

ENTRE LA EFECTIVIDAD Y LOS AFECTOS: NUEVOS DOCENTES EN TIEMPOS DE NUEVO MANAGEMENT PÚBLICO

*BETWEEN THE EFFECTIVITY AND AFFECTIVITY: NEW TEACHERS IN TIMES OF NEW PUBLIC
MANAGEMENT*

Rodrigo Andres Soto Lagos*, **José Miguel Mera Adasme***, **Carmen Gloria Nuñez Muñoz***, **Vicente Mario Sisto Campos***, **Carla Fardella Cisternas****

* Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; ** Universidad Andrés Bello;
rodrigotosolagos@gmail.com

Historia editorial

Recibido: 2-01-2015

Primera revisión: 10-09-2015

Aceptado: 03-08-2016

Palabras clave

Efectividad

Afectividad

Análisis de discurso

Autointensificación del
trabajo

Resumen

Las Políticas Públicas educacionales en el actual contexto neoliberal sostienen sus propuestas bajo el Nuevo *Management* Público (NMP). Promueven una profesionalización del rol docente, posicionándolos como responsables de los cambios en la Educación del país. La presente investigación, se centra en el análisis del discurso de doce documentos oficiales del Ministerio de Educación de Chile, que bajo las lógicas del NMP promueven emociones y la efectividad para interpelar a los docentes e invitarlos a trabajar en condiciones adversas. Los resultados muestran dos grandes interpelaciones a los profesores del país, una que se relaciona con la efectividad, basada en la competencia, y otro centrada en los afectos, interpelando a los docentes de forma individual y emocional. Se discute respecto al sentido de los dispositivos de las Políticas Públicas que se sostienen desde el NMP.

Abstract

The Educational Public Policy in the current neoliberal context hold their proposals under the New Public Management (NPM). These devices promote a professionalization of the teaching role, positioning them as responsible for changes in education in the country. This research focuses on the discourse analysis of twelve official documents of the Ministry of Education of Chile, which under the logic of NPM promote emotions and effectiveness to interpellate teachers and invite them to work in adverse conditions. The results shows two interpellations to teachers in the country, one that relates to the effectiveness, based on competition, and other centered in affections, both challenging teachers individually and emotional. It is discussed relative to the direction of public policy devices that are supported from the NPM.

Keywords

Effectivity

Affectivity

Discourse Analysis

Work Intensification

Soto Lagos, Rodrigo Andres; Mera Adasme, José Miguel; Nuñez Muñoz, Carmen Gloria; Sisto Campos, Vicente Mario & Fardella Cisternas, Carla (2016). Entre la efectividad y los afectos: nuevos docentes en tiempos de nuevo management público. *Athenea Digital*, 16(3), 3-19. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1528>

Introducción

En los últimos años las Políticas Públicas educacionales, se han reorganizado bajo la lógica del Nuevo *Managment* Público (Fardella, 2012; 2013; Ranson, 2008; Wittman, 2008) que es una forma de administración que impulsa la transformación del ámbito público. Entre otras cosas, promueve el abandono de las lentas estructuras burocráticas, para adoptar como modelo, las prácticas de gestión propias de la empresa privada y como referente de éxito las lógicas de mercado (Hood, 1991).

La recomendación es clara. Reducir el Estado a través de la descentralización y la participación creciente de empresas privadas en la provisión de servicios públicos, con lo cual se inyecta competencia a la vez que se genera un nuevo estímulo para la iniciativa privada. Esto se concreta con la instalación de sistemas de medición del desempeño según estándares y resultados, ligados a incentivos económicos individuales para los trabajadores del Estado.

Si bien esta lógica ha transformado diferentes sectores del Estado, el caso de la educación ha sido emblemático (Gentili, 1997). Ejemplo de ello, es que se espera incrementar la calidad de la educación pública mediante la competencia entre establecimientos educativos, y se han implementado múltiples mecanismos de estandarización de procesos, con el fin de controlar, medir y comparar las realidades educativas, y las familias se ha transformado en los nuevos clientes de las escuelas (Laval, 2004).

Estos cambios configuran un nuevo escenario de trabajo para los profesores y profesoras, quienes han sido considerados una pieza clave para el éxito de las reformas educativas (Gentili, 1997; Sisto y Fardella, 2011). Así lo han señalado los últimos presidentes de Chile, especialmente el ex presidente Sebastián Piñera, indicando que los docentes son los principales responsables de los posibles cambios en el ámbito educativo.

Una reforma educativa planteada de esta manera implica reorganizar el trabajo, y es a partir de esto que han emergido nuevas regulaciones para el trabajo docente, y con ello nuevos ideales profesionales para profesores y profesoras. El presente artículo pretende dar luces acerca de las identidades e ideales profesionales demandados por estas reformas para el trabajo docente. Concretamente, se plantea que el trabajo y la identidad de los docentes se ha reconfigurado desde la racionalidad técnica-instrumental, proponiendo un perfil de docente responsable de los resultados de la educación del país y como emprendedores de su propia carrera profesional (Campos, Landeros, Mera, Soto y Sisto 2014; Sisto, 2011).

En este sentido, las nuevas propuestas respecto a la labor docente, se presentan tensionadas entre el discurso del emprendimiento y la autogestión, y versiones identitarias construidas históricamente (Núñez, 2003) que apuntan a un proceso en donde la transmisión de valores y la dimensión afectiva y emocional cobran gran relevancia (Campos et al., 2014).

Bajo el alero del Nuevo *Management* Público, los discursos promovidos en las Políticas Públicas y que tienen relación con la figura del docente, tienen como eje relevante la efectividad a la hora de asegurar la calidad de la educación. Sin embargo, cuando estas Políticas se promueven y se buscan validar en la sociedad, las autoridades públicas elaboran su discurso en base a las emociones que se vinculan con el proceso

de educar y con las identidades ligadas a la profesión docente como apostolado (Nuñez, 2004) o como un trabajo afectivo (Hargreaves, 1998).

En un afán de evidenciar la efectividad que debieran alcanzar los profesores y profesoras, se recurre a distintas pruebas estandarizadas como SIMCE (Sistema de Medición y Calidad de la educación), PSU (Prueba de Selección Universitaria), INICIA¹, para destacar la eficiencia y eficacia que deben tener los docentes, construyendo con esto una versión del profesor centrada en las evidencias empíricas. Por otro lado, para sensibilizar al docente y a la opinión pública, se utilizan emociones expresadas en discursos como el de la vocación de educar.

Para profundizar en este tema, se exponen los resultados provenientes de un estudio documental (Prior, 2006) de doce documentos oficiales en torno a las nuevas regulaciones del trabajo docente, promovidas en Chile entre 2010 y 2014. A partir de este análisis surgen dos categorías que presentan el uso del discurso de la efectividad y de los afectos en relación a la educación y, en específico, al trabajo docente. Es decir, el foco estará puesto en las construcciones que se hacen respecto al deber ser de la figura del profesor y cómo es que el discurso busca darles un efecto de verdad.

Previo a la exposición de resultados, revisaremos algunos antecedentes del problema, tales como el contexto educativo actual en el marco del Nuevo *Management* Público y su incidencia en el trabajo profesional docente. Luego, presentamos los resultados de la investigación y finalmente, reflexionamos respecto de las implicancias a nivel local y macro social de estas nuevas propuestas para el trabajo docente.

Nuevo management público y las políticas educativas

A partir de los años 90 en Chile, se comienza a desarrollar una política general de fortalecimiento de la labor docente con meta en su profesionalización. Estas políticas generaron una transformación de las directrices del trabajo docente, en donde es posible distinguir dos momentos: el primero, enfocado en recuperar las condiciones laborales perdidas en tiempos de la dictadura militar; y el segundo, a partir de 1995, en el cual se implementan nuevas regulaciones centradas en el desempeño del profesor (Bellei, 2001; Nuñez, 2003; 2004; Vegas, 2008).

En este contexto, las nuevas regulaciones del trabajo docente, se enmarcan dentro de las transformaciones laborales del sistema de administración pública implantado en Chile desde la década de los 80 (Centro de Estudios Públicos, 1992; Jofre, 1988).

¹ Prueba que rinden los egresados de las carreras de pedagogías. Esta prueba entrega un resultado con el que el egresado, nuevo profesor, buscará trabajo en el sistema educacional.

El Nuevo *Management* Público (NMP) organiza la gestión pública teniendo como referente los preceptos de las organizaciones privadas. Esta nueva lógica se concreta en aspectos tales como la estandarización de la organización y funcionamiento de la administración pública, basada en la racionalidad mercantil, como base para la toma de decisiones en el aparato estatal (Dahl, 2009; Díaz, 2010; Gentili, 1997; Guerrero, 2001; Gunter, 2008; Williamson, 1990). Esta forma de administración si bien puede llegar a ser singular en cada país, mantiene la misma estructura general de organización y funcionamiento.

De acuerdo al NPM se han transformado las políticas públicas educativas y, con ello, diferentes elementos y procesos que componen el sistema educativo. Entre los cambios más importantes, encontramos la diversificación del financiamiento y la búsqueda de fondos privados para sustentarlo y la centralización curricular y descentralización administrativa (Cox, 1997; 2005; Redondo, 2004), impactando considerablemente en los actores del sistema educativo, interpelándolos con nuevos argumentos, esta vez centrados en la efectividad y los resultados.

Estos cambios, exigen a la vez una transformación y reorganización de la fuerza laboral que sostiene el sistema educativo público (Fullan, 1998; Hargreaves, 2005; Tenti, 2007), lo cual es reconocido como un aspecto central del fortalecimiento de la profesión docente, en tanto clave para el éxito de las reformas educativas (Bellei, 2001; Bellei, Elgueta, y Milessi, 1997).

Tal como señalan Vicente Sisto et al. (2009, en Campos et al., 2014), procedimientos como la evaluación del desempeño según estándares, el pago dependiente de resultados y la instalación de prototipos de emprendimiento profesional, son algunos de los dispositivos adscritos a las lógicas del Nuevo *Management* Público, utilizados para proponer un nuevo modelo docente basado en un discurso contemporáneo del profesionalismo (Sisto et al., 2009, en Campos et al., 2014). En este contexto, cobran sentido políticas en donde se propone un profesional auto gestor de su carrera basándose en el emprendimiento individual, que debe abrazar la precariedad del medio como una oportunidad para su desarrollo (Campos et al., 2014; Fardella, 2012).

Desde las lógicas del Nuevo *Management* Público, emerge una versión de la labor educativa centrada en las evidencias empíricas y en la consecución de resultados medibles, principalmente a través de pruebas y evaluaciones estandarizadas. Por esto, revisaremos a continuación las características del trabajo docente en este contexto, donde las evidencias juegan un rol central a la hora de dar cuenta de la efectividad de los procesos.

El trabajo del docente en tiempos del nuevo *Management* público

La autora Marcela Zangaro (2011), desde una lectura foucaultiana, plantea la posibilidad de considerar el *Management* como un dispositivo de gobierno. Como “un dispositivo articulador de prácticas de subjetivación, que propone a los individuos modos de acción sobre si mismos” (Zangaro, 2011. p. 17). Por lo que entendemos las políticas educativas enmarcadas en la lógica del Nuevo *Management* Público, como promotoras de un determinado tipo de subjetivación que configura modos de auto control por parte de los docentes (Hypolito, Vieira y Vieira, 2009).

En relación con esto, Alvaro Hypolito et al. (2009) desarrollan la idea de que, en tiempos del Nuevo *Management*, las políticas educacionales apuntan, más que a un modelo de gestión escolar, a formas de gobierno de las subjetividades. Desde las actuales políticas educativas, se buscarían individuos responsables de su propia formación, capaces de auto-administrarse desde una perspectiva individualizada. Así, podrán distinguirse, tal como mencionamos más arriba, profesionales emprendedores de su carrera profesional, docentes evaluados en base a estándares y remunerados en base a sus resultados.

A su vez, Andy Hargreaves (1998) plantea que las sociedades de control están caracterizadas por la intensificación laboral. Algunas características del proceso de intensificación serían la reducción de tiempos de descanso; la sensación constante de sobrecarga de trabajo que siempre parece aumentar; la tecnificación de las labores; y la limitación de posibilidades de interacción y reflexión conjunta.

Tomando lo anterior, es posible observar que los procesos de intensificación en el sistema educativo, se proponen como procesos de auto-intensificación, en tanto apuntan al auto-control. Es decir, las características del proceso de intensificación son mantenidas y reguladas desde los propios docentes, en tanto individuos auto-gobernados (Hypolito et al., 2009).

Se construye un contexto donde se demanda a la autorregulación de la acción profesional, pero siempre desde estándares externos a los docentes (Fardella, 2012). Tomando en cuenta esto, las Políticas Públicas en educación se caracterizan como imposiciones externas al contexto desde donde éstas interpelan, declarando que el sentido asignado a estas evaluaciones debe ser algo relevante para la discusión (Campos et al., 2014).

Considerando lo anteriormente planteado, cobra relevancia profundizar en las interpelaciones que se hacen desde el Nuevo *Management* Público al campo educativo,

situación por la que el presente artículo expone parte de este análisis centrándose en la interpelación al docente desde el discurso de la efectividad y de las emociones, en relación a la intensificación y auto intensificación del trabajo docente.

A continuación, ofrecemos el método utilizado para llevar a cabo esta investigación.

Metodología

Los resultados que se exponen a continuación corresponden a un estudio documental de 12 textos oficiales asociados a los programas de mejoramientos de la docencia y la educación (Discursos presidenciales, cuentas públicas, proyectos de ley y programas ministeriales) publicados entre los años 2000 y 2013.

La perspectiva teórica y metodológica adoptada para este artículo posee una sensibilidad relacionada al enfoque de la psicología discursiva (Edwards y Potter, 1992) la cual, en términos analíticos, tiene cercanía con la perspectiva del análisis del discurso desarrollado por las escuelas de Loughborough y de la Universidad Autónoma de Barcelona (Iñiguez y Antaki, 1994).

El análisis del discurso obtiene sus premisas teóricas y técnicas desde el desarrollo del giro lingüístico que da primacía al lenguaje en la construcción de la realidad; la etnometodología, la hermenéutica de Hans Gadamer, y de Michael Foucault y sus investigaciones históricas que ponen al discurso como eje productor de la realidad social (Garay, Iñiguez y Martínez, 2005). Así, siguiendo a Lupicinio Iñiguez y Charles Antaki (1994), es posible concebir al discurso como “un conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales” (p. 63) consiguientemente, al análisis del discurso como el “estudio de cómo esas prácticas actúan en el presente manteniendo y promoviendo estas relaciones” (p. 63). El objetivo del análisis del discurso es entonces “sacar a la luz el poder del lenguaje como una práctica constituyente y regulativa” (p. 63).

Para la validación de la investigación se utilizaron los criterios de transferibilidad y representatividad. Desde Yvonna Lincoln y Egon Guba (1985), la transferibilidad se entiende como el grado de aplicación de los resultados en otros contextos. A su vez, la representatividad es entendida como el hecho de pertenecer a una comunidad o un grupo social específico (Sisto y Fardella, 2011), frente a lo que tanto los discursos públicos como los destinatarios de éstos, están siendo interpelados por las lógicas del NMP.

En cuanto al análisis, se utilizaron los pasos señalados por Jonathan Potter y Margaret Wetherell (1998). En primer lugar, se realizaron codificaciones preliminares del cuerpo textual, con la intención de crear un grupo manejable de datos. Durante esta fase de codificación se utilizó el software computacional de procesamiento de archivos hermenéuticos Atlas-Ti versión 7. En esta codificación se escogieron los pasajes de los documentos en donde se hiciera referencia al docente y sus características (por ejemplo, cuando se describía al docente actual y al docente ideal; cuando autoridades dirigen un mensaje directa o indirectamente a los docentes, cuándo se les solicitaba ser efectivos y cuándo se construía un contexto para sustentar las políticas). Tras realizar la codificación, se comenzó el proceso de análisis propiamente tal, guiado por la búsqueda de variaciones en el discurso, o sea, aquellas perspectivas cambiantes, inconsistentes y variadas en el corpus, y también por la búsqueda de la función, entendiendo a ésta como aquellos aspectos del discurso que tienen consecuencias, tanto en dimensiones interpersonales, como en contextos macro sociales (Wetherell y Potter, 1992). Luego de esto, se procedió a la lectura detenida y repetida del nuevo cuerpo textual en búsqueda de patrones recurrentes que permitieran el surgimiento de categorías interpretativas, las cuales fueron revisadas y contrastadas repetidamente para describir y analizar las construcciones de docente que aparecen en distintos documentos oficiales.

Se analizó también la versión de educación y de sociedad en la que se sustentan las construcciones argumentativas. En relación a esto, el análisis de las metáforas, en cuanto recursos que dotan de sentido el discurso, cobró especial relevancia.

Resultados

En la revisión de los distintos documentos oficiales, emergen dos ejes analíticos significativos, construcciones discursivas que hemos denominado *Docente efectivo* y *Docente afectivo*. Estas dos construcciones se constituyen como un gran discurso respecto a los nuevos prototipos de profesionales de la educación, quienes deben considerar la eficiencia y la eficacia en sus labores, y al mismo tiempo, considerar las emociones “inherentes” a su trabajo y rol social. Estas son las características que expondremos a lo largo de la presentación de los resultados.

El *docente efectivo* es una expresión de la instalación de nuevos prototipos en torno al trabajo de los profesores y profesoras, los cuales buscan instalarse mediante discursos que proponen ciertos contenidos respecto al trabajo docente y mediante estrategias que acreditan estos estereotipos.

El docente Afectivo, se centra en las emociones y afectos, pero convive con los dispositivos del NMP de manera *efectiva* para mejorar la educación del país.

Docente Efectivo

Para comenzar con la exposición de esta categoría de análisis, revisaremos construcciones argumentativas centradas en la figura del *docente*, pero que, sin embargo, no tienen a éste como destinatario directo del discurso. En estas construcciones son frecuentes las apelaciones a datos empíricos y estudios científicos como argumentos de autoridad, los cuales se elaboran de tal forma que buscan ser considerados como verdad utilizando recursos discursivos de carácter empirista (Potter, 1998). El discurso del emprendimiento y la competencia es recurrente, y con este, las apelaciones a la profesión docente desde conceptos como efectividad y eficiencia.

En sintonía con esto, los incentivos y los logros de carrera, son reconocidos principalmente a nivel individual. No basta con ser un *buen docente* o un *docente efectivo*, lo destacado por los discursos oficiales en educación es la posibilidad de ser mejor que *otro*. No son los *buenos docentes* los que se espera que entren al sistema educacional, son los *mejores*. Desde lo anterior, la competencia se sitúa en un lugar central de la construcción de la educación y de docente en tiempos del Nuevo *Management*.

Ejemplifiquemos con un extracto:

Así, mientras que generar incentivos para mejorar el desempeño al interior de la sala de clases puede ser difícil en la práctica, existe otro margen importante de acción, relacionado con incentivar la entrada de mejores docentes a la sala de clases. La teoría microeconómica señala que cuando es difícil medir la relación entre el esfuerzo marginal y los resultados marginales, puede ser mejor hacer competir a los participantes “por la cancha” en vez de “en la cancha”. En otras palabras, aumentando la competencia por el ingreso al aula, incentivando a que personas más motivadas y mejor preparadas entren a la sala de clases. (Alvarado, Duarte y Neilsen, 2011, p. 2)

Las características con las que se construye discursivamente la educación, se yuxtaponen con las utilizadas comúnmente para referirse a un partido de Fútbol. Esto se evidencia en el uso de la expresión “la cancha” (que es el contexto físico de todo partido de Fútbol) para referirse al contexto educativo. El objetivo de disputar un partido de Fútbol es ganarlo, la competencia es deseable e imprescindible. Existen distintos actores con distintas funciones para lograr la tarea propuesta. En este caso, los profesores son contruidos metafóricamente como los jugadores, puesto que son quienes deben competir “en la cancha”, tal como los jugadores compiten siendo evaluados como los *mejores*. Sin embargo, es otro el argumento que se dota de sentido con esta construcción metafórica: se naturaliza la necesidad de particularizar los triunfos grupales en desempeños individuales. Ante esto, *la teoría microeconómica*, presentada como un re-

curso de autoridad, plantea que es mejor que los jugadores (los docentes) no compitan mientras juegan, sino que sean evaluados antes de jugar, desplazando la competencia a una instancia anterior: “puede ser mejor hacer competir a los participantes “por la cancha” en vez de “en la cancha”. En este sentido, el fútbol o *la cancha* como metáfora que se ha ido desarrollando en este análisis, sirve para considerar la intensificación y la autointensificación del trabajo docente en las políticas públicas educativas ya que en esta competencia literalmente no se compite, sino que se gana antes de hacerlo. En otras palabras, los docentes deben estar preparados antes, incluso, de ser profesores.

Vemos como ya no basta ser un buen jugador, lo relevante es ser mejor que otro que está compitiendo por un cupo dentro del sistema educativo. Por lo que la competencia aparece incluso como algo instrumental y el profesor, junto a sus habilidades y su desarrollo profesional, es instrumental para la educación.

Se construye así un docente que debe abrazar la competencia con *espíritu deportivo*, aceptando la evidencia que se construye como objetiva. Esta evidencia señala que es mejor para la educación configurar un escenario con riesgos y posibilidades inestables, tal como lo es para un jugador de fútbol que decide dedicarse profesionalmente.

En la cita se constata cómo se desecha la opción de incentivos no concordante con la lógica que el enunciador propone, apelando a las dificultades técnicas: “*puede ser difícil en la práctica*”. Vemos nuevamente cómo, a través de apelaciones a argumentos presentados como objetivos, y pronombres impersonales que distancian al enunciador, se invisibiliza el elemento ideológico que sustenta los planteamientos. Luego de esto, se presenta una segunda opción de incentivos que se construye como solución ante los impedimentos técnicos anteriores. En esta solución, que hemos llamado metáfora de *La Cancha*, se evidencia el paso del *buen docente* al *mejor docente*, en el sentido de mejor o más bueno que otro. La competencia aparece como elemento central en cuanto a la función discursiva de este eje de análisis, el cuál propone una nueva veta de definición de la efectividad: competir y ser mejor que otro.

La expresión *teoría microeconómica*, es citada como figura de autoridad que cumple la función de naturalizar la competencia como elemento deseable.

Docente Afectivo

Es a través de las emociones que las autoridades políticas buscan llegar a cada profesor y profesora del país. Se les otorga una relevancia social importante y se les designa como los forjadores de la nación al contribuir con la formación de niños, niñas y jóvenes del país. Sin embargo, estas estrategias retóricas construyen un contexto en

donde la profesión docente se visibiliza en crisis y en donde se les propone ocupar un lugar individual dentro de un objetivo a nivel país.

Esta forma de interpelar emocionalmente a los profesores y profesoras fue transversal en cartas y declaraciones públicas, ya que fue en éstos donde los docentes se presentan de forma más explícita como destinatarios del mensaje oficial.

La presente cita, es parte de una carta que el Ministro de Educación envió a todos los establecimientos que reciben fondos del Estado en Chile (públicos y subvencionados). En ella el ministro se dirige personalmente a los profesores para incentivarlos a que trabajen en educación a pesar de cualquier contratiempo.

Pocas tareas son tan difíciles, pero al mismo tiempo tan gratificantes como la de guiar y educar a nuestros niños y jóvenes. Ellos representan el futuro de la nación y ustedes, al dedicarse a su formación, ayudan a construirlo.

Han elegido una bella profesión, pero que lamentablemente no es reconocida en toda su dimensión por nuestra sociedad. Se olvida que ustedes son actores claves en el proceso de desarrollo intelectual, moral, social y físico de nuestros estudiantes y sin su colaboración esa sería una labor que enfrentaría obstáculos prácticamente insalvables. (Ministerio de educación, comunicación pública a docentes, febrero 2012, p. 1)

En esta cita son los profesores y profesoras de Chile los prodestinarios de este discurso ya que el enunciador construye un contexto en donde posiciona a los docentes a favor de lo que dirá, dejándolos en un mismo lugar de identificación respecto a sus ideas. Se posiciona empáticamente frente a la dificultad de la tarea y a la falta de reconocimiento de la profesión por parte de “la sociedad”, invisibilizando la responsabilidad que tienen en esto las autoridades o el Estado. Con el uso de un recurso retórico de comunión y presencia al usar, en la línea 6, la expresión “nuestros” se hace parte de una comunidad, que, en este caso, olvida la importancia de la profesión docente.

Se puede apreciar que el trabajo de educar se enuncia como una tarea acompañada con la función de guiar a niños y jóvenes. En este sentido, se invisibiliza la noción de trabajo en la actividad docente y luego se levantan dos emociones, una asociada a la dificultad y la segunda en relación a la gratificación. Ambas emociones al ser presentadas como afirmación, se naturalizan o se presentan como inherentes respecto al trabajo docente, por medio del verbo conjugado en tercera persona “son”.

Otra de las tareas asociadas al trabajo de educar a niños y jóvenes, es la construcción del futuro de la nación, labor que realizan los profesores ayudando a quien lo realiza. Con el uso de la palabra “formación”, podemos reconocer una función discursiva

que proviene del verbo “formar” (al cual se le asignan sinónimos como “crear”, “fundar” e “instituir”) y el sufijo “ción” lo que da cuenta de la acción del verbo y de sus posibles efectos. En el texto, *el futuro de la nación*, se crea, se forma y se instituye por un emisor que no está presente en la enunciación pero a quien los docentes deben ayudar.

Se posiciona a los estudiantes como agentes pasivos del proceso educativo, ya que son ellos los “formados” y los docentes quienes ayudan con esto. Un rol relativamente activo se propone a los docentes, a quienes se les interpela en tanto colaboradores del proceso de desarrollo intelectual, social, moral y físico de los estudiantes.

En la línea 4 se presenta la profesión como “bella” y como una “elección” que se ha realizado en algún momento. Esta apreciación respecto a la profesión docente (bella) da cuenta de lo sublime de esta labor, la cual no es definida por una lógica cuantitativa centrada en argumentos científicos o estadísticos, ni por índices numéricos ni por resultados de alguna prueba estandarizada. Al contrario, es desde una sensibilidad, desde una emocionalidad que se interpela a los docentes, función argumentativa que se dirige a los docentes desde una moral apostólica (Nuñez, 2003) ya que son ellos quienes “han elegido” la docencia a pesar de los sinsabores. El acto de elegir esta profesión si bien propone una acción que ideológicamente va de la mano con el NMP, también se relaciona con una experiencia emotiva representada como belleza, lo que hace palpable la sobrevaloración de las decisiones individuales bajo el argumento de que expresan la libertad de los sujetos.

Frente a lo bello de la profesión, aparece algo no-bello y lamentable, construido a través del conector de condicionalidad “pero”. Se afirma algo lamentable respecto a lo anteriormente dicho, en donde la profesión “no es reconocida en toda su dimensión”, generando un efecto emocional negativo producido por el no reconocimiento de lo bello. Se construye en el discurso una emoción de frustración, en donde, si bien este no-reconocimiento se presenta como algo valorado negativamente, también se ofrece como *un hecho*, concreto, que ocurre sin que el emisor tenga la capacidad de influir al respecto, aunque lo lamente y aunque sea el Ministro de Educación del país. Habla de un evento del cual él no es partícipe, es la sociedad, y no él, quienes desconocen, a propósito, o no, a los docentes.

De esta manera, la dificultad, la gratificación y la frustración, se presentan como emociones construidas en el discurso oficial. Estas emocionalidades son producto de hechos concretos que ocurren en la sociedad, tales como la falta de reconocimiento de los profesores y la construcción del futuro de la nación, frente a esto las autoridades responsabilizan a la sociedad, no asumiendo su posición como autoridades. En efecto, son los profesores y profesoras, quienes se deberán hacer cargo de aquello.

Conclusiones y discusiones

Un elemento transversal en el eje de análisis revisado, es la construcción del *Docente efectivo* como una posibilidad futura, como una demanda a ser. Esta demanda es matizada con las emociones que contienen los discursos públicos respecto a la educación, a través de la construcción de un *docente afectivo*.

Ambas versiones de docente conviven en el actual contexto educativo. Vemos que la efectividad es la que se utiliza en los documentos oficiales que guían las evaluaciones, tanto para profesores como para estudiantes, y la afectividad, es usada en otro contexto, aparece en un espacio de intimidad y casi como un favor personal desde los profesores hacia las autoridades.

Las emociones aparecen generando una manipulación para asumir los dispositivos del NMP. Su mensaje interpela la vocación de los docentes, expresando que, si tienen vocación, entonces asumirán las evaluaciones y competirán por ser los mejores.

El contexto actual se caracteriza como en crisis, se enuncia como una *batalla* que se está librando en pos de una futura victoria. Frente a esto, los docentes actuales no se corresponden con la figura del *Docente efectivo* construida por el discurso, esta es una posibilidad que se materializa eliminando a los inefectivos y haciendo entrar al campo educativo a los que sí lo son. En este sentido, la efectividad se promueve como una característica intrínseca de cada docente. Es la selección, basada en la competencia, el elemento relevante, poniendo el foco, ya no en ser un *Docente efectivo*, sino que en ser *más efectivo* que *otro*.

Se construye un docente que contiene la efectividad y la afectividad como condiciones intrínsecas. Lo cual refleja una lógica positivista, ya que, por medio de evidencias empíricas, se presentan argumentos como verdades objetivas fuera del campo de la problematización. Las evidencias, desde las explicaciones naturales, se utilizan como recursos discursivos que invisibilizan otras versiones de la educación localmente construidas.

En un contexto en donde las evidencias se masifican y se tornan necesarias, la medición ocupa entonces un lugar central. En los documentos oficiales revisados, el orden lógico se invierte: el profesor no obtiene buenos resultados en las evaluaciones por el hecho de ser efectivo, sino que es efectivo debido a que obtiene buenos resultados en las evaluaciones.

A través del uso de las emociones, se construyen contextos que invitan a abrazar la adversidad y a naturalizar condiciones de trabajo negativas para los profesores y profesoras del país. Esto lo consideramos relevante por tres aspectos. En primer lugar,

entendiendo que el trabajo docente se identifica como un trabajo inmaterial y predominantemente emocional (Cornejo, 2008), las emociones se usan como estrategia discursiva para despotenciar (Ascorra, 2009) al gremio docente, ya que las emociones construidas en la categoría Docente Afectivo denota aspectos sensibles para los docentes. En segundo lugar, el uso de emociones en el discurso, cumple la función de invisibilizar los aspectos estructurales y materiales que afectan a los docentes, ya que las soluciones planteadas frente a las dificultades quedan en el plano emotivo en la mayor cantidad de las veces, salvo cuando deben hablar de los dispositivos del NMP. Lo anterior, propone el tercer aspecto, dado que otro uso de las emociones es para sensibilizar e invitar a los docentes a asumir los dispositivos del NMP, construyéndose una lógica que comunica a los profesores: *sé que sufres, y para que dejes de hacerlo, asume los dispositivos del NMP.*

El panorama que se construye en educación invisibiliza los procesos. Las mediciones aparecen como fin último, puesto que independiente de la práctica docente, las personas adecuadas para trabajar en educación serán las que saquen un determinado resultado en relación a los demás que se evalúan.

Los docentes desaparecen del discurso como interlocutores en las evaluaciones, sólo aparecen cuando se pretenden promover y validar. En las políticas públicas de educación, se naturalizan algunas prácticas como las adecuadas para generar las evidencias, las evaluaciones y las mediciones. Este tipo de prácticas puede que no esté en el campo del cuestionamiento, ya que se erigen como un fin en sí mismo. Considerando lo anterior, recae en el docente un rol tecnificado. La opción disponible es aceptar, emocionalmente, como una oportunidad la carrera docente que se le propone basada en la competencia, el emprendimiento individual y las mediciones estandarizadas; limitándose, como todo *futbolista efectivo*, a jugar bien y disciplinado dentro del esquema que se le presenta, y dispuesto a ser medido e incluso cambiado.

El *Docente efectivo*, como posibilidad futura, intensifica los tiempos del presente en crisis, por medio la propuesta de competencia constante que invisibiliza posiciones de estabilidad. El docente, como se apreciaba en la metáfora de *La cancha*, debe limitarse a obedecer el esquema que, desde la premisa del emprendimiento individual, limita los espacios de acción y reflexión conjunta del profesorado como colectivo pensante (Campos et al., 2014). Estos elementos coinciden con los que Andy Hargreaves (1998) describió en el proceso de intensificación laboral, el que es presentado muchas veces como propuesta de profesionalización (Hypolito et al., 2009).

El discurso oficial busca gestionar las emociones de los docentes. Entendiendo que las emociones son un “instrumento de control mucho más poderoso que la ideología o

la moral” (Lupton, 1998, en Gil-Juárez, 2004, p. 142) se usan emociones que interpelan la identidad apostólica, la de funcionario público y la de profesional (Nuñez, 2003) de los docentes para insertar los dispositivos managerialistas. Al crear al docente afectivo, se aprecia que el uso de las emociones en el discurso público de la educación en Chile, cumple también función de construir un espacio discursivo que excede lo oficial, que propone una relación de intimidad y cercanía para dirigirse a los y las profesores y que los insta a esforzarse y comprometerse más allá de sus labores. Los motivan a realizar su trabajo intensificados (Hargreaves, 2005; Hypolito et al., 2009) ya que en condiciones normales no se conseguirían resultados.

Las emociones utilizadas en el discurso para dirigirse a los docentes llevan a situaciones límite a los actores. Construyendo emociones que, si bien se enuncian positivamente, al mismo tiempo van entrelazadas con situaciones incómodas, injustas e incluso desagradables para los profesionales de la educación. Se observa que lo que hace el discurso es mover constantemente a los docentes en términos afectivos o emocionales. Son movidos desde la alegría a la frustración, desde el desánimo a la motivación o desde el esfuerzo colectivo al esfuerzo individual, con la intención de que los y las docentes se adapten y realicen sus funciones en un contexto adverso, recibiendo así recompensas emocionales o simbólicas tales como el agradecimiento o la posibilidad de marcar la vida de una persona.

Finalmente, vemos que, en los documentos oficiales, en coherencia con la lógica de Nuevo *Management*, se propone un control de la profesión docente a través de las leyes de oferta y demanda. Existiendo cupos limitados, se realizará una prueba para seleccionar así a los mejores. Para que esta propuesta tenga coherencia interna, es preciso que la cantidad de profesores que postulen a un puesto de trabajo o que quieran quedarse en un puesto, sea mayor que la oferta laboral, de modo que se pueda excluir a los docentes *inefectivos*. Vemos cómo la lógica mercantil primordial es incorporada en el discurso educativo, abriendo la puerta para un debate amplio al respecto.

Referencias

- Alvarado, Macarena; Duarte, Fabián & Neilsen, Christopher (2011). *Efectos Beca Vocación de Profesor*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Mineduc
- Ascorra, Paula (2009). El gerenciamiento de los estados de ánimo: Estudio de caso en una organización chilena. *IRICE*, 20, 21-32. Recuperado de <http://www.psiucv.cl/wp-content/uploads/2009/11/El-gerenciamiento-de-los-estados-de-%C3%A1nimo.pdf>

- Bellei, Cristian (2001). El talón de aquiles de la reforma educativa. En Sergio Martinic & Marcela Pardo (Eds.), *Economía Política de las reformas educativas en America Latina* (pp. 129-146). Santiago de Chile: PREAL-CIDE.
- Bellei, Cristian; Elgueta, Silvia & y Milessi, Carolina (1997). *Percepción y valoración de los profesores sobre el Premio a la Excelencia Docente*. Santiago de Chile: División de Educación General del Ministerio de Educación.
- Campos, Hugo; Landeros, Cristian; Mera, José; Soto, Rodrigo & Sisto, Vicente (2014). Metáforas que construyen la Política de Evaluación Docente en Chile. *Teoría e Sociedade*, 21(1), 36-57. Recuperado de <http://www.fafich.ufmg.br/revistasociedade/index.php/rts/article/viewFile/72/60>
- Centro de Estudios Públicos (1992). *El Ladrillo. Bases de la política económica del gobierno militar Chileno*. Santiago de Chile: Alfabetá Impresores.
- Cornejo, Rodrigo (2008). Entre el sufrimiento Individual y los Sentidos Colectivos: Salud Laboral Docente y condiciones de trabajo. *Revista docencia*, 35, 77-85. Recuperado de http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/salud_docente/rodrigo_cornejo_entre_sufrimiento_individual_sentidos_colectivos.pdf
- Cox, Cristian (1997). *La Reforma de la Educación Chilena: Contexto, Contenidos Implementación*. Santiago de Chile: PREAL.
- Cox, Cristian (2005). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Dahl, Hanne (2009). New Public Management, care and struggles about recognition. *Critical Social Policy*, 29(4), 634-654. <https://doi.org/10.1177/0261018309341903>
- Díaz, Carlos (2010). Tensiones y Proyecciones en la modernización de la gestión pública: discusión desde una perspectiva histórico-cultural. *Psicoperspectivas* 9(1), 7-28. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol9-issue1-fulltext-102>
- Edwards, Derek & Potter, Jonathan (1992). *Discursive Psychology*. Londres: Sage.
- Fardella, Carla (2012). Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencias subjetivas de la evaluación docente en Chile. *Revista de Psicología*, 21(1), 209-229. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2012.19996>
- Fullan, Michael (1998). The meaning of educational Change. A quarter of a century of learning. En Andy Hargreaves, Ann Lieberman, Michael Fullan, & David Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (214-228). Dordrecht: Kluwer.
- Garay, Ana; Iñiguez, Lupicinio & Martínez, Luz (2005). La perspectiva discursiva en psicología social. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 7, 105-130. Recuperado de http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/240/La%20perspectiva_discursiva.pdf?sequence=1
- Gentili, Pablo (1997). El Consenso de Washington y la crisis de la educación. *Revista Archipiélago*, 29, 55-65.
- Gil-Juárez, Adriana. (2004). El consumo como emoción. Rasgos afectivos de la sociedad del consumo. En Adriana Gil-Juárez (Ed.), *Psicología Económica y del Comportamiento del Consumidor* (pp. 181-218). Barcelona: UOC.

- Guerrero, Oscar (2001). Nuevos Modelos de Gestión Pública. *Revista Digital Universitaria*. 2(3). Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.2/num3/art3/index.html>
- Gunter, Helen (2008). Policy and workforce reform in England. *Educational Management. Administration and Leadership*, 36(2), 253-270. <https://doi.org/10.1177/1741143207087776>
- Hargreaves, Andy (1998). The emotions of teaching and educational change. En Andy Hargreaves, Ann Lieberman, Michael Fullan & David. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 558-575). Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Hargreaves, Andy (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hood, Christopher (1991). A Public Management for all seasons?. *Public Administration*, 69, (3-19). Recuperado de <http://newdoc.nccu.edu.tw/teasylabus/11004o1265941/Hood%20NPM%201991.pdf>
- Hypolito, Alvaro; Vieira, Jarbas & Vieira, Cristina (2009). Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, 9(2), 100-112.
- Iñiguez, Lupicinio & Antaki, Charles (1994). El análisis del discurso en psicología social. *Boletín de Psicología*, 44, 57-75. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4528622>
- Jofre, Gerardo (1988). *El sistema de subvención en educación: la experiencia chilena*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.
- Laval, Christian (2004). *La Escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós.
- Lincoln, Yvonna & Guba, Egon (1985). *Naturalistic inquiry*. New York: Sage.
- Núñez, Iván (2003). El profesorado, su gremio y la reforma de los noventa: presiones de cambio y evolución en la cultura docente. En Cristian. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* (pp. 455-518). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Núñez, Iván (2004). La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile. *Presentada al XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación*. Santiago de Chile.
- Prior, Lindsay (2006). Doing Things With Documents. En David Silverman (Ed.), *Interpreting Qualitative Data* (pp. 76-94). London: Sage.
- Potter, Jonathan (1998). *La representación de la realidad: discurso retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Potter, Jonathan & Wetherell, Margaret (1998). El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos. En Angel Gordo y José Linaza (Comps.), *Psicología, Discurso y Poder: Metodologías cualitativas, perspectivas críticas* (pp. 63-78). Madrid: Visor.
- Ranson, Stewart (2008): The Changing Governance of Education. *Educational Management Administration & Leadership*. 36(2), 201-219. <https://doi.org/10.1177/1741143207087773>

- Redondo, Jesus (2004). El experimento Chileno en educación (1990-2001). Mito, Falacia y ¿Fraude?. En Jesús Redondo, Carlos Descouvieres & Karina Rojas (Eds.), *Equidad y calidad de la educación en Chile. Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001)* (pp. 85-96). Santiago de Chile: Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
- Sisto, Vicente (2011). Nuevo Profesionalismo y Profesores: Una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de 'profesionalización' para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento*, 31(59), 178-192. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86022458013>
- Sisto, Vicente & Fardella, Carla (2011). Nuevas Políticas Públicas, Epocalismo e Identidad: El caso de las políticas Orientadas a los Docentes en Chile. *REU*, 37(1), 123-141, Recuperado de <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=reu&page=article&op=view&path%5B%5D=595>
- Tenti, Emilio (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educación y Sociedad*, 28(99), 335-353. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302007000200003>
- Vegas, Emiliana (2008). ¿Cómo mejorar las políticas de desarrollo profesional docente a fin de atraer, perfeccionar y retener profesores efectivos?. En Cristian Bellei, Daniel Contreras & Juan Pablo Valenzuela (Eds.), *La agenda pendiente en educación. Profesores, Administradores y Recursos: Propuestas para la Nueva Arquitectura de la Educación Chilena* (pp. 48-78). Santiago de Chile: UNICEF.
- Wetherell, Margaret & Potter, Jonathan (1992). *Mapping the Language of Racism: Discourse and the Legitimation of Exploitation*. London and New York: Columbia University Press.
- Williamson, John (1990). *Latin American Adjustment: How Much Has Happened?* Washington DC: Institute for International Economics .
- Wittmann, Eveline (2008). Align, Don't Necessarily Follow. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(1), 33-54. <https://doi.org/10.1177/1741143207084059>
- Zangaro, Marcela (2011). *Subjetividad y trabajo. Una lectura foucaultiana del management*. Buenos Aires: Ediciones Herramienta.



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios . Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)