competencia encontramos las bajas exigencias para abrir escuelas (porque, constitucionalmente, se privilegió el lucro del privado antes que derecho de la ciudadanía a educarse); la selección de alumnos por parte de los establecimiento como una forma tramposa de elevar la puntuación en pruebas estandarizadas y un Estado que no posee herramientas para exigir calidad pues cedió todas sus facultades al mercado. Todo esto, sumado a familias que desafían el perfil del consumir racional, en tanto no manejan información ni recursos para optar, y no eligen, ni necesaria ni principalmente, valorando la calidad de instrucción de las escuelas. De acuerdo a esta perspectiva, las familias irracionales con sus decisiones “poco inteligentes”, distorsionaron la demanda (ELACQUA; FÁBREGA, 2004), aguando el juego de la competencia.

Como vemos las explicaciones pueden estar basadas en las características de la oferta y otras en la característica de la demanda, pero no hay una evaluación del sistema de competencia en sí mismo.

Sin embargo, lo grave aquí no es que el sistema haya fallado o, incluso, que el sistema después de 30 años siga fallando, sino sus graves consecuencias sociales. Finalmente, lo que se ha generado es una asociación entre mayor capacidad de pago por las familias y calidad

de enseñanza impartida por el establecimiento. Es decir, un sistema en que se organizan una serie de incentivos para que los usuarios se autoclasifiquen en los diferentes segmentos educativos según su condición socioeconómica y así evitar la entrega excesiva de subsidios. El discurso de la derecha neoliberal reconoce que este sistema de competencia genera diferencias de calidad, pero éste queda validado al plantear que la calidad depende del esfuerzo que acepte efectuar cada familia (JOFRE, 1988), responsabilizando a los padres por la educación que reciben sus hijos.

La competencia junto con el sistema de financiamiento ha sido altamente cuestionada por la desigualdad estructural socioeducativa que, bajo una racionalidad económica, impone la clasificación y estratificación del alumnado y sus familias (REDONDO, 2004). Así lo testifica el mapa de la exclusión, donde la escolarización masiva no repercutió en la superación de la pobreza, la educación no introdujo a los jóvenes a los sectores más complejos de la economía, sino a un sistema perverso de gran endeudamiento financiero en tanto creyeron que invertir en la educación era un medio de movilidad social y oportunidades de mejores condiciones de trabajo y calidad de vida. Existe consenso en que este modelo genera desigualdad y segregación, sin embargo el modelo neoliberal y su ideología insiste en privatizar inclusive el fracaso.

Ahora bien, no sólo estamos hablando de la distribución desigual de las oportunidades de acceso, sino de la no menos importante impertinencia e inadecuación de la escuela frente a los desafíos y necesidades de grupos de clase baja y media. En este sentido, la educación posee la ambivalencia de aparecer como una conquista social de las clases populares pero, al mismo tiempo, se convierte en mecanismo de clasificación social y de relegitimación de un consenso social interclasista (REDONDO, 2004).

Los supuestos que fallan y la imprevisibilidad de los fenómenos sociales son aspectos de la política social con los cuales debemos contar.

Aunque yo me pregunto si es realmente impredecible que, cuando se compete, necesariamente alguien gana y otro que pierde. Resulta a lo menos curioso que estas promesas de equidad e igualdad de acceso se instauren en un modelo educativo que es estructuralmente incapaz de proveer educación con equidad. La competencia nos lleva por esencia a la inequidad y a la segmentación, porque en un modelo instaurado bajo la disputa por recursos limitados, se diseña también la imposibilidad de que ganemos todos. De lo contrario no estaríamos hablando de competencia sino de colaboración.

### **Consecuencias de la descentralización y la nueva forma de administración**

La administración descentralizada del sistema educativo es el tercer elemento el cual, aparejado a la orientación mercantil y la competencia, conforman los pilares de las políticas educativas neoliberales. La municipalización, nombre que ha recibido en Chile, es el proceso por el cual se traslada la administración de los establecimientos educacionales desde el Ministerio a las dependencias comunales. Se argumentaba que esta medida permitiría eficiencia en la administración y ofertaría un servicio más fiel a las características de cada comuna. Se postulaba la aplicación gradual del proyecto de descentralización, donde se definía al establecimiento educacional como el núcleo básico de administración, propiciándose la formación de consejos comunales con representantes de todos los actores educativos, desde juntas vecinales hasta el alcalde. A partir de aquí se definían, como fundamentos para diseñar una política educacional, cuatro principios de acción: educación y desarrollo cultural permanentes, subsidiariedad, experimentar sistemáticamente las innovaciones para generalizarlas y el aprovechamiento amplio de todas las disponibilidades que brindaba la comunidad. A su vez, el Ministerio de Educación ejercería sólo funciones normativas (fijación de fines, objetivos, planes y programas, etc.), aspirando, a su vez, a una mayor participación social en el proceso educativo. Se puede constatar que, de

todos estos principios, sólo se aplicó cabalmente el de la subsidiariedad (BELLEI; GONZÁLEZ, 2003).

El sistema actual promueve la descentralización pero, por otro lado y al mismo tiempo, se desarrollan poderosas estrategias centralizadoras. A su vez, el Banco Mundial propone ciertos mínimos que tengan la capacidad de minimizar y prevenir los riesgos de atomización y dispersión con instancias nacionales de regulación en la evaluación del cumplimiento de los objetivos globales y requisitos mínimos del sistema. De esta forma, se instala la lógica de un currículum nacional y de estándares de desempeño y evaluaciones nacionales sistemáticas. Las cuales van adquiriendo cada vez mayor relevancia, constituyéndose en información para orientar la demanda y presionar la oferta y una fuente primaria de datos para tomar decisiones acerca de la asignación de recursos<sup>4</sup>. De esta forma, se combinan dos lógicas aparentemente contradictorias: la centralización curricular y la descentralización administrativa (GENTILI, 1998).

La tensión centralizadora/descentralizadora de las nuevas formas de administrar el sistema educativo cobra sentido en este nuevo modelo de gestión de lo público el cual, paradójicamente, tiene la habilidad de instar la autonomía institucional y presionar a través de la responsabilización por los resultados educativos (MARTÍNEZ, 2008). El interesante, y no menos confuso proceso de desprendimiento de las escuelas por parte del Estado ha traído consigo nuevas formas de control estatal (RIZVI, 2008). Las retóricas políticas buscan otorgar credibilidad a los procesos de reforma a través de una interpelación a la libertad y creatividad, a la vez que establecen nuevos mecanismos de regulación y control social. Rodeando el modelo de autonomía para las escuelas están los discursos que apelan a la participación y al empoderamiento de la sociedad civil. Sin embargo, tras bambalinas de la retórica neoliberal lo que observamos es el llamado a las comunidades locales, a las escuelas

<sup>4</sup> La nueva forma de administración está atravesada horizontalmente por una gran estrategia que da coherencia la necesidad de establecer mecanismos de control de calidad en la amplia esfera de los sistemas educacionales y, de manera específica, hacia el interior de las propias instituciones escolares.

y a los individuos a asumir activamente la defensa de sus derechos e intereses en remplazo del Estado.

Lo cierto es que el traspaso de los establecimientos a la esfera municipal no se considera la meta del proceso, sino sólo un medio para luego efectuar el traspaso más radical de la subsidiariedad. De esta forma, el Estado se desliga de la responsabilidad de prestación de servicios pero, a la vez, establece nuevos mecanismos de control a distancia, una intervención de control centralizado de los procesos descentralizados.

### **Algunas conclusiones en el contexto de la instalación del modelo neoliberal en educación.**

A lo largo de este artículo hemos profundizado en el proceso de constitución de la profesión docente desde el siglo XIX, en su ligazón con cómo el Estado se ha comprendido a sí mismo, y con cómo, en este contexto, se ha ido definiendo la educación. Este análisis se ha situado en su devenir en Chile, poniendo especial atención en el período ocurrido desde el año 1973, con la consecuente instalación del modelo neoliberal como referente para la comprensión del Estado y de la educación. Es en este período en el cual nos queremos centrar en este apartado.

Tal como podemos apreciar, los lineamientos propios de la instalación del modelo neoliberal (orientación mercantil, descentralización y competencia) son aspectos claves que redefinen el concepto de educación pública. La educación es pensada como un capital humano individual que compete exclusivamente a la esfera de las elecciones privadas, siendo la educación una inversión cuyo retorno inmediato sería, fundamentalmente, individual. Esta nueva concepción de la educación se ha sustentado en el discurso centrado en el mérito y la cultura del esfuerzo individual, donde el éxito social y la incorporación laboral dependen del grado de escolaridad y el fracaso es atribuido a un mal aprovechamiento de las oportunidades educativas (MARTÍNEZ, 2008). En definitiva, lo que tenemos es un sistema, al que no le ha resultado suficiente privatizar

la mayoría de las escuelas, sino que también ha privatizado el éxito y el fracaso a través del discurso del mérito y el emprendimiento.

El proyecto educativo presentado por el modelo neoliberal está lejos de ser un derecho del que gozan los individuos dada su condición de ciudadanos. Es en este marco que se reconceptualiza la población educativa, alterando diferentes prácticas cotidianas de quienes día a día están ligados a la escuela. Hoy encontramos docentes directivos que deben preocuparse de captar matrículas para completar su presupuesto, padres/clientes obsesionados por la inversión en el capital humano de sus hijos y así asegurarlos como sujetos competitivos dentro del sistema, empresarios que exigen una producción de mano de obra especializada y adaptada a la economía global y alumnos que parecieran no ser más que la materia prima en toda esta cadena, donde poco cuenta su opinión en el proceso de aprendizaje (RIZVI, 2008).

En efecto, la mayoría de los cambios y las nuevas políticas se han implementado a nivel individual con importantes consecuencias sociales para todos estos actores, especialmente para los docentes. La penetración de los nuevos marcos regulatorios provenientes de las lógicas neoliberales ha puesto al docente en un nuevo lugar de la sociedad. Este nuevo rol esperado de los profesores se ha ido amalgamando a través de una serie de cambios en la regulación laboral, en la formación y en nuestros imaginarios acerca de lo que creemos que es ser un buen profesor. Sin embargo, a la vez todos estos cambios repercuten fuertemente en la profesión docente, a través de la desmoralización social de su oficio, la cooptación, la desvalorización de la profesión y la proletarianización del trabajo (KENWAY, 1993). Aquello que el Estado ha pensado para la escuela es el mandato para el docente y el docente como trabajador encarna la política o, al menos, es demandado a ello. Y esto le otorga un lugar en la política pública educativa y una posición social en la sociedad en general y en su comunidad particular donde ejerce.

En este contexto político, emergen nuevos dispositivos específicos, afines a este marco neoliberal, que interpelan directamente al profesor:

evaluación del desempeño según estándares, pago dependiente de resultados, diversas formas de contratación flexible y la instalación de prototipos de emprendimiento profesional (BELLEI; GONZÁLEZ, 2003). Estos dispositivos suponen nuevas versiones de la profesión docente asociadas a las imágenes de competencia técnica, 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. Estas nuevas imágenes contrastan con las desarrolladas históricamente, tal como hemos revisado. Creemos que esta tensión debe ser estudiada con detalle, en el contexto de este triángulo Estado, educación, profesorado. Pues puede permitir comprender las paradojas y contradicciones de las nuevas políticas que hoy se implementan

## Referências

ACEVEDO, Carlos. Presente y pasado en la historia de la educación en Chile: 1850-1950. **Foro Educativo**, Santiago de Chile: UCSH, n. 10, p. 133.-148, 2006.

AGUERRONDO, Ines; NUÑEZ, Iván; WEINSTEIN, José. **Institucionalidad de los Ministerios de Educación. Los procesos de reforma educativa de Chile y Argentina en los años 90**. Buenos Aires: IPE-UNESCO, 2010.

ANDRADE, Dadila. Las reformas educativas y sus repercusiones en el trabajo docente. En ANDRADE, Dadila; MARTÍNEZ, Deolidia (Org.). **Políticas educativas y trabajo docentes en América Latina**. Buenos Aires: Noveduc, 2008.

ARÓSTEGUI, José; MARTÍNEZ, Juan. **Globalización, posmodernidad y educación**. Madrid: Akal, 2008. p.17-52.

ÁVALOS, Beatriz. La formación docente inicial en Chile. DISPONÍVEL EM: <<http://www.iesalc.unesco.org.ve>>. Acesso em: 10 nov. 2004.

BELLEI, Cristián; GONZÁLEZ Pablo. Educación y competitividad en Chile. En **Hacia un Chile competitivo: instituciones y política**, MUÑOZ, Oscar (Org.). . Santiago de Chile: Universidad de Chile-FLACSO Chile, 2003. p. 109-192.

BIRGIN, Alejandra. **Las regulaciones del trabajo de enseñar: vocación, estado y mercado en la configuración de la docencia**. Buenos Aires: Flacso, 1997.

BRUNNER, Joaquin; ELACQUA Gregory. **Informe de capital humano**. Santiago: Universidad Adolfo Ibañez. Escuela de Gobierno, 2003.

BRUNO, Lucia. Educacion y poder. En FELDFEBER, Myriam; ANDRADE, Dalida. **Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?**. Buenos Aires: Noveduc, 2007. p. 91-109.

CASASSUS, Juan. **La escuela y la (des)igualdad**. Chile: Lom, 2003.

CHILE. Centro de Estudios Públicos. **El Ladrillo. Bases de la política económica del gobierno militar Chileno**. Santiago: Alfabet, 1992.

CORNEJO, Rodrigo; GONZÁLEZ, Juan; CLADICHOURY, Juan Pablo. **Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso chileno**. Santiago: FLAPE, 2007.

CORVALÁN, Javier. **Las transformaciones educativas recientes y los cambios de la política social en Chile**. Chile: Umbral, 2001.

COX, Cristián. **La reforma de la educación chilena: contexto, contenidos implementación**. Santiago: PREAL, 1997.

COX, Cristián; GYSLING, Jacqueline. **La formación del profesorado chileno 1842-1987**. Santiago: Universidad Diego Portales, 2009.

CUESTA, Raimundo; MAINER, Juan. **Encrucijadas y paradojas de los cambios educativos**. Archipiélago, 1999. p. 21-30.

ELACQUA, Gregory; FÁBREGA Rodrigo. **El consumidor de la educación:** el actor olvidado de la libre elección de escuelas en Chile. Santiago: PREAL, 2004.

FANFANI, Emilio Tenti. **El oficio del docente:** vocación, trabajo y profesión en siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.

GENTILI, Pablo **El Consenso de Washington y la crisis de la educación.** Archipiélago, Barcelona. v.5, p. 55-65. p. 1998.

GUNTER, Helen; RAYNER Steve. Modernizing the School Workforce in England: challenging transformation and leadership. **Leadership**, v. 3, n. 1 p.47-64. 2007.

ILLANES, María Angélica, **Hacia una historia social del siglo XX en Chile:** ausente, señorita. El niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio, 1890-1990. Santiago: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, 1991.

JOFRE, Geraldo. **El sistema de subvención en educación:** la experiencia chilena. Santiago: Centro de Estudios Públicos, 1988.

JONES, Dave. La genealogía del profesor urbano. En BALL, Stephen (Org.). **Foucault y la Educación**, Madrid: Morata, 1993, p. 61-80.

KENWAY, Jane. La educación y el descenso político de la nueva derecha. En BALL, Stephen (Org.). **Foucault y la educación:** disciplinas y saber, 169-207. Madrid: Morata, 1993. p. 169-207.

LARROSA, Jorge. **Escuela, poder y subjetividad:** genealogía del poder. Madrid: La Piqueta, 1995.

LAVAL, Christian. **La escuela no es una empresa.** Barcelona: Paidós, 2004.

LOZANO, Claudio. **La educación en los siglos XIX y XX.** Madrid: Síntesis, 1994.

BOOM, Alberto Martínez. **De la escuela expansiva a la escuela competitiva. dos modos de modernización en América Latina.** Barcelona: Anthropos, 2004.

MARTÍNEZ, Juan Bautista. Globalización de los discursos de calidad y evaluación y su impacto en la identidad del profesorado. En ARÓSTEGUI, José Luis; RODRIGUEZ, Ivan Martínez (Org.). **Globalización, posmodernidad y educación**. Madrid: Akal, 2008. p. 15-44.

NÚÑEZ, Ivan. La identidad docente: una mirada histórica en Chile. Disponible en: < [http://www.pii.cl/documentos/documento/Identidad\\_docente\\_ampliada.pdf](http://www.pii.cl/documentos/documento/Identidad_docente_ampliada.pdf) > Acceso en: 10 nov. 2006.

REDONDO, Jesús. El experimento chileno en educación (1990-2001). mito, falacia y ¿fraude?. En REDONDO, Jesus; DESCOUVIERES, J.; ROJA, K. (Org.) **Equidad y calidad de la educación en Chile**: reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001). Chile: Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile, 2004.

REDONDO, Jesús. La educación chilena en una encrucijada histórica. **Diversia**, Santiago de Chile: Universidad de Chile, n. 1, p. 13-39, 2009.

REYES, Leonora; CORNEJO, Rodrigo. **La cuestión docente en América Latina. Estudio de casos: Chile**. Santiago de Chile: Flape, 2007.

RIZVI, Fazal. La globalización y las políticas en materia de reforma educativa. En ARÓSTEGUI, José; MARTÍNEZ, Juan (Org.). **Globalización, posmodernidad y educación**: la calidad como coartada neoliberal. Madrid: Akal, 2008. P. 91-120.

SALAZAR, Gabriel. **Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile**: ¿Integración o autonomía relativa? Santiago de Chile: SUR, 1988.

WILLIAMSON, James. What Washington Means by Policy Reform. En WILLIAMSON, James (Org.). **Latin American adjustment**: how much has happened? 5-20. Washington DC: Institute for International Economics, 1990. p. 5-20.

*Profª. Dra. Carla Fardella*

Escuela de Psicología  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso – Chile  
Investigadora del grupo de investigación Trabajo,  
Subjetividad y Acción Social (Trasas)  
E-mail: fardellacarla@hotmail.com

*Prof. Dr. Vicente Sisto*

Escuela de Psicología  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso – Chile  
Investigador del grupo de investigación Trabajo,  
Subjetividad y Acción Social (Trasas)  
E-mail: vicente.sisto@ucv.cl

Recebido: 10 mar. 2014

Aprovado: 10 jun. 2014