

Departamento de Pedagogía
Facultad de Ciencias de la Educación
Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación
Escuela Internacional de Posgrado



UNIVERSIDAD DE GRANADA

TESIS DOCTORAL

Identidad profesional docente en la neoliberalización de la política educativa. Endoprivatización y reconstrucciones híbridas de la profesionalidad

Javier Molina Pérez

Dirección: Julián Luengo Navas

Tesis doctoral realizada con la financiación obtenida por medio de una ayuda predoctoral del programa de Formación de Profesorado Universitario (FPU16/00835) concedida por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte vinculada al Departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada.

Granada, 2022

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Javier Molina Pérez
ISBN: 978-84-1117-652-1
URI: <https://hdl.handle.net/10481/79639>

| | |
|---|-----------|
| BLOQUE I. Introducción | 11 |
| INTRODUCTION..... | 13 |
| PRIOR CONSIDERATIONS: ONTO-EPISTEMOLOGICAL POSITIONS..... | 13 |
| A PATH THAT DEFINES THE OBJECT OF STUDY..... | 14 |
| RESEARCH QUESTIONS AND OBJECTIVES | 19 |
| ONTO-EPISTEMOLOGICAL POSITIONS..... | 20 |
| CAPÍTULO 1..... | 31 |
| CONSIDERACIONES PREVIAS: POSICIONAMIENTOS ONTO-EPISTEMOLÓGICOS..... | 31 |
| 1.1 Una trayectoria que define el objeto de estudio..... | 32 |
| 1.2 Preguntas y objetivos de investigación..... | 37 |
| 1.3 Posicionamientos onto-epistemológicos..... | 38 |
| 1.4 Estructura del trabajo | 49 |
| BLOQUE II. Pérdida de ingenuidad teórica | 53 |
| CAPÍTULO 2..... | 55 |
| IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE..... | 55 |
| 2.1 Noción de identidad..... | 56 |
| 2.2 Hacia la comprensión de la identidad profesional: dimensiones y (re)construcción .. | 59 |
| 2.2.1 Perspectiva estática: elementos y dimensiones de la identidad profesional docente..... | 60 |
| 2.2.2 Perspectiva dinámica: (re)construcciones de la identidad profesional docente .. | 64 |
| 2.2.3 Aproximación conceptual a la noción de identidad profesional docente..... | 67 |
| 2.3 Reformas educativas, identidad profesional, profesionalismo y profesionalidad docente | 72 |
| CAPÍTULO 3..... | 79 |
| NEOLIBERALIZACIÓN DE LA POLÍTICA EDUCATIVA Y MECANISMOS DE GESTIÓN EMPRESARIAL DE LA EDUCACIÓN | 79 |
| 3.1 Neoliberalismo: entre análisis neomarxistas y foucaultianos | 81 |

| | |
|--|------------|
| 3.2 De neoliberalismo a neoliberalización: ensamblajes, movildades y mutaciones..... | 83 |
| 3.3 Neoliberalización globalizada y dinámicas de privatización educativa | 86 |
| 3.3.1 Cuasimercados: políticas de libertad de elección y competencia entre centros. | 93 |
| 3.3.2 Estandarización, cuantificación y datificación: la cultura performativa | 96 |
| 3.3.3 Control docente, rendición de cuentas y políticas asociadas..... | 98 |
| 3.4 Neoliberalización docente e identidad profesional | 100 |
| BLOQUE III. Metodología | 105 |
| CAPÍTULO 4 | 107 |
| ENFOQUE METODOLÓGICO | 107 |
| 4.1 Método | 108 |
| 4.2 Instrumento de obtención de informaciones..... | 110 |
| 4.3 Participantes..... | 112 |
| 4.4 Análisis de informaciones y categorías de significado | 122 |
| BLOQUE IV. Resultados y discusión | 137 |
| CAPÍTULO 5 | 139 |
| EL PROFESORADO ANTE LA NEOLIBERALIZACIÓN EDUCATIVA: ONTOLOGÍA, AUTOPERCEPCIÓN Y PROYECCIÓN DE DESARROLLO PROFESIONAL..... | 139 |
| 5.1 Posicionamientos ontológicos y consideraciones sobre educación..... | 139 |
| 5.1.1 Divorcio entre docente y reforma como fundamento del cuestionamiento de la identidad profesional | 140 |
| 5.1.2 Problematizando la relación Educación-Sociedad-Docente..... | 150 |
| 5.1.3 Docencia como una ocupación humanística frente a la concepción neoliberal | 156 |
| 5.1.4 La propagación de la lógica de neoliberalización entre el profesorado..... | 163 |
| 5.2 Autopercepción: negociando la identidad reivindicada y la identidad atribuida | 169 |
| 5.2.1 Neoliberalización como cuestionamiento: una autopercepción indefinida..... | 170 |
| 5.2.2 Neoliberalización y condiciones laborales | 184 |
| 5.3 Proyecciones y expectativas de desarrollo profesional | 189 |
| 5.3.1 Fuentes de conflicto y proyección de un futuro profesional complejo | 190 |
| 5.3.2 Reformas y cambios políticos como condicionantes del desarrollo profesional | 196 |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 6..... | 205 |
| AUTONOMÍA DOCENTE, ENTORNO PROFESIONAL Y RECONOCIMIENTO EXTERNO: DIMENSIONES CONDICIONADAS POR LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA | 205 |
| 6.1 Autonomía docente, competencia profesional y capacidad de agencia | 205 |
| 6.1.1 Buscando una práctica docente competente en contextos de demandas cambiantes | 206 |
| 6.1.2 Cuantificación y rendición de cuentas como ejes del trabajo docente | 215 |
| 6.1.3 Control docente, autonomía limitada y ejercicio técnico de la docencia | 220 |
| 6.1.4 Nueva Gestión Pública y competencia profesional limitada | 228 |
| 6.1.5 Complacencia justificada de la neoliberalización educativa | 237 |
| 6.1.6 Reconstrucciones de la profesionalidad y la identidad docente..... | 243 |
| 6.2 Entorno profesional: relaciones entre colegas y cultura escolar | 249 |
| 6.2.1 Relaciones entre el profesorado: una experiencia desde la individualización y la falta de espacios colectivos | 250 |
| 6.2.2 Hacia una dirección gerencial que tensiona la cotidianidad de los centros | 261 |
| 6.3 Reconocimiento y apoyo: administración y comunidad educativa | 269 |
| 6.3.1 Administración educativa: presión por resultados, falta de apoyo y desconfianza | 270 |
| 6.3.2 El docente en la comunidad educativa: percepción de falta de reconocimiento y desprestigio | 276 |
| CAPÍTULO 7..... | 283 |
| EMOCIONES Y ACTITUDES ANTE LAS LÓGICAS DE ENDOPRIVATIZACIÓN EDUCATIVA | 283 |
| 7.1 Emociones asociadas a la experiencia profesional..... | 283 |
| 7.1.1 Tensiones y problemas de salud emocional..... | 283 |
| 7.1.2 Vivencia emocional condicionada por la presión, la exigencia de rendimiento y el control..... | 291 |
| 7.1.3 Experiencia emocional ante dinámicas gerenciales de gestión educativa | 299 |
| 7.1.4 Buscando equilibrios emocionales para gestionar la tensión | 307 |

| | |
|---|------------|
| 7.2 Actitudes ante la neoliberalización: adherencia, resistencia y estrategias de negociación | 311 |
| 7.2.1 Actitudes de conformidad, adherencia y adaptación a la reforma..... | 312 |
| 7.2.2 Actitudes de resistencia: defendiendo la profesionalidad..... | 329 |
| 7.2.3 Negociando lógicas contradictorias: estrategias para la (re)construcción híbrida de la identidad y la profesionalidad | 343 |
| BLOQUE V. Conclusiones..... | 359 |
| CAPÍTULO 8 | 361 |
| REFLEXIONES FINALES A MODO DE CONCLUSIÓN | 361 |
| 8.1 Endoprivatización y reconstrucciones de la identidad profesional docente | 362 |
| 8.2 Main conclusions | 373 |
| 8.3 Limitaciones y líneas de investigación futuras | 381 |
| BLOQUE VI. Referencias..... | 385 |
| REFERENCIAS..... | 387 |
| BLOQUE VII. Anexos | 417 |
| Anexo I. Hoja informativa sobre la investigación..... | 419 |
| Anexo II. Consentimiento informado | 421 |
| Agradecimientos..... | 423 |

Índice de siglas

APP: Alianzas Público-Privadas

ATAL: Aulas Temporales de Adaptación Lingüística

BM: Banco Mundial

DPD: Desarrollo Profesional Docente

ESO: Educación Secundaria Obligatoria

FAES: Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales

FMI: Fondo Monetario Internacional

GEE: Gestión Empresarial de la Educación

GERM: Global Education Reform Movement

IESs: Institutos de Educación Secundaria

IRB: Institutional Review Boards

ISC: Índice Socio-Económico y Cultural

LEA: Ley de Educación de Andalucía

LOGSE: Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo

LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa

LOMLOE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa

NEE: Necesidades Educativas Especiales

NGP¹: Nueva Gestión Pública.

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

PEvAU: Prueba de Evaluación para el Acceso a la Universidad

PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study

PISA: Programme for International Student Assessment

PP: Partido Popular

PPP: Public Private Partnership

PSOE: Partido Socialista Obrero Español

PT: Pedagogía Terapéutica

RdC: Rendición de Cuentas

TALIS: Teaching and Learning International Survey

TEP: Teoría de Elección Pública

TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study

¹ NPM por sus siglas en inglés. New Public Management.

BLOQUE I. Introducción

INTRODUCTION

PRIOR CONSIDERATIONS: ONTO-EPISTEMOLOGICAL POSITIONS

In the last decades, the methods for standardized quantification, the pressure to get academic results, the market dynamics, and the control of teachers to give explanations, have shaped practices understood as mechanisms of endogenous privatization (endoprivatization). Endoprivatization has also incorporated new models to manage centers under the proposals made by managerialism in the education field, changing the way the centers work. Also changing the relationships between colleagues. Although these practices have been widely analyzed in the national and international context, their impact on teachers has led to research, since there is a demand to develop contextualized research by using different methods. The purpose of this PhD thesis is to contribute, from a qualitative approach, to those studies that aim to understand the transactions between teachers and the neoliberal education reforms.

Regarding Social Sciences and trying to be academically honest, we consider relevant to explain the initial ontological assumptions as well as the epistemological foundations that have been adopted to interpret some complex educational realities. In order to contribute to a discussion marked by academic quality, the first onto-epistemological positions should be detected. Also, the possible biases of the researcher. Therefore, let me write some parts of this first chapter in the first person. Although it is not necessary to point out that this article has been possible thanks to different people, spaces, influences, readings, discussions, and debates, I have always felt intellectually free to make decisions during the research. Consequently, I consider as mine the contradictions, paradoxes, and impurities that may come from the theoretical constructions of this investigation. There is awareness about this, since I knew there would be other epistemological bases, other approaches, other strategies, and other notions that could explain better the development of the dimensions addressed in this thesis. Then, I will try to defend the different epistemological and methodological positions.

The first part of the thesis, the introduction, is developed in this chapter. First, it is intended to follow a timeline of the process, from the beginning until the moment the object of study is defined. Secondly, the research questions and the objectives that articulate the work are presented. Thirdly, the theoretical notions are addressed, those that constitute the framework of the different analyzes that have been carried out. This first chapter, with the aforementioned parts, aims to present the theoretical and empirical background of the research as well as the justification of why this is a relevant work. The last part is a summary of the structure that the reader can find in the following chapters.

A PATH THAT DEFINES THE OBJECT OF STUDY

In 2013-2014, during the second year of my Pedagogy Degree, I approached some research that had been made about educational policy. Before the academic year was over, I contacted Professor Julián Luengo to share my interest in working on this. At that time, the Department of Pedagogy was working on the conclusions of the I+D+i Project "Endogenous and exogenous dynamics of privatization in and for education: the establishment of the quasimarket model in Spain" (National Plan I + D+ i REF/EDU 2010/20853). Hence, my initial interest in studying privatization "in" and "of" education. Somehow, this I+D+i model transferred to the Spanish context the contributions that the educational sociologist, Stephen Ball, together with Deborah Youdell, developed in the field of educational privatization, in order to put them into practice. Initially, it was a very accessible and informative work that would later be published and widely accepted. Their work put diverse and diffuse practices into categories that had not been put together until then, since the academics who had addressed those practices had not come to any agreement (Ball and Youdell, 2008). The categories of "endogenous privatization" and "exogenous privatization"² were widely shared by researchers worldwide.

Endogenous privatization was assumed as a set of practices that transfer the models, philosophies, and logics of the private sector to the public sector. Additionally, exogenous privatization (exoprivatization) was understood as the diversity of practices that helped private organizations to get profits by getting into public education. Basically, it has been pointed out the private management of public centers as well as other mechanisms based on subcontracting practices to let private entities do business with public education. These are new public-private partnerships (PPPs), understood as "contractual relationships between the government and the private sector to get

²Previously, Hatcher (2001) already considered the existence of two dynamics in privatization: endogenous and exogenous, although this consideration was mainly used in all the academic field because of the work of the aforementioned authors.

educational services for a specific period" (Verger and Bonal, 2012, p. 13). More recently, this research indicates that governments exist because of the alliances with organizations, corporations, and foundations (Saura, 2018). The PPPs are shaped as a new model of governance and provision of services. Currently, most investigation about exoprivatization try to explore the way governments are related to the private sector of technology. Ball et al. (2017) describe how ICT corporations and companies have seen a potential market segment in the education sector, since the technology industry is one of the most important one in edu-business.

In the Spanish context, privatization of education has been actively analyzed since the end of the last century. Works such as the one edited by Calero (1998) stand out, a study that analyze schooling spaces that are competitive, together with the introduction of competition as a market element in education. Also, the repeatedly cited work of Torres (2001) was the most extensive analysis carried out in Spain at that time, focusing on the implications of the neoliberal agenda in the educational policy. Then, the academic interest grew exponentially, and studies on privatization "in" education and "of" education followed one another. In this regard, we have the works of Luengo, Olmedo, Santa-Cruz and Saura (2012), and the work of Prieto and Villamor (2012). They point out the different actors that build relationships in the political arena, the diffuse relationship dynamics between them or the new spaces under privatization. In this line, the work of Bernal and Lorenzo (2013) follows a similar pattern, also highlighting the influence of the Catholic Church in the privatization processes in the Spanish State. Then, Verger and Normand (2015) introduce some changes in the categories. Both authors focus on New Public Management (NPM) as a paradigm; a dynamic model that has been adapted to the circumstances and contexts to introduce business management in public education.

These studies are developed in the Spanish State, considering the distinctive features of each region and the political decisions they can make in education. The potential of these works lies in the analysis of the recontextualization of the educational policy in the different territories. We can highlight research in communities with a long tradition of liberal government, under the rule of the Popular Party (PP). Villamor and Prieto (2016) analyze the non-stop practices that promote privatization in public education in the Community of Madrid. In the Valencian Community, Pulido-Montes and Lázaro (2017) analyze the managerial models and the performative culture that get into public education. In Catalonia, research has been done on the different modalities developed by the NPM agenda. The objective is to get adapted to the different contexts and to promote practices of business management in public education (Parcerisa, 2016b). The mechanisms of privatization that were introduced under a social democratic model have

also been analyzed in Andalusia, a region marked by a long government of the Spanish Socialist Workers' Party (PSOE) until 2018. In the work of Merchán (2012), the practices of business management of education are deeply analyzed. This author, also in line with the work of Luengo and Saura (2012), claims that this region is one of the first places that have introduced philosophies and procedures from the private sector into the public education.

These precedents would mark my first steps as a researcher and were gathered in my first academic publication³. In this work, I summarized most of the investigations done about the influence of the neoliberal agenda on a national and international educational policy. It was a kind of self-manual to start since the concepts and the analyses were a bit blurred. I remember the disputes over the meaning of the notion of privatization when I attended my first congresses. Also, the academic debate on understanding whether a series of practices that did not involve changes in ownership or management could be also considered privatization processes. Perhaps for these reasons the dynamics of endoprivatization caught my interest. I felt very attracted to those analyzes that studied changes in ownership, explored the educational services that are outsourced (dining room, morning classroom, cleaning...) and mapped the introduction of private organizations in educational services under profit logics. Hence, I was interested in the introduction of business philosophies into the public services and the daily life of their professionals.

Then, I was granted scholarships and research grants during the last year of my bachelor's degree and also during my master's degree. When I got my first research grant at the University of Granada (Plan Propio) I carried out a work entitled "*Políticas de privatización encubierta en el sistema educativo español. Cuasimercado, Nueva Gestión Pública y Rendición de Cuentas*". My mentor was Professor Julián Luengo. It was my first approach to the dynamics of endoprivatization. The research focused on understanding how the quasi-market model was being shaped in Andalusia, the New Public Management agenda. It also studied the mechanisms to control teacher under the Accountability Systems from a qualitative methodological approach. Several contributions⁴ were made from this study that make deeper my interest in understanding how the logic of competitive schooling was consolidated in the Andalusian region, and how this situation was experienced by the teachers and relatives. The aforementioned

³ Molina-Pérez, J. (2017). Educational policies in the neoliberal hegemony. *Revista Educativa Hekademos*, 23, 38-48.

⁴ Luengo, J. and Molina-Pérez, J. (2018). (Re)-contextualization of the quasi-market model in Andalusia. School management and families competing and selecting. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 225-243.

work became fundamental in my academic career, as it would define one of the axes of this PhD Thesis, the endoprivatization or the business management in education.

While I was studying my master's studies, I was granted a scholarship in some departments of the Ministry of Education. Then, I wrote, together with Professor Luengo, "*Voces silenciadas en educación y discursos políticos*". This project was the next step after the previous work I had done. Here, a new phase is carried out; interviews are used again as a technique for getting information in order to get more aspects of interest already revealed in the previous project. In this work, teachers were noticed to mainly tell about the way in which policies are perceived and negotiated from personal and professional conditioning factors. We dealt with these questions in other work where we analysis the performative narratives of teachers as well as criticism and resistance⁵.

This research is focused on understanding, from different epistemological approaches, the response of teachers to the pro-privatization in the political agenda. It has been observed that teachers experience tensions and conflicts that are subjective. These conflicts tend to be negotiated from positions that imply critical attitudes (Ball and Olmedo, 2013) and different levels of resistance (Anderson and Cohen, 2015). This work increased my interest in researching the personal, professional, and emotional experiences of teachers. Studies such as the one by Evetts (2009) are becoming more and more interesting. It deals with understanding the influence of NPM on teacher professionalism. Also, studies such as the one by Ball (2016) analyzes the resistance of teachers from the notion of subjectivity, with clear Foucauldian inspiration. There are also works focused on exploring the reconstructions of the teacher's professional identity in a scene dominated by practices of business management of education (Hall and McGinity, 2015; Day, 2002). Other research delve into processes of precariousness, proletarianization and/or teacher deprofessionalization due to the agenda and dynamics of educational privatization (Saura and Fernández-González, 2017; Apple, 1995; Rodríguez, 2014). The aforementioned works were created as background research prior to the definition of the object of study in this thesis.

Once my investigation is started, two fundamental aspects can be highlighted about the research report and the work plan. On the one hand, the practices of endoprivatization and, on the other hand, the impact of these dynamics on teachers. In this case, after having worked in different educational stages (infants and primary school) in previous projects, the attention lies now on Secondary Education (ESO) and High School. This

⁵ Luengo, J. and Molina-Pérez, J. (2019). Building a professional resistance in a neoliberalised educational space. *Revista Educatio Siglo XXI*, 37(1), 91-112.

decision also responds to the conclusion that most business management dynamics are more intense on this stage. During the first months of research, the object of study started to be approached. It became a two-part process: first, an exploration of the literature from the grounded theory, understood as "loss of theoretical ingenuity" was developed. In this period, the mechanisms of endogenous privatization were limited through the analysis of the Organic Law for the Improvement of Educational Quality (LOMCE) and the Education Law of Andalusia (LEA). This, together with the works cited above and the review of current research, defines an area of interest that needs to be theorized from the perspective of the actors involved. In Grounded Theory, the empirical work is the beginning of any process of theoretical construction. Through different techniques based on qualitative interviews with teachers, an empirical work was started to answer the following first question:

- How do the endo-privatization practices in Andalusia affect ESO and high school teachers who work in public schools?

Four interviews with headmasters were made. Also, twelve interviews with teachers who had responsibilities in the exercise of the directive function. I could assert that my intellectual journey up to here was carried out under accurate academic positions and convictions. A long period of time passed while deeply analyzing the stories gathered in this first stage of the investigation. Two works that have been published recently conclude with the "preliminary" results for this research proposal. In Molina-Pérez and Luengo (2020), the notion of professional identity is studied deeply, a concept linked to new reconstructions of the teaching identity promoted from educational neoliberalization agendas that demand flexible and emotionally intelligent professionals. From the promotion of new meanings in education, such as resilience, teachers are urged to find emotional balances that allow them to face the experiences of dissatisfaction shown by most of the teachers interviewed in this phase of the research. In Molina-Pérez and Luengo (2021), it is said that the teachers' response to endo-privatization practices does not correspond to those approaches that imply consolidated resistance or disobedience to the requirements of educational administrations or legislation. Also, it is not common to find, among the teachers interviewed, a pattern that assumes, in an uncritical or absent way, the educational practices that they need to develop as a consequence of political demands. So, the traditional debates that appear in dual terms, "professionalism" and "managerialism", may not be useful to understand the response of teachers in this context of study. Other researchers, like Bévort and Suddaby (2016) or Noordegraaf (2015), suggest the notion of "hybrid professionalism" to understand the experience of teachers regarding political practices of business management of education. These

preliminary approaches during the first phase of the research were useful to define the research questions, as well as the objectives. This shapes the framework and structure of this thesis.

RESEARCH QUESTIONS AND OBJECTIVES

- What dimensions shape the teacher's professional identity?
- How do the practices of endoprivatization influence the professional identity of teachers?
- How are the educational policies that promote neoliberalization negotiated and recontextualized by the teachers?
- Are there tensions between those dimensions that shape the teacher's professional identity as a consequence of endo-privatization processes?
- Are we detecting resistance, acceptance, conformity, or professional adherence to the business management practices of education?
- How do teachers rebuild their professional identity in a context of business management of education?

From the research questions, a general objective of the research is born:

GO1. To understand the influence that endoprivatization practices have on the professional identity of teachers, as well as on the way the professionalism of teachers is shaped. All this from the analysis of the stories that have been told.

This general objective is specified by five particular objectives:

SO1. To examine the dimensions that shape the teacher's professional identity in a context of a neoliberal educational reform.

SO2. To analyze the process of reconstruction of the teacher's professional identity as a consequence of the business management agenda in the education sector.

SO3. To figure out the incidence that political practices of educational endoprivatization has to shape the teacher's professional identity.

SO4. To analyze the practices, actions, attitudes, and stories told by teachers as a negotiated response to business management practices in education.

SO5. To understand the influence that the dynamics of educational endoprivatization has in order to rebuild teaching professionalism.

ONTO-EPISTEMOLOGICAL POSITIONS

As it is said before, analyzing these issues implies considering the initial subjective positions to support the academic discussion. Any analysis or interpretation done in this research is determined by an ontological position regarding public education. The task here is not to contribute to the theorization of the concept of education and its problematics. However, it is relevant to talk about the conception of "public school" and "public education" on which this work is based. This way, public education is considered to be the guarantee that citizens offer themselves in a democratic system, in order to make effective the right to education. The public school is conceived as a common space where it is possible to learn and develop fundamental skills to boost democratic participation in social processes under the umbrella of equality. Likewise, it is understood as a place that stimulates the basic values of community and democracy, promoting civic awareness and the development of an active citizenship that participate in public life (Giroux, 1984). Public education is supported as a good that should get expanded and be more comprehensive; a good that must gather, in absolute terms, the entire population, since it is a universal right. Also, a service that must be defended by asking the public authorities to develop mechanisms in order to guarantee its correct development and functioning. Therefore, the start is understanding that the public school must be "inclusive, democratic, secular, respectful of the diversity, considering that each person is unique. A model that considers the difference and promotes equality: intercultural, mixed-race, coeducational, innovative, liberating, supportive and committed" (Rogerio, 2014, p. 77).

However, I am aware that the notion of public education goes beyond the idea of schooling or public school. It is evident that, in the framework of modernity, the concept of education has been linked to the notion of "schooling" or "school", which brings disputes and resistance. The notion of schooling even responds to a universal project that emerged in the 19th century within Western countries, to develop a capitalist socialization model. However, this work is based on the idea of public school and public education, and it follows the principles that inspired the configuration of public education systems after the Second World War. In short, education as a social right linked to the presuppositions that germinated and extended the models of the "Welfare State". The following principles support the idea of public education. It is useful to analyze the changes that the neoliberal agenda may be fostering:

- a. Public education as a social right that must be made effective through a network of centers managed and owned by public agents. They must have enough public

fundings to cover the schooling needs from 0 to 18 years of age and guarantee the universal right to education in equality conditions.

- b. Public education as the human right to get free universal education, from an inclusive and non-segregating school.
- c. Public education based on science as an intellectual space open to questioning and rational debate. This implies a position that trusts and defends the autonomy of teachers as well as their own capacity in contexts determined by cultural, economic, and social traditions.
- d. Public education as a democratic space. This implies the participation of the different agents that shape the educational community in school management.
- e. Public education as a space for secular socialization, where freedom of conscience is restricted. Education happens without dogmas, so all forms of indoctrination are suppressed.

It seems obvious that these reflections on education are questioned when the neoliberal agenda is recognized to be boosted on a global scale. There is a crisis of education as a social right since it is being increasingly considered as a good to consume. Training a critical citizenship to build democratic societies welcome the production of "human capital" for a competitive and economic environment of insertion. New functions linked to economic growth, business competitiveness, or the training of flexible and skilled workers for technological development do replace the old purposes of critical and democratic socialization, transmission of culture or personality development (Díez-Gutiérrez, 2020b).

From this conception of public education, henceforth, the research is developed under an epistemological perspective with several theoretical aspects. The adoption of a plural epistemological perspective is pertinent to understand the complex contemporary developments of teaching work, as well as the professional and personal experience. Ball (2013, p.2), for example, doesn't share the idea of "some orthodoxy or like-minded academic community committed to a single theoretical position". However, I did decide here not to align myself with an epistemology or a pure theoretical line. I consider that there must be spaces between the different epistemological traditions, or beyond them, to understand, analyze or criticize those realities conditioned by different contexts and time frames. However, I am aware of the danger of falling into a simplistic approach, or even lose some academic coherence trying to approach "the best of the different

epistemologies" as a kind of exercise of convenience. Hereafter, I will try to justify the suitability of each epistemological position regarding the findings of this research.

First, we are not going to choose the term "neoliberalism" as a concept to understand the processes that are analyzed and to discuss the findings. There are multiple meanings, diverse approaches, and eclectic positions linked to the concept of neoliberalism. So, ambiguity, controversy and incoherence linger on this term. Its use may be crisis, as it constitutes a category that is not useful to describe current government relations. Nevertheless, its validity is unquestionable to address analyzes that involve economics, politics, commodification, privatization, identity, government, governance or globalization (Venugopal, 2015). Its potential as an analysis tool has been diminished since it has been widely used. Already in the work of Clarke (2008), the concept is denounced to be used with little systematicity ("promiscuity") to understand any practice, regardless of its nature ("omnipresence"). Also, to explain all the causes of social, political, and economic imbalances ("omnipotence"). In this way, more than a tool, it is more a category that makes sense as a construction to analyze critical positions and/or resistance practices (Jessop, 2013). Therefore, the term is chosen to refer to what is commonly understood as "neoliberalism" from the concept of "neoliberalization", in line with the analyzes developed both in the international (Brenner et al., 2010; Springer et al., 2016) and the Spanish State context (Saura, 2021). This implies considering neoliberalism as a practice that is constantly changing but never past, homogeneous, monolithic nor finished (Springer, 2012).

The agendas, the ideas and the programs are developed while permanent transformations take place. These are related to processes of connections, mobilities and mutations. It is an epistemological position that implies assuming the neoliberalization processes from the theories of "post-political transfers" (McCann and Ward, 2013; Peck and Theodore, 2012). The connections represent hybrid relations of logics and policy makers that become real in spaces, and that circulates globally by accelerated transnationalization (Peck and Theodore, 2015). Then, mobilities present a new model of analysis that go beyond the attempt to understand the process and the actors that transfer policies from space A to space B. Neoliberalization implies make politics be alive so that practices are under permanent changes and adaptations in order to be successful in highly differentiated local contexts. From now on we will speak of "neoliberalization", "neoliberalization agenda" or "neoliberalization practices" to be coherent with this epistemological position. Neoliberalization, in short, will be understood as a model based on the idea that everything has a business perspective. And the philosophies, practices, and logics of the market must permeate all social fields, so they work properly. For

decades, education has become a highly interesting space for the neoliberalization agendas. Its manifestations are extensive processes of educational privatization (Verger et al., 2016). Adopting privatization practices have taken diverse forms and gradual scales. In this case, attention is focused on the mechanisms of endoprivatization or endogenous privatization.

This construct, however, is complex. Although endoprivatization has been widely discussed and accepted among academics in different geographical areas, its recurrent use has led to diverse practices that sometimes have generated inaccuracies and academic mazes. Perhaps since educational privatization processes are complex, and it is easy to use categories to interpreting political practices quickly, this situation has led to understand as “endogenous” those gradual processes that are characterized by endogenous and exogenous privatization practices at the same time. In this sense, aspects of educational privatization such as outsourcing services like cleaning, canteen, or transport, have been analyzed under the endo-privatization approach as they are difficult to fit into any of the categories established by British sociologists. These questions have created a debate inside me, so I felt motivated by a lack of decided conviction about the use of the notion of “endoprivatization”. This lack of conviction is due to the difficulty to understand current privatization practices from a binary position. The logic hybridization that comes from the new public management processes seems evident (Verger et al., 2016). So, the use of this notion comes with a limitation linked to the analytical potential of this category.

In most cases, the thesis introduces the terminological construction of "business management of education" as an alternative to endoprivatization. It is considered that, in this way, the multiple approaches that transfer the operating logics and practices of the private sector to the public sector are better specified. At the same time, this implies associating endogenous privatization or corporate management of education with the reformist agenda of the New Public Management. This research understands that the quasi-market dynamics, the managerial models of educational management, the accountability mechanisms or the performative culture are all part of the philosophy associated with the NPM. In line with the approach of Parcerisa (2016a, p. 18), it is understood that the NPM paradigm incorporates "policies such as school autonomy, accountability, publishing results in standardized tests, hierarchy, professionalization of headmasters and the emulation of managerial styles in school management". Although it has been more than a decade since Sahlberg (2011) spoke of the “Global Education Reform Movement” as the spark that spread through different geographical areas, consequently extending privatization reforms, today, his analysis is still a highly

interesting academic subject. The changes in his practices and the diverse recontextualizations still generate theoretical and methodological challenges that catch the attention of scientific journals and researchers (Fuller and Stevenson, 2019; Ball, 2018).

In other contexts, there was a difficult moment when using an epistemological framework that would provide the needed tools to analyze and understand the final transformations that neoliberalization practices caused in teachers. Changes that could be considered according to teaching professionalism, teaching subjectivity or professional identity, among others. The different alternatives mentioned before imply start analyzing from the sociology of the professions, from post-structural epistemological frameworks or from a hermeneutical and phenomenological perspective. From the beginning, my epistemological tradition is marked by talks, readings, stays and seminars with academics who follow the Foucauldian tradition. In the same way, most of the analyzes available in the national and international context were linked the epistemology of subjectivity and the power-knowledge relationships typical of these positions. This is an approach that has been proved to be useful and widely accepted to understand the political technologies that direct the behavior of subjects. In this case, the practices of teachers, under the model of the "entrepreneur of oneself" (Saura and Luengo, 2015a; Ball and Olmedo, 2013). Therefore, this tradition marks my training; a lens to observe the processes of change when I started my PhD investigation.

However, after analyzing the interviews carried out in the first phase of the research, and the informal conversations with teachers, the suitability of this position can be thought over. These academic discussions basically tried to question if those stories were really defining the best epistemological tool. Or, if there was an attempt to adapt the epistemology on governmentality to teacher's stories. The works on governmentality are not intended to provide tools to analyze the impact that business management reforms of education have on teachers. In fact, this thesis starts from a post-structuralist position. Foucaultian works, such as the one developed by Ball (2003a), among others, are essential to understand the construction of the performative and quantified teacher, that has also gone through datafication, in the context of neoliberalization. Assuming a post-structuralist epistemological position implies that the subject feels forced to individualize in the current postmodern context. Each person feels driven to build their own life from their individuality, including their professional life, which is no longer safeguarded by a stable institutional structure or framework, such as the educational center or a professional group. What happens to the person no longer depends on the functioning of the structures. Now, they are responsible for their actions and decisions. The person

now feels the risk and permanent insecurity of having to build their personal and professional life outside the community and security (Bolívar, 2006).

It was in the initial phase of the study, after conducting and analyzing the weakly structured interviews, when teachers were considered to use narratives with a marked emotional and contingent motivation. Their speech was sustained on their professional experience, connecting the past, their career and their biography with the ambivalence of the present and the uncertainty of the future. A discursive logic based on the value of the affective, the motivational and the situational aspects of their professional lives. Professional life consider was difficult to connect with the analyzes boosted by the power-knowledge relationships typical from the studies linked to a Foucauldian epistemological tradition. These epistemological influences are present in some of the analyzes that try to understand the nature of some teaching actions in a neoliberalized environment. However, at that time, the teachers' narratives were assumed to demand a different analytical perspective, despite the potential works and analyzes based on the epistemology of neoliberal governmentality. These tools were found by using an approach to the subject and their professional experience from the notion of identity, professional identity, and phenomenological and hermeneutical studies. This also includes a field frequently explored by academics to understand the experiences of teachers (Bolívar and Domingo, 2019; Day, 2007; Hendrikx, 2019; Singh, 2018).

The notion of identity is complex since it cannot be objectified or defined in absolute terms. This concept is made up of different categories that establish symbiotic relationships in the construction of a certain way of seeing and feeling. Dubar (2000, p. 109) has a widely shared conceptual approach for understanding identity as a "stable and provisional; individual and collective; subjective and objective; biographical and structural state of the various socialization processes that build individuals". This implies the rejection of essentialist or immutable interpretations that do not consider the development context to incorporate dimensions that assume its complex, dynamic, biographical, and contextualized nature (Garner and Kaplan, 2019). In the same way, the notion of professional identity, despite being widely studied, is frequently inoperative and there is no consensus on what it implies. Plus, there is not a shared orientation on how to study it (Hendrikx, 2019). However, there is a widespread consensus that understands the professional identities of teachers as the result of a long temporal process where three factors intervene dynamically: personal, sociocultural, and work context.

From a general approach, professional identity tries to give answers to the question about our identity members of a profession (Barbour and Lammers, 2015). Its detailed analysis requires paying attention to the interaction between personal experiences. These are always inside a biographical frame; also, inside the social, cultural, and institutional environment where teachers carry out their tasks on a daily basis. Faced this question, it should be explained that this thesis is based on the conviction that there is no unified, pure, or permanent professional identity, but multiple identities in permanent change of reconstruction. In this line, the professional identity is considered to incorporate biographical and social aspects permanently, and the subject negotiates their "professional self" with political demands and with the colleagues in the workplace. Also, with the structures and power relations that take place in different action spaces, and during the interaction with students and the educational community (Sancho-Gil et al., 2014). Additionally, in line with the contributions of Bolívar (2006), the work integrates and makes a difference between both the category of "teacher professional identity" and the category of "teacher professionalism", like two sides of the same coin. Professional identity is linked to a more subjective dimension connected with individual experiences and social perceptions. However, teacher professionalism contains patterns associated with knowledge, skills, and some traits more or less defined that build the meaning of being a teacher.

There are several studies that have addressed the professional identity of teachers in the national and international context. Most of the works are based on the consideration that the changes introduced in the educational systems have an impact on the teachers, since it changes their own self-perception as education professionals. Authors such as Day (2002, p. 683) state that "the changes have an impact on the identities of the teachers and, since they are both cognitive and emotional, both rational and non-rational, some reactions appear". This impact is understood as the accelerated process of change in professional identity resulting from the discrepancy between external demands and personal perceptions (Hendrix, 2019). This issue is considered to be able to destabilize the dimensions of professional identity and condition the projects, practices, and future expectations of teachers. In this line, the set of works developed by Claude Dubar has a huge interest. Some researchers have started with this work in order to develop tools to understand what has been understood as "identity crisis". Also transferring this to the teachers in a postmodern context of individualization (Dubar, 2002).

To make the study of professional identity operational, we start from a position that understands that identity is projected through narrative. Paul Ricoeur's contributions are an epistemic-methodological basis on which this work is built. This is because he focuses

on the importance of the story as a way to build the person that "we are". In this line, the author says that the subject "is a story character, is not an identity different from "their" experiences (...). So, the story builds the identity of the character that we can call their narrative identity (...). The identity of the story makes the identity of the character" (Ricoeur, 1996, p. 147). The narration, as Bolívar and Domingo (2019) expose, is not only a past memory, but a way of negotiating personal history to give meaning to the present. Therefore, the narrative mediates between the past, the present and the future, while expressing the emotional dimension of the experience, the complexity, the relationships and the unique things of each action and experience. As a way of getting knowledge, the story manages to capture the motivations, desires, feelings, or purposes that endow all human affairs with richness and that cannot be expressed in other terms.

However, for this thesis to get its purpose, it is necessary to distinguish between "narrative" and "narrative story", understanding the story as a limited oral expression of the experience, or some part of it, that obey the requirement of the defined research objectives. As a hermeneutical approach, it allows to give meaning and understand the cognitive, affective and action dimensions. Nowadays, the affective-emotional dimension, beliefs, values, feelings, and motivations configure the fundamental analysis elements to understand the professional lives of teachers and the impact of political practices on education professionals. Consequently, a technocratic model of politics, regarding the art of governing or instrumental rationality, is not assumed (Rizvi and Lingard, 2013). On the contrary, it reveals a position that understands public policy as a social process open to individual negotiation, the *enactment* used in Anglo-Saxon literature, to significance by the subject, which usually implies different adoptions. From following patterns to resistance (Ball et al., 2012).

In this line, for the Spanish context, works on professional identity stand out, such as the one developed by Bolívar (2006) who talks about a crisis in secondary school teachers and the need to rebuild their teaching identity. It is a dense work that focuses fundamentally on understanding the change that secondary school teachers experienced when they faced teaching in secondary school as a consequence of the promulgation of the Organic Law of General Organization of the Educational System (LOGSE). This, according to the author, created a major crisis among the teachers as they perceived themselves as an unmotivated, frustrated and discouraged group. Specially with the emerging social and academic demands that they had to attend to. Marcelo (2010) does research that analyzes educational reforms, political contexts, teacher training, professional commitment, pedagogical principles or professional skills, among others, from the notion of professional identity. More recently, Sancho-Gil et al.

(2014) have done research focused on the stage of early childhood and primary education to understand the process of construction of professional identity. From the formative period and also from the first years of teaching. Also, there are some interesting works such as the one coordinated by (Cantón and Tardif, 2018). In the different chapters, they deeply study the notion of professional identity from the social changes of the present, the new demands linked to education and the processes of redefining the teachers' work.

Beyond national borders, studies on professional identity are still a subject of wide academic interest. Some researchers have tried to understand "who are the teachers" or "how they value themselves" (Vaillant, 2010). Also, how the emotional states of teachers condition the development of more or less fragile identities (Day, 2011). It has happened in the last decade, especially in those countries where the neoliberalization agenda has been more aggressive, that the influence of neoliberalization practices on professional teacher identity has been analyzed the most. In Latin America, the work done by Galaz (2011) refers to the fundamental position of teachers when it comes to put obstacles or not, depending on the meaning that the teacher gives to the reform, the development of a policy educational. More recently, Inostroza (2020) reflects about the tension experienced by teachers regarding standardization practices, competitive schooling processes or accountability mechanisms. Also, in the British, American, or Dutch context, scientific interest in the impact of endoprivatization practices on professional teacher identity has increased considerably. Studies such as those by Hall and McGinity (2015) stand out, which try to understand the responses of teachers to the pressures of the neoliberalization agenda from positions of conformity or resistance. Also, Hendrikx (2019) delves into the notion of professional identity studying the differences between the professional logics of teachers and what they occasionally carry out due to the imperative of neoliberalization.

Resistance also becomes a key concept for this research. What is considered resistance? What generates the resistance? How is their presence and/or absence determined? In line with Thomas and Davies (2005), resistance is understood as a set of conscious, everyday and/or clandestine actions that generate critical spaces and alternative practices to those proposed in the neoliberalization agenda. Resistance, far from a vocation of pure rejection, is born with the subjectivity of each professional and their commitment to critical and deliberative praxis (Ball, 2016). This action has personal costs, as it can be conceived as irresponsible acts or acts of "infidelity" to political philosophies (Achinstein and Ogawa, 2006). As Fuller (2019) points out, these everyday forms of resistance are put into practice when the visible, open, and most pretentious

forms are dangerous for teachers and take very different forms. This conception is aligned with the work of Anderson and Cohen (2015) where expressions of resistant practices based on critical reflections, formal appearances of compliance, new counter-discourses are gradually pointed out. Both within the educational field and outside. Also, the collective resistance actions boosted from the teachers' unions or social movements.

Consequently, this work has decided to follow the analytical line developed by Ball and Olmedo (2013) who defend a "different" approach focused on "the particular difficult situation of the teacher who is alone in the classroom or in the staff room and feels that something has broken inside" (p. 85). It is about studying the resistance that is produced, within the performative culture, as a way of "deciphering, unraveling and retranslating" (p. 93) the functional models of neoliberalization. This is not a highly visible form of resistance and may not translate into protests or collective actions. It corresponds to an act of "self-improvement", of deconstruction, recreation of the self and the capacity for critical self-examination. The authors call this process "self-care". They also understand that these reflexive practices that begin with a simple individual act can be the origin of bigger questions through forms of collective resistance. This positioning also implies recognizing its weaknesses. It is not so clear, for example, how "self-care" practices can become an organized form of collective resistance with enough impact on global processes of neoliberalization (Stevenson, 2017).

In short, once the dynamics of privatization and business management models have been identified, academic research invites us to get deeper into the subjective experience of teachers. This work considers that it is highly relevant to delve into the impact that business management practices have on public education; on the professional identity of teachers in the context of neoliberalization. In the Spanish field, this study has been limited until now. Although some works have dealt with this issue (Venegas et al., 2017; Saura and Fernández-González, 2017) a set of studies is needed that focuses on the experience of teachers, their negotiation of legislation and its professional implications.

CAPÍTULO 1

CONSIDERACIONES PREVIAS: POSICIONAMIENTOS ONTO-EPISTEMOLÓGICOS

Durante las últimas décadas las políticas de cuantificación estandarizada, la presión por resultados académicos, las dinámicas de mercado y el control del profesorado mediante mecanismos de rendición de cuentas configuran prácticas que se han entendido como mecanismos de privatización endógena (endoprivatización). La endoprivatización también ha incorporado nuevos modelos de gestión de centros bajo las propuestas del gerencialismo educativo con cambios sobre las dinámicas funcionales de los centros o las relaciones entre los colegas. Si bien estas prácticas han sido ampliamente analizadas en el contexto nacional e internacional, su impacto sobre el profesorado es una línea de investigación actual y emergente por la necesidad de desarrollar investigaciones contextualizadas desde métodos diversos. El cometido de esta Tesis Doctoral será aportar una contribución desde un enfoque de estudio cualitativo a los análisis que tratan de comprender las transacciones entre el profesorado y las reformas educativas de neoliberalización.

En el caso de las Ciencias Sociales se considera pertinente, desde una voluntad de honestidad académica, explicitar los presupuestos ontológicos desde los que se parte, así como los fundamentos epistemológicos que se adoptan para interpretar realidades educativas complejas. Descubrir las posiciones onto-epistemológicas de partida y los posibles sesgos derivados de la mirada del investigador debe contribuir a una discusión académica de calidad. Por ello, permítaseme poder redactar algunas partes de este primer capítulo en primera persona. Aunque no es necesario apuntar que este trabajo es el resultado de múltiples personas, espacios, influencias, lecturas, discusiones y debates, siempre he sentido plena libertad intelectual para tomar decisiones en el desarrollo de la investigación. En consecuencia, asumo como propias las contradicciones, paradojas e impurezas que se deriven de las construcciones teóricas de esta investigación. Han sido adopciones conscientes sabiendo que habría otros pilares epistemológicos, otros acercamientos, otros abordajes y otras nociones que podrían explicar mejor el desarrollo de las dimensiones abordadas en esta Tesis. En lo

sucesivo trataré de defender los diferentes posicionamientos epistemológicos y metodológicos.

El primer bloque de la Tesis, correspondiente a la introducción, se desarrolla en este capítulo primero. Primero se realiza una narración que trata de seguir un hilo temporal del proceso transitado hasta la definición del objeto de estudio. Acto seguido se presentan las preguntas de investigación y los objetivos que articulan el trabajo. Un tercer espacio se adentra en las nociones teóricas que se abordan en la investigación y que constituyen el marco de los diferentes análisis que se realizan. Este primer capítulo, con los mencionados apartados, pretende servir, a su vez, para exponer los antecedentes teóricos y empíricos de la investigación que se realiza y la justificación de su relevancia en este momento. En el último apartado se presenta una síntesis de la estructura que podrá encontrar el lector en los siguientes capítulos.

1.1 Una trayectoria que define el objeto de estudio

Durante el año académico 2013-2014, en el segundo curso del Grado en Pedagogía, me aproximé a las líneas de investigación en política educativa. Antes de terminar el curso académico contacté con el profesor Julián Luengo para mostrar mi interés en trabajar en esta línea de investigación. En ese momento, en el Departamento de Pedagogía se estaba trabajando en las conclusiones del Proyecto I+D+i “Dinámicas endógenas y exógenas de privatización en y de la educación: el modelo de cuasimercado en España” (Plan Nacional I+D+i REF/EDU 2010/ 20853). De ahí mi inicial interés por los estudios sobre la privatización “en y de” la educación. En cierto modo, este I+D+i trasladó al contexto español las aportaciones que el sociólogo de la educación, Stephen Ball, junto con Deborah Youdell, desarrollaron sobre las diversas prácticas de privatización educativa. El trabajo de los autores británicos fue inicialmente un documento muy accesible y de carácter divulgativo que posteriormente se publicaría en una obra de amplia relevancia y aceptación académica. En su investigación se categorizaban prácticas diversas y difusas que no habían concitado, hasta el momento, el acuerdo en los análisis de cuantos académicos las abordaban (Ball y Youdell, 2008). Las categorías de “privatización endógena” y “privatización exógena”⁶ fueron ampliamente compartidas por investigadores en distintas latitudes geográficas.

La privatización endógena, señalada ya en el inicio del capítulo, se asumió como un conjunto de prácticas que trasladan los modelos, filosofías y lógicas del sector privado

⁶ Anteriormente, Hatcher (2001) ya consideró la existencia de dos dinámicas de privatización: endógenas y exógenas, aunque su utilización mayoritaria en la academia internacional fue posterior al trabajo de los citados autores.

al sector público. Por otro lado, la privatización exógena (exprivatización) se entendió como la diversidad de prácticas que promovían el lucro de organizaciones privadas por medio de su introducción en el sector público de la educación. Se han señalado, fundamentalmente, la gestión privada de centros públicos y otros mecanismos basados en la subcontratación de servicios que permiten a entidades privadas hacer negocio en la educación pública. Se trata de nuevas alianzas público-privadas (APP), entendidas como “relaciones contractuales entre el gobierno y el sector privado para la adquisición de servicios educativos por un periodo específico” (Verger y Bonal, 2012, p. 13). Más reciente, esta línea de investigación señala que los gobiernos no se entienden sin las alianzas con organismos, corporaciones y fundaciones del sector privado (Saura, 2018). Las APP se configuran como un nuevo modelo de gobernanza y prestación de servicios. En la actualidad, la mayor parte de las investigaciones que abordan la exprivatización se centran en explorar las relaciones de los gobiernos con el sector privado de la tecnología. Ball et al. (2017) describen cómo las corporaciones y empresas de las TIC han visto en el sector de la educación un nicho de mercado potencial, siendo la industria tecnológica una de las más importantes del *edubusiness*.

En el contexto español, el análisis de la privatización educativa viene desarrollándose desde finales del siglo pasado. Destacan trabajos como el editado por Calero (1998), donde se analizaban los espacios de escolarización competitivos y la introducción de la competencia como elemento de mercado en educación; o la reiteradamente citada obra de Torres (2001), siendo el análisis más extenso realizado en España, en ese momento, sobre las implicaciones de la agenda neoliberal en la política educativa. El interés académico creció de manera exponencial y los estudios sobre la privatización en la educación y de la educación se sucedieron. Véase, a este respecto, trabajos como el de Luengo et al., (2012) o el de Prieto y Villamor (2012), apuntando los diferentes actores que establecen relaciones en la arena política, las difusas dinámicas de relación entre estos o los nuevos espacios de privatización. En esta línea, el trabajo de Bernal y Lorenzo (2013) hace un recorrido similar, apuntando también la influencia de la iglesia católica en los procesos de privatización referidos al Estado español. Verger y Normand (2015), por su parte, introducen algunas variaciones en las categorías. Los autores se centran en la Nueva Gestión Pública (NGP) como paradigma y modelo dinámico que se adapta a circunstancias y contextos para introducir modelos de gestión empresarial en la educación pública.

Estos estudios se desarrollan en España atendiendo a las particularidades de cada Comunidad Autónoma por el ejercicio de las competencias en educación que poseen los gobiernos regionales. La potencialidad de estos trabajos radica en el análisis de la

recontextualización de la política educativa en los distintos territorios. Han destacado investigaciones en comunidades de amplia tradición de gobierno liberal, bajo la gestión del Partido Popular (PP). Villamor y Prieto (2016) analizan el proceso continuado de prácticas que favorecen y fomentan lógicas de privatización en la educación pública de la Comunidad de Madrid. En la Comunidad Valenciana, Pulido-Montes y Lázaro (2017) analizan los modelos gerenciales y la cultura performativa que se adentra en la educación pública. En Cataluña se han sucedido investigaciones sobre las diferentes modalidades que la agenda de la NGP desarrolla para adaptarse a los contextos y promover prácticas de gestión empresarial en la educación pública (Parcerisa, 2016b). En Andalucía, un contexto caracterizado hasta 2018 por un largo periodo de gobierno del Partido Socialista Obrero Español (PSOE), también se han analizado los mecanismos de privatización introducidos bajo la gestión socialdemócrata. En trabajos como el de Merchán (2012) se desgranar las prácticas de gestión empresarial de la educación. El autor, en línea también con el trabajo de Luengo y Saura (2012), señala a esta comunidad como una de las regiones pioneras en la introducción de filosofías y procedimientos propios del sector privado en el sistema educativo público.

Son los antecedentes que marcarían mis primeros pasos en investigación y se recogerían en la primera publicación académica de mi trayectoria académica⁷. En este trabajo sintetizaba la mayor parte de las líneas de investigación sobre la influencia de la agenda neoliberal en la política educativa nacional e internacional. Era un trabajo que suponía una especie de automanual desde donde partir, dada la nebulosa que observaba en los conceptos y en los análisis. Recuerdo las disputas por el significado de la noción de privatización cuando asistía a los primeros congresos y el debate académico se centraba en comprender si una serie de prácticas que no suponían cambios de titularidad o gestión podrían ser consideradas como procesos de privatización. Quizá por estos motivos las dinámicas de endoprivatización captaron mi interés. Si bien los análisis que datan los cambios de titularidad, exploran los servicios educativos que se externalizan (comedor, aula matinal, limpieza...) y mapean la introducción de organizaciones privadas en diferentes servicios educativos bajo lógicas de lucro me suscitaban un alto atractivo; mi interés versaba en la introducción de filosofías empresariales en el funcionamiento de los servicios públicos y en la cotidianidad de sus profesionales.

Posteriormente pude disfrutar de becas y ayudas de investigación durante el último curso de Grado y el curso académico de Máster. En mi primera beca de investigación,

⁷ Molina-Pérez, J. (2017). Políticas educativas en la hegemonía neoliberal. *Revista Educativa Hekademos*, 23, 38-48.

como beneficiario del programa del Plan Propio de la Universidad de Granada, realicé el trabajo titulado “políticas de privatización encubierta en el sistema educativo español. Cuasimercado, Nueva Gestión Pública y Rendición de Cuentas”, tutorizado por el profesor Julián Luengo. Fue el primer acercamiento a las dinámicas de endoprivatización. La investigación se centró en comprender cómo se estaba articulando en Andalucía el modelo de cuasimercado, la agenda de la Nueva Gestión Pública y los mecanismos de control al profesorado bajo los sistemas de Rendición de Cuentas (RdC) desde un enfoque metodológico cualitativo. De este estudio se derivaron varias contribuciones⁸ que profundizaban en el interés por comprender cómo la lógica de escolarización competitiva se consolidaba en la comunidad andaluza y cómo se experimentaba esta situación desde la vivencia de docentes y familiares. El citado trabajo sería fundamental en mi trayectoria académica, en tanto que definiría uno de los ejes de esta Tesis Doctoral, la endoprivatización o gestión empresarial de la educación.

Ya en los estudios de Máster, como beneficiario de una beca de colaboración en Departamentos del Ministerio de Educación, desarrollé, junto al profesor Luengo, el trabajo titulado “Voces silenciadas en educación y discursos políticos”. En este proyecto se dio continuidad al trabajo anterior y se realizó una nueva fase de trabajo de campo siguiendo el desarrollo de entrevistas como técnica de obtención de información para sumar los aspectos de interés revelados en el anterior proyecto. En este trabajo se detectó que gran parte de los relatos de maestros y maestras hacían referencia a la forma en la que se perciben y negocian las políticas desde condicionantes personales y profesionales. De estas cuestiones nos ocupamos en otro espacio donde se analizan los relatos performativos del profesorado y las actitudes de crítica y resistencia⁹.

Es un trabajo que se adentra en una línea de investigación centrada en comprender, desde distintos enfoques epistemológicos, la respuesta del profesorado a la agenda política de privatización educativa. Se observa que el profesorado experimenta tensiones y conflictos subjetivos que tienden a ser negociados desde posicionamientos que implican actitudes individuales críticas (Ball y Olmedo, 2013) y diferentes niveles de resistencia (Anderson y Cohen, 2015). Este periodo de análisis me acercó al interés por investigar sobre las vivencias personales, profesionales y emocionales del profesorado. Empiezan a ser de interés estudios como el de Evetts (2009), que se ocupa de

⁸ Luengo, J. y Molina-Pérez, J. (2018). (Re)-contextualización del modelo de cuasi-mercado en Andalucía. Dirección escolar y familias compitiendo y seleccionando. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 225-243.

⁹ Luengo, J. y Molina-Pérez, J. (2019). Construyendo la resistencia profesional en un espacio educativo neoliberalizado. *Revista Educatio Siglo XXI*, 37(1), 91-112.

comprender la influencia de la NGP sobre el profesionalismo docente; estudios como el de Ball (2016), que analiza la resistencia del profesorado desde la noción de subjetividad, de destacada inspiración foucaultiana; trabajos centrados en explorar las reconstrucciones de la identidad profesional docente en un escenario dominado por prácticas de gestión empresarial de la educación (Hall y McGinity, 2015; Day, 2002); y otras investigaciones que profundizan en procesos de precarización, proletarización y/o desprofesionalización docente consecuentes de la agenda de neoliberalización educativa (Saura y Fernández-González, 2017; Apple, 1995; Rodríguez, 2014). Los citados trabajos se conforman como antecedentes de investigación previos a la definición del objeto de estudio de la Tesis.

Una vez iniciado el doctorado se pueden destacar dos aspectos fundamentales sobre los que se define la memoria de investigación y el plan de trabajo: por un lado, las prácticas de endoprivatización y, por otro lado, el impacto de estas dinámicas sobre los docentes. En este caso, tras haber trabajado en la etapa de infantil y primaria en proyectos anteriores, se considera centrar la atención sobre el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato. Esta decisión atiende también a la conclusión de que el grueso de dinámicas de gestión empresarial de la educación se centra con mayor intensidad en esta etapa. Se inició en los primeros meses de investigación una fase de acercamiento al objeto de estudio. Este acercamiento se concretó en un doble proceso: en primer lugar, se desarrolló una exploración de la literatura entendida desde la Teoría Fundamentada como “pérdida de la ingenuidad teórica”. En este periodo se acotaron los mecanismos de privatización endógena por medio del análisis de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y la Ley de Educación de Andalucía (LEA), así como otra legislación vinculada al ámbito educativo. Esto, junto a los trabajos citados con anterioridad y la revisión de líneas de investigación actuales, define un área de interés que precisa ser teorizada desde la perspectiva de los actores que participan en ella. El trabajo empírico es en Teoría Fundamentada el inicio de todo proceso de construcción teórica. A través de distintas técnicas basadas en entrevistas cualitativas con docentes se inició un trabajo de campo que trató de responder a la siguiente pregunta inicial de investigación:

- ¿Cómo afecta al profesorado de ESO y bachillerato de centros educativos públicos las prácticas de endoprivatización desarrolladas en la Comunidad Autónoma de Andalucía?

Fueron cuatro entrevistas con directores y doce entrevistas con docentes sin responsabilidades en el ejercicio de la función directiva. Podría aseverar que mi viaje

intelectual hasta aquí se realizó bajo posicionamientos y convicciones académicas certeras y firmes. Un largo periodo de tiempo ha discurrido en los análisis en profundidad de los relatos recogidos en esta primera fase de la investigación. Dos trabajos publicados en fechas recientes concluyen con los resultados “preliminares” del acercamiento a la propuesta de investigación. En Molina-Pérez y Luengo (2020) se profundiza sobre la noción de identidad profesional para hacer referencia a nuevas reconstrucciones de la identidad docente promovidas desde las agendas de neoliberalización educativa que demandan profesionales flexibles y emocionalmente inteligentes. Desde la promoción de nuevos significantes en educación, como el de resiliencia, se insta al profesorado a encontrar equilibrios emocionales que permitan hacer frente a las experiencias de insatisfacción mostradas por la mayoría de participantes en esta fase de la investigación. En Molina-Pérez y Luengo (2021) se argumenta que la respuesta del profesorado a las prácticas de endoprivatización no se corresponde con planteamientos que implican una decidida resistencia o desobediencia a los requerimientos de las administraciones o legislaciones educativas. Tampoco es frecuente encontrar entre el profesorado entrevistado un patrón que asuma de forma acrítica o ausente de cuestionamiento las prácticas educativas que se ven impelidos a desarrollar como consecuencia de las demandas políticas. Esto supone que los tradicionales debates planteados en términos duales, “profesionalismo” y “gerencialismo”, podrían no ser útiles para comprender la respuesta del profesorado en este contexto de estudio. En línea con otras investigaciones, véase Bévort y Suddaby (2016) o Noordegraaf (2015), se planea la noción de “profesionalidad híbrida” para entender la experiencia del profesorado ante prácticas políticas de gestión empresarial de la educación. Estas aproximaciones preliminares de la primera fase de la investigación fueron útiles para definir las preguntas de investigación, así como los objetivos, que sirven de marco y estructura de esta Tesis Doctoral.

1.2 Preguntas y objetivos de investigación

- ¿Cuáles son las dimensiones que configuran la identidad profesional docente?
- ¿Cómo influyen las prácticas de endoprivatización en la identidad profesional docente?
- ¿Cómo se negocian y recontextualizan por el profesorado las políticas educativas que promueven la neoliberalización?
- ¿Existen tensiones entre las dimensiones que conforman la identidad profesional docente como consecuencia de los procesos de endoprivatización?

Consideraciones previas: posicionamientos onto-epistemológicos

- ¿Se están produciendo respuestas de resistencia, aceptación, conformidad o adherencia profesional a las prácticas de gestión empresarial de la educación?
- ¿Cómo reconstruyen los docentes su identidad profesional en un contexto de gestión empresarial de la educación?

De las preguntas de investigación se desglosa un objetivo general de la investigación:

OG1. Comprender la influencia de las prácticas de endoprivatización en la identidad profesional del profesorado y en la configuración de la profesionalidad docente desde el análisis de relatos narrativos.

Este objetivo general queda precisado por cinco objetivos específicos:

OE1. Examinar las dimensiones que configuran la identidad profesional docente en el contexto de la reforma educativa de neoliberalización.

OE2. Analizar el proceso de reconstrucción de la identidad profesional docente como consecuencia de la promulgación de la agenda de gestión empresarial de la educación.

OE3. Interpretar la incidencia de las prácticas políticas de endoprivatización educativa en las dimensiones que conforman la identidad profesional docente.

OE4. Analizar las prácticas, acciones, actitudes y narrativas del profesorado como respuesta negociada hacia las prácticas de gestión empresarial de la educación.

OE5. Entender la influencia de las dinámicas de endoprivatización educativa en las reconstrucciones de la profesionalidad docente.

1.3 Posicionamientos onto-epistemológicos

Como se señala previamente, adentrarse en el análisis de estas cuestiones implica considerar los posicionamientos subjetivos desde los que se parten para favorecer la discusión académica. Cualquier análisis o interpretación en esta investigación viene determinada por una posición ontológica sobre la concepción de educación pública. Si bien no es tarea de este espacio contribuir a la teorización del constructo de educación, o a su problematización, sí es relevante expresar la concepción de “escuela pública” y “educación pública” en la que se cimienta este trabajo. Así, se considera la educación pública como el elemento de garantía que la ciudadanía se ofrece a sí misma en una democracia para hacer efectivo el derecho a la educación. La escuela pública se concibe como un espacio común donde es posible aprender y desarrollar habilidades fundamentales para la participación democrática en los procesos sociales en condiciones de igualdad. Así mismo, se entiende como el lugar que incentiva

los valores básicos de comunidad y democracia, promueve una forma de conciencia cívica e impulsa el desarrollo de una ciudadanía activa y participativa en la vida pública (Giroux, 1984). Se defiende una idea de educación pública como un bien que debe de ensancharse y hacerse más comprensivo; un bien que debe acoger, en términos absolutos, a toda la población para configurarse como un derecho universal para todos; y un servicio que hay que defender exigiendo a los poderes públicos mecanismos que garanticen su correcto desarrollo y funcionamiento. Por consiguiente, se parte de una concepción que entiende que la escuela pública debe ser “inclusiva, democrática, laica, respetuosa con la diversidad y la singularidad de cada persona, que tiene en cuenta la diferencia y promueve la igualdad, intercultural y mestiza, coeducativa, innovadora, liberadora, solidaria y comprometida” (Rogerero, 2014, p. 77).

Soy consciente, no obstante, de que la noción de educación pública va más allá de la idea de escolarización o de escuela pública. Es evidente que, en el marco de la modernidad, aquello que es la educación se viene vinculando con la noción de “escolarización” o “escuela”, no falto esto de disputas y resistencias. La noción de escolarización, incluso, responde a un proyecto universal que surge en el siglo XIX en el seno de los países occidentales para el desarrollo de un modelo de socialización de orden capitalista. No obstante, la idea de educación pública y escuela pública desde la que parten los análisis de este trabajo siguen los principios que inspiraron la configuración de los sistemas educativos públicos en el contexto posterior a la II Guerra Mundial. En síntesis, la educación como un derecho social vinculada a los presupuestos que germinaron y extendieron los modelos de “Estado de Bienestar”. Se señalan los siguientes principios que sustentan la idea sobre educación pública y que sirven, a su vez, para analizar las transformaciones que la agenda neoliberal puede estar propiciando:

- a. Educación pública como derecho social que debe hacerse efectivo por medio de una red de centros de titularidad y gestión pública, con financiación pública suficiente para cubrir las necesidades de escolarización desde los 0 a los 18 años y garantizar el derecho universal a la educación en condiciones de igualdad.
- b. Educación pública como derecho de todos a la enseñanza universal gratuita, desde una escuela inclusiva y no segregadora.
- c. Educación pública basada en la científicidad como espacio intelectual sujeto al cuestionamiento y al debate racional. Esto implica una posición de confianza y

defensa de la autonomía del profesorado y su capacidad de agencia en contextos determinados por tradiciones culturales, económicas y sociales.

- d. Educación pública como espacio democrático. Esto implica la participación de los distintos agentes que configuran la comunidad educativa en la gestión escolar.
- e. Educación pública como espacio de socialización laico, que respeta la libertad de conciencia, educa sin dogmas y elimina toda forma de adoctrinamiento.

Parece evidente que estas notas sobre educación se ponen en cuestión una vez reconocido el impulso de la agenda neoliberal a escala global. La educación como derecho social está en crisis por una interpretación creciente que la concibe como bien de consumo. La formación de ciudadanía crítica para su desenvolvimiento en sociedades democráticas da paso a una función centrada en la producción de “capital humano” para el entorno económico competitivo de inserción. Nuevas funciones vinculadas al crecimiento económico, a la competitividad empresarial, a la formación de trabajadores flexibles y capacitados para el desarrollo tecnológico sustituyen a viejas finalidades de socialización crítica y democrática, transmisión de cultura o desarrollo de la personalidad (Díez-Gutiérrez, 2020b).

Desde esta concepción de educación pública, en lo sucesivo, la investigación se desarrolla bajo una mirada epistemológica que adopta un pluralismo teórico. La adopción de una lente epistemológica plural se considera pertinente para comprender los complejos desarrollos contemporáneos del trabajo docente, de la experiencia profesional y de la vivencia personal. Como hace explícitamente Ball (2013, p.2) cuando objeta alinearse con “alguna ortodoxia o comunidad académica de ideas afines comprometidas con una posición teórica única”, en este trabajo opto por no alinearme con una epistemología o con una línea teórica pura. Entiendo que se deben encontrar espacios entre las distintas tradiciones epistemológicas, o más allá de las mismas, para ser capaz de entender, analizar o criticar realidades condicionadas por diferentes contextos y marcos temporales. No obstante, soy consciente del peligro de caer en un enfoque simplista o fuera de toda coherencia académica intentando atraer “lo mejor de las distintas epistemologías”, como una especie de matrimonio intelectual de conveniencia. En lo sucesivo intentaré justificar la idoneidad de cada posicionamiento epistemológico en relación con los hallazgos de esta investigación.

En primer lugar, se opta por limitar el uso del término “neoliberalismo” como noción desde la que comprender los procesos que se analizan o plantear la discusión de los hallazgos. Se considera que bajo el concepto de neoliberalismo subyacen múltiples

significados, diversas aproximaciones y posicionamientos eclécticos. Se ha teñido de ambigüedad, controversia e incoherencia. Podría considerarse que su uso está en crisis, en tanto que constituye una categoría que no sirve per se para describir las relaciones de gobierno actuales; pero, a su vez, su vigencia es incuestionable para abordar análisis que implican economía, política, mercantilización, privatización, identidad, gobierno, gobernanza o globalización (Venugopal, 2015). Su potencialidad como herramienta de análisis se ha visto mermada por su utilización indiscriminada. Ya en el trabajo de Clarke (2008) se denuncia que el concepto se utiliza con poca sistematicidad para entender cualquier práctica (“promiscuidad”), independientemente de su naturaleza (“omnipresencia”), y explicar todas las causas de los desajustes sociales, políticos y económicos (“omnipotencia”). De este modo, se considera que más que una herramienta, se ha erigido como una categoría que cobra sentido cuando se utiliza como una construcción para analizar los posicionamientos críticos y/o las prácticas de resistencia (Jessop, 2013). Por consiguiente, se opta por aludir a lo comúnmente entendido como “neoliberalismo” desde el término de “neoliberalización”, en línea con análisis desarrollados tanto en el contexto internacional (Brenner et al., 2010; Springer et al., 2016) como en el ámbito español (Saura, 2021). Esto implica considerar al neoliberalismo como una práctica en permanente cambio, nunca pretérita, homogénea, monolítica o acabada (Springer, 2012).

Las agendas, las ideas y los programas se desarrollan en un curso de transformaciones permanentes que comprenden procesos de ensamblajes, movilidades y mutaciones. Es un posicionamiento epistemológico que conlleva asumir los procesos de neoliberalización desde las teorías de las “post-transferencias políticas” (McCann y Ward, 2013; Peck y Theodore, 2012). Los ensamblajes representan relaciones híbridas de lógicas y *policy makers* que se concretan en espacios y circulan de manera global mediante transnacionalizaciones aceleradas (Peck y Theodore, 2015). Por su parte, las movilidades presentan un nuevo modelo de análisis que trasciende del enfoque que trata de comprender el proceso y los actores que transfieren las políticas desde un espacio A hacia un espacio B. La neoliberalización implica conceder vida propia a la política de tal forma que las prácticas están sometidas a mutaciones y adaptaciones permanentes para tener éxito en contextos locales muy diferenciados. En adelante se hablará de “neoliberalización”, “agenda de neoliberalización”, “lógicas de neoliberalización” o “prácticas de neoliberalización” en coherencia con este posicionamiento epistemológico.

La neoliberalización, en síntesis, se entenderá como un modelo que se basa en la idea de que todo tiene que funcionar desde un prisma empresarial. Que las filosofías, las

prácticas y las lógicas del mercado deben impregnar todos los campos sociales para su buen funcionamiento. La educación se ha convertido desde hace décadas en un espacio de amplio interés para las agendas de neoliberalización. Sus manifestaciones se han traducido en amplios procesos de privatización educativa (Verger et al., 2016). Las adopciones de la privatización han encontrado formas diversas y escalas graduales. En este caso se centra la atención en los mecanismos de endoprivatización o privatización endógena.

Este constructo, no obstante, es complejo. Si bien la endoprivatización ha sido ampliamente abordada y aceptada entre académicos en distintos espacios geográficos, su recurrente utilización ha conllevado verter sobre el término prácticas de diversa naturaleza que, en algunas ocasiones, ha generado imprecisiones y dédalos académicos. Quizá el complejo carácter de los procesos de privatización educativa y la facilidad de las categorías para interpretar de manera rápida las prácticas políticas ha llevado a entender como “endógeno” procesos graduales caracterizados simultáneamente por prácticas de privatización endógenas y exógenas. En este sentido, aspectos propios de la privatización educativa como la externalización de servicios de limpieza, comedor o transporte se han analizado bajo el enfoque de la endoprivatización por ser complejos de cuadrar en alguna de las categorías popularizadas por los sociólogos británicos. Estas cuestiones me han generado un debate académico motivado por una falta de convencimiento decidido sobre la utilización de la noción de “endoprivatización”. La falta de convencimiento se debe a la dificultad que implica entender las actuales dinámicas de privatización desde un posicionamiento binario. Parecen evidentes la hibridación de lógicas que se derivan de los nuevos procesos de gestión pública, en línea con lo planteado por Verger et al. (2016), por lo que el empleo de esta noción lleva consigo una limitación referida a la potencialidad analítica de la categoría.

En la mayoría de ocasiones, la Tesis introduce como alternativa a endoprivatización la construcción terminológica de “gestión empresarial de la educación”. Se considera que, de esta manera, se precisa mejor los múltiples planteamientos que trasladan al sector público las lógicas y prácticas de funcionamiento del sector privado. A su vez, esto implica asociar la privatización endógena o la gestión empresarial de la educación con la agenda reformista de la Nueva Gestión Pública (NGP). Esta investigación entiende que las dinámicas de cuasimercado, los modelos gerenciales de gestión educativa, los mecanismos de rendición de cuentas o la cultura performativa forman parte de la filosofía asociada a la NGP. En línea con el planteamiento de Parcerisa (2016a, p. 18), se entiende que el paradigma de la NGP incorpora “políticas como la autonomía escolar,

la rendición de cuentas, la publicación de los resultados en pruebas estandarizadas, la jerarquización, la profesionalización de los directores y la emulación de estilos gerenciales en la dirección escolar”. Lo cierto es que aunque hace ya más de una década que Sahlberg (2011) habló del “*Global Education Reform Movement*” como un germen que se ha propagado por diferentes espacios geográficos extendiendo reformas de privatización, hoy su análisis sigue siendo objeto de amplio interés por la comunidad académica. Las mutaciones de sus prácticas y sus recontextualizaciones diversas continúan generando desafíos teóricos y metodológicos que ocupan la atención de revistas científicas e investigadores (Fuller y Stevenson, 2019; Ball, 2018).

En otro orden, existió un momento de especial dificultad a la hora de servirse de un marco epistemológico que proporcionara las herramientas necesarias para analizar y comprender las eventuales transformaciones que las prácticas de neoliberalización estuvieran provocando en el profesorado. Cambios que podrían considerarse atendiendo al profesionalismo docente, a la subjetividad docente o a la identidad profesional, entre otros. Las diferentes alternativas citadas implican partir bien desde análisis propios de la sociología de las profesiones, bien desde marcos epistemológicos post-estructurales o bien desde análisis de corte hermenéutico y fenomenológico. Mi tradición epistemológica desde el inicio está marcada por charlas, lecturas, estancias y seminarios con académicos y académicas seguidores de la tradición foucaultiana. Del mismo modo, la mayor parte de los análisis en el contexto nacional e internacional a los que tenía acceso pivotaban sobre la epistemología de la subjetividad y las relaciones poder-saber propias de estos posicionamientos. Este es un enfoque que se ha demostrado útil y ampliamente aceptado para comprender las tecnologías políticas que dirigen la conducta de los sujetos, en este caso las prácticas del profesorado, bajo el modelo del “empresario de sí mismo” (Saura y Luengo, 2015a; Ball y Olmedo, 2013). Es, por tanto, una tradición que marca mi formación y se convierte en una lente desde la que observar los procesos de cambio cuando inicio el trabajo doctoral.

Sin embargo, el análisis de los relatos de las entrevistas realizadas en la primera fase de la investigación o las conversaciones informales con el profesorado hace que este posicionamiento sea objeto de profundas reflexiones sobre su idoneidad. Estas discusiones académicas trataron, fundamentalmente, de cuestionar si realmente las narrativas estaban definiendo la mejor herramienta epistemológica o se estaba tratando de que fuese la epistemología sobre la gubernamentalidad la que se adaptara a los relatos del profesorado. No se pretende señalar que los trabajos sobre la gubernamentalidad no aporten las herramientas para analizar el impacto de las reformas de gestión empresarial de la educación sobre el profesorado. De hecho, esta tesis parte

de un posicionamiento post-estructuralista. Trabajos de corte foucaultiano, como el desarrollado por Ball (2003a), entre otros, son esenciales para comprender la construcción del docente performativo, cuantificado y datificado en el contexto de la neoliberalización. Asumir un posicionamiento epistemológico post-estructuralista implica considerar que, en la actual coyuntura posmoderna, el sujeto se percibe obligado a individualizarse. Cada persona se siente impelida a construir su propia vida desde la individualidad, también la profesional, que ya no viene salvaguardada por una estructura o por un marco institucional estable, como podría ser el centro educativo o el grupo profesional. Lo que sucede al sujeto ya no depende del funcionamiento de las estructuras, sino que ahora es él/ella responsable de sus acciones y decisiones. El sujeto se adentra en el riesgo e inseguridad permanente del tener que construir su vida personal y profesional al margen de la colectividad y la seguridad (Bolívar, 2006).

Fue en la fase inicial del estudio, tras la realización y análisis de las entrevistas débilmente estructuradas, cuando se consideró que el profesorado empleaba construcciones narrativas con una marcada motivación emocional y contingente. El eje discursivo sostenido sobre su experiencia profesional conectaba el pasado, la trayectoria recorrida y la biografía con la ambivalencia del presente y la incertidumbre del futuro. Una lógica discursiva cuyos ejes pivotaban sobre el valor de lo afectivo, lo motivacional y lo situacional de su vida profesional, difícil de conectar con los análisis motivados por las relaciones de poder-saber característicos de los estudios de la tradición epistemológica foucaultiana. Si bien estas influencias epistemológicas están presentes en una parte de los análisis que tratan de comprender la naturaleza de las acciones docentes en su relación con el entorno neoliberalizado, se asumió en ese momento que las narrativas del profesorado demandaban una perspectiva analítica diferente, pese a la potencialidad de trabajos y análisis basados en la epistemología de la gubernamentalidad neoliberal. Estas herramientas se encontraron a través de un acercamiento al sujeto y su experiencia profesional desde la noción de identidad e identidad profesional y los estudios de orden fenomenológico y hermenéutico, que también comprenden un ámbito frecuentemente explorado por académicos para entender las vivencias del profesorado (Bolívar y Domingo, 2019; Day, 2007; Hendrikx, 2019; Singh, 2018).

La noción de identidad es compleja puesto que no puede objetivarse ni definirse en términos absolutos porque se compone de categorías de diversa naturaleza que establecen relaciones simbióticas en la construcción de un determinado modo de verse y sentirse. Una aproximación conceptual ampliamente compartida, es la de Dubar (2000, p. 109), que entiende la identidad como un estado “estable y provisional, individual y

colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos”. Esto implica el rechazo de interpretaciones esencialistas o inmutables que no consideren el contexto de desarrollo para incorporar dimensiones que asuman su carácter complejo, dinámico, biográfico y contextualizado (Garner y Kaplan, 2019). De la misma forma, la noción de identidad profesional, pese a ser ampliamente estudiada, es frecuentemente inoperativa y no se encuentra un consenso sobre lo que implica o una orientación compartida sobre cómo abordar su estudio (Hendrikx, 2019). No obstante, existe un consenso extendido que entiende las identidades profesionales de los docentes como el resultado de un largo proceso temporal donde intervienen de forma dinámica tres factores: personales, socioculturales y relativos al contexto de trabajo.

Desde una aproximación general, la identidad profesional trata de dar respuestas a la cuestión que dirime quiénes somos como miembros de una profesión (Barbour y Lammers, 2015). Su análisis detenido requiere prestar atención a la interacción entre las experiencias personales, enmarcadas siempre en una trayectoria biográfica, y el entorno social, cultural e institucional donde el profesorado ejerce sus tareas cotidianamente. Ante esta cuestión, conviene explicitar que esta Tesis parte de la convicción de que no existe una identidad profesional unificada, pura o permanente, sino formas identitarias múltiples en procesos permanentes de reconstrucción. En coherencia con esta idea, se considera que la identidad profesional integra aspectos biográficos y sociales en un ejercicio permanente donde el sujeto negocia su “yo profesional” con las demandas políticas, los colegas en el lugar de trabajo, las estructuras y relaciones de poder que se dan en los distintos espacios de actuación y la interacción con el alumnado y la comunidad educativa (Sancho-Gil et al., 2014). Por otro lado, en línea con las aportaciones de Bolívar (2006) el trabajo integra y diferencia, tanto la categoría de “identidad profesional docente” como la categoría de “profesionalidad docente” como dos caras de la misma moneda. Se considera que, mientras la identidad profesional se vincula a una dimensión más subjetiva asociada a vivencias individuales y percepciones sociales; la profesionalidad docente abarca patrones asociados a los conocimientos, competencias y rasgos más o menos definidos que constituyen el significado de ser docente.

Son múltiples los estudios que han abordado la investigación sobre la identidad profesional docente en el contexto nacional e internacional. La mayoría de los trabajos parten de la consideración de que los cambios que se introducen en los sistemas educativos suponen un impacto sobre el profesorado que altera su propia autopercepción como profesional de la educación. Autores como Day (2002, p. 683)

afirman que “las reformas tienen un impacto sobre las identidades del profesorado y, dado que son conjuntamente cognitivas y emocionales, dan lugar a reacciones que son a la vez racionales y no racionales”. Este impacto se entiende como el proceso acelerado de cambio en la identidad profesional consecuente de la discrepancia entre las demandas externas y las percepciones propias (Hendrikx, 2019). Se considera que esta cuestión puede desestabilizar las dimensiones de la identidad profesional y condicionar los proyectos, prácticas y expectativas futuras del profesorado. En esta línea, es de notable interés académico el conjunto de trabajos desarrollados por Claude Dubar donde se abren líneas de investigación que han permitido obtener herramientas para comprender lo que ha sido entendido como “crisis de identidad” y su translación al profesorado en un contexto posmoderno de individualización (Dubar, 2002).

Para hacer operativo el estudio sobre la identidad profesional se parte de un posicionamiento que entiende que la identidad se proyecta mediante la narrativa. Las aportaciones de Paul Ricoeur son una base epistémico-metodológica sobre la que se construye este trabajo, en tanto que centra la atención en la importancia del relato como medio para construir la persona que “somos”. De este modo, expone que el sujeto “como personaje de relato, no es una identidad distinta de “sus” experiencias (...). El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa (...). Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje” (Ricoeur, 1996, p. 147). La narración, como exponen Bolívar y Domingo (2019), no es solo un recuerdo de una trayectoria pasada, sino un modo de negociar la historia personal para dar sentido al presente. Por ello, la narrativa media entre el pasado, el presente y el futuro, al tiempo que expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, las relaciones y la singularidad de cada acción y vivencia. Como modo de conocimiento, el relato es capaz de captar las motivaciones, deseos, sentimientos o propósitos que dotan de riqueza a todos los asuntos humanos y que no pueden ser expresados en otros términos.

Sin embargo, es necesario para la pretensión de esta Tesis distinguir entre “narrativa” y “relato narrativo”, entendiendo el relato como la expresión oral acotada de la experiencia o de unos fragmentos de ella que obedecen al requerimiento de los objetivos de investigación delimitados. Como acercamiento hermenéutico permite, conjuntamente, dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. Y es que, en los tiempos presentes, la dimensión afectivo-emocional, las creencias, los valores, los sentimientos y las motivaciones constituyen elementos de análisis fundamentales para comprender las vidas profesionales de los docentes y el impacto de las prácticas políticas en los profesionales de la educación. En consecuencia, no se asume un modelo tecnocrático de la política referido al arte de gobernar o la racionalidad

instrumental (Rizvi y Lingard, 2013). Por el contrario, da cuenta de un posicionamiento que entiende la política pública como un proceso social abierto a la negociación individual, el *enactment* empleado en la literatura anglosajona, a la significación por parte del sujeto, que suele implicar diferentes adopciones; desde el seguidismo hasta la resistencia (Ball et al., 2012).

En esta línea, para el contexto español, destacan especialmente trabajos sobre la identidad profesional como el desarrollado por Bolívar (2006) que alude a una crisis del profesorado de secundaria y la necesidad de reconstruir su identidad docente. Es una obra densa que se centra fundamentalmente en comprender el cambio de escenario que experimentaron los docentes de enseñanza secundaria cuando se enfrentaron a la docencia en la etapa de secundaria obligatoria como consecuencia de la promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Esto, según el autor, provocó una crisis importante en el profesorado al percibirse como un colectivo desmotivado, frustrado y desanimado ante las emergentes demandas sociales y académicas que debían atender. Marcelo (2010) sigue una línea de investigación que analiza reformas educativas, contextos políticos, formación del profesorado, compromiso profesional, principios pedagógicos o destrezas profesionales, entre otras, desde la noción de identidad profesional. Más reciente, Sancho-Gil et al. (2014), han desarrollado investigaciones centradas en la etapa de educación infantil y primaria para comprender el proceso de construcción de la identidad profesional desde el periodo formativo y los primeros años en el ejercicio de la docencia. También son de alto interés obras como la coordinada por Cantón y Tardif (2018) que, en los diferentes capítulos, se ocupan de estudiar en profundidad la noción de identidad profesional desde los cambios sociales del presente, las nuevas demandas asociadas a la educación y los procesos de redefinición del trabajo del profesorado.

Fuera de las fronteras nacionales los estudios sobre identidad profesional siguen siendo objeto de amplio interés académico. Se han consolidado líneas de investigación para tratar de comprender “quiénes son los docentes” o “cómo se valoran a sí mismos” (Vaillant, 2010); o, cómo los estados emocionales del profesorado condicionan el desarrollo de identidades más o menos frágiles (Day, 2011). Ha sido en la última década, especialmente en aquellos países donde la agenda de neoliberalización ha sido más agresiva, cuando más se ha analizado la influencia de las prácticas de neoliberalización sobre la identidad profesional docente. Véase, para el caso de América Latina, trabajos como el de Galaz (2011), que hace referencia a la posición fundamental del profesorado a la hora de favorecer o entorpecer, según el significado que el docente atribuye la reforma, el desarrollo de una política educativa. Más reciente, trabajos como

el de Inostroza (2020) reflejan la tensión que viven los docentes ante prácticas de estandarización, procesos de escolarización competitiva o mecanismos de rendición de cuentas. También el contexto británico, estadounidense o en los Países Bajos, el interés científico por el impacto de las prácticas de endoprivatización sobre la identidad profesional docente ha aumentado considerablemente. Se destacan estudios como los de Hall y McGinity, (2015) que tratan de comprender las respuestas del profesorado ante las presiones de la agenda de neoliberalización desde posicionamientos de conformidad o resistencia; o el trabajo Hendrikx (2019) que se adentra en la noción de identidad profesional estudiando las discrepancias entre las lógicas profesionales de los docentes y aquello que, en ocasiones, terminan ejecutando por imperativo de la neoliberalización.

La noción de resistencia se convierte también en un constructo clave para esta investigación. ¿Qué se considera resistencia? ¿Qué genera la resistencia? ¿Cómo se determina su presencia y/o ausencia? En línea con Thomas y Davies (2005) se entiende la resistencia como un conjunto de acciones conscientes, cotidianas y/o clandestinas que generan espacios críticos y prácticas alternativas a las propuestas en la agenda de neoliberalización. La resistencia, lejos de una vocación de rechazo puro, se origina en la subjetividad de cada profesional y su apuesta por una praxis crítica y deliberativa (Ball, 2016). Esta acción no está exenta de costos personales, en tanto que puede ser concebida como actos irresponsables o de “infidelidad” a las filosofías políticas (Achinstein y Ogawa, 2006). Como apunta Fuller (2019) estas formas cotidianas de resistencia se ponen en práctica cuando las formas visibles, abiertas y de mayor pretensión resultan peligrosas para el profesorado y adoptan formas muy dispares. Esta concepción es coherente con el trabajo de Anderson y Cohen (2015) donde se señalan, de forma gradual, expresiones de prácticas resistentes basadas en reflexiones críticas, apariencias formales de cumplimiento, nuevos contra-discursos, tanto dentro del ámbito educativo como fuera, y acciones de resistencias colectivas desde los propios sindicatos docentes o los movimientos sociales.

En consecuencia, este trabajo opta por seguir la línea analítica desarrollada por Ball y Olmedo (2013) quienes defienden un enfoque “diferente” centrado en “la difícil situación particular del docente que está solo en el aula o en la sala de profesores y siente que algo se ha roto en sí” (p. 85). Se trata de estudiar la resistencia que se produce desde dentro de la cultura performativa como una forma de “descifrar, desentrañar y retraducir” (p. 93) los modelos funcionales de la neoliberalización. Esta no es una forma de resistencia de alta visibilidad y puede no traducirse en protestas o actos colectivos, sino que, más bien, se corresponde con un acto de “superación personal”, de deconstrucción,

recreación del yo y una capacidad de examen personal crítico. A este proceso, los autores lo denominan como “cuidado de sí mismo”. Entienden, además, que estas prácticas reflexivas que comienzan por un simple acto individual pueden ser el origen de cuestionamientos más amplios mediante formas de resistencia colectiva. Este posicionamiento implica también reconocer algunas de sus debilidades. No está tan claro, por ejemplo, cómo las prácticas de “cuidado de sí mismo” pueden convertirse en una forma organizada de resistencia colectiva con impacto suficiente sobre los procesos globales de neoliberalización (Stevenson, 2017).

En síntesis, una vez identificadas las dinámicas de privatización y los modelos de gestión empresarial, la investigación académica invita a adentrarse sobre la experiencia subjetiva del profesorado. Este trabajo considera de alta relevancia profundizar sobre el impacto de las prácticas de gestión empresarial de la educación pública en la identidad profesional docente en el contexto de la neoliberalización. Su estudio en el ámbito español ha sido limitado hasta este momento. Si bien algunos trabajos se han preocupado por esta cuestión (Venegas et al., 2017; Saura y Fernández-González, 2017), se precisa un conjunto de estudios que se focalicen en la experiencia del profesorado, su negociación de las legislaciones y sus implicaciones profesionales.

1.4 Estructura del trabajo

El bloque II de la Tesis se adentra en las principales líneas teóricas de interés para el trabajo. El capítulo 2 desgrana el complejo término de identidad y los acercamientos consecuentes a la noción de identidad profesional docente. Se consideran los elementos y dimensiones que las investigaciones previas han definido en torno a la identidad profesional docente. Se estudian también los principales momentos y características que explican los procesos de reconstrucción de la identidad profesional. Por último, se centra la atención en las pesquisas anteriores que han estudiado la identidad profesional docente en relación con las reformas educativas de neoliberalización y se presta especial atención a elementos vinculados como la profesionalidad docente o el profesionalismo del profesorado.

En el capítulo 3 se centra la atención en los marcos políticos de la neoliberalización educativa. Se hace un recorrido teórico entre las distintas perspectivas de estudio del neoliberalismo y cómo, mediante ensamblajes, movilidades y mutaciones, las prácticas de neoliberalización han promovido dinámicas de privatización y gestión empresarial de la educación. Se exponen en este capítulo los principales mecanismos de endoprivatización que han sido identificados en la investigación nacional e internacional

y desde los que se parte para estudiar su impacto en la identidad profesional de los docentes.

En el bloque III se desarrolla el capítulo 4, relativo al enfoque metodológico utilizado en la investigación. En este apartado se detalla la perspectiva cualitativa seguida para la concreción de un método inductivo. Se analiza la técnica de recolección de informaciones centrada en la entrevista semiestructurada en profundidad por su pertinencia para este caso, junto a las consideraciones éticas desarrolladas. Se explicitan las condiciones contextuales del estudio para su triangulación con otros trabajos de corte cualitativo. Por último, se detalla el proceso de análisis seguido y las categorías inductivas resultantes de los relatos narrativos del profesorado.

El bloque IV de la investigación se corresponde con los capítulos 5, 6 y 7, que sintetizan los hallazgos identificados en el contexto de estudio y las discusiones establecidas mediante su diálogo con la literatura académica. Se opta, siguiendo otros estudios de corte cualitativo, por presentar los resultados junto a las discusiones al objeto de poder realizar una construcción teórica que combine una perspectiva “emic” y “etic”. Se considera que la interpretación contextualizada de los hallazgos puede permitir una mejor discusión, así como abrir a la comunidad académica espacios para identificar posibles debilidades, sesgos o puntos de partida para nuevas líneas de investigación.

De este modo, en el capítulo 5 se pretende comprender cómo la neoliberalización educativa impacta en tres dimensiones básicas de la identidad profesional docente: los posicionamientos ontológicos del profesorado, su propia autopercepción y las proyecciones de desarrollo profesional. El capítulo 6 aborda dimensiones de la identidad profesional docente consecuentes de la negociación que establece el profesorado entre sus propios guiones profesionales y las prácticas diseminadas por la administración educativa. Así, en este capítulo, se trata de comprender la incidencia de la neoliberalización en la autonomía docente o la capacidad de agencia del profesorado, la influencia del entorno profesional donde se socializan los docentes y las relaciones de reconocimiento/apoyo que se derivan de su relación con las distintas administraciones educativas. Por último, el capítulo 7 analiza dos dimensiones que han resultado de amplia relevancia para comprender la respuesta del profesorado a los entornos educativos de gestión empresarial de la educación. Las emociones que provocan las prácticas de endoprivatización y las actitudes del profesorado ante los requerimientos legislativos son fundamentales para comprender la conformación de prácticas docentes híbridas caracterizadas por reconstrucciones permanentes de la identidad profesional y la profesionalidad docente.

El bloque V de la tesis concluye con el capítulo 8, que aporta algunas reflexiones finales que pueden ser de interés para la comunidad académica a la hora de analizar las principales contribuciones de esta investigación. Así mismo, en este espacio se destacan varias limitaciones que presenta este trabajo y se proponen algunas líneas de investigación que pueden ser fundamentales para seguir ampliando el conocimiento sobre el impacto de las dinámicas de gestión empresarial de la educación en la identidad profesional y la profesionalidad docente.

BLOQUE II. Pérdida de ingenuidad teórica

CAPÍTULO 2

IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE

La noción de identidad profesional docente ha sido recurrente en los análisis educativos desde mediados del siglo XX. Sin embargo, su incremento ha sido notable desde finales del mencionado siglo y en las primeras décadas del siglo XXI. Abordar el término de identidad profesional es proponer respuestas para la cuestión de “¿quiénes “somos” como miembros de una profesión?” (Barbour y Lammers, 2015). No obstante, desentrañar su comprensión es una labor compleja debido a su pluralidad conceptual. Aparecen aspectos vinculados a la persona, la relevancia de las emociones, el significado de los relatos, el alcance de la reflexión, el vínculo con la práctica profesional o la influencia de los factores históricos, contextuales y situacionales. Lo cierto es que los estudios sobre la identidad profesional docente están constituyéndose como un foco de atención para la investigación en el ámbito de las políticas educativas, en tanto que se ocupan de situar al profesorado en una esfera vinculada con lo político, lo social y lo personal. Estos trabajos están siendo clave para mejorar la comprensión de la práctica de los profesionales de la enseñanza y lo que significa ser docente en diversos contextos sociopolíticos y en diferentes marcos temporales (Day y Kington, 2008).

El resultado de estas nuevas perspectivas de análisis ha favorecido una mayor atención al ámbito personal y profesional de los docentes; los valores, las autopercepciones sobre las habilidades, la eficacia percibida para llevar a cabo distintas tareas de enseñanza, los intereses, los objetivos personales, profesionales y sociales en la escuela y las consideraciones sobre el entorno escolar y el sistema educativo. Todo ello indica que el desarrollo de la identidad profesional docente se entrelaza con una red compleja de percepciones, emociones, creencias, objetivos y procesos que se relacionan entre sí y surgen en el contexto en el que se desarrolla el profesorado. Es por esta relevancia que su interés se ha acrecentado en las últimas décadas, consolidándose como un campo prolífero para las distintas Ciencias de la Educación. En este sentido, siguiendo la extensa revisión realizada por Beijaard et al., (2004), las investigaciones han girado en torno a estudiar cómo se (re)construye la identidad profesional, identificar qué elementos, dimensiones o características la componen y

analizar cómo se representa por medio de estrategias, mayoritariamente, de corte narrativo.

2.1 Noción de identidad

El concepto de identidad es complejo e, incluso, un examen somero de la literatura revela la dificultad de comprender su importancia en la construcción de una determinada forma de ser y sentirse. Su análisis se ha efectuado desde diferentes disciplinas, de ahí su complejidad conceptual. Desde la filosofía se ha abordado prestando especial atención a aspectos relacionados con marcos referenciales de carácter moral, como las creencias, los valores o las imágenes propias. Destacan, entre otras, obras como la de Taylor, (1989) que entiende la identidad como el “conjunto de comprensiones de lo que significa ser un agente humano: los sentidos de interioridad, de libertad, de individualidad y de estar encarnado en la naturaleza” (p. 11); además de enfoques epistemológicos que determinan una forma de entender y aproximarse a la comprensión de la identidad de la persona (Ricoeur, 1996). La psicología ha sido otro campo prolífero en la investigación sobre la noción de identidad, destacando trabajos como el de Erikson (1970) por su relevancia en décadas sucesivas. Su obra refutaría investigaciones previas en la disciplina que entendían la identidad como un estado cuasi-biológico de la persona. A finales del Siglo XX y con una tendencia acusada de “ruptura positivista” otras disciplinas como la antropología (Holland et al., 1998) o la sociología (Dubar, 2000) se adentraron en los estudios sobre “identidad” con trabajos de notable relevancia académica que permanecen como referentes en la actualidad.

De este modo, los estudios sobre identidad han evolucionado desde los primeros lustros del siglo anterior. Autores como Cooley (1902) entendían la identidad como una esencia singular, unificada y estable, ausente de influencias determinadas por el contexto y por la trayectoria biográfica. Se entendía que la identidad se conformaba por elementos que permanecían invariables a lo largo del tiempo. Progresivamente, en los análisis sobre la identidad, se fueron incorporando una serie de concepciones que asumían las interacciones entre la persona y el entorno como una influencia importante en la construcción del “yo”. La identidad, aunque todavía se percibía como un concepto estable, empezaba a ser considerada como un fenómeno estrechamente vinculado a los flujos sociales construidos y reconstruidos a través de la experiencia narrada del sujeto (Day et al., 2006). Un importante avance en esta línea, como se mencionaba, se encuentra en los estudios de Erikson (1970), considerado como el autor que introduce en el debate académico nuevas aproximaciones al constructo de identidad. Esta obra es clave en un acercamiento a la noción que progresivamente comienza a concebir la

identidad como un constructo compuesto por influencias biológicas, psicológicas y sociales. El autor considera que la identidad se caracteriza por un sentido personal de mismidad en constante revisión y fuertemente influenciado por el contexto social.

Sin embargo, la heterogeneidad de acercamientos dificultan el consenso sobre los elementos que definen la identidad, aunque se aprecia una tendencia en la literatura que entiende que existen dos dimensiones clave: la dimensión personal, que hace al sujeto único y lo diferencia de los demás; y la dimensión social, conformada por categorías compartidas y constantemente en interacción tanto con “los otros” como con los condicionantes sociales. Lo cierto es que la comprensión de la noción de identidad ha evolucionado hasta el contexto posmoderno. Si anteriormente se entendía el yo como una realidad estable, lineal y de manera individual; ahora la identidad se expresa desde el relato personal, que es permeable a la cultura, multidimensional e imbricado en el contexto social, convirtiéndolo en un concepto más arduo y complejo. Así, siguiendo a Bolívar y Domingo (2019), en la sociedad de la modernidad líquida o tardía, las personas buscan identidades sólidas que les proporcionen marcos personales de estabilidad y seguridad. Sin un eje firme donde sustentarse, los individuos experimentan constantemente procesos de construcción y reconstrucción de sus identidades. Por este motivo la crisis de la modernidad, con el decaimiento de la concepción de una identidad fija y permanente, da paso a una concepción de la identidad entendida como un constructo fluido, precario, moldeable y constantemente sometido a su reconstrucción.

Pese a tratarse de un macroconcepto donde se integran distintas dimensiones de la persona (social, cultural, personal o profesional, entre otras), su conceptualización es compleja. Si bien pudo entenderse como un conjunto de rasgos propios que diferencian a un sujeto de los demás, lo cierto es que la noción de identidad no conforma una realidad objetiva, sino una construcción narrativa y psicológica que las personas utilizan para entenderse a sí mismas en relación con el entorno que las circunscribe (Bolívar et al., 2014). En consecuencia, se trata de una noción que no puede objetivarse ni definirse en términos absolutos porque se compone de categorías sociales y psicológicas diversas y difusas que establecen relaciones simbióticas. En este sentido, Ricoeur (1996) entiende que en la identidad de una persona queda determinada por dos dimensiones fundamentales: la identidad ídem (mismidad) y la identidad ipse (ipseidad). La primera se refiere al conjunto de rasgos sustanciales e invariables del individuo, que permanecen estables y son fácilmente atribuibles a un sujeto. La segunda se conforma por los cambios que cada persona experimenta a lo largo de la vida y que son permeables a crisis y epifanías en su desarrollo.

Esto conduce a otra lectura compartida que hace referencia a que las identidades se construyen en el marco de procesos interacción social, mediante identificaciones y atribuciones, en un espacio donde la imagen de sí mismo se negocia a través del reconocimiento de los otros (Bolívar, 2006). En consecuencia, la identidad no solo es la forma en la que los sujetos se perciben, sino también la manera en que quieren ser reconocidos (Marcelo, 2010). Se parte de la tesis de que nadie puede construir su identidad al margen de las proyecciones e identificaciones que los otros significativos formulan sobre el “sí mismo”. Por ello es importante entender que no existe una identidad unificada, sino formas identitarias múltiples en procesos permanentes de (re)construcción.

Uno de los trabajos más importantes en este espacio es el desarrollado por Dubar (2000) con la publicación de la conocida teoría de la doble transacción. La identidad se desarrolla en un sistema binario entre la experiencia biográfica del sujeto, “transacción subjetiva” o “identidad para sí”, y la imagen que le es reconocida por “los otros”, también conocida como “transacción objetiva” o “identidad para otros”. La transacción subjetiva hace referencia a la asunción por parte de los individuos de una identidad singular consecuente de las trayectorias establecidas entre las identificaciones pasadas (“identidades heredadas”) y las proyecciones de construirse una identificación asociada a aspiraciones futuras (“identidades divisadas”). En consecuencia, el sujeto se construye bajo la proyección de un futuro “en continuidad” o “en ruptura” con una trayectoria o concepción anterior. Por otro lado, la transacción objetiva hace referencia a un proceso relacional, externo al sujeto, conocido también como “identidad para otros”, basado en el grado de reconocimiento que tiene por parte de espacios y agentes sociales significativos para su desarrollo vital. Por tanto, incluye las consideraciones y atribuciones que se hacen en los contextos institucionales o grupales significativos para el individuo (“identidades atribuidas”) (Bolívar, 2006). En definitiva, como explica Dubar (2000), la identidad se construye en transacciones biográficas y relacionales que permiten articular la dimensión temporal del proceso individual con la dimensión espacial ligada a su reconocimiento y determinación por el contexto próximo al individuo. En este proceso ambas transacciones interaccionan y se condicionan mutuamente.

En consecuencia, se defiende una aproximación a la identidad desde una perspectiva interpretativa en línea con investigaciones de amplio interés académico. Lejos de los posicionamientos funcionalistas, este acercamiento entiende fundamental el significado que los actores proporcionan sobre el objeto de estudio señalado. El relato y la narración son, como exponía Bruner (1988), el mejor medio para expresar la complejidad, las relaciones y las singularidades de las emociones, motivaciones, sentimientos, deseos o

propósitos de la persona. Podría entonces concebirse la noción como un proceso dinámico de narrativas, experiencias y emociones que se dan en la mismidad del sujeto. La consolidación de la narrativa como método y como técnicas de investigación en Ciencias Sociales se ampara en su valor como lente analítica desde la que comprender los procesos de transformación social. Forma parte de un giro hacia posicionamientos hermenéuticos fundamentado especialmente por autores como el filósofo Hans-Georg Gadamer o, posteriormente, Paul Ricoeur. En esta línea, Bolívar y Domingo (2019) señalan que las narraciones del sujeto no solo expresan al yo o lo representan, sino que también lo constituyen. Es la narración la que media entre los sucesos pasados, reconstruidos según el presente vivido y con la mirada puesta en trayectorias y expectativas futuras. En consecuencia, la identidad de una persona se presenta como una crónica del yo en su geografía social y temporal, un proceso donde el sujeto reflexiona sobre las vivencias experimentadas en un relato que actúa como hilo conductor. Cuando se relata la historia del “yo” es cuando las personas se dotan de una identidad.

En coherencia con estos posicionamientos epistemológicos se aborda, para el objetivo de esta investigación, la noción de identidad profesional al objeto de comprender la relación que se establece entre el conjunto de reformas de neoliberalización y la experiencia profesional poliédrica de los docentes. La ocupación y el desarrollo de un determinado trabajo pueden llegar a convertirse en un eje clave sobre el que la persona encuentra un sentido de propósito, pertenencia, satisfacción e identidad. En el contexto de individualización y desinstitucionalización actual, propio de la modernidad tardía (Giddens, 1995), las identidades profesionales emergen como un constructo esencial para comprender cómo las personas reconstruyen sus vidas y negocian las dificultades laborales. Un constructo que parece “corrosionado” (Sennett, 2000) por la “modernidad líquida” ante un proceso constante de reconstrucción por la falta de ángulos donde sustentarse. Es por esta razón que la identidad profesional constituye una noción compleja que sigue siendo objeto de interés académico.

2.2 Hacia la comprensión de la identidad profesional: dimensiones y (re)construcción

A la hora de investigar la identidad profesional docente, distintos estudios han diferenciado entre trabajos abordados desde una perspectiva estática y una perspectiva dinámica. La primera línea de trabajo ofrece acercamientos sobre los diferentes elementos y dimensiones que conforman la identidad profesional docente y se configuran atendiendo a criterios personales, profesionales y situacionales. La segunda

trata de explicar la interacción de los elementos identitarios desde una visión sistémica y procesual que da cuenta de los aspectos que intervienen en los procesos de reconstrucción de la identidad profesional. Se analizan problemáticas, determinantes, espacios y tiempos de complejidad para la vida profesional del docente que provocan las reconstrucciones de la identidad profesional (Beauchamp y Thomas, 2009).

2.2.1 Perspectiva estática: elementos y dimensiones de la identidad profesional docente

Aunque existen aproximaciones diversas, la literatura identifica tres dimensiones clave en la identidad profesional docente: una dimensión profesional, una dimensión personal y una dimensión contextual (Day y Kington, 2008). La dimensión profesional refleja las expectativas sociales y la visión política sobre el ideal de buen profesional de la educación y las concepciones del profesorado sobre las metas, objetivos y finalidades de la educación. Parte de la consideración de que el profesorado estima que lo que significa ser un buen docente está mediado por la cultura política sobre la educación y por las convicciones sociales en un periodo amplio de tiempo. La política educativa, la formación permanente del profesorado, la responsabilidad o las emociones están conectadas con esta dimensión. La dimensión socialmente ubicada o contextual se ve determinada por el alumnado, los apoyos institucionales y administrativos, además de la interrelación entre el propio profesorado. La dimensión personal se sitúa en la vida fuera del centro educativo y está relacionada con los roles familiares y sociales. Para los autores, la identidad está configurada socioculturalmente y existe una interrelación ineludible entre lo profesional y lo personal.

La mayor parte de revisiones al respecto reconocen que los contextos sociales en los que viven y trabajan los docentes, las características personales y profesionales, las experiencias, las consideraciones onto-epistemológicas y las prácticas del profesorado están íntimamente relacionadas entre sí y conforman un determinado modo de ser y sentirse como docente (Day et al., 2006). También se expresa que, en situaciones de inestabilidad o tensión, debido al dominio de una o más dimensiones clave sobre las demás, una parte de los docentes muestran tensiones en los elementos que configuran su identidad profesional; mientras que otra parte del profesorado desarrolla estrategias que permiten reequilibrar los componentes de su identidad docente (Garner y Kaplan, 2019). En esta línea, se apunta a que la identidad puede ser más o menos estable dependiendo de la capacidad del profesorado para manejar los componentes identitarios. Será ésta una cuestión fundamental para el trabajo de campo.

De manera más específica, una parte de las investigaciones han detallado las dimensiones de la identidad profesional docente. En el contexto español se destacan las aportaciones de Bolívar (2006), donde se señalan algunos elementos que configuran la identidad profesional docente. Se hace referencia a aspectos relacionados con la autoimagen, que interpelan al significado que el propio profesor atribuye a su “yo profesional”; el reconocimiento social percibido por el profesorado, destacando las figuras administrativas relevantes, la política educativa o la relación con familias y alumnado; el grado de satisfacción, entendido como una reacción afectivo-emocional concerniente al desarrollo de un trabajo y determinada por el (des)equilibrio entre la situación profesional actual y la expectativa esperada, merecida o deseada; las relaciones sociales en el centro, que puedan comprender el apoyo y reconocimiento interno; la actitud ante el cambio en forma de adaptación o resistencia a las reformas y a la cultura escolar; las competencias profesionales, ligadas a la autonomía pedagógica percibida; y las expectativas de futuro “de” y “en” la profesión. Por su parte, Marcelo (2010) hace referencia a una serie de dimensiones que determinan la identidad profesional, destacando: las reformas y contextos políticos, el compromiso personal con la profesión, los principios o consideraciones pedagógicas, los valores, la destreza sobre lo que se enseña, la disposición para aprender a enseñar o las experiencias pasadas.

En el contexto internacional destacan investigaciones recientes como la de Garner y Kaplan (2019), que proponen un modelo que utiliza cuatro constructos teóricos para comprender cómo deviene la identidad profesional docente. Por un lado, las autopercepciones y autodefiniciones, que son las ideas y pensamientos de los docentes sobre sus propias características como profesionales, así como la conciencia de pertenencia a un colectivo profesional con la consiguiente aceptación de unas reglas de organización y funcionamiento características. Por otro lado, el conjunto de presupuestos ontológicos referidos al conocimiento que el profesorado estima válido para enseñar en un contexto social y cultural concreto y las consecuentes determinaciones epistemológicas, entendidas como un sentido de certeza, complejidad y credibilidad que el profesorado otorga a sus posicionamientos ontológicos. Aparece también el conjunto de propósitos y objetivos con los que los docentes se comprometen en el transcurso de la enseñanza. Por último, las posibilidades de acción percibidas en relación con los objetivos y metas generales del proyecto educativo institucional. Hacen referencia los autores a que cuando las relaciones dinámicas entre los componentes están en armonía lo más probable es que el profesorado experimente estados de coherencia profesional, elevado compromiso y bienestar personal. En cambio, cuando

aparecen desequilibrios o tensiones, suelen experimentar emociones negativas y dilemas profesionales arduos que complican su experiencia profesional y condicionan sus posicionamientos personales.

Bukor (2015) expone un conjunto de elementos con base en las experiencias personales, profesionales y contextuales. Considera que los elementos que configuran la identidad profesional docente obedecen a los conocimientos y creencias del profesorado, al desarrollo profesional docente y al conjunto de emociones experimentadas. Se otorga a la dimensión emocional un papel relevante en la determinación de una identidad profesional por su estrecha vinculación con lo cognitivo y lo racional. Por otro lado, de interés académico es la propuesta de Canrinus et al. (2011) que incorporan otros elementos que configuran la identidad profesional y complementan las visiones expuestas con anterioridad. Aluden aspectos referidos a la satisfacción laboral, entendida como el grado de cumplimiento de las necesidades o deseos de la persona con respecto al trabajo; el compromiso laboral, concebido como un vínculo psicológico, o una respuesta de carácter afectivo-emocional, entre una persona y su ocupación; la autoeficacia, referente a la capacidad percibida por el profesorado para influir en los resultados de los estudiantes; y la motivación, interpretada como un conjunto de fuerzas de origen intrínseco o extrínseco con capacidad para iniciar un comportamiento relacionado con el trabajo. A continuación, en la tabla 1, se expone una síntesis de las principales dimensiones o elementos que constituyen la identidad profesional consecuente de la revisión de la literatura realizada.

Tabla 1*Cuadro Resumen de Dimensiones y Elementos de la Identidad Profesional Docente*

| Bolívar (2006) | Marcelo (2010) | Garner y Kaplan (2019) | Bukor (2015) | Carrinus et al. (2011) |
|--|-------------------------------------|---|------------------------|-------------------------------|
| Autoimagen | Experiencias pasadas | Autopercepción y autodefinición | Conocimientos | Satisfacción laboral |
| Reconocimiento social | Reformas y contexto político | Presupuestos ontológicos y epistemológicos | Creencias | Compromiso laboral |
| Grado de satisfacción | Compromiso personal | Propósitos y objetivos | Desarrollo profesional | Autoeficacia |
| Relaciones sociales en el centro | Principios pedagógicos | Capacidad de influencia profesional (agencia) | Emociones | Motivación |
| Actitud ante el cambio | Valores | | | |
| Competencias profesionales | Destreza técnica | | | |
| Expectativas de futuro en la profesión | Disposición para aprender a enseñar | | | |

Nota. Elaboración propia.

Aunque los elementos o dimensiones de la identidad son coincidentes en muchos casos, cierto es que existen matices o variables singulares según el tipo de investigación. En esta línea, es esclarecedora la revisión de las investigaciones que aportan Rodrigues y Mogarro (2019) para trazar una línea de conexión al conjunto de investigaciones señaladas y que muestra la complejidad que conlleva la comprensión de la identidad profesional de los docentes. En este caso, optan por los diferenciar dos ámbitos en los elementos que configuran la identidad docente:

- a) Elementos nucleares. Comprenden el conjunto de percepciones como docentes, las imágenes de sí mismos, el autoconocimiento de sus competencias y habilidades y el significado de la educación para cada profesional.
- b) Elementos teóricos. Integran la acción profesional meditada (o la capacidad de agencia), los valores personales, culturales y sociales, las emociones, las creencias sobre los fines y metas de la educación.

Así pues, se destaca la complejidad de la identidad profesional al estar formada por elementos interrelacionados, (autopercepciones, conocimientos, creencias, propósitos, posibilidades de acción, emociones, satisfacción laboral, compromiso laboral,

autoeficacia, motivación), que se vinculan integralmente junto a factores contextuales específicos, para crear significado a la identidad profesional docente. En este sentido, se insiste en el proceso de tensión, lucha y equilibrio/desequilibrio en las interacciones de los distintos elementos que conforman la identidad profesional en un contexto profesional único y contextualizado.

2.2.2 Perspectiva dinámica: (re)construcciones de la identidad profesional docente

Mayor consenso académico existe en señalar que la identidad profesional se gesta en un proceso permanente de “llegar a ser”, de transformación y de escrutinio de lo que se hace, de lo que se es, de lo que puede llegar a hacer y a ser. La configuración de la identidad profesional docente depende en gran medida de la participación discursiva y activa en los contextos personales, profesionales y sociales en los que el docente vive y trabaja. En estos espacios cada docente dota su identidad profesional de singularidad y complejidad, emanando de ella los compromisos pedagógicos y el estilo de sus prácticas profesionales. Se trata de un sistema configurado por elementos que son dinámicos y están en constante interacción. Así, la propia concepción de la educación que ha desarrollado el profesorado; las autopercepciones de sus habilidades profesionales; la eficacia percibida para llevar a cabo las tareas de enseñanza; los valores, objetivos y creencias sobre la institución escolar se conforman como elementos en interacción consecuentes de los desequilibrios, las crisis o momentos que provocan tensiones en la cotidianidad de los docentes. Es por esto que se sostiene como punto de partida de esta Tesis que la identidad es ambigua, no es algo fijo, sino que procede de la negociación y está permanente en proceso de cambio. En consecuencia, las identidades profesionales no son per se estables o fragmentadas. Al contrario, las identidades del profesorado pueden encontrar equilibrios o desajustes en diversos momentos y de diferente forma, dependiendo de una serie de factores asociados a la trayectoria, la biografía y la situación contextual (Day et al., 2006). Por ello, se precisa afrontar su comprensión desde una perspectiva sistémica, dinámica y compleja (Garner y Kaplan, 2019).

Geijsel y Meijers (2005) proponen un modelo para explicar el proceso de construcción de la identidad profesional. Asumen la conexión entre las perspectivas personales y colectivas en la evolución de la identidad. Afirman que la identidad, como constructo, no supone ninguna propiedad intrínseca al sujeto, no es algo que se posea previamente, sino que se debe dilucidar mediante una actividad continua que otorga sentido a la experiencia del profesorado. De hecho, las narraciones no son conceptos cognitivos

existentes, ni son totalmente singulares, sino interpretaciones de los mundos culturalmente contruidos que el docente comparte por medio de la narración. De manera coherente definen la identidad como la “configuración siempre cambiante de las interpretaciones que las personas se atribuyen a sí mismas, en relación con las actividades en las que participan” (Geijsel y Meijers, 2005, p. 423). En una línea similar se expresa Mockler (2011, p. 518) que entiende que la identidad profesional de todo profesor “se forma y reforma constantemente a lo largo de una carrera y está mediada por una interacción compleja de las dimensiones personales, profesionales y políticas de la vida de los profesores”. Por consiguiente, la identidad profesional se articula en un proceso de aprendizaje inacabado dentro de un contexto sociocultural que implica, por una parte, la construcción socio-cognitiva de nuevos significados, y por otra, el sentido que las emociones confieren a las nuevas experiencias vividas.

Rodgers y Scott (2008), en la misma línea, exponen que la construcción de la identidad profesional está determinada por múltiples contextos sociales, culturales, políticos e históricos. Se forma a través de las relaciones y las emociones involucradas; está cambiando constantemente y es inestable; e implica la creación de significado mediante la reconstrucción de historias narradas a lo largo del tiempo. Estas consideraciones excluyen la idea de una identidad profesional singular, unitaria, previsible y estable, como se viene clarificando a lo largo de estos capítulos. Impera la relevancia que se le otorga al contexto social, cultural y político en el desarrollo de la identidad del profesorado, que se percibe a través de las emociones, los pensamientos, los juicios y las creencias (Zembylas, 2003). Esto es coherente con la necesidad de sustituir las concepciones esencialistas del desarrollo de la identidad profesional por perspectivas de análisis que comprendan la naturaleza compleja, dinámica, personal y contextualizada del trabajo de los docentes. Se trata de desarrollar acercamientos que comprendan las relaciones entrelazadas entre las dimensiones y el proceso permanente de negociación sobre quiénes son, creen que son o quieren ser como docentes, es decir, sus identidades como profesores (Russ et al., 2016). Por consiguiente, se considera que la identidad profesional se elabora a lo largo de la vida del profesorado y está vinculada a etapas y epifanías, en un espacio donde interaccionan aspectos de naturaleza biográfico-emocional, aspectos relacionados con el contexto educativo y aspectos vinculados al entramado político-administrativo (Day, 2018). En consecuencia, se entiende el proceso de construcción de la identidad profesional como un estado precario, siempre provisional, determinado por experiencias vitales inacabadas y reconstrucciones articuladas a partir de los remanentes que permanecen (Bolívar, 2006).

En este sentido, prácticamente la totalidad de los trabajos apuntan a que en el proceso de construcción de la identidad profesional intervienen múltiples influencias intermedias que terminan configurando la identidad docente. Resulta de interés la aportación de Hendrikx (2019) que sintetiza estas influencias entendiéndolas como: influencias organizacionales, influencias político-institucionales e influencias personales. Las primeras, relacionadas con las normas e identificaciones con el contexto organizacional directo, como puede ser el centro educativo. Las segundas, vinculadas a espacios, estamentos políticos u organismos profesionales fuera del contexto directo de la práctica docente. Sirvan como referencia los centros de formación de profesorado, las administraciones competentes o las organizaciones sindicales. Las terceras, relacionadas con los valores, principios y convicciones personales que el profesorado tiene sobre la finalidad de la práctica docente.

Day (2011), por su parte, entiende que en la conformación de la identidad profesional del profesorado confluyen tres tipos de elementos desencadenantes. Por un lado, el conjunto de influencias sociales y políticas, determinadas por las expectativas depositadas en los docentes, los ideales y propósitos educativos de una sociedad y los componentes éticos y morales que condicionan la práctica docente. Por otro lado, las influencias determinadas por el contexto de trabajo, especialmente condicionadas por la micropolítica de las relaciones sociales en el espacio inmediato de trabajo del profesorado. Por último, el conjunto de influencias personales que hacen referencia a aspectos externos a los centros educativos, como pueden ser la historia personal, las relaciones sociales o familiares y el sentido personal de eficacia y/o vulnerabilidad.

Por último, Bolívar (2006) también explora los aspectos de socialización que constituyen momentos destacados de reconstrucciones identitarias. Entiende que la construcción de la identidad profesional deviene de factores como: la trayectoria de vida, referida al conjunto de acontecimientos significativos para la vida de una persona; la formación recibida, desatacando fundamentalmente la formación docente inicial, aunque también la permanente; y, la historia profesional, que comprende cronologías marcadas por la precariedad o la “etapa nómada” hasta encontrar destino definitivo y su asentamiento. Se entiende que estos momentos son fundamentales en la construcción de la identidad profesional docente y que cuando el profesorado siente alguna amenaza se produce una crisis de identidad profesional que precipita la tensión y la reconstrucción de la identidad docente. Además, el autor señala que el desarrollo de la identidad se relaciona con la integración de una dimensión externa, interna y relacional. La primera, vinculada a las tareas, rasgos y especificidades características de una profesión, que la hace diferente al resto e implica una identidad compartida por el total del grupo profesional.

La segunda, caracterizada por una particular forma de entender la profesión que desarrolla cada persona. Por último, una dimensión interactiva marcada por las relaciones en el contexto de trabajo que generan nuevas formas de hacer y entender la profesión docente.

En definitiva, la configuración permanente de la identidad profesional docente no debe entenderse simplemente como un fenómeno psicológico acotado por los aspectos técnicos de gestión del aula, metodología, conocimiento de la materia o rendimiento académico. Se precisa considerar las condiciones sociales en las que viven y trabajan los docentes, los elementos personales y profesionales de sus vidas, las experiencias, las creencias y las prácticas. Debe desprenderse la comprensión de la formación de identidad como un aspecto dinámico, emergente, multidimensional y fluido. Así mismo, debe tenerse en cuenta que el conflicto es una característica esencial en la configuración de la identidad profesional de los docentes.

2.2.3 Aproximación conceptual a la noción de identidad profesional docente

Analizados hasta aquí los componentes y los espacios de reconstrucción de la identidad profesional docente, la complejidad radica en tratar de aportar una definición aceptada y compartida por la comunidad académica. Uno de los riesgos asociados a esta noción, como otros conceptos y fenómenos objeto de estudio en las Ciencias Sociales, está en la posibilidad de articularse como un constructo inoperante por la nebulosa consecuente de acercamientos epistemológicos diversos y usos omnipotentes para explicar aspectos varios. Este trabajo no pretende inmiscuirse en los intentos de teorizar sobre la noción, en tanto que no compete a los objetivos definidos, aunque su aproximación teórica obedece a las determinaciones epistemológicas coherentes con los posicionamientos señalados en el capítulo 1 y deslizados en los apartados anteriores. Por consiguiente, se trata de realizar un encuentro entre las aportaciones académicas más relevantes que sirvan como “lente analítica” desde la que comprender los procesos de transformación que los docentes podrían estar experimentando en un escenario marcado por prácticas políticas de gestión empresarial de la educación.

Así, siguiendo la revisión realizada por Rodgers y Scott (2008) puede considerarse que la mayor parte de las investigaciones sobre identidad profesional comparten cuatro propuestas fundamentales. La primera apunta a que la identidad profesional está influenciada y formada por múltiples contextos sociales, culturales, políticos e históricos. La segunda alude a que la identidad docente se forma a través de las relaciones con el entorno y los otros significativos, así como las implicaciones emocionales derivadas de

estas vivencias. La tercera apunta a que la identidad se transforma constantemente, es un constructo inestable y reconstruido permanentemente. Por último, la cuarta refiere que la identidad profesional implica la reconstrucción de historias narradas a lo largo del tiempo. Este trabajo de investigación comparte estos postulados y estudia la identidad profesional en línea con la revisión realizada por los autores. En consecuencia, se parte de un posicionamiento que concibe, simultáneamente, la identidad profesional como un proceso y un estado, siempre reconstruido, referente a cómo un docente se percibe y comprende su yo profesional. Como un constructo que nace de sus experiencias pasadas y se rehace constantemente, contrario a algo fijo o estable, a medida que utilizan sus bagajes culturales para dar sentido e interactuar con su contexto de trabajo (Buchanan, 2015).

Profundizando en el análisis de los trabajos puede observarse cómo una parte de las investigaciones relacionan la noción de identidad profesional con el sentido de sí mismo como miembro de una ocupación. En algunas ocasiones esto lleva a entender que la identidad profesional determina un conjunto de atributos que son propios de un individuo, y de un (sub)grupo profesional, en el desarrollo de su espacio laboral. En el caso del profesorado, se defiende que la identidad profesional, generalmente, se relaciona con la forma en que los docentes se ven a sí mismos en función de las interpretaciones que se realizan mediadas por una interacción permanente con el contexto de desarrollo profesional. El “sí mismo” se considera con asiduidad como el creador de significado y la identidad profesional como el significado creado, incluso cuando el “sí mismo” y la identidad evolucionan y se transforman a lo largo de la trayectoria profesional.

Sin embargo, el constructo de “sí mismo” no es algo que la persona posee, sino que se elabora, moldea y reconstruye a lo largo de la vida. A su vez, el “sí mismo” se construye socialmente y la identidad profesional se puede entender como la imagen que la persona articula de sí misma al reflexionar y organizar las actitudes, los conocimientos, las creencias, los compromisos, los valores y las emociones (Sachs, 2005). Por otro lado, Garner y Kaplan (2019) manifiestan que el sentido de “sí mismo” obedece a procesos complejos, contextualizados y dinámicos en los que los que el profesorado construye sus identidades profesionales, de tal modo que el significado está fuertemente relacionado con los presupuestos ontológicos y epistemológicos, las autopercepciones y autodefiniciones, los objetivos o propósitos de la enseñanza y las posibilidades de acción percibidas. De este modo, la satisfacción laboral del profesorado, el compromiso social y profesional, la percepción de eficacia y el cambio en el nivel de motivación

informan sobre cómo el profesorado se considera a sí mismo como profesional de la educación (Canrinus et al., 2011).

Otro núcleo importante de investigaciones es el que coaliga la noción de identidad profesional con la cognición y las emociones. Es interesante comprobar cómo la literatura académica ha evolucionado desde los posicionamientos funcionalistas, centrados en la relevancia de cuestiones técnicas y didácticas, para destacar el papel de las emociones en el éxito educativo y el desarrollo de la identidad profesional (Day y Kington, 2008; Day, 2018; Hargreaves, 1998; Zembylas, 2003). Esta cuestión es hoy más relevante. La dimensión emocional del trabajo del profesorado se ha revelado como un aspecto fundamental sobre el que estudiar la profesionalidad docente o la reconstrucción de su identidad profesional. Al contrario de las propuestas que diluían el papel de las emociones en las tareas docentes o las consideraban residuales, lo cierto es que las experiencias emocionales del profesorado se han demostrado fundamentales tanto en la relación persona-profesión como en el éxito educativo (Kelchtermans y Piot, 2013). Un éxito que, más allá de considerar la mejora de los rendimientos académicos del alumnado, se ha considerado imprescindible en dimensiones relacionadas con el sentido colectivo del profesorado, con la confianza entre docentes y el desarrollo de una responsabilidad colectiva y horizontal en los quehaceres diarios de los centros educativos (Berkovich y Eyal, 2015).

Por último, es pertinente señalar otro conjunto de investigaciones y propuestas que entrelazan la identidad profesional docente con la participación activa del profesorado en su contexto de acción. Esto se ha conocido como la capacidad de agencia del profesorado o la práctica socioculturalmente situada. Compartiendo la breve definición de Ahearn (2001, p. 112) donde se señala la agencia como la “capacidad de actuar socioculturalmente mediada”, es adecuado señalar que la agencia y la identidad profesional docente están entrelazadas, en tanto que la acción es un componente fundamental que condiciona una determinada forma de concebirse como profesional. Partiendo de la consideración de que enseñar no consiste en aplicar habilidades descontextualizadas o técnicas estandarizadas, se entiende que el profesorado es un agente activo que asume un rol decisivo en su desarrollo profesional, fuertemente ligado a sus presupuestos ontológicos sobre los fines y objetivos de la educación. Por ello, los docentes deben participar activamente en el proceso de desarrollo profesional, en tanto que no son sujetos pasivos y, ante las demandas de las políticas, interpretan, contextualizan e incluso pueden resistir a los preceptos normativos aportando sus propios valores e ideas sobre los objetivos de la educación (Ball et al., 2012). En síntesis, el profesorado en su acción docente no parte desde cero, sino que pone en juego su

identidad profesional para interpretar las nuevas propuestas de trabajo y las proyecciones sobre su propio éxito interactuando con la configuración de la práctica profesional marcada y determinada por el contexto de acción.

Así, Day y Kingston (2008) se aproximan al concepto de identidad profesional como la forma en la que el profesorado se da sentido a sí mismo como miembro de una profesión y la imagen que proyecta a los demás de esa pertenencia, cuestión que para el profesorado constituye una tarea profesional muy importante. Hendrikx (2019) argumenta que la identidad profesional es el constructo que se utiliza para entenderse como miembro de una profesión. El autor concluye que la identidad docente implica dos dimensiones que, como dos caras de la misma moneda, se encuentran en constante interacción. Por un lado, la “autoimagen”, entendida como el conjunto de creencias y valores que orientan los fines, los objetivos y las metas del colectivo profesional que determinan el enfoque que el profesorado tiene acerca de cómo deberían ser como miembros de la profesión. Por otro lado, su “rol”, referente a aquello que cotidianamente hacen en su práctica profesional y que puede diferir o no de su autoimagen. En consecuencia, se entiende la identidad profesional como las formas subjetivas de verse a sí mismo en función de cómo consideran que deberían ser (autoimagen) y lo que hacen cotidianamente en su práctica real (rol).

La amplia revisión del término realizada por Beijaard et al. (2004) señala la evidente dificultad para ofrecer un concepto de identidad profesional docente mayoritariamente aceptado. En consecuencia, se expone un acercamiento a la comprensión de la noción mediante cuatro características:

- a) La identidad profesional se entiende como un constructo determinado por un proceso continuo, dinámico y en constante reconstrucción.
- b) La identidad profesional implica tanto a la persona como al contexto en el que el profesorado aprende de manera única las características profesionales de la docencia.
- c) La identidad profesional está formada por subidentidades o dimensiones que tienden al equilibrio para evitar conflictos o tensiones.
- d) La identidad profesional está integrada por la capacidad de influencia profesional (agencia) y la búsqueda activa del desarrollo profesional docente.

En esta línea, diferentes estudios tratan de definir la identidad profesional como una construcción que se ejecuta a lo largo de la vida del profesor, vinculada a etapas y epifanías, donde confluyen dimensiones afectivas y cognitivas, personales y sociales en una retrospectiva mediada por el presente y una proyección futura (Galaz, 2011). Se

considera que la identidad profesional docente acoge la experiencia personal, la trayectoria profesional y el papel que la sociedad reconoce al profesorado. Se construye y desarrolla en el espacio de encuentro entre contexto del profesor, su entorno social y las relaciones que se establecen tanto con la institución donde trabaja, como con las personas que allí lo hacen. Si la dimensión personal es relevante para este constructo, no lo es menos la influencia del contexto de trabajo en los modos de definirse como profesional, en tanto que estos quedan inscritos en un espacio social determinado por unas relaciones específicas. Esto es importante ya que algunas de las relaciones son inherentes al contexto de acción y otras son elegidas por el sujeto, incluyéndose aquí las expectativas y exigencias externas y las consideraciones de lo que se hace o lo que se debería de hacer (Galaz, 2015).

Una profundización mayor sobre el concepto puede encontrarse en Bolívar (2006), quien afirma que las identidades profesionales tienen un “núcleo central” y “conjuntos periféricos”. El núcleo central, según el autor, es relativamente estable, común y compartido entre los miembros de grupo ocupacional en tanto que deriva de la tradición colectiva y las normas de la profesión. Por otro lado, la existencia de “conjuntos periféricos”, derivados de los “subgrupos profesionales”, en este caso referido al profesorado de ESO y Bachillerato. En consecuencia, la identidad profesional docente presenta una dimensión compartida por todos los docentes y una dimensión particular. Se caracteriza por ser una construcción común, en tanto que es resultado de un proceso de socialización institucional que permite diferenciarse de otros colectivos. A la vez, se caracteriza por ser una construcción individual basada en una definición de “sí mismo” mediada por la historia vital y los espacios diferenciales de desarrollo profesional (Vaillant, 2010). Esto hace que pueda hablarse de formas identitarias múltiples en el profesorado, donde las trayectorias profesionales pueden proyectarse en un eje temporal, identidad como ruptura o continuidad de una concepción previa; y en un eje espacio-relacional, según el reconocimiento o no reconocimiento de la identidad por los otros significativos (Bolívar, 2006).

Por ello, a la hora de estudiar la identidad profesional docente en el contexto de la reforma política que promueve la gestión empresarial de la educación, debe tenerse en consideración los dos ejes de identificación: un eje diacrónico, que estudia la identidad profesional docente desde su evolución en el tiempo; y un eje sincrónico, que lo hace centrado en los elementos del presente sin tener en cuenta su historia o evolución temporal (Dubar, 2002). El primero acoge la historia subjetiva de la persona, referida a las reconstrucciones personales de los acontecimientos que juzgan como significativos en su “trayectoria vivida”. El segundo, referido al contexto de trabajo en un momento

concreto y un espacio definido y determinado por las multiplicidades contextuales (Bolívar y Domingo, 2019).

Esta investigación tratará de explicitar las reconstrucciones identitarias desde ambos ejes para interpretar el impacto de las reformas de gestión empresarial de la educación sobre el colectivo docente. Y es que podría estar ocurriendo que la neoliberalización de la política educativa estuviera diseminando marcos identitarios en los que el profesorado posiblemente no se siente identificado. Esto, atendiendo a las investigaciones realizadas hasta el momento, sería el desencadenante de tensiones de la identidad profesional o crisis de la identidad docente (Galaz, 2011). Su relevancia no solo advierte de transformaciones en el plano de la subjetivación, sino también conlleva la construcción de otras prácticas, perfiles profesionales, destrezas y competencias que transforman la manera de ser docente. Las relaciones entre estas cuestiones son objeto de estudio en el siguiente apartado.

2.3 Reformas educativas, identidad profesional, profesionalismo y profesionalidad docente

La idea de lo que es un buen docente ha ido evolucionando a lo largo del tiempo y ha estado siempre bajo el amparo cultural de los distintos contextos. El debate en torno al profesorado ha ido ganando protagonismo desde el inicio del actual siglo. En 2002 la OCDE desarrolló un gran proyecto sobre “política docente” en el que participaron 25 países y que culminó con un volumen de trabajos, publicados en 2005, bajo el título “Los profesores importan”. Se trató de un informe donde se exponía que, aunque el origen social o las condiciones de los estudiantes pueden tener incidencia en los resultados del estudiantado, la calidad de los docentes era la clave que permitía la mejora de los rendimientos del alumnado (OCDE, 2005). Es por esto que, con el auge de la globalización, la mayoría de países buscan una idea de “profesor competente” (Connell, 2009) o “artesano competente” (Moore, 2004). El profesor competente está incrustado en un orden político orientado por la racionalidad económica de la neoliberalización. Esto ha estado acompañado, como analiza Connell (2009), de una creciente atención de los *policy makers* a las investigaciones cuantitativas sobre la eficacia de los centros y del profesorado y de una profunda desconfianza en el profesionalismo de los docentes por ser “monopolios anticompetitivos”. Se trata de una visión tecnocrática que entiende que el profesorado es portador de variables que se relacionan con los resultados y donde siempre existe una mejor práctica que puede ser auditable y comparable.

Existe un amplio consenso en la literatura académica al señalar que los sistemas educativos en las últimas décadas han estado sometidos a un estrés importante derivado de fuertes pugnas sociales, políticas y económicas que les han otorgado un nuevo estatus como elemento central de la economía y la competitividad de los países. Es importante señalar que, como apuntan Tardif y Cantón (2018) en la obra que coordinan, tradicionalmente los lazos entre economía y educación habían sido débiles. Desde el surgimiento de los sistemas escolares públicos, la educación parecía articularse en términos asociados a una finalidad política vinculada a los anhelos de progreso, ciudadanía e igualdad y no tanto a una finalidad relacionada con la competitividad económica de los países y regiones. Esto se rompe radicalmente con el auge del economicismo neoliberal y la concepción mercantil de la educación. Ahora pugnan otras prioridades. La educación deja de concebirse como un servicio público esencial para entenderse como un mecanismo de generación de riqueza y un nicho de inversión que debe ser rentabilizada y ejecutada con altos índices de eficacia y eficiencia.

En este contexto, investigar quiénes son los docentes o cómo se perciben a sí mismos constituye una preocupación evidente en el ámbito de la política educativa (Vaillant, 2010). Así mismo, esto justifica el interés por investigar los efectos de las políticas de neoliberalización para las vidas profesionales de los docentes. Y es que la investigación previa ha demostrado que para que la reforma educativa tenga éxito en la práctica profesional de los docentes se debe prestar atención a los escenarios complejos de cambio de la identidad profesional. En este sentido, los trabajos sobre la identidad profesional docente se han centrado, precisamente, en comprender cómo vive el profesorado su práctica profesional, cuáles son los factores de satisfacción e insatisfacción o cuánto respaldo perciben de los diferentes actores de la comunidad educativa. Planteado de otra forma, no reconocer la importancia de la identidad profesional del profesorado podría explicar el desajuste entre la reforma educativa y los objetivos o éxitos esperados de la misma. Todo ello considerando un contexto de acción donde el profesorado se encuentra sumido en un ambiente de incertidumbre ética y técnica y donde lo que es considerado “correcto” se vuelve, cada vez, más controvertido (Hendriks, 2019). Este escenario complejo podría estar desestabilizando los contenidos de la identidad profesional y condicionando los proyectos, prácticas y expectativas futuras del profesorado (Galaz, 2015). Serán cuestiones a considerar para la fase empírica de la investigación.

En otras ocasiones estos debates han conectado con las líneas de investigación desarrolladas por académicos dentro de la sociología de las profesiones. Aunque no es

objetivo de esta investigación inmiscuirse en los posicionamientos que abordan la cuestión de la profesionalización docente, sí es de interés considerar las diferentes propuestas de los acercamientos en esta línea por su conexión con la profesionalidad docente y la identidad profesional. Quizá el trabajo de Hargreaves (2000) sea uno de los más relevantes en lo que concierne al análisis de la profesión docente. En esta obra se describen cuatro periodos históricos que caracterizan al profesionalismo docente: el preprofesional, el profesional autónomo, el profesional colegiado y el postprofesional. El preprofesional es el docente que se desenvuelve a principios del siglo XX y que tiene una tarea técnica encargada de instruir a los estudiantes los saberes y habilidades básicas para contribuir al desarrollo de la rápida industrialización. El docente como profesional autónomo emerge durante la década de los sesenta del siglo anterior en un contexto donde el profesorado alcanzó mayor control sobre los contenidos de la educación y una mejora relevante de sus condiciones laborales. Este perfil profesional evolucionó hacia un profesional colegiado, según el autor, consecuente de la relevancia que adquirieron los sindicatos en las condiciones del profesorado y la necesidad de revitalizar la profesión por medio de la colaboración entre colegas como respuesta a la demanda de una práctica compleja en el seno de la emergente economía del conocimiento. Por último, ya en el 2000, el autor prevé un futuro complejo para los docentes en el contexto de las reformas educativas actuales. Concibe la conformación de un nuevo profesional regulado que actúa como técnico encargado de desarrollar decisiones tomadas fuera de su espacio profesional y cuyo desarrollo depende de la cuantificación y la respuesta eficaz a los mecanismos de control articulados sobre su tarea.

Lo cierto es que la literatura académica ha señalado que las transformaciones culturales y políticas contemporáneas han debilitado el espacio que separa a la profesión docente de las semiprofesiones o los oficios (Tardif, 2013); debate abierto en la actualidad. Desde el interés de esta investigación, se recurre a los estudios que, desde diferentes posicionamientos epistemológicos, se han ocupado de analizar las transformaciones de la profesión docente. Son diversas las perspectivas de análisis que han abordado los estudios sobre el profesionalismo, debido, en parte, a su complejidad como fenómeno social. Los análisis sociológicos, fundamentalmente desde la perspectiva funcionalista y la perspectiva neomarxista, han analizado las transformaciones de la profesión docente, ocupándose de aspectos como la socialización profesional, la carrera profesional o la satisfacción del profesorado, entre otros.

Desde una perspectiva funcionalista, las profesiones se refieren a ocupaciones particulares que cumplen una determinada labor en la sociedad y están acompañadas

de ciertos privilegios y prestigio. Se entiende que las profesiones cuentan con una amplia presencia y reconocimiento en la sociedad y están dotadas de una serie de rasgos distintivos. En este sentido, Durkheim (1992) concebía las profesiones como una especie de comunidad moral basada en la participación de sus integrantes en una determinada ocupación. Parsons (1951) enfatizaba que las profesiones poseen unos valores normativos centrales, socialmente fundamentados, y reconoció que las profesiones modernas, la economía del mundo capitalista y el orden racional contribuían al mantenimiento y a la estabilidad del funcionamiento social. El funcionalismo configura un modelo ideal de profesión conforme a los cánones de las profesiones liberales (Guerrero, 2007): prestar un servicio básico a la sociedad, vocación y ejercicio a tiempo completo, autonomía para reclutar selectivamente, competencias para la formación y licencia para ejercer la profesión, asociación profesional, subcultura profesional, prestigio social y alta remuneración. No obstante, se cuestiona el profesionalismo del profesorado aludiendo a que se trata de una actividad que posee escasa influencia en la formación y reclutamiento, su estatus tiene peor consideración que otras profesiones, y su actividad está controlada por distintos mecanismos administrativos.

Como consecuencia, los estudios desde esta perspectiva han sido divergentes. Por un lado, se ha considerado que la docencia se acerca a la clásica definición de profesional de Freidson (1994), entre otros destacados autores que subrayaron como características fundamentales del profesionalismo aspectos referidos a la autonomía en la toma de decisiones, la discreción en la práctica laboral o el control ocupacional del trabajo. En este caso se ha defendido que el profesorado dispone de autonomía técnica de control, o autorregulación, sobre el desarrollo del trabajo en el interior del aula por medio de su libertad de cátedra. Por otro lado, se ha planteado que la docencia entra en la esfera de las denominadas semiprofesiones o profesiones heterónomas (Etzioni, 1960). En estos estudios se destaca que las condiciones laborales han sido mermadas o no alcanzan los criterios de profesionalización asociados a las profesiones liberales.

El debate en torno al trabajo y la consideración social del profesorado también se ha realizado desde el marco epistemológico neomarxista. En el conjunto de estudios que abordan el profesionalismo desde este posicionamiento, se entiende al profesor como un trabajador de la enseñanza en el seno de la estructura de clases de la sociedad. Se trata de una corriente de análisis que se interesa por el objetivo y el producto del trabajo del profesorado. Esta perspectiva ha considerado que, desde la década de los ochenta del siglo anterior, el profesorado se encuentra instalado en un proceso de proletarización de su situación profesional (Lawn y Ozga, 1988). Un estado que quebranta la autonomía del profesor al excluir de su responsabilidad profesional las iniciativas intelectuales y las

implicaciones sociales de su práctica. Cuestiones que deslizan paulatinamente al profesorado a instalarlo en la denominada clase obrera como consecuencia del aumento de las funciones de control, de gestión y de competitividad.

En el ámbito español, los trabajos sobre el profesionalismo docente han sido abordados desde diferentes enfoques. Pueden destacarse los estudios de Fernández-Enguita (1990), que opta por considerar el trabajo del profesorado como una semiprofesión; los de Ortega y Velasco (1991), que lo consideran como un grupo de estatus y por lo tanto debilitan la idea de la proletarización; o los de Marcelo (2001), que indica que la profesión docente ha ido cambiando con el tiempo, manifestando fenómenos de desprofesionalización, mediante pérdidas de control interno y autonomía, y de reprofesionalización, con la consecuente ampliación de tareas demandadas a los docentes. Sin embargo, los debates actuales sobre profesionalismo docente deben ser entendidos en el seno de las transformaciones políticas, económicas y culturales de las sociedades contemporáneas. Esta Tesis parte de la consideración de que no es posible comprender e interpretar el profesionalismo cuando se desliga del movimiento global de reformas educativas. En esta línea, se han situado recientemente investigaciones como la de Venegas et al. (2017), donde se expone que los criterios clásicos de las profesiones liberales están siendo transformados por las políticas de presión sobre el profesorado. Esto, en criterio de las autoras, está fomentando que los docentes desarrollen estrategias individuales para resistir a los procesos de desprofesionalización. Por su parte, investigaciones como la de Rodríguez (2014) optan por considerar que el trabajo del profesorado está tendiendo hacia la proletarización. La autora advierte de las precarias condiciones laborales del profesorado, convirtiéndose en un personal asalariado, tratado como un técnico ejecutor que devalúa su estatus y cualificación.

En síntesis, podría considerarse que las concepciones de profesionalismo para el profesorado siempre han sido ambivalentes y sujetas a disputas. Ahora es importante prestar atención a cómo se define la profesionalidad docente y quién la define (Connell, 2009). Las ideas anteriores instan a introducir las prácticas de neoliberalización como fenómeno problemático que se asocia con la privatización y la gestión empresarial del sistema educativo. Estos aspectos se vinculan estrechamente con la devaluación del conocimiento profesional y la transformación del desempeño docente (Fuller, 2019). En consecuencia, la presión para demostrar la adhesión a los elementos de la neoliberalización educativa pone en juego nuevas fuerzas en el espacio negociado del trabajo del profesorado. La agenda de neoliberalización expone a los docentes a un constante cuestionamiento sobre lo que significa ser un profesional de la educación.

Construye significados sobre quiénes deberían ser y cómo entienden su propio éxito (Buchanan, 2015).

Sin embargo, definir qué es ser un buen profesional de la enseñanza no es fácil porque tiene un fuerte componente subjetivo e interpretativo. Y es que, no existe una definición objetiva y precisa del “buen docente”, sino una amplia gama de ideas en pugna que tratan de legitimar, bajo relaciones de poder, un significado hegemónico (Skerrit, 2019). Por ello, este trabajo considera al profesionalismo como una propuesta socialmente construida, fluida y dinámica, que se forma e informa a través de “prácticas discursivas” (Trent, 2010). Se apuesta, en consecuencia, por profundizar sobre cómo los docentes participan o se resisten a prácticas particulares que tratan de configurar un nuevo espacio de trabajo para el profesorado.

CAPÍTULO 3

NEOLIBERALIZACIÓN DE LA POLÍTICA EDUCATIVA Y MECANISMOS DE GESTIÓN EMPRESARIAL DE LA EDUCACIÓN

Las transformaciones políticas contemporáneas han centrado el interés de un gran número de académicos de las Ciencias Sociales, quienes, desde distintas disciplinas, se han adentrado en su estudio. Desde los años ochenta del siglo anterior, distintos Estados han incorporado en sus agendas políticas un conjunto de prácticas amparadas en lo que comúnmente se ha entendido como “neoliberalismo”. En este espacio, el análisis de aquello entendido como “neoliberalismo” ha copado gran parte de las investigaciones. En líneas generales, el neoliberalismo responde a una corriente política fundamentada a partir de una revisión del liberalismo decimonónico que da lugar a nuevos planteamientos económicos y políticos. Sin embargo, delimitar cuándo aparece, qué es y qué implica es una ardua tarea.

Podría considerarse que sus principios económicos fueron referidos por primera vez en la sociedad *Mont Pelerin* (1947) por uno de los miembros más influyentes de la Escuela Austriaca de Economía, Friedrich August von Hayek. Su objetivo principal era subvertir las políticas keynesianas que progresivamente comenzaban a afianzarse (Steger y Roy, 2011). No obstante, acontecimientos previos como el Coloquio *Walter Lippmann* (1938), la creación del *Centre International d'Études pour la Rénovation du Libéralisme* (1939) o los acuerdos de *Bretton Woods* (1944), reunieron a una serie de politólogos y economistas que pretendían revertir la influencia intervencionista desarrollada por la hibridación socialdemócrata y keynesiana durante la posguerra. Entre estas figuras relevantes destaca la de Milton Friedman, perteneciente a la Escuela Económica de Chicago y Premio Nobel de Economía en 1976. Friedman, a través de su teoría del monetarismo, contribuyó decididamente a consolidar a finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI el “nuevo” “liberalismo”. Quizá, para entender la finalidad de esta agenda política pueda recurrirse al análisis del “Consenso de Washington” como ejemplo paradigmático de la diversidad de medidas diseminadas por los ideólogos del neoliberalismo. Esta expresión se refiere al conjunto de propuestas básicas que el

Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM)¹⁰ y otros *think tanks* afines recomendaron a un amplio número de países latinoamericanos para favorecer el desarrollo económico (Steger y Roy, 2011). Fueron medidas como la disciplina fiscal y la reducción del déficit, la reducción de la inversión social y el gasto público, la reforma fiscal para regular la recaudación y redistribución de impuestos, la liberalización financiera, las tasas de intercambio competitivas, la liberalización del comercio, la liberalización de la inversión extranjera, la privatización de empresas y servicios públicos, la desregulación económica y la protección de los derechos de propiedad privada (Moreno-Brid et al., 2005).

En gran parte de la literatura académica estas prácticas políticas se han analizado como una “primera fase de la agenda neoliberal”, donde se plantea reducir el Estado al mínimo, según Friedman (1966), para combatir su ineficacia, su parasitación social, su tendencia al fracaso y su vocación maligna. Se asume, en primera instancia, que el Estado es irreformable y, por tanto, debe ser reducido únicamente a asegurar el funcionamiento del mercado (De Sousa, 2004). El autor plantea que esta primera fase de reforma del Estado supuso la ejecución de un tratamiento de choque, consolidado por un diagnóstico inequívoco en un contexto de pensamiento único. Sin embargo, factores como la respuesta crítica al Consenso de Washington, los problemas de gobernabilidad o el tímido rearmamento de la izquierda política, provocaron que se abriera una nueva fase en su desarrollo. En este análisis las prácticas asociadas al neoliberalismo se vinculan a un Estado que para nada es mínimo, sino más fuerte que nunca, para propiciar las condiciones que favorecen el correcto funcionamiento del mercado (Dean, 2014). En cierto modo, el pensamiento neoliberal entendió que “solo un Estado fuerte puede producir con eficacia su propia debilidad” (De Sousa, 2004, p. 57). Aquí radica una de las claves que diferencia al neoliberalismo de las teorías liberales clásicas. Y es que, mientras que la pretensión liberal es la de conformar un Estado pequeño, el proyecto neoliberal requiere movilizar y servirse del Estado como instrumento para fomentar las relaciones mercantiles y mitigar eventuales resistencias ciudadanas (Rowlands y Rawolle, 2013). Se trata de una paradoja, como lo expresa Cerny (1997), en la que el Estado precisa de una expansión de la intervención y de la regulación en pos de la competitividad y la mercantilización.

¹⁰ Tanto el FMI como el BM nacen de los acuerdos de *Bretton Woods* en 1944 y se conforman con el fin de desarrollar un gobierno global que ponga fin al proteccionismo y apoye una política de libre mercado.

3.1 Neoliberalismo: entre análisis neomarxistas y foucaultianos

Atendiendo a los antecedentes en su investigación, puede destacarse que en el análisis del neoliberalismo se agrupan un conjunto de perspectivas que responden a distintas tradiciones y enfoques epistemológicos. En principio, el neoliberalismo fue considerado desde una perspectiva estructural, también denominada neomarxista, en la que se entienden los cambios desde su condición ideológica, política y económica (Saura, 2016). En este sentido, Harvey (2005) comprende el neoliberalismo como un conjunto de prácticas político-económicas que fundamentan el desarrollo y bienestar personal bajo los marcos del mercado libre, la libertad comercial y el derecho a la propiedad privada. Springer (2012, p. 136-137) establece varias categorías de análisis que cimientan esta perspectiva. Entiende el neoliberalismo como un “proyecto hegemónico ideológico” fundamentado en las redes que establecen agencias y actores comerciales para garantizar un proyecto capitalista. “Neoliberalismo como política y programa”, basado en la desregulación, la privatización, la despolitización y el monetarismo. “Neoliberalismo como forma de Estado”, articulado por medio de la transformación de estructuras, espacios y contextos a favor de la competitividad económica. Esto conlleva un proceso de doble etapa. Primero, “roll-back neoliberalism”, basado en desacreditar el modelo funcional de las administraciones tradicionales, presentándolas como ineficaces e ineficientes; y “roll-out neoliberalism”, consistente en consolidar y hacer estructurales las soluciones de la agenda neoliberal en nombre de la eficacia y productividad (Peck et al., 2009).

Por su parte, Steger y Roy (2011, p. 29) consideran que para analizar el neoliberalismo se deben tener en cuenta tres perspectivas conectadas entre sí. Por un lado, el “neoliberalismo como ideología” dogmatizada y fundamentada en una saturación del discurso público en torno a un ideal economicista arraigado en el pensamiento capitalista contemporáneo, legitimado bajo la ideología de los mercados autorregulados. En segundo lugar, el “neoliberalismo como forma de gobierno” basada en premisas empresariales, técnicas extrapoladas del sector privado y construcción de identidades empresariales. Por último, el “neoliberalismo como paquete de medidas económicas” basadas en la desregulación, la liberalización de la industria y la economía, y la privatización de empresas y servicios estatales.

Otra de las perspectivas de estudio que ha abordado la noción de neoliberalismo descansa en la tradición epistemológica consecuente de la obra de Foucault. Su legado es incalculable, fuente de inspiración de distintas disciplinas sociales, difícil de vincular a una teoría filosófica concreta. Su trabajo se centró sobre dos cuestiones elementales:

la teorización sobre el poder y las relaciones entre saber/poder. Sus instrumentos teórico-analíticos, iterativamente rescatados, han sentado una perspectiva de estudio del neoliberalismo basada en la noción de gubernamentalidad. El “gobierno de la mente” se basa en las teorías económicas del “mercado autorregulado”, el “capital humano” o el “empresario de sí mismo”, propias de una filosofía que parte de la individualización de los problemas socio-políticos (Campillo, 2009). Implica la configuración de subjetividades neoliberales a través de la normalización de los sujetos. En consecuencia, esta corriente de análisis entiende el neoliberalismo, no sólo como un modelo político-económico, sino también como una forma de gobernar los procesos sociales basados en la formación de una subjetividad autorresponsable (Rose, 1999).

La gubernamentalidad es la noción que utiliza Foucault para analizar las relaciones de poder que se sirven de un conjunto de tecnologías para conducir la conducta de los individuos (Jódar y Gómez, 2007). De tal modo que la gubernamentalidad neoliberal “se sostiene como políticas de Estado que se fundamentan en dirigir la conducta de las conductas a través de estrategias de libertad que responsabilizan a los sujetos de sus aciertos y errores” (Saura, 2016, p. 15). La gubernamentalidad neoliberal opera a nivel subjetivo “haciendo hacer” sin precisar obediencia o coerción, sino “compromiso libre” y normalización de prácticas propias de la lógica neoliberal (Amigot y Martínez, 2015). El neoliberalismo, desde esta perspectiva, se convierte en una racionalidad que orienta las conductas de la población mediante una subjetivación basada en las lógicas de competencia como forma de entender las relaciones y las dinámicas sociales.

Esto implica reconocer, como hizo Foucault en sus últimas aportaciones y como relata Deleuze (1995), el tránsito desde sociedades disciplinarias a sociedades de control, donde la vigilancia externa se convierte en compromiso subjetivo, aunque ambivalente, lejos de motivaciones intrínsecas. Este cambio, sin embargo, no es brusco ni divisorio, sino que se caracteriza por la hibridación de dos tipos de tecnologías de poder. Por un lado, las tecnologías disciplinarias, individualizantes e individualizadoras, destinadas a vigilar, controlar, adiestrar a los sujetos, individualmente considerados, para que sean dóciles y disciplinados. Por otro lado, las tecnologías reguladoras, cuyo objetivo no es el sujeto individualmente tratado, sino el cuerpo social, entendido bajo la noción foucaultiana de “población” (Ball, 2001). Precisamente, Foucault entiende la gubernamentalidad como la yuxtaposición de técnicas de dominación y las técnicas de autorregulación. No se trata tanto de entender las relaciones de poder desde un prisma estructural jerárquico, sino como una forma de orientar los comportamientos por medio de influencias simbólicas entendidas como “espacios de dominación” (Foucault, 1982). En esta línea, Han (2014) habla de psicopolítica o psicopoder para entender la

configuración de nuevos modos de gobierno capaces de leer pensamientos y de controlarlos sin la necesidad de un poder externo, sino actuando en el plano de la reflexividad personal. Jódar y Gómez (2007), en el marco de la sociedad neoliberal, entienden que se diseminan tecnologías de gobierno para regular lo social bajo el marco de nuevas categorías propias de las ciencias empresariales.

Es evidente que ambas posiciones epistemológicas son fundamentales para este trabajo. La línea de análisis neomarxista conforma un corpus teórico de enorme relevancia para comprender el sentido de las prácticas políticas alineadas con las lógicas de mercado y las dinámicas de privatización educativa extendidas por diferentes latitudes geográficas. Por otro lado, la epistemología de la gubernamentalidad neoliberal es esencial en esta investigación para considerar el comportamiento de los individuos a la hora de pensarse en el marco neoliberal. Se articula como una línea epistemológica fundamental para tratar de comprender las relaciones de poder que conforman la agenda de neoliberalización educativa y que lleva a los docentes a experimentar cambios en su subjetividad, cambios en sus prácticas cotidianas y profundas implicaciones en su identidad profesional.

3.2 De neoliberalismo a neoliberalización: ensamblajes, movilidades y mutaciones

Desde que Sahlberg (2011, p. 99) advirtiera de la promulgación del “*Global Education Reform Movement*” (GERM), una parte importante de la literatura académica, como se señalaba con anterioridad, ha analizado los procesos reformistas desde la noción de “neoliberalismo” para comprender su impacto en diversos espacios geográficos. En su mayoría, estas investigaciones se han apoyado en los fundamentos teóricos y las herramientas analíticas del ámbito de estudio definido como “transferencias políticas” (Dolowitz y Marsh, 1996). En el campo de la política educativa, la educación comparada o la sociología política de la educación, las transferencias políticas han sido un terreno de análisis muy prolífero que en la actualidad sigue proporcionando innumerables investigaciones de interés (Cowen, 2009; Steiner-Khamsi y Waldow, 2012).

La literatura más ortodoxa sobre las transferencias políticas en educación ha centrado el interés en analizar los procesos de innovación y las resituaciones reformistas, desde un contexto a otro, dentro de los límites jurisdiccionales en los que se desarrollan las políticas de cambio. Mayoritariamente, desde enfoques racionalistas y descriptivos, ha sido común analizar cómo las políticas se resitúan en espacios delimitados por el Estado-nación mediante dinámicas de externalización (Schriewer y Martinez, 2004).

Fundamentalmente, estos estudios se han ocupado, y se ocupan, de conocer quiénes elaboran las políticas, la configuración de las mismas y las fórmulas que permiten que puedan desarrollarse en distintos contextos. Se trata de un enfoque que sigue, en líneas generales, las propuestas analíticas de los trabajos de Steiner-Khamsi (2004) y la acuñación de los procesos de “*policy borrowing and lending*”.

Las investigaciones previas en esta corriente han estudiado, mediante el uso de la metodología de comparación de contextos, los actores políticos y los sistemas educativos que proponen y reciben los modelos, así como las lógicas sociales y discursivas para legitimar las adopciones políticas (Steiner-Khamsi y Waldow, 2012). Se trata de comprender, en su mayoría, cómo organismos internacionales, corporaciones privadas o *think tanks*, como principales actores políticos en el contexto de la globalización, han promulgado programas que se han resituado en los espacios delimitados por el Estado-nación. Véanse a este respecto investigaciones como las de Fernández-González (2015) y Saura y Luengo (2015b), centradas en analizar la influencia de la de la OCDE en las decisiones políticas de reformulación de los sistemas educativos. También investigaciones como las de Saura (2015) y Olmedo y Santa-Cruz (2013) sobre la influencia del *think tank* español denominado Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales (FAES) en la elaboración de la LOMCE. En síntesis, los análisis elaborados bajo el enfoque de las transferencias políticas se han basado en comprender un conjunto de prácticas que se trasladan desde un contexto A hasta un contexto B, bajo elecciones y adopciones políticas que legitiman los procesos de reforma educativa. Una característica de este modelo de análisis ha sido el planteamiento de una lógica binaria que va desde lo global hasta lo local. Este modelo de análisis constituye un espacio de investigación de notable interés centrado en comprender cuáles son los contextos geográficos innovadores en los que una política funciona, quiénes son los *policy makers* que la han diseñado y cómo esas prácticas políticas se trasladan a distintos contextos geográficos (Saura, 2021).

Si bien estos trabajos siguen aportando claves de interés para el análisis de la política educativa, es cierto que las transformaciones en la gobernanza global comienzan a verificar el surgimiento de un nuevo escenario de formulación de políticas. Esto obliga a actualizar el campo de las transferencias políticas y las relaciones entre los actores políticos. En estos cambios de gobernanza contemporánea aparecen interacciones difusas entre los actores. Esto hace que las políticas no sean tan transparentes, sino que se distinguen por procesos de configuración opacos. Así, se han originado, tras las paulatinas privatizaciones de las últimas décadas, nuevas formas de gobernanza donde los gobiernos se entrelazan con nuevos actores políticos privados para reconfigurar sus

agendas políticas. Estos cambios se han intensificado tras la última crisis económica global de 2008 y han devenido en un nuevo régimen fundamentado en los procesos de “neoliberalización” contemporánea. Por ello esta investigación opta por analizar las transformaciones en la política educativa desde la noción de “neoliberalización”, en línea con estudios actuales de destacada relevancia (Ball et al., 2017; Brenner et al., 2010; England y Ward, 2016; Springer et al., 2016; Saura, 2021).

La noción de neoliberalización se está empleando como medio para destacar el carácter móvil, adaptativo y cambiante, en función de la geografía, de lo que habitualmente se había referido como “política neoliberal”. La neoliberalización, siguiendo a Saura (2021), es un fenómeno sujeto a una reestructuración constante por medio de reinventiones permanentes en función de sus posibilidades contextuales. Las prácticas, los programas, las agendas políticas adquieren vida propia, siempre en continua mutación, haciéndose “adaptables” al contexto donde se van a desarrollar. De ahí que se opte por evitar referirse a una “política neoliberal” estática, estandarizada o idéntica en diferentes espacios geográficos. De este modo, la noción de “neoliberalización” ofrece un acercamiento útil para comprender la versatilidad de las prácticas políticas de corte liberal, siempre en un continuo hacer, nunca pretéritas, sólidas u homogéneas. Estos cambios globales están dando lugar a un nuevo régimen de “gubernamentalidad política” contemporánea (Jessop, 2016; Lazzarato, 2015). Un modelo que se caracteriza por ensamblajes globales, procesos de movilidad y de mutaciones de “políticas rápidas” que han dado lugar al enfoque de “post-transferencias políticas” (McCann y Ward, 2013; Peck y Theodore, 2012).

Más que una novedad semántica, la neoliberalización atiende hacia los nuevos procesos de ensamblajes, movilidades y mutaciones de las prácticas que se desarrollan sobre contextos determinados. Prácticas que se caracterizan por su movilidad y su capacidad de mutación en base a condicionantes históricos, sociales, culturales y económicos. La noción de ensamblaje se está extendiendo a los análisis referidos a política educativa (Youdell, 2015; Saura 2021). La neoliberalización es una invitación a no concebir una política educativa como el conjunto de partes inconexas que la conforman, sino una serie de multiplicidades conectadas. Se trata de comprender la composición heterogénea de actores, discursos y espacios que forman parte del entramado que configura una política. Tan relevante es la mencionada noción como la de “movilidades políticas” o “mutaciones políticas”. Hannam et al. (2006) detallaron un nuevo “paradigma de las movilidades” para diferenciar sus análisis del modelo de las “transferencias políticas”. El nuevo paradigma propone un cambio de posicionamiento en el análisis donde no es tan importante cómo o qué actores trasladan una política desde un espacio

geográfico A hasta un espacio geográfico B, sino partir de la idea de una política con vida propia, siempre mutando y variando en sus viajes entre contextos. La movilidad, en consecuencia, expresa que las políticas no tienen origen en espacios concretos para posteriormente ser trasladadas de manera íntegra a otros contextos, sino que son movilizadas y reestructuradas mediante procesos de readaptación continuos.

Se trata, como han expuesto McCann y Ward (2013, p. 9), de centrar el interés en “la complejidad social y espacial de los movimientos de todo tipo”, en la “fluidez, movilización y desterritorialización”; pero, a su vez, considerando los “amarres, estabilidades y territorializaciones” necesarios para comprender las lógicas globales-locales que intervienen en el proceso. De igual forma, la noción de mutación política hace referencia a que las prácticas promovidas, las agendas políticas, los programas y las ideas se desarrollan constantemente en un proceso de readaptación para que tengan éxito en los contextos donde pretenden desarrollarse. No se trata solamente de un movimiento de la política para adaptarse al espacio geográfico de su promulgación, como se defiende en el enfoque de las “transferencias políticas”. La novedad estriba en su capacidad de ir remodelándose y mutando en el espacio de la movilidad, de ahí la apuesta por “seguir la política” educativa en su desarrollo, seguir sus transformaciones y mutaciones antes de su desarrollo en un nuevo contexto.

En síntesis, en el nuevo régimen de gubernamentalidad contemporánea, las políticas se configuran a través de “ensamblajes globales” (Collier y Ong, 2005), procesos de “movilidad de las políticas” y reconfiguraciones de “políticas rápidas” (Peck y Theodore, 2015) que “mutan” por diferentes espacios en sus viajes antes de resituarse en geografías concretas (Peck, 2011). Desde el enfoque de “post-transferencias políticas” se analizan las transformaciones en las configuraciones políticas educativas globales. El análisis de estos procesos emergentes tiene como fin aportar evidencias de relevancia a todos los estudios previos relacionados con los procesos de privatización y globalización de las políticas educativas (Rizvi y Lingard, 2013), y a las investigaciones sobre las “transferencias políticas” de las agendas educativas (Steiner-Khamsi, 2004).

3.3 Neoliberalización globalizada y dinámicas de privatización educativa

En el contexto internacional, desde la década de los noventa del siglo anterior, la agenda educativa ha sido sometida a una profunda revisión y, como consecuencia, la mayoría de países occidentales están sumidos en intensas dinámicas de reforma. Se suceden reformas y contrarreformas educativas buscando soluciones rápidas para abordar los problemas de los sistemas educativos que han sido caracterizadas como fallidos, ineficaces o en crisis. En este panorama de cambio, la agenda de

neoliberalización ha impregnado todas las actividades de la vida humana, incluyendo los debates sobre la educación, el currículum y la gestión de los centros educativos (Ball, 2003a; Buchanan, 2015; Clarke, 2008). Cambios que se han producido a un ritmo sin precedentes, de manera constante y a gran escala, como un “movimiento epidémico” (Levin, 1998). Son un conjunto de políticas ligadas a la eficiencia emanadas de los planteamientos neoliberales que se introdujeron en los inicios de la década de los ochenta del anterior siglo, cuyas principales características giran en torno a la competencia, los objetivos cuantificables y el establecimiento de estándares comparables (Laval y Dardot, 2013). La educación se ha convertido en el centro de la agenda de neoliberalización por su estrecha conexión con el crecimiento económico. Esto está provocando progresivamente una interpretación de la educación como una mercancía, alejada de su concepción como derecho, una especie de bien privado o negocio. En esta lógica los centros educativos trabajan para ser más eficaces y elevar los estándares educativos que certifican su calidad en una clara racionalidad de mercado (Ball, 2018).

Es complejo, no obstante, abordar el concepto de neoliberalización sin entender su contextualización bajo el paraguas de la globalización como fenómeno descriptor de múltiples realidades. La globalización presenta un desafío al ejercicio del gobierno y la administración pública del siglo XXI. En su seno se configuran nuevos tipos de relaciones de interdependencia entre naciones, economías y personas que cambian el papel y las funciones tradicionales del gobierno (Abonyi y Van Slyke, 2010). De ahí estriba su complejidad de teorización y su aproximación conceptual por medio de distintas perspectivas de estudio. Urueta (2011) indica que la noción de globalización ha evolucionado desde los años ochenta, donde fue entendida como una revolución concerniente a los cambios en las tecnologías y las comunicaciones, hasta los años noventa, donde se ha erigido como una forma de gestión empresarial de los servicios públicos. Rizvi y Lingard (2013) tratan de realizar una aproximación a su conceptualización desde tres perspectivas. Primero, como un conjunto estructural de cambios que se producen en la sociedad. Segundo, como una ideología en la que se circunscriben relaciones de poder y dominación. Tercero, como una construcción de un imaginario social marcado por una identidad coaligada a un mundo diverso. Su interpretación ideológica, amparada en el seguimiento ortodoxo de la agenda neoliberal, ha favorecido un movimiento global de reformas y contrarreformas educativas basadas en la agenda económica neoliberal y en los procesos de mercantilización del conocimiento (Sahlberg, 2011).

En este contexto, nuevos actores como el BM, el FMI o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) se revelan ahora fundamentales en la promulgación, legitimación y evaluación de las políticas educativas nacionales (Rizvi y Lingard, 2013; Saura y Luengo, 2015b, Fernández-González, 2015). La OCDE, por medio de evaluaciones como “*Programme for International Student Assessment*” (PISA) o “*Teaching and Learning International Survey*” (TALIS), ejerce su influencia sobre los distintos Estados por medio de recomendaciones para que diseñen sistemas educativos nacionales que aumenten la productividad y el crecimiento económico de los países (Sellar y Lingard, 2013). En el caso del sistema educativo español, las organizaciones económicas internacionales se han convertido en un actor político clave en la política educativa nacional. La LOMCE, siguiendo las recomendaciones de los organismos internacionales, se diseñó siguiendo las lógicas de cuantificación, datificación y competencia promovidas desde instancias supranacionales (Fernández-González, 2015; Saura y Luengo, 2015b). Una realidad que también ha sido identificada en otros contextos donde se han legitimado los movimientos reformistas bajo las premisas de mejora de las evaluaciones estandarizadas internacionales (Bonal y Tarabini, 2013; Engel, 2015; Sellar, 2015). Sin embargo, estas lógicas se han defendido argumentando que cuando se especifican y detallan las prácticas de los docentes se crea mayor certeza sobre qué tiene que enseñarse y cómo. Esto, se justifica, redundando en una mejora de la calidad de la instrucción, en una optimización del rendimiento de los estudiantes y en el fomento de la equidad. Se trata de un movimiento global que se caracteriza por la incorporación de diferentes procesos de redefinición del *ethos* público keynesiano, a través de prácticas resituadas de privatización y mercantilización.

El movimiento global de reformas educativas se ha considerado como un nuevo paradigma que define un modelo de negocio en la educación. Lo hace a través de la introducción de lógicas de competencia, y con ello estandarización de los procesos educativos y rendición de cuentas, gestión empresarial de la educación pública o privatizaciones de servicios educativos (Ball y Youdell, 2008; Sahlberg, 2016; Clarke, 2013). Esto, siguiendo la propuesta de Dale (2007) ha conformado una agenda educativa globalmente estructurada que no solamente describe un conjunto de prácticas políticas pautadas, sino una línea de investigación de interés para los campos de la política educativa, la sociología de la educación, la economía política o la educación comparada. En esta agenda de investigación, el principal elemento han sido, y siguen siendo, los procesos de privatización educativa. Existe un destacado volumen de investigación en esta línea que destaca su incidencia en diferentes regiones del mundo, independientemente de las casuísticas políticas, económicas o culturales de los países

que las han adoptado (Verger et al., 2016). Sin embargo, el debate sobre la privatización es confuso ya que las categorías público-privado son crecientemente difusas en la configuración de la política educativa.

Ballei (2015) entiende que la privatización educativa presenta tres dimensiones básicas: el reemplazo de agentes públicos por agentes privados, la resituación de las familias en la política educativa y el cambio de escuelas públicas por escuelas privadas. Fernández-González (2016) se acerca a la noción de privatización desde la categoría de “cercamiento” para entender las tendencias de privatización educativa actuales. Considera los cercamientos como construcciones del sentido de lo colectivo que operan por medio de relaciones de poder, inspiradas en los principios del mercado. De este modo, ante la compleja dicotomía entre lo público y lo privado, entiende como cercados los fines y modos de organización de lo común. Por otro lado, una tendencia ampliamente aceptada en la academia española e internacional ha sido entender los procesos de privatización bajo la categorización realizada por Ball y Youdell (2008), que diferencian entre privatización endógena y exógena¹¹. Se entiende la privatización endógena como prácticas de privatización “en” la educación, al tiempo que consideran la privatización exógena como procesos de privatización “de” la educación. En el contexto español las publicaciones que siguen esta línea de investigación son múltiples (Luengo et al., 2012; Bernal y Lorenzo, 2013; Olmedo y Santa Cruz, 2013; Prieto y Villamor, 2012; Luengo y Saura, 2013; Verger et al., 2016; Villamor y Prieto, 2016; Luengo y Molina-Pérez, 2018).

Las políticas de privatización exógena, exprivatización en lo sucesivo, se han analizado como nuevos modos de apertura que los gobiernos han posibilitado al sector privado mediante espacios que favorecen la liberalización del mercado y la emergencia de actores políticos privados en las agendas educativas públicas. Se fomenta un “abanico de inversiones” para que las compañías privadas encuentren en los servicios educativos públicos un nuevo nicho de mercado en connivencia con el Estado, que privilegia, de modo explícito o implícito, las soluciones privadas sobre las competencias públicas (Ball, 2014). En esta línea, siguiendo el trabajo sistematizado desarrollado por Verger et al. (2016), las políticas más comunes asociadas a los procesos de exprivatización serían:

- a) La liberalización del sector de la educación.
- b) Incentivos fiscales a las escuelas privadas o al consumo de educación privada.
- c) Ayudas estatales a la educación privada.

¹¹ Anteriormente, Hatcher (2001) ya consideró un doble modelo que adopción de dinámicas de privatización: endógenas y exógenas.

Fundamentalmente, tratando de seguir un orden cronológico, la investigación sobre la exprivatización comenzó interesándose por la proliferación de centros educativos de gestión y titularidad privada. Más reciente ha sido el interés por examinar las influencias de las agendas educativas globales en las transferencias políticas, global-local, por parte de organismos internacionales destacados como la OCDE, el BM, el FMI y un conjunto de *think tanks* afines dedicados en promocionar fórmulas para favorecer la participación de actores privados en los sistemas educativos públicos (Apple, 2010; Ball, 2012; Ball y Olmedo, 2011; Levin, 2001; Verger et al., 2016). En la actualidad, los estudios en esta línea están prestando atención al incremento de organizaciones privadas que hacen negocio en la educación pública por medio de la oferta de diferentes servicios. La mayor parte de la literatura sobre el *edubusiness* se centra ahora en las empresas tecnológicas y los servicios que venden a las administraciones educativas de los diferentes Estados (Ball et al., 2017).

En el contexto español, las aproximaciones a este objeto de estudio han sido abordadas por medio de distintas investigaciones. Olmedo y Santa Cruz (2010) analizan el crecimiento exponencial de la red educativa privada en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Señalan el incremento porcentual del número de centros y de las matriculaciones en esta red. Bernal y Lorenzo (2013), siguiendo esta línea, hacen referencia a la financiación de los centros educativos privados, bajo la fórmula de los conciertos escolares, o la subcontratación de entidades privadas para proveer los servicios públicos. Por otro lado, en Olmedo y Santa Cruz (2013) y Saura (2015) se analizan nuevas configuraciones de gobernabilidad flexibles donde los gobiernos no son los actores principales, o únicos, en la organización, financiación, provisión o evaluación de servicios educativos. En cambio, aparecen nuevas organizaciones, como *think tank*, que tienen la finalidad de expandir ideas, soluciones o evaluaciones de las políticas públicas. En ambos casos se analiza la influencia de la FAES en el análisis y desarrollo de la legislación educativa estatal y se analiza su vinculación con la promoción de lógicas de neoliberalización en el sistema educativo español.

Siguiendo esta lógica, ha ido alcanzado mayor relevancia las investigaciones que han analizado las emergentes Alianzas Público-Privadas (APP), entendidas como “relaciones contractuales entre el gobierno y el sector privado para la adquisición de servicios educativos por un periodo específico” (Verger y Bonal, 2012, p. 13). Rhodes (1997) se refirió a esta situación acuñando la idea de “política diferenciada” para indicar que el Estado clásico se ha desagregado en múltiples instituciones formales e informales, actores gubernamentales y no gubernamentales, que interactúan con el Estado en torno a intereses compartidos para formular y proveer políticas públicas. En

síntesis, estas prácticas construyen la educación como un espacio atractivo para el negocio y el lucro económico. En este apartado, actualmente, pueden identificarse nuevos actores bajo el modelo de filantropía capitalista (Viseu, 2022), fondos de inversión o compañías como *Pearson Education* u otras dentro del *edubusiness* que están siendo protagonistas en la orientación de la agenda educativa global (Hursch, 2017).

En los últimos años destaca el caso de las corporaciones tecnológicas que ofrecen soluciones digitales para los sistemas educativos. Estas empresas se han erigido como las grandes beneficiarias del *edubusiness* y referencia clara de los mecanismos de privatización exógena de los sistemas educativos (Saura et al., 2022). En esta línea, recientemente la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma hacía público un convenio¹² firmado con Google y Microsoft para utilizar en el sistema público andaluz el “buffet de servicios y herramientas” de ambas corporaciones, incluyendo también programas de formación para el profesorado. Y es que este movimiento reformista viene acompañado de fuertes críticas al sistema público de educación, al profesorado o a los sindicatos que agrupan a los docentes, como medio para legitimar la entrada de actores privados con capacidad de resolver el funcionamiento deficiente e ineficaz que achacan a la gestión pública.

Por otra parte, la privatización endógena, endoprivatización en lo sucesivo, se refiere a la traslación de los métodos, prácticas y filosofías propias del sector empresarial para modificar las lógicas y el funcionamiento de los sistemas educativos públicos. En líneas generales se ha comprendido la endoprivatización como un conjunto de prácticas que ponen en marcha dinámicas de mercado en la educación (Ball y Youdell, 2008). La gran mayoría de investigaciones han comprendido esta forma de privatizar como un conjunto de prácticas que favorecen contextos de cuasimercado educativo (Whitty y Power, 2000); mecanismos de *accountability* o rendición de cuentas; consolidación de un “régimen de estandarización” por medio de pruebas de evaluación estandarizada junto al establecimiento de distintos tipos de ranking (Lingard et al., 2013); un nuevo modelo de gubernamentalidad performativa (Ball, 2003a); y distintas prácticas de gestión amparadas en la agenda de la NGP (Verger y Normand, 2015). La endoprivatización, en consecuencia, se desarrolla por medio de prácticas que “modifican las dinámicas de la escuela pública a través de los ránquines, la competencia entre centros educativos, la rendición de cuentas, los mecanismos de estandarización, los sistemas de incentivos

¹²<https://www.juntadeandalucia.es/presidencia/portavoz/educacion/156439/JavierImbroda/Educacion/TransformacionDigital/Tecnologias/Google/Microsoft>

económicos docentes y la gestión gerencial de las direcciones escolares” (Saura y Muñoz, 2016, p.46).

No obstante, en este apartado los análisis han mostrado más diferencias en sus posicionamientos y taxonomías. Lo cierto es que clasificar o intentar hacer una categorización de los procesos de endoprivatización es una tarea compleja. En algunos casos, la dificultad para entender la naturaleza de las prácticas de privatización ha llevado a elaborar categorías híbridas, como hacen Verger et al., (2016), para analizar las políticas de libertad de elección de centros o la implementación de cheques escolares. Este trabajo considera la endoprivatización¹³ como el conjunto de prácticas políticas que se desarrollan bajo el amplio abanico de reformas concernientes al modelo de la NGP. Así, Las reformas de neoliberalización que promueven procesos de endoprivatización se basan en los presupuestos de gestión empresarial de la educación que se desprenden de la agenda de la NGP. Esencialmente los mecanismos que proponen se basan en: aumentar la competencia entre centros educativos como base para la mejora de resultados; intensificación de los elementos estandarizados que favorezcan la cuantificación y comparabilidad de los aprendizajes del alumnado; emulación de modelos de gestión de centros basados en las filosofías del sector privado; y el desarrollo de mecanismos de rendición de cuentas (Sahlberg, 2016; Pagès y Prieto, 2020).

La complejidad que exige definir de forma precisa qué es la NGP aconseja no inmiscuirse en un debate taxonómico sobre su categorización. Para el objetivo de esta investigación interesa conocer sus fuentes teóricas para tratar de comprender la potencialidad y variedad de sus prácticas. Así, puede entenderse como un proyecto que obedece a la conjunción de factores políticos relacionados con la agenda neoliberal y el auge de la Nueva Derecha; factores económicos fundamentados en la crisis fiscal y su consecuente limitación para la financiación de servicios públicos; y factores sociales asociados a la demanda de la población de una mejora en la eficiencia y en la calidad de prestación del servicio público (Gunter et al., 2016). De acuerdo con Bernal y Vázquez (2013), son tres fuentes las que inspiran a la NGP: la Teoría de Elección Pública (TEP), el Neotaylorismo y la Teoría de la Agenda. La TEP se entiende como un conjunto de reformas en la estructura organizativa que implican procesos de

¹³Si bien se emplea la noción de endoprivatización, atendiendo a razones de concreción, accesibilidad y aceptación, se tiene en consideración las limitaciones de su uso, potencialidad e instrumentalidad analítica. En otras ocasiones, se opta por utilizar la construcción terminológica “gestión empresarial de la educación” por considerar que se ajusta mejor a las diversas prácticas que acercan el funcionamiento de los servicios públicos a las filosofías del sector privado sin las dicotomías o variedades analíticas en las que la noción de endoprivatización plantea dificultades.

privatización, competencia, contrataciones externas y controles minuciosos. El Neotaylorismo se fundamenta en una racionalidad normativa y cultural que persigue la separación entre la política y la gestión, el aumento de responsabilidad de los miembros de la organización y la introducción de incentivos y sanciones como motor de la acción profesional. Por último, la Teoría de la Agenda enfatiza los mecanismos de transparencia fundamentados en las modalidades de RdC y herramientas de control asociadas a las responsabilidades profesionales (García, 2007).

Como tal, presenta unas características definitorias que Tolofari (2005) sintetiza en la mercantilización, la privatización, el gerencialismo, la medición del desempeño y la rendición de cuentas. No obstante, la mayor parte de los estudios señalan las distintas tecnologías mediante las que opera. Por ello es preciso estudiar su recontextualización atendiendo a los fenómenos locales, los legados institucionales, políticos, culturales y legales (Gunter et al., 2016). La NGP encarna una filosofía de reconstrucción de la arquitectura del sector público, que se presenta reiteradamente como ineficaz, para desburocratizarlo y hacerlo más eficiente. Por ello, las prácticas que propone son variadas e incluyen “políticas como la autonomía escolar, la rendición de cuentas, la publicación de los resultados en pruebas estandarizadas, la jerarquización, la profesionalización de los directores y la emulación de estilos gerenciales en la dirección escolar” (Parcerisa, 2016a, p. 18). En esta línea, podría tomarse como referencia la aproximación conceptual que la entiende como “una constelación de teorías gerenciales, marcos y herramientas, reglamentos y normas para la reforma del sector público producidas por redes transnacionales de expertos, *policy makers*, organizaciones internacionales, *think tanks*, fundaciones y grupos de consultoría” (Verger y Normand, 2015, p.614-615). La NGP, en síntesis, significa la promoción de modelos de gestión empresarial de la educación desde un enfoque gerencial de gobierno de centros educativos y una clara orientación de mercado y competencia basada en las necesidades de elección de las familias (Verger y Curran, 2014).

3.3.1 Cuasimercados: políticas de libertad de elección y competencia entre centros

Los cuasimercados han proliferado en distintas latitudes geográficas bajo la influencia de la TEP. Se trata de una corriente teórica que se presenta como alternativa para desburocratizar y hacer más eficaces los sistemas educativos públicos, considerados bajo esta óptica como ineficientes y costosos. Se plantea para ello la libre elección de centro por parte de las familias, que pasan a ser consideradas agentes dotados de la racionalidad suficiente para seleccionar las mejores escuelas y abandonar

aquellas que no estén a la altura de sus necesidades (Verger et al., 2016). Se considera que el mercado educativo es un instrumento neutro en el que toda la ciudadanía tiene iguales oportunidades para elegir la mejor “oferta” y, al no hacerlo, el fracaso será atribuido a la falta de esfuerzo del alumnado o la mala elección por parte de la familia. Alumnado y familias dejan de ser receptores pasivos de un derecho para ser agentes activos en la elección de éste.

No obstante, la configuración de cuasimercados educativos no sigue un patrón definido en todos los contextos sino que se aprecian mecanismos distintos que favorecen la competencia en los procesos de escolarización. Bonal y Zancajo (2020) sintetizan algunos de los mecanismos más extendidos en las políticas de cuasimercado. Aluden a la expansión de los *voucher*, entendidos como cheques escolares que permitan a diferentes sectores poblacionales acceder a cualquier centro educativo independientemente de la residencia o el lugar de trabajo familiar, el incremento de financiación pública a escuelas privadas, el auge de escuelas *chárter* o una mayor capacidad de los centros para decidir sobre los criterios de admisión. En cualquier caso, estos mecanismos se sustentan en las conocidas políticas de “libertad de elección de centro”.

Las prácticas de libertad de elección en entornos neoliberalizados pueden configurarse adquiriendo distintas gradaciones que van desde la mercantilización de los sistemas educativos hasta su privatización. De este modo, podrían configurar un escenario de privatización completa de la educación pública, seguido de un mercado educativo de regulación estatal mínima, una doble vía de escolarización, un sistema dual fundamentado en la comparación y una red pública única basada en mecanismos de competencia entre centros (Lawton, 1992). En España ha sido común un modelo de “zonificación escolar” como mecanismo para la escolarización del alumnado. Sin embargo, como señalan Murillo et al., (2021), en las últimas décadas, se están construyendo distritos escolares únicos por los cuales el sistema educativo, incluyendo los centros financiados con fondos públicos, se dinamiza por medio de las leyes de la oferta y la demanda.

Los modelos de cuasimercado han supuesto una transformación en los procesos de escolarización del alumnado en España. Si bien estos mecanismos han sido reconocibles en otros países de larga tradición liberal, véase los casos de Inglaterra, Holanda o Estados Unidos, en el caso español la denominada “zonificación escolar”, por la que las administraciones educativas asignan al alumnado atendiendo al criterio de residencia, ha sido protagonista hasta hace pocas fechas. Han sido diversas

comunidades autónomas, especialmente destacables la Comunidad de Madrid, Cataluña, la Comunidad Valenciana o, más reciente, la Comunidad de Andalucía, quienes han ido introduciendo modelos de “libre elección” en el proceso de matriculación del alumnado.

La Comunidad de Madrid es pionera en las políticas de libertad de mercado. Además de la conformación de un distrito escolar único, las políticas en esta comunidad también han articulado medidas como el Programa de Bilingüismo, que funciona como reclamo de mercado para dinamizar el proceso competitivo entre centros educativos (Fernández-González, 2020; Murillo et al., 2021; Prieto y Villamor, 2012). En la Comunidad Valenciana destaca el caso de la ciudad de Valencia que, durante los gobiernos del PP, estableció la Zona Única como mecanismo de escolarización del alumnado. A su vez, se han promocionando distintas políticas asociadas, como el denominado contrato-programa o la red escolar de centros de calidad, con prácticas como el sello de calidad destinado a la conversión del sistema bajo la lógica del cuasimercado (Pulido-Montes y Lázaro, 2017). El caso de Cataluña también es interesante y ha sido analizado en distintas ocasiones ya que, si bien persiste un modelo de zonificación escolar, se ha comprobado que éste ha ido extendiéndose hasta llegar a favorecer amplios márgenes de competencia entre familias y centros. Su particularidad, siguiendo a Bonal y Zancajo (2020, p. 202) reside en la coexistencia de “distritos escolares que no pueden considerarse espacios completamente cerrados con niveles significativos de elección de escuela” aspecto que ha provocado la conformación de cuasimercado. Para el caso de Andalucía, puede observarse en el Decreto 21/2020, de 17 de febrero, la introducción de nuevos criterios que amplían las zonas de influencia y destacan las menciones a la demanda social de los centros como parte de la estrategia que favorece los mecanismos de libertad de elección. Esto está favoreciendo un modelo evidente de Gestión Empresarial de la Educación (GEE) estableciendo mecanismos de competencia y elección similares a las filosofías del sector empresarial (Luengo y Molina-Pérez, 2018).

Un elemento común que puede observarse en los distintos contextos para garantizar la libertad de elección escolar es la utilización de los resultados académicos como elemento de persuasión para las familias. En ocasiones, se presentan resultados en forma de ranking al objeto de realizar comparaciones antes de tomar la decisión de escolarización. Por tanto, los puntajes y las evidencias numéricas de los estudiantes en las pruebas estandarizadas, o en evaluaciones como la selectividad, se han convertido en un indicador principal para definir la “buena enseñanza”, reorientando, a su vez, la responsabilidad del profesorado en términos de cuantificación (Clarke y Phelan, 2015). De este modo, la evaluación, dentro del régimen de la estandarización (Lingard et al.,

2013), en el que se ven inmersos alumnado y profesorado es el instrumento clave para el favorecimiento de los cuasimercados educativos (Saura y Luengo, 2015a). A este respecto, Calero y Choi (2012, p. 31) se refieren a los mecanismos de evaluación actuales como una “evaluación para la elección”, en tanto que se favorecen políticas para la libre elección de centro y se consolidan como un instrumento al servicio de las prácticas de neoliberalización educativa más que al favorecimiento de una mejora interna de la institución educativa.

3.3.2 Estandarización, cuantificación y datificación: la cultura performativa

Los mecanismos actuales de estandarización de los contenidos educativos están fuertemente ligados al enfoque de neoliberalización educativa. La estandarización curricular parte del supuesto de que garantizará un aprendizaje uniforme para todos los estudiantes. El fomento de evaluaciones estandarizadas se ha convertido en el nuevo paradigma de los procesos de gestión empresarial de la educación. Una evaluación que, más que centrarse en la mejora de los aprendizaje, se focaliza en favorecer un anhelado rendimiento académico que sea constatable en un contexto donde prevalecen las dinámicas de rendición de cuentas para el aumento de la competitividad (Diez-Gutiérrez, 2020a). Como señala el autor, el giro económico neoliberal que se extiende a nivel global, y que considera la educación como un pilar fundamental, es clave para comprender la importancia que han adquirido pruebas de evaluación estandarizada. Véase, a nivel internacional, la relevancia de evaluaciones como las de PISA, TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) u otras que dan cuenta de la mejora de los resultados en un contexto de carrera educativa para medir el desarrollo de las naciones. La justificación política, además, es fácil para los *policy makers*. Cuando los planes de estudio, las pruebas de evaluación e, incluso, los enfoques didácticos son iguales, las diferencias de rendimiento, explican, se deben a las particularidades del estudiantado o a las competencias de los docentes (Meshulam y Apple, 2014).

A este respecto, se hace referencia a un modelo de regulación político basado en la “datificación”. Este concepto se está utilizando en la jerga académica para referirse a un mecanismo por el cual diferentes aspectos de la política pública, la actividad personal o el desempeño profesional pueden ser convertidos en datos para comprender, predecir u orientar las intervenciones sociales (Sumartojo et al., 2016; Cheney-Lippold, 2017). En educación, se hace referencia a la datificación como un proceso que transforma las diferentes realidades educativas en números que permiten la medición y la comparación

permanente (Roberts-Holmes, 2015; Lewis y Holloway, 2019). Sistemas de control que se separan cada vez más del apoyo al aprendizaje o la realidad contextual del alumnado y se preocupa, como un fin en sí mismo, de la gestión del desempeño docente (Stevenson, 2017; Saura y Bolívar, 2019). Es lo que Ball (2015a) entiende como la “tiranía de los números”, elementos que son capaces de crear realidades incuestionables y conformar racionalidades centradas “en lo que funciona”. La educación se concibe entonces como un acto de “*performance*”, entendida como una medida de productividad del desempeño dentro de una sociedad performativa (Ball, 2003b).

La evaluación, por consiguiente, no solo se presenta como un mecanismo para medir sino que tiene capacidad para crear identidades alineadas a la cultura performativa y seducidas por el poder de los números y lo cuantificable (Stevenson, 2017). En consecuencia, como exponía Ball (2003b), la novedad de las reformas de neoliberalización es que no solo pueden cambiar lo que hacen las personas, sino que pueden cambiar lo que son. La evaluación como solución técnica, neutral y apolítica se convierte en el fin principal de la tarea del profesorado (Collet, 2017) y contribuye a condicionar la praxis docente mediante el desarrollo de subjetividades sujetas a nuevas obligaciones performativas (Hatch, 2013). Y es que, como indica Ball (2003a, p. 89-90), la performatividad se entiende como “una tecnología, una cultura y una modalidad de reglamentación que utiliza evaluaciones, comparaciones e indicadores como medios para controlar, desgastar y producir cambio (...) a través de la producción y publicación de información, indicadores (...) como mecanismos para la motivación” que favorezcan el esfuerzo permanente del profesorado por lograr mejores resultados y rendimientos.

Existe una extensa producción académica que ha analizado, y analiza, la lógica performativa. Para este trabajo, la noción de performatividad es fundamental para comprender el impacto de la neoliberalización en la identidad docente. La mayoría de estudios parten del citado trabajo de Lyotard (1987) y que después ha sido abordado por Ball (2003a) con una profusión muy destacada en la comunidad académica. En estos trabajos se señala cómo la performatividad opera por medio de los datos, la comparación y el juicio permanente sobre individuos y organizaciones con el fin de incentivar, controlar y, en último término, configurar racionalidades capaces de trabajar por sí mismas para maximizar su eficiencia en términos de input-output (Jeffrey y Troman, 2012; Forrester, 2011; Perryman, 2009; Luengo y Saura, 2013; Pulido-Montes y Lázaro, 2017). Se ha considerado que la performatividad, por medio de la introducción de indicadores de desempeño, evaluaciones, comparaciones y clasificaciones, reconfigura y remodela la identidad profesional de los docentes mediante una

racionalidad que traduce las actuaciones docentes en registros numéricos (Skerritt, 2019).

La fase de investigación empírica profundizará sobre las experiencias profesionales de los docentes para contrastar de qué modo la cultura performativa impacta sobre la identidad profesional docente.

3.3.3 Control docente, rendición de cuentas y políticas asociadas

Los mecanismos de estandarización y las evaluaciones de los rendimientos no solo se refieren a lo que aprende el alumnado sino que se utilizan como mecanismos de control del profesorado. La LOMCE (2013), en su Artículo 106, es la primera Ley en el Estado español en señalar de manera explícita la necesidad de desarrollar sistemas de evaluación para los docentes en ejercicio al objeto de favorecer la mejora de la carrera profesional docente. Cabe tener en cuenta que, hasta el momento, no existe en España un mecanismo diferente a la antigüedad profesional, la ocupación de cargos de gestión o la formación permanente gestionada por los Centros de Profesorado, que permita la promoción docente, la elección de un destino diferente o una mejora salarial. Ante esta situación, actores destacados en política educativa, véase el caso del Consejo Escolar del Estado, insisten en identificar a los mejores docentes y se plantean propuestas basadas en la evaluación del desempeño o en complementos salariales.

En el caso español no existe un Estatuto Docente que regule la evaluación del profesorado y la LOMCE no articuló medidas o criterios para el Estado. Países como Reino Unido, Chile, Australia, Nueva Zelanda, Canadá o Estados Unidos tienen desarrolladas estructuras formales de evaluación docente. En algunos casos, estos sistemas están vinculados a sistemas de “pago por mérito” o “complemento docente” (OCDE, 2018). En el Estado español, se han desarrollado programas de evaluación docente en algunas Comunidades Autónomas. En el caso de Asturias, Cataluña y Andalucía, los programas de evaluación docente se han ejecutado asociados a mecanismos de “incentivo docente”. En Andalucía, la Consejería de Educación publicó la Orden de 20 de febrero de 2008, por la que se regulaba el “Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros docentes públicos” y que introducía los incentivos docentes. Este Programa, justificado a partir del artículo 21.1 de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA, 2007) contempla que la Consejería competente en materia de educación podría establecer incentivos económicos anuales para el profesorado de los centros públicos por la consecución de los objetivos educativos fijados por cada centro docente en su Plan de Centro en relación con los rendimientos escolares. Esta práctica supone una evidencia

fundamental de un modelo de gestión que introduce dos cambios fundamentales de las filosofías de gestión empresarial: el poder de decisión vertical y el poder de enjuiciamiento jerárquico (Luengo y Saura, 2012). En el análisis de los mecanismos de NGP estudiados por Tolofari (2005) refiere que las prácticas como el pago por mérito o los incentivos asociados a los resultados académicos pronto se aplicaron como un recurso eficaz dentro de la agenda de neoliberalización del sector público.

En consecuencia, estos sistemas de evaluación estandarizada se han presentado ligados a detallados mecanismos de rendición de cuentas. Estos procedimientos se suelen desarrollar para que los docentes sean más responsables con la consecución de rendimiento académico de los estudiantes en un modelo que combina el control mediante las pruebas con sistemas de “responsabilidad de mercado” para las familias (Pagès, 2021). Es pertinente distinguir, siguiendo la taxonomía realizada por Darling-Hammond (2004), los diferentes modelos de rendición de cuentas en los sistemas políticos contemporáneos. Así la autora diferencia cinco modelos: político, legal, burocrático, profesional y mercado.

Aplicados al ámbito educativo, el modelo político hace referencia a la necesidad de presentarse periódicamente a los mecanismos de democracia escolar definidos. El modelo legal se refiere a la capacidad de la ciudadanía de exigir responsabilidades sobre eventuales desajustes en el cumplimiento de la legislación educativa. El modelo burocrático persigue el funcionamiento de los sistemas educativos de acuerdo a las normativas administrativas. El modelo asociado a la rendición de cuentas profesional se corresponde con el control de los profesionales sobre las normas de la práctica docente o el control de acceso. Y el modelo de rendición de cuentas de mercado que se basa en aportar información, puntajes, estadísticas y otros datos para favorecer la elección de centro de las familias en contextos de competencia escolar. Este último modelo podría considerarse como hegemónico dentro del ámbito educativo por su eficiencia para los distintos gobiernos ya que, como señalan Verger y Parcerisa (2017), tiene un bajo riesgo político, extiende una percepción entre la ciudadanía de preocupación por la educación y la mejora de la calidad y resitúa la presión por el éxito educativo en los centros educativos y, fundamentalmente, en el profesorado. Lo cierto es que en España podría considerarse que las políticas de rendición de cuentas en educación combinan lógicas administrativas y de mercado. Esto, a su vez, tiene diversas intensidades y múltiples traducciones en prácticas concretas dentro de las diferentes autonomías, los centros educativos y los propios docentes (Pagès, 2021). Por último, es importante también diferenciar los mecanismos de rendición de cuentas de alto riesgo y los mecanismos de rendición de cuentas de bajo riesgo. Los primeros suelen ir acompañados de incentivos

o sanciones asociados a los resultados de las pruebas de evaluación estandarizada mientras que en los segundos estos esquemas no aparecen o se ejecutan con una finalidad de análisis (Skedsmo, 2011).

En cualquier caso, las políticas de rendición de cuentas basadas en el rendimiento académico son una manifestación clara de una tendencia en las reformas educativas globales que tienen como objetivo responsabilizar al profesorado del logro de los resultados académicos en pruebas articuladas bajo una lógica de mercado. Aunque esta práctica comparte rasgos y elementos comunes a nivel global, lo cierto es que se adapta a cada contexto de acuerdo con variables culturales, institucionales o condicionamientos políticos y económicos (Pagès, 2021). En España las políticas de rendición de cuentas se han adoptado de forma desigual entre las diferentes autonomías aunque es posible detectar elementos comunes entre ellas. El control burocrático que se ejerce por parte de la administración por medio de la inspección educativa, el desarrollo de pruebas de evaluación estandarizadas o los mecanismos de libre elección son algunas características comunes. Estos elementos de control, especialmente aquellos que están vinculados a sistemas de castigo o incentivo, parecen influir parcialmente en las prácticas que los docentes desarrollan a nivel de aula (Diamond, 2012). Sin embargo, como sugiere la investigación de Verger et al. (2020), los sistemas de rendición de cuentas no siempre funcionan como una tecnología política que favorece entornos performativos, incluso si llevan asociados mecanismos de sanción o incentivo. Los centros educativos y los docentes reaccionan con respuestas divergentes mediadas por la forma de interpretar las finalidades de la rendición de cuentas. En esta línea se ubica también este trabajo de investigación, tratando de comprender las respuestas de los docentes a los mecanismos de neoliberalización promulgados.

3.4 Neoliberalización docente e identidad profesional

En los nuevos contextos de neoliberalización, los docentes operan en un ambiente profesional complejo como consecuencia de la generalización de las políticas de responsabilidad individual y desempeño mensurable, enfocadas al rendimiento académico de los estudiantes y de los sistemas educativos. Emergen nuevas demandas profesionales de corte instrumental en torno a la cultura de la auditoría del docente (datos, estadísticas, premios y/o sanciones) que redefinen la propia naturaleza de la educación y, como consecuencia, afectan a la identidad profesional del profesorado (Wilkins et al., 2012). La remodelación del trabajo de los docentes a través de la fiscalización de su práctica y la responsabilidad puede tener una influencia directa en el significado que los profesionales otorgan a su labor. El rediseño de lo que se considera

un "buen docente", conforme a las directrices performativas, puede afectar profundamente a la definición de los valores personales, motivaciones, principios y creencias sólidas sobre la educación. Ball (2003) señala que la performatividad produce una serie de cambios sobre las subjetividades de los docentes. Cambios en el contenido ético de la enseñanza, desde el dominio de la pedagogía, a un dominio definido en términos de productos y resultados. Un cambio en las fuentes de autoridad, desde uno definido por el juicio profesional y la cooperación docente, hasta otro definido por la capacidad de mejorar los indicadores del alumnado. Un cambio en la propia finalidad de la práctica, desde una orientación pasada centrada en compromisos sociales hasta nuevos propósitos performativos asociados a la excelencia y la mejora académica. En definitiva, está en juego el propio significado sobre qué tienen que hacer los docentes y cómo deben entender su propio éxito profesional (Buchanan, 2015). De tal forma que si no encajan en la cultura dominante pueden emerger sentimientos de incompetencia profesional y desequilibrios emocionales que alteran y/o debilitan su identidad profesional.

En la actualidad, las reformas promulgadas en el marco de la neoliberalización de la política educativa que proponen sistemas de control al profesorado, ejecutados mediante mecanismos de rendición de cuentas, y los elementos de gestión empresarial de la educación, han reactivado el interés por conocer su impacto en la identidad profesional docente (Singh, 2018; Connolly et al., 2018; Fuller, 2019; Molina-Pérez y Luengo, 2020). Aunque llegó a considerarse que los cambios que introducía la agenda de neoliberalización de la educación afectarían fundamentalmente a la gerencia o la estructura institucional, existe un extendido consenso en señalar que los efectos más lesivos de estas reformas han recaído sobre "la persona" (Pollitt, 1990). En coherencia con lo señalado por Slegers y Kelchtermans (1999), el trabajo del profesorado no solo se origina y se desarrolla a partir de aspectos técnicos como la gestión del aula, la metodología, el conocimiento de la materia o el rendimiento académico, sino que también influyen las interacciones entre el ámbito personal y el contexto social y cultural en el que se trabaja. La profesión docente demanda al profesorado una fuerte inversión en la esfera de lo personal, lo cognitivo y lo emocional, al tiempo que condiciona y determina la naturaleza de su práctica profesional. Por ello, los mecanismos de gestión empresarial de la educación no solo afectan a la cotidianidad laboral del profesorado, sino también a cómo se sienten cuando están en el aula, en la sala de profesores o en el espacio privado de su vida personal. La identidad profesional es, en consecuencia, el principal factor que determina el sentido que el docente proyecta sobre su profesión.

Los sistemas de evaluación estandarizada, la fiscalización permanente del trabajo del profesorado, la habilidad para adaptarse a escenarios de recorte y precariedad o la burocratización, parecen promover una figura determinada de “buen profesor” que actúe como espejo para invitar al colectivo a observarse y reconocerse en un nuevo modelo de identificación coherente a la lógica de neoliberalización (Galaz, 2015). El régimen de la cuantificación conduce ahora la conducta escolar de todos los actores implicados mediante las técnicas de evaluación, clasificación, datificación y competencia. Estas tecnologías invitan a los docentes a adoptar una posición empresarial, una implicación activa “libre y racional” en la práctica, una responsabilidad para resolver cuestiones como el éxito educativo o la mejora de los resultados que hasta fechas recientes eran responsabilidad de la administración pública. En este contexto, el profesorado entiende rápidamente cuáles son las demandas a las que son impelidos y, con diferentes grados de aceptación, resistencia o duda, juegan en el sistema (Collet, 2017).

Las investigaciones en esta línea son abundantes y la práctica totalidad de acercamientos han destacado que las prácticas de neoliberalización han incidido en la propia concepción de la profesionalidad docente y la identidad profesional. En el caso de la identidad profesional algunos académicos han considerado que las dinámicas de endoprivatización ya han cambiado quiénes son los docentes, sosteniendo que el profesorado ha aceptado la redefinición técnica y gerencial de la reforma neoliberal (Collet, 2017; Ball, 2003; Hargreaves, 2000). Hall y McGinity (2015, p.12), en un estudio reciente sobre las respuestas del profesorado a los procesos de neoliberalización educativa, observan “muy poca evidencia de resistencia abierta y muy pocos indicios de resistencia encubierta”. Sin embargo, otra parte de la comunidad académica se ha centrado en señalar la brecha que se ha abierto entre las convicciones profesionales del profesorado y aquello que practican de forma sostenida en su contexto de trabajo más próximo. En consecuencia, interesa comprender la negociación individual y colectiva que desarrollan los docentes con respecto a la reforma. Esta negociación individual de la política puede concretarse en el desarrollo de estrategias para lidiar las nuevas demandas que van desde la conformidad hasta la resistencia, pasando por la construcción de espacios o estrategias intermedias para evitar mayores costos personales, emocionales y/o problemas de salud mental (Hendrikx, 2019; Skinner et al., 2019).

En esta línea, Brain et al. (2006), en un estudio de notable interés que trata de analizar tipologías de respuestas docentes ante la reforma, señala las siguientes estrategias de negociación individual que el profesorado desarrolla en relación a las reformas educativas de control y estandarización. Según la autoría, existe un perfil de profesorado

conformista que se identifica con las propuestas pedagógicas y prácticas que solicitan las políticas de neoliberalización. No se trata de una asimilación pura de la normativa, sino de una acomodación de los requerimientos a sus circunstancias personales, profesionales y contextuales. Los autores lo entienden como una mediación que se identifica con la idea de un docente “tecnocrático”. Por otro lado, dan cuenta de un perfil profesional que acepta lo dispuesto en la normativa pero rechaza las prácticas que se solicitan. Este profesorado utiliza su práctica como defensa de su identidad profesional. Lo que realiza en el aula tiene poco que ver con la enseñanza para los exámenes. Incluso, orienta su metodología hacia planteamientos más holísticos y dinámicos. En tercer lugar, examinan un perfil docente que rechaza propuestas propias de la agenda de neoliberalización, como la evaluación estandarizada, desde un nivel de reflexión teórica personal, pero en el aula se siguen las demandas prácticas y metodológicas de la enseñanza orientada hacia la producción de rendimiento. Por último, la autoría expone un perfil de docentes relacionados con un posicionamiento de rechazo de la política y de la práctica. Se trataría de un docente que se opone, teórica y prácticamente, a los preceptos de la estandarización. Los autores lo denominan “anómico” por su falta de adecuación a las normas, en este caso, a las políticas de estandarización.

A principios de siglo, Achinstein y Ogawa (2006) denunciaban que la resistencia de los profesores no había recibido la necesaria atención de los investigadores a pesar de haberse analizado ya experiencias donde los docentes se oponían o rechazaban determinadas reformas o directrices de las políticas educativas (Cohen, 1991). La resistencia implica cuestionar realidades existentes o marcos que previamente eran incuestionables lo que permite encontrar soluciones alternativas a problemas diversos. En educación no existe un consenso sobre la mejor manera de facilitar el aprendizaje o articular la enseñanza. Por ello, el cuestionamiento crítico se hace necesario para una concepción de profesionales reflexivos que buscan las mejores prácticas en una comunidad profesional muy compleja (Achinstein y Ogawa, 2006). Los autores defienden que la resistencia no puede entenderse como un acto conservador o psicológico de rechazo al cambio, algo que también expone Bolívar (2006), sino como una forma de defender el profesionalismo y la identidad profesional de los docentes.

Y es que una identidad promovida no se asume automáticamente y el profesorado puede desarrollar estrategias o simulación de identidades demandadas en función de las trayectorias personales para experimentar conflictos identitarios menos estresantes. Se ha hecho referencia a que la implementación de las reformas no es una fase más en el ciclo de una política y merece especial detenimiento analizar la respuesta docente en tanto que el profesorado es un actor clave en un proceso de negociación de la política

e interpretación de la norma y reglamentos diseñados por los *policy makers* (Ball et al., 2012). El profesorado se posiciona teóricamente ante los propósitos y objetivos de su materia, detecta la continua complejidad de su trabajo, valora si puede abarcarlo y siente emociones contradictorias respecto a los modelos funcionales que se proponen desde las administraciones educativas. Se comprueba que, además de las funciones establecidas que regulan la actividad de los docentes, existe toda una serie de valores, normas, tradiciones, motivaciones y creencias, que modula el sentimiento de pertenencia a la profesión. De ahí el interés por las políticas de neoliberalización como elementos que provocan en los docentes lo que se ha denominado “angustia epistémica” inducida por la tensión entre las creencias y valores profesionales y las demandas a las que hay que responder. El profesorado es un actor que lleva a cabo su labor docente de una forma activa y reflexiva en los centros educativos (Pagès, 2021). Esta actividad implica poner en juego toda la personalidad del docente, no solo lo cognitivo que se corresponde con la transmisión del conocimiento, sino que también participa lo emotivo, que propone otro tipo de pensamientos y reflexiones que influyen de forma relevante sobre la profesionalidad y la identidad docente.

BLOQUE III. Metodología

CAPÍTULO 4

ENFOQUE METODOLÓGICO

El enfoque metodológico se ampara en el paradigma interpretativo desde el que se concibe la investigación. Se trata de un trabajo que reclama centrar la atención en los significados que emanan de los actores educativos objeto de estudio en el entorno neoliberalizado de la educación. Significados, comportamientos, acciones, emociones y actitudes que no son estables o fijas. Tampoco responden a la lógica positivista causa-efecto que permite establecer “hipótesis de uniformidad”, sino posicionamientos sometidos a cambios y condicionados permanentemente por la interpretación y la negociación individual de las distintas situaciones que se presentan (Erickson, 1986). Se parte de una consideración que entiende que el impacto de la agenda de neoliberalización es el resultado de una experiencia personal y social mediada por la interpretación que el docente hace sobre ella. En consecuencia, para comprender esta cuestión, la investigación se centra en conocer la interpretación que cada docente hace de la neoliberalización sobre su identidad profesional. Estas cuestiones determinan la idoneidad del seguimiento de una metodología cualitativa como una mirada interpretativa de las informaciones recabadas de los participantes que invita a desarrollar un sentido narrativo al conjunto de informaciones emergentes (Charmaz, 2004).

Desde el paradigma interpretativo se pretende construir un espacio teórico que permita comprender la influencia de las prácticas de endoprivatización en la identidad profesional del profesorado y en la configuración de la profesionalidad docente. Esta construcción teórica se caracteriza por una aproximación contextualizada, humanista, ética y basada en el uso de métodos inductivos, que emplean técnicas narrativas, para comprender la reconstrucción de las identidades profesionales de los docentes en el contexto de la neoliberalización educativa. No obstante, para el éxito de este tipo de investigación, es imprescindible señalar los aspectos contradictorios o paradójicos que, lejos de debilitar, se erigen como pilares fundamentales para la calidad y reconocimiento de este enfoque metodológico (Guba y Lincoln, 2012). Es evidente que, si bien los principios generales de la investigación cualitativa expresan la necesidad de adentrarse

en el objeto de investigación sin creencias previas, evitando los razonamientos deductivos o la modificación de los contextos naturales, pueden existir sesgos vinculados a los valores del investigador o al conocimiento previo de la cuestión. Por ello, es imprescindible que éstos sean manifiestos y explícitos para la comunidad científica. Es lo que se ha tratado de poner de relieve en el capítulo 1, profundizando sobre los presupuestos ontológicos del investigador, así como las creencias y los valores que pueden influir en las diferentes fases del proyecto. Así mismo, es fundamental hacer explícitos los conocimientos y posicionamientos epistemológicos de partida. Es complejo realizar una investigación sin un conocimiento previo que oriente decisiones metodológicas y epistemológicas. En este caso, el capítulo 2 y 3 se han ocupado de plantear las nociones teóricas que suponen la “pérdida de ingenuidad teórica” del investigador.

4.1 Método

Las preguntas de investigación sobre las que se construye la investigación, que pueden consultarse en el capítulo 1, invitan a comprender e interpretar los procesos que afectan a las vivencias de los docentes y que condicionan su identidad profesional. Esto requiere marcos inductivos que transiten desde lo particular hacia lo general; posicionamientos holísticos que consideren la integridad del fenómeno de estudio, incluyendo aquí el contexto, el espacio, el lugar y el tiempo donde desarrollan sus prácticas; y la capacidad de integrar en el estudio aquellas cuestiones no previstas al inicio de la investigación. Este procedimiento determina la utilización de un método inductivo que se desarrolla bajo un marco interpretativo en un nivel aprehensivo-analítico. Este método no plantea hipótesis apriorísticas o relaciones causales entre variables y se opta por establecer preguntas de investigación que favorecen marcos inductivos de comprensión hermenéutica (Smith, et al., 2009). Se sigue como propuesta concreta los modos de análisis propios de la Teoría Fundamentada. Esto implica la utilización continua de estrategias de inducción y comparación de informaciones al objeto de elaborar un espacio teórico que integre las teorías sustantivas de los participantes, las teorías formales recogidas en la literatura académica y las aportaciones propias del investigador, de acuerdo con las particularidades del contexto (Glaser y Strauss, 1967).

Para adentrarse en la comprensión de la identidad profesional se parte de un posicionamiento metodológico que entiende que la identidad se proyecta mediante la narrativa (Ricoeur, 1996). La narración no es solo una reconstrucción de episodios ocurridos en el pasado, sino un modo propio de negociar la historia personal para dar

sentido al presente (Bolívar, 2006). Una construcción que surge de la negociación entre la narración del pasado, que da cuenta de lo que la persona era, y la actual, que da cuenta de lo que es hoy. Por ello, la narrativa opera mediando entre el pasado, el presente y el futuro. Esto es interesante para buscar la posible discrepancia, y en ella el conflicto, entre el tipo de profesor que se querría ser y el que se es ahora. La narrativa es el vehículo desde donde interpretar la dimensión emotiva de la experiencia profesional, así como la complejidad de las trayectorias, las relaciones y la singularidad de cada acción (Bruner, 1988). Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y los detalles de los significados que las personas otorgan a sus motivaciones, implicaciones, deseos o propósitos, que no pueden ser expresados en otros términos y que dan sentido al devenir de las experiencias profesionales (Bolívar y Domingo, 2019).

Para el caso que ocupa a este trabajo es interesante distinguir entre “narrativa” y “relato narrativo”, entendiendo el último como la expresión oral de la propia vida o de unos fragmentos de ella, generalmente, a requerimiento del proceso de investigación. Como acercamiento hermenéutico permite, conjuntamente, dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, emocionales y de acción. Contar las propias vivencias e interpretar los hechos/acciones, desde el prisma de las experiencias que los agentes narran, se convierte en una perspectiva de investigación fundamental (Bolívar y Domingo, 2019). Y es que, en el presente, la dimensión afectivo-emocional, las creencias, los valores, los sentimientos y las motivaciones constituyen elementos de análisis esenciales para comprender las vivencias profesionales del profesorado en el contexto de la neoliberalización de la política educativa.

Se trata, como exponía Giddens (1995), de desarrollar una “genealogía de contexto” para descubrir las relaciones que el sujeto establece con su acción y un espacio-tiempo influido por las prácticas de endoprivatización educativa. Las narrativas de los diferentes participantes son un medio para reconstruir las vivencias del profesorado en un entorno caracterizado por la gestión empresarial de la educación. Esta investigación toma los discursos individuales de los diferentes profesores participantes como medio para hacer emerger la identidad profesional del grupo profesional docente. La codificación y las vinculaciones efectuadas sobre las diferentes informaciones particulares se cruzan entre sí para construir una aproximación que permita comprender las líneas características que configuran la identidad del grupo profesional (Bolívar et al., 2014). El análisis individual de las narrativas, previa codificación, sirve para descubrir la experiencia del profesorado, en línea con planteamientos metodológicos utilizados con éxito en este ámbito (Bolívar y Domingo, 2019).

4.2 Instrumento de obtención de informaciones

Como instrumento de recogida de información se emplea la entrevista cualitativa con una finalidad hipotético-inductiva característica de los procesos informacionales emergentes que conforman la Teoría Fundamentada (Wengraf, 2012). Concretamente se desarrolla una entrevista semiestructurada en profundidad para adentrarse en aspectos subjetivos complejos, como pueden ser las vivencias, las creencias, los valores, las percepciones y las interpretaciones del profesorado sobre la neoliberalización de la política educativa. Su elección como instrumento responde a su pertinencia para este caso. A continuación se señalan varias razones de su idoneidad.

Esta técnica permite recabar un conjunto amplio de informaciones que facilitan la comprensión de la identidad profesional docente ligada a los cambios y transformaciones introducidas por la agenda de neoliberalización educativa. Su empleo posibilita compilar amplias unidades de significado atendiendo a objetivos de investigación muy concretos. En este apartado es preciso señalar, nuevamente, que este trabajo opera por medio de relatos narrativos. Si bien la ejecución de esta técnica permite a los informantes reconstruir las historias en base a su criterio e interés de profundización, el investigador se esmera para que estas experiencias se ligen a las dinámicas de endoprivatización. Además, como se señala con anterioridad, se pretende tomar los discursos individuales como medio para reconstruir las identidades colectivas con el objetivo de comprender las principales implicaciones en el conjunto del profesorado. Por este motivo, la entrevista semiestructurada en profundidad se considera más ágil que otras técnicas, en tanto que facilita un conjunto más amplio de informaciones sobre aspectos que requieren cierto nivel de delimitación.

En segundo lugar, siguiendo la línea anterior, la entrevista semiestructurada en profundidad permite ajustarse a una serie de bloques temáticos. Los bloques que conforman la técnica de recogida de información se articulan considerando las dinámicas de endoprivatización y los aspectos relevantes que configuran la identidad profesional docente. Se presta principal atención a las prácticas que operan por medio del favorecimiento de mecanismos competitivos y cuasimercados, la promoción de lógicas de cuantificación, la extensión de la cultura performativa, la promulgación de mecanismos de control, así como las prácticas de dirección gerencial de los centros educativos (Zancajo et al., 2022; Sahlberg, 2016; Saura y Muñoz, 2016). Por otro lado, los bloques se plantean considerando que la identidad profesional es un constructo donde intervienen factores biográfico-emocionales, factores relacionados con el espacio de trabajo y factores relativos al contexto sociocultural y político (Day, 2018). Esta es

una cuestión relevante a la hora de diseñar un guion flexible que conduzca la entrevista con los docentes participantes.

Por último, se considera que esta técnica es adecuada para facilitar un acercamiento con el informante que favorezca un espacio dialógico donde puedan aportarse claves que profundicen en las dimensiones éticas, personales y profesionales que están relacionadas con los objetivos de esta investigación (Kvale, 2015). Así mismo, la modalidad de entrevista utilizada, conforme a la singularidad del enfoque cualitativo del trabajo, aporta claves de carácter ideográfico. En consecuencia, las narrativas que se exponen en esta investigación no pretenden ser generalizables o explicar las realidades de otros contextos (Denzin y Lincoln, 2012). Será necesario el desarrollo de trabajos contextualizados para poder contrastar la “transferibilidad” de los resultados a otros espacios geográficos.

Con respecto a la ejecución de la técnica, se sigue un guion de entrevista para profundizar sobre las dimensiones de interés para la investigación. Es preciso señalar que las cuestiones se plantearon de forma abierta y flexible, siguiendo un modelo laxo, poco directivo y sin priorizar los bloques que la componen para favorecer los espacios narrativos de interés para los participantes. Esto hace que cada entrevista adquiriera una motivación diferente en función de los relatos de cada participante. No obstante, teniendo presentes los objetivos del proceso de investigación, los bloques trataron de recabar información sobre los siguientes ejes prioritarios: el posicionamiento del profesorado ante los mecanismos de gestión empresarial de la educación; la incidencia de estas prácticas en su autopercepción, en su experiencia emocional, en su cotidianidad en el centro, en el aula y con los compañeros; el impacto en sus perspectivas de desarrollo profesional; así como su influencia en las formas de gestionar e interpretar las políticas educativas de neoliberalización (Ball et al., 2012).

Las entrevistas, a su vez, se han triangulado con análisis de documentos oficiales referidos a las normativas educativas referenciadas por los participantes, así como observaciones, notas de campo y anotaciones reflexivas no sistemáticas de cada entrevista al objeto de comprender mejor las informaciones. Las notas de campo son observaciones tomadas durante la realización de las entrevistas donde se señalan cuestiones que precisan ser profundizadas por ser objeto de varias interpretaciones, aspectos relacionados con las expresiones no verbales de los participantes o posibles incidencias durante la grabación. Esto ha sido especialmente relevante en el caso de las entrevistas realizadas online por las diferentes interrupciones asociadas a fallos de red o caída de las aplicaciones. Por otro lado, las anotaciones reflexivas, o memos, se

toman al final de cada entrevista y durante el análisis de las informaciones. Estas anotaciones forman parte del trabajo realizado con el software de análisis QSR NVivo. En ellas se señalan las posibles relaciones con otros casos, los códigos que se añaden a otras entrevistas y el sentido particular que se asocia a los relatos de cada participante. Ambas estrategias se han utilizado como fuentes complementarias de información.

El periodo de realización de las entrevistas para esta Tesis Doctoral transcurrió desde el 10 de marzo de 2020 hasta el 16 de febrero de 2021. No obstante, como se señala en el capítulo 1, es necesario apuntar que el trabajo de campo comienza en una primera fase en el mes de marzo de 2018. Se trató de una aproximación inicial al objeto de estudio siguiendo un planteamiento más holístico y menos delimitado. Esta primera fase favoreció una definición más acotada del objeto de estudio que se analiza en esta investigación. Durante ese año se realizaron un total de dieciséis entrevistas que no han sido incluidas en este trabajo. Se ha considerado pertinente no reiterar los resultados de esta fase, en tanto que ya han sido publicados en varios trabajos académicos que abordan las principales conclusiones (Molina-Pérez y Luengo, 2020; Molina-Pérez y Luengo, 2021). Por esta razón, se consideran las entrevistas que han sido desarrolladas en la segunda fase de la investigación. En este apartado también es preciso destacar que, debido a las restricciones sanitarias implementadas por la pandemia por coronavirus, la modalidad de estas entrevistas ha sido tanto presencial como virtual. Todas las entrevistas realizadas fueron grabadas, de acuerdo con el conocimiento informado que los participantes firmaron previamente, (ver anexo II), y transcritas por completo posteriormente. En total, las grabaciones sumaron un total de 41 horas. Todas las entrevistas, excepto una, superaron la hora de extensión temporal. La más corta tuvo una duración de 47 minutos y la más larga superó las dos horas de grabación, siempre con el acuerdo de la persona participante. La media de tiempo por entrevista se sitúa en una hora y veinte minutos.

4.3 Participantes

Todos los participantes de la investigación son profesoras y profesores que imparten docencia en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato. La selección de informantes no sigue un criterio de aleatorización ni representatividad y atiende a “casos de interés”, siguiendo un “muestreo teórico” (Flick, 2012), que se definen por una serie de características que se consideran adecuadas para recoger testimonios con diferentes experiencias y perfiles profesionales. El muestreo teórico seguido para la incorporación de nuevos informantes al proceso de investigación se ejecuta atendiendo a la técnica

snowball sampling (Noy, 2008), en base a los siguientes criterios prioritarios (a, b y c) y criterios agregados (d, e y f):

- a) Profesorado de centros de titularidad y gestión pública en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- b) Profesorado de Educación Secundaria (ESO y Bachillerato).¹⁴
- c) Profesorado que no ocupe actualmente responsabilidades en la dirección educativa.
- d) Profesorado de distintas áreas de conocimiento.
- e) Profesorado que se desempeñe en centros de diversa ubicación geográfica: entornos urbanos, metropolitanos y rurales.
- f) Profesorado de centros con distinto Índice Socio-Económico y Cultural (ISC)¹⁵.

Los criterios a, b y c son prioritarios y definen la participación o no consideración de los casos. Se entiende imprescindible que el profesorado participante desarrolle su ocupación en centros de gestión y titularidad pública. Esto es fundamental para comprender cómo inciden las dinámicas de gestión empresarial de la educación en el sistema público. Por otro lado, se consideró pertinente centrar la investigación sobre el profesorado de educación secundaria por considerar que el grueso de las reformas de gestión empresarial de la educación se manifiestan con mayor intensidad en la etapa de ESO y Bachillerato, teniendo en cuenta que se habían llevado a cabo investigaciones en la etapa de educación primaria (Luengo y Molina-Pérez, 2018; Luengo y Molina-Pérez, 2019). Así mismo, por las particularidades que presenta la dirección educativa, se consideró no acoger en este trabajo los relatos narrativos de participantes que estuvieran ocupando responsabilidades en la dirección educativa. Esta decisión estuvo motivada por las siguientes consideraciones:

- Dificultad de acceso a informantes que ocupan la responsabilidad de la dirección de centro o forman parte del equipo directivo. Esto se comprobó en la fase previa

¹⁴ En una primera definición de caso de interés se consideró también la participación del profesorado de ciclos formativos. Sin embargo, durante el desarrollo del trabajo de campo se consideró excluir a estos perfiles profesionales por las particularidades y condicionantes de este ámbito. Tras dos entrevistas con docentes de ciclos formativos y su posterior análisis se consideró que las preocupaciones, percepciones y situaciones profesionales merecen un análisis diferenciado que se abordará en investigaciones posteriores.

¹⁵ El ISC es una variable que establece una clasificación de los centros en función de las condiciones socioeconómicas y culturales de las familias del alumnado. Se determina, desde la administración pública, a través de un cuestionario que recoge una variable referente al nivel cultural (estudios del padre y de la madre o número de libros en el hogar, entre otros), al nivel económico (ocupación del padre y de la madre, disponibilidad de ordenador en casa o conexión a internet, entre otros) y recursos para el estudio (disponibilidad de un espacio específico donde estudiar, mesa de estudio o materiales disponibles, entre otros).

de la investigación, donde participaron cuatro directores de los dieciséis informantes totales.

- Idoneidad. Se pretende comprender cómo las relaciones de poder, modificadas como consecuencia de las dinámicas de NGP, entre el claustro y la dirección educativa, afectan al profesorado que no tiene responsabilidades en los equipos directivos.

Por ambas cuestiones se considera pertinente abordar los objetivos de este trabajo con los equipos directivos en un proyecto de investigación posterior que incorpore la contextualización de su espacio de competencia y cómo se traducen las relaciones de poder en su práctica profesional. Esto es una limitación que se encontró en la fase de investigación previa y que corrige este trabajo. En síntesis, se consideró que incorporar al análisis común de los relatos las experiencias de los docentes con responsabilidades en la dirección educativa podría distorsionar, por las especificidades normativas y organizacionales, el análisis de los relatos del profesorado sin funciones en la dirección educativa. Esto no quiere decir que los responsables de la dirección educativa sean afines a los modelos de la NGP o que el equipo directivo no perciba las lógicas de gestión empresarial de la educación como el resto del claustro. Más bien se refiere a que su función, sus competencias y su vinculación con la administración educativa merecen un análisis diferenciado y específico que es necesario abordar en otro proyecto de investigación.

En otro orden, los criterios d, e y f se definen con la intención de considerar perfiles docentes con diferentes experiencias y situaciones profesionales. El propósito metodológico responde a aumentar el volumen de las informaciones, su complejidad, su diversidad y su interactividad. Esto atiende a una búsqueda de “casos discrepantes” y no pretende que las diferentes trayectorias o condiciones del profesorado sirvan como datos para desarrollar análisis factoriales o correlación de variables (Krueger y Casey, 2009). Se trata, más bien, de “integrar solo algunos casos, pero aquellos que sean lo más diferentes posibles” (Flick, 2012, p. 82). La finalidad de este procedimiento radica en relacionar las narrativas de los participantes con diversas características profesionales para hacer emerger un espacio teórico que pueda dar cuenta de la identidad profesional de los docentes para el contexto de estudio. De este modo, sin pretender equilibrar los criterios, se procura que estén presentes casos que atiendan a diferentes áreas de conocimiento: Ciencias Formales, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales y Humanidades. Se busca que los perfiles desempeñen su tarea en centros que atiendan a diferentes contextualizaciones geográficas (urbanos, metropolitanos-

semiurbanos y rurales) y con diversos ISC (bajo, medio-bajo, medio, medio-alto y alto) por los matices que estas cuestiones pueden aportar al sentido de identidad profesional.

El acceso inicial al profesorado se concreta siguiendo una serie de fases. En primer lugar, se contacta mediante correo electrónico con un amplio número de secretarías de los Institutos de Educación Secundaria (IESs) de las ocho provincias de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Se informa sobre la finalidad del estudio, las contribuciones esperadas y se requiere la colaboración para los casos que muestren disponibilidad y disposición. En la mayoría de las ocasiones no se recibe respuesta por parte de los centros educativos. En otros casos, las direcciones responden a esta solicitud para demandar más información sobre el tipo de estudio y los perfiles solicitados. En estos casos se pone a disposición de las direcciones educativas un breve documento informativo (anexo I) para su extensión al claustro al objeto de contactar con el profesorado que esté interesado en participar. El contacto final se produce por correo electrónico con los participantes. En este momento se exponen las condiciones de la entrevista y se firma un compromiso ético de confidencialidad y tratamiento de la información (anexo II). Esta investigación se rige por las consideraciones éticas propuestas por el Institutional Review Boards (IRB), destacando el respeto por los informantes, el conocimiento informado y la protección de su privacidad. Se cumple así con los estándares éticos que exige la investigación cualitativa basada en la participación de informantes (Rapley, 2014).

Así, siguiendo un proceso simultáneo de trabajo de campo y análisis, se decidió finalizar el proceso de recogida de información cuando se entrevistó a un total de 32 docentes, siendo 30 el número final de participantes cuyos relatos narrativos se utilizan para responder a las preguntas de investigación. El número de informantes en el muestreo teórico no está definido de antemano y, como se mencionaba, no se ajusta a un criterio de representatividad o generalización, sino que atiende a una determinación gradual y deliberada en la que se seleccionan participantes atendiendo a razones de relevancia (Flick, 2014). A su vez, el número final de participantes se determina atendiendo al criterio de “saturación teórica”, expuesto por Glaser y Strauss (1967), referente a un estado del trabajo de campo donde nuevas narrativas no añaden aspectos relevantes a los objetivos planteados. En esta línea, siguiendo las aportaciones de Vallés (2009) para la técnica empleada en esta investigación, se da por finalizado el proceso simultáneo de análisis y recolección de informaciones cuando “nuevas entrevistas no añaden nada relevante a lo conocido” (p. 68), y se reiteran las unidades de significado que componen las categorías existentes.

A continuación, en la tabla 2, se exponen las principales características de los perfiles profesionales entrevistados al objeto de contextualizar los relatos de los participantes. El nombre de los informantes se ha omitido con la finalidad de preservar su identidad. Se destaca que en la presentación de los relatos del profesorado, en lugar de utilizar seudónimos, como se suele emplear en este tipo de investigación, se utiliza el término “docente” junto con un número que corresponde al orden cronológico que siguió el proceso de investigación. Se considera que esto facilita al lector la interpretación de cada relato, la localización de las características contextuales de los participantes que pueden contribuir a su discusión académica, así como el proceso seguido en la selección de casos de interés y discrepantes.

Tabla 2

Datos sobre participantes e informaciones contextuales

| PARTICIPANTES | INFORMACIONES CONTEXTUALES |
|--|--|
| Docente 1 (Hombre) Profesor de informática | Titulación: Ingeniero informática Experiencia docente: 4 años Situación profesional: Interino Cargo en equipo directivo: NO Participación en partido político u organización sindical: NO Provincia del centro donde trabaja: Jaén Tipo de centro: rural Índice Socioeconómico y cultural del centro: ISC medio |
| Docente 2 (Hombre) Profesor de Educación Especial | Titulación: Magisterio. Doctor en Ciencias de la Educación. Habilitación de secundaria y Educación Especial. Experiencia docente: 30 años Situación profesional: Funcionario Cargo en equipo directivo: NO Participación en partido político u organización sindical: Sí, no específica Provincia del centro donde trabaja: Granada Tipo de centro: urbano Índice Socioeconómico y cultural del centro: ISC medio-alto |
| Docente 3 (Mujer) Profesora de Lengua Castellana y Literatura | Titulación: Licenciada en Filología Hispánica y Literatura Comparada Experiencia docente: 16 años Situación profesional: Funcionaria Cargo en equipo directivo: NO Participación en partido político u organización sindical: Sí, (USTEA) Provincia del centro donde trabaja: Huelva Tipo de centro: urbano Índice Socioeconómico y cultural del centro: ISC medio-bajo |

| | |
|---|---|
| <p>Docente 4 (Hombre) Profesor de Geografía e Historia</p> | <p>Titulación: Licenciado en Historia Experiencia docente: 13 años Situación profesional: Funcionario Cargo en equipo directivo: NO Participación en partido político u organización sindical: Sí, (USTEA) Provincia del centro donde trabaja: Granada Tipo de centro: Metropolitano-semiurbano Índice Socioeconómico y cultural del centro: ISC medio-alto</p> |
| <p>Docente 5* (Hombre)</p> | <p>Docente en ciclo formativo. Entrevista no considerada por las particularidades señaladas para esta investigación.</p> |
| <p>Docente 6 (Mujer) Profesora de Inglés</p> | <p>Titulación: Licenciada en Filología Inglesa Experiencia docente: 20 años Situación profesional: Funcionaria Cargo en equipo directivo: NO Participación en partido político u organización sindical: NO Provincia del centro donde trabaja: Granada Tipo de centro: rural Índice Socioeconómico y cultural del centro: ISC medio-bajo</p> |
| <p>Docente 7 (Hombre) Profesor de Lengua Castellana y Literatura</p> | <p>Titulación: Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación Experiencia docente: 9 años Situación profesional: Funcionario Cargo en equipo directivo: NO Participación en partido político u organización sindical: NO Provincia del centro donde trabaja: Granada Tipo de centro: rural Índice Socioeconómico y cultural del centro: ISC medio</p> |
| <p>Docente 8 (Mujer) Profesora de Lengua Castellana y Literatura</p> | <p>Titulación: Licenciada en Filología española Experiencia docente: 25 Situación profesional: Funcionaria Cargo en equipo directivo: NO Participación en partido político u organización sindical: Sí, (CGT) Provincia del centro donde trabaja: Granada Tipo de centro: urbano Índice Socioeconómico y cultural del centro: ISC medio-alto</p> |
| <p>Docente 9* (Hombre)</p> | <p>Docente en ciclo formativo. Entrevista no considerada por las particularidades señaladas para esta investigación.</p> |
| <p>Docente 10 (Hombre) Profesor de Filosofía</p> | <p>Titulación: Licenciado en Filosofía Experiencia docente: 6 Situación profesional: Funcionario Cargo en equipo directivo: NO Participación en partido político u organización sindical: Sí, (USTEA) Provincia del centro donde trabaja: Granada Tipo de centro: rural</p> |

Índice Socioeconómico y cultural del centro: ISC bajo

**Docente 11
(Mujer)
Profesora de Educación
Especial**

Titulación: Licenciada en Psicopedagogía
Experiencia docente: 20 años
Situación profesional: Funcionaria
Cargo en equipo directivo: NO*. Ha ostentado cargo de dirección con anterioridad en un CEIP.
Participación en partido político u organización sindical: Sí, (USTEA)
Provincia del centro donde trabaja: Granada
Tipo de centro: Urbano
Índice Socioeconómico y cultural del centro: ISC medio

**Docente 12
(Hombre)
Profesor de Latín y
Griego**

Titulación: Licenciado en Filología Clásica y Filología Hispánica
Experiencia docente: 13 años
Situación profesional: Funcionario
Cargo en equipo directivo: No
Participación en partido político u organización sindical: Sí, (CGT)
Provincia del centro donde trabaja: Granada
Tipo de centro: rural
Índice Socioeconómico y cultural del centro: ISC medio

**Docente 13
(Mujer)
Profesora de Lengua
Castellana y Literatura**

Titulación: Graduada en Filología Hispánica
Experiencia docente: 2 años
Situación profesional: Interina
Cargo en equipo directivo: NO
Participación en partido político u organización sindical: Sí, (CSIF)
Provincia del centro donde trabaja: Jaén
Tipo de centro: rural
Índice Socioeconómico y cultural del centro: ISC medio-bajo

**Docente 14
(Mujer)
Profesora de Filosofía**

Titulación: Licenciada en Filosofía
Experiencia docente: 27 años
Situación profesional: Funcionaria
Cargo en equipo directivo: NO
Participación en partido político u organización sindical: NO
Provincia del centro donde trabaja: Granada
Tipo de centro: Urbano
Índice Socioeconómico y cultural del centro: ISC alto

**Docente 15
(Mujer)
Profesora de Lengua
Castellana y Literatura**

Titulación: Licenciada en Filología hispánica
Experiencia docente: 10 años
Situación profesional: Interina
Cargo en equipo directivo: NO
Participación en partido político u organización sindical: Sí, (UGT)
Provincia del centro donde trabaja: Granada
Tipo de centro: Metropolitano-semiurbano
Índice Socioeconómico y cultural del centro: ISC medio-bajo

| | |
|--|---|
| <p>Docente 16 (Hombre) Profesor de Geografía e Historia</p> | <p>Titulación: Licenciado en Historia. Doctor en Historia. Experiencia docente: 8 años Situación profesional: Funcionario Cargo en equipo directivo: NO Participación en partido político u organización sindical: Sí (ANPE) Provincia del centro donde trabaja: Cádiz Tipo de centro: Metropolitano-semiurbano Índice Socioeconómico y cultural del centro: ISC medio-alto</p> |
| <p>Docente 17 (Mujer) Profesora de Matemáticas</p> | <p>Titulación: Licenciada en Física Experiencia docente: 24 años Situación profesional: Funcionaria Cargo en equipo directivo: NO Participación en partido político u organización sindical: Sí, (USTEA) Provincia del centro donde trabaja: Granada Tipo de centro: Urbano Índice Socioeconómico y cultural del centro: ISC medio</p> |
| <p>Docente 18 (Mujer) Profesora de Lengua Castellana y Literatura</p> | <p>Titulación: Licenciada en Filología Hispánica Experiencia docente: 18 años Situación profesional: Funcionaria Cargo en equipo directivo: NO Participación en partido político u organización sindical: Sí, (UGT) Provincia del centro donde trabaja: Málaga Tipo de centro: Rural Índice Socioeconómico y cultural del centro: ISC medio</p> |
| <p>Docente 19 (Mujer) Profesora de Biología</p> | <p>Titulación: Licenciada en Biología Experiencia docente: 15 años Situación profesional: Funcionaria Cargo en equipo directivo: NO Participación en partido político u organización sindical: Sí, (CCOO) Provincia del centro donde trabaja: Sevilla Tipo de centro: Urbano Índice Socioeconómico y cultural del centro: ISC medio-alto</p> |
| <p>Docente 20 (Mujer) Profesora de Lengua Castellana y Literatura</p> | <p>Titulación: Graduada en Filología Hispánica. Experiencia docente: 2 años Situación profesional: Funcionaria Cargo en equipo directivo: NO Participación en partido político u organización sindical: Sí, (CCOO) Provincia del centro donde trabaja: Málaga Tipo de centro: Metropolitano-semiurbano Índice Socioeconómico y cultural del centro: ISC medio-alto</p> |

**Docente 21
(Hombre)
Profesor de Biología y
Geología**

Titulación: Licenciado en Biología
Experiencia docente: 4 años
Situación profesional: Interino
Cargo en equipo directivo: NO
Participación en partido político u organización sindical: Sí,
(CCOO)
Provincia del centro donde trabaja: Cádiz
Tipo de centro: Urbano
Índice Socioeconómico y cultural del centro: ISC medio-bajo

**Docente 22
(Hombre)
Profesor de Orientación
y Compensación
educativa**

Titulación: Licenciado en Pedagogía
Experiencia docente: 24 años
Situación profesional: funcionario
Cargo en equipo directivo: NO
Participación en partido político u organización sindical: Sí,
(CCOO)
Provincia del centro donde trabaja: Málaga
Tipo de centro: Urbano
Índice Socioeconómico y cultural del centro: ISC medio-bajo

**Docente 23
(Mujer)
Profesora de Lengua
Castellana y Literatura**

Titulación: Licenciada en Filología Hispánica
Experiencia docente: 1 año
Situación profesional: interina
Cargo en equipo directivo: NO
Participación en partido político u organización sindical: NO
Provincia del centro donde trabaja: Granada
Tipo de centro: Urbano
Índice Socioeconómico y cultural del centro: ISC medio.

**Docente 24
(Mujer)
Profesora de Geografía e
Historia**

Titulación: Licenciada en Antropología Social y cultural
Experiencia docente: 4 años
Situación profesional: Funcionaria
Cargo en equipo directivo: NO
Participación en partido político u organización sindical: Sí,
(CCOO)
Provincia del centro donde trabaja: Granada
Tipo de centro: Urbano
Índice Socioeconómico y cultural del centro: ISC medio-bajo

**Docente 25
(Mujer)
Profesora de Filosofía**

Titulación: Licenciada en Humanidades
Experiencia docente: 17 años
Situación profesional: Funcionaria
Cargo en equipo directivo: NO
Participación en partido político u organización sindical: Sí,
(CCOO)
Provincia del centro donde trabaja: Córdoba
Tipo de centro: Urbano
Índice Socioeconómico y cultural del centro: ISC medio-alto

**Docente 26
(Mujer)
Profesora de Inglés**

Titulación: Licenciada en Traducción de francés y Filología inglesa
Experiencia docente: 26 años
Situación profesional: Funcionaria
Cargo en equipo directivo: NO
Participación en partido político u organización sindical: Sí, (USTEA)
Provincia del centro donde trabaja: Málaga
Tipo de centro: Urbano
Índice Socioeconómico y cultural del centro: ISC medio-bajo

**Docente 27
(Mujer)
Profesora de Geografía e Historia**

Titulación: Licenciada en Historia
Experiencia docente: 10 años
Situación profesional: Funcionaria
Cargo en equipo directivo: NO
Participación en partido político u organización sindical: Sí, (USTEA)
Provincia del centro donde trabaja: Granada
Tipo de centro: Urbano
Índice Socioeconómico y cultural del centro: ISC medio-bajo

**Docente 28
(Mujer)
Profesora de Matemáticas**

Titulación: Licenciada en Matemáticas
Experiencia docente: 12 años
Situación profesional: Funcionaria
Cargo en equipo directivo: NO
Participación en partido político u organización sindical: NO
Provincia del centro donde trabaja: Jaén
Tipo de centro: Urbano
Índice Socioeconómico y cultural del centro: ISC medio-bajo

**Docente 29
(Hombre)
Profesor de Lengua Castellana y Literatura**

Titulación: Licenciado en Filología
Experiencia docente: 31 años
Situación profesional: Funcionario
Cargo en equipo directivo: NO
Participación en partido político u organización sindical: NO
Provincia del centro donde trabaja: Sevilla
Tipo de centro: Urbano
Índice Socioeconómico y cultural del centro: ISC medio-bajo

**Docente 30
(Hombre)
Profesor de Física y Química**

Titulación: Licenciado en Física
Experiencia docente: 12 años
Situación profesional: Funcionario
Cargo en equipo directivo: NO.* Ha ocupado de manera interina el cargo con anterioridad.
Participación en partido político u organización sindical: NO
Provincia del centro donde trabaja: Málaga
Tipo de centro: Urbano
Índice Socioeconómico y cultural del centro: ISC medio-bajo

**Docente 31
(Mujer)
Profesora de Música**

Titulación: Licenciada en Sociología
Experiencia docente: 21 años
Situación profesional: Funcionaria
Cargo en equipo directivo: NO
Participación en partido político u organización sindical: Sí,
(CSIF)
Provincia del centro donde trabaja: Málaga
Tipo de centro: rural
Índice Socioeconómico y cultural del centro: ISC medio-alto

**Docente 32
(Mujer)
Profesora de Lengua
Castellana y Literatura**

Titulación: Licenciada en Filología Hispánica
Experiencia docente: 4 años
Situación profesional: Interina
Cargo en equipo directivo: NO
Participación en partido político u organización sindical: Sí,
(APIA)
Provincia del centro donde trabaja: Granada
Tipo de centro: rural
Índice Socioeconómico y cultural del centro: ISC medio-bajo

Nota. Elaboración propia.

4.4 Análisis de informaciones y categorías de significado

Siguiendo los procedimientos de la inducción, el análisis comienza en el momento en que se recaban las primeras informaciones y se transcriben (Gibbs, 2012). Para la gestión de las informaciones y el tratamiento de las narrativas se utiliza el software QSR NVivo. Mediante este sistema se realiza una codificación inductiva de las informaciones recabadas. Se opta por ajustarse con la máxima proximidad al discurso de los participantes, entendido como unidad de significado, que deviene en la conformación de códigos “en vivo”. Esta primera codificación sintetiza las narrativas y se define con una nomenclatura que incorpora la idea de la persona participante. Se trata de un proceso que se ejecuta para extraer las unidades de significado con valor para los objetivos de investigación. Así mismo, conforma un primer marco amplio de tópicos que aparecen cuando se relaciona la identidad profesional docente con las políticas educativas de neoliberalización. Una vez analizadas todas las entrevistas y realizada la codificación en vivo, se trataba con un total de 541 códigos. En la figura 1 se expone, como extracto a modo de síntesis, una nube de palabras basada en la frecuencia de términos más reiterados en la codificación “viva” de las entrevistas. Esto permite apreciar cuáles son los ejes de relevancia sobre los que se articulan las narraciones del profesorado participante.

profesorado sobre el apoyo de la administración, el reconocimiento de su profesionalidad y de su competencia, además de la percepción de seguridad y respaldo profesional. También, en el caso de las familias y la comunidad educativa, se apela al respeto, el prestigio y el reconocimiento de su tarea.

- Un extenso número de codificaciones hacen referencia a la posición que adopta el profesorado ante las propuestas de la administración. Son expresiones de adaptación a las lógicas de neoliberalización, de resistencia a las mismas o estrategias que se desarrollan para ser eficaces en los entornos de gestión empresarial de la educación. Estas narrativas desvelan negociaciones individuales de los docentes, condicionadas por el significado que se atribuye al cambio según el impacto para su vida profesional. Expresiones que suelen presentar dos componentes: uno de tipo pragmático y otro de tipo ideológico. Constituyen así respuestas actitudinales y prácticas dependientes de la discrepancia que exista entre la exigencia de la legislación y la realidad educativa percibida.
- Las relaciones en el centro escolar con los colegas son otro espacio narrativo reiterado en los códigos. Esto implica tanto la influencia que los compañeros tienen en la propia construcción de la identidad profesional, como la cultura escolar, procedimental y/o los rituales compartidos entre el colectivo docente.
- Emergen narrativas que reflejan proyecciones futuras en la profesión y de la profesión. Son códigos que incluyen relatos donde se mencionan las ilusiones, los miedos, los compromisos, las limitaciones y las expectativas de desarrollo profesional.

El proceso de análisis continúa con una tarea de reorganización de la información que atiende al establecimiento de similitudes, emparejamientos y saturación de los códigos generados en la primera codificación (Charmaz, 2004). Para ello, se sigue el procedimiento sistemático que propone la Teoría Fundamentada y que, tras la codificación viva de las informaciones, deviene en una codificación axial. En las siguientes tablas puede observarse un extracto del modelo seguido para el análisis. Se puede comprobar el procedimiento efectuado desde la narrativa textual de los participantes hasta la conformación de categorías inductivas.

Tabla 3

Proceso de codificación para la categoría “posicionamientos ontológicos y consideraciones sobre educación”

| UNIDAD DE SIGNIFICADO | CODIFICACIÓN EN VIVO | CATEGORÍA |
|--|---|--|
| <i>A mí me gustaría recuperar esa cuestión más humanista, de paideia de que la educación secundaria obligatoria fuera esta formación de la persona, pero creo que el camino va justo por carreteras diferentes. Docente 10</i> | Docencia es un trabajo humanístico Mi tarea es generar ciudadanos críticos y conscientes Concepción humanista de la educación | Posicionamientos ontológicos y consideraciones sobre educación |
| <i>Más que quién soy yo como profesor, lo que procuro es ser, quizás estoy poniendo el listo demasiado alto, pero procuro ser humanista en el sentido de adquirir plena conciencia de que este trabajo es un trabajo humanístico. Docente 12</i> | La educación secundaria no forma a “personas” | |

Nota. Elaboración propia.

Tabla 4

Proceso de codificación para la categoría “autopercepción: negociando la identidad reivindicada y la identidad atribuida”

| UNIDAD DE SIGNIFICADO | CODIFICACIÓN EN VIVO | CATEGORÍA |
|---|---|---|
| <i>A veces no sabemos cuál es nuestra identidad porque es como si fueran dos trabajos dentro del mismo trabajo. Eso es complicado.</i> Docente 31 | Identidad profesional cuestionada Discrepancias personales y profesionales | Autopercepción: negociando la identidad reivindicada y la identidad atribuida |
| <i>Hay momentos en los que tú misma tienes discrepancias personales. El problema que yo veo es que la administración nos pide una cosa y su contraria, nos piden cosas imposibles.</i> Docente 25 | No sé cuál es mi identidad profesional | |

Nota. Elaboración propia.

Tabla 5

Proceso de codificación para la categoría “emociones asociadas a la experiencia profesional”

| UNIDAD DE SIGNIFICADO | CODIFICACIÓN EN VIVO | CATEGORÍA |
|---|--|--|
| <i>Emocionalmente hay que estar muy fuerte para mantenerse porque a veces los embistes son grandes y como tú estés con un momento de inseguridad o un momento personal o te encuentres solo, a mí me ha pasado, yo he llegado a tener baja laboral porque realmente no podía más.</i> | Emocionalmente la docencia es muy complicada Sentimiento de estar quemado Baja laboral por problemas emocionales Me niego a hacer cosas por mi salud mental | Emociones asociadas a la experiencia profesional |
| <i>Docente 17</i> | | |
| <i>Todos tenemos este sentimiento de estar quemados. Yo ha habido años, que digo, “me niego a participar en esto, me limito a mis clases, por mi salud mental”.</i> | | |
| <i>Docente 8</i> | | |

Nota. Elaboración propia.

Tabla 6

Proceso de codificación para la categoría “autonomía docente, competencia profesional y capacidad de agencia”

| UNIDAD DE SIGNIFICADO | CODIFICACIÓN EN VIVO | CATEGORÍA |
|---|--|---|
| <i>La autonomía docente, en modo metafórico, digamos que vivimos en libertad dentro de un país; explico la metáfora. Es una libertad con fronteras. Docente 2</i> | No me siento con autonomía Es una autonomía con fronteras Desprofesionalizado. Sin autonomía profesional | Autonomía docente, competencia profesional y capacidad de agencia |
| <i>No me siento ni libre ni autónoma. Docente 17</i> | | |
| <i>Me siento desprofesionalizado. Hemos perdido la presunción de profesionalidad. No se nos presupone que seamos profesionales porque es que ya nos tratan como tontos. Docente 1</i> | | |

Nota. Elaboración propia.

Tabla 7*Proceso de codificación para la categoría “reconocimiento y apoyo”*

| UNIDAD DE SIGNIFICADO | CODIFICACIÓN EN VIVO | CATEGORÍA |
|--|---|------------------------|
| <i>No me siento reconocida ni mucho menos apoyada por la administración. No hay ningún reconocimiento. La falta de reconocimiento está en justificar todo y cada una de las cosas que tienes que hacer. Docente 32</i> | No reconocido ni apoyado por la política educativa o por la administración La administración nos culpa directa o indirectamente Me siento cuestionada por la administración | Reconocimiento y apoyo |
| <i>Algunas propuestas llevan implícitas una culpabilización del profesorado. Docente 6</i> | | |
| <i>A mí me duele que la administración siempre me ponga en duda. Si por ejemplo hay un número de suspensos alto, la responsabilidad siempre caiga del mismo lado, eso sí me duele. Docente 8</i> | | |

Nota. Elaboración propia.

Tabla 8

Proceso de codificación para la categoría “actitudes ante la neoliberalización: adherencia, resistencia y estrategias de negociación”

| UNIDAD DE SIGNIFICADO | CODIFICACIÓN EN VIVO | CATEGORÍA |
|---|---|--|
| <p><i>Yo actualmente me veo como una equilibrista, buscando ese equilibrio de intentar llevar a cabo todo lo que se te pida con esa carga y la necesidad particular de cada clase. Docente 23</i></p> | <p>Busco un equilibrio entre lo que me piden y lo que quiero hacer</p> <p>Cumplimiento: cumplo con la norma pero miento</p> | <p>Actitudes ante la neoliberalización: adherencia, resistencia y estrategias de negociación</p> |
| <p><i>Yo estoy ejerciendo mi profesión tal y como quiero a pesar de que en algunas ocasiones sé que voy en contra de la legislación. Y me invento mi trampa para luego justificarlo a nivel administrativo. Una cosa es lo que nos pide la ley y otra cosa es lo que yo hago con mis alumnos. Docente 1</i></p> | <p>Invento mi trampa para justificar a la administración</p> | |
| <p><i>Para mantener ese equilibrio profesional y personal tienes que mentir, es lo que tenemos que hacer. Hay que mentir. Tienes que decir cosas que no son ciertas porque la docencia y la rendición de cuentas son dos campos de batalla que no se rozan ni en un solo punto. Docente 12</i></p> | | |

Nota. Elaboración propia.

Tabla 9

Proceso de codificación para la categoría “entorno profesional: relaciones entre colegas y cultura escolar”

| UNIDAD DE SIGNIFICADO | CODIFICACIÓN EN VIVO | CATEGORÍA |
|---|---|---|
| <i>Realmente hay poca sensación de unidad, poca sensación corporativa. Docente 24</i> | Individualización | Entorno profesional: relaciones entre colegas y cultura escolar |
| | Profesorado dividido | |
| <i>Hay una cuestión de división muy clara entre el profesorado que es bilingüe contra los no bilingües, funcionarios contra interinos, o viceversa. El profesorado está continuamente segregado por cuestiones de este tipo. Docente 10</i> | La administración aplica el “divide y vencerás” | |
| <i>La administración con nosotros ha hecho una política de “divide y vencerás” que son: los funcionarios con los interinos, los interinos de mucho tiempo con los de menos... Docente 17</i> | | |
| <i>Todo está planeado para dividir al propio colectivo docente. Docente 21</i> | | |

Nota. Elaboración propia.

Tabla 10

Proceso de codificación para la categoría “proyecciones y expectativas de desarrollo profesional”

| UNIDAD DE SIGNIFICADO | CODIFICACIÓN EN VIVO | CATEGORÍA |
|--|--|---|
| <i>Al final la estandarización y las evaluaciones hacen que sea real el riesgo de convertirnos en técnicos. Es real claro. Deja de crear para aplicar cosas que crean otros. Docente 1</i> | Nos vamos a convertir en técnicos La profesión se está burocratizando | Proyecciones y expectativas de desarrollo profesional |
| <i>Estoy viendo que la profesión se está burocratizando cada vez más y que cada vez más cosas que a lo mejor para mí son importantes van a dejar de ser importantes y nos vamos a convertir en máquinas de señalar ítems. Docente 27</i> | | |

Nota. Elaboración propia.

Tras este proceso de análisis, la investigación comprende ocho categorías que configuran la identidad profesional docente en el contexto de la neoliberalización de la política educativa:

- Posicionamientos ontológicos y consideraciones sobre educación.
- Autopercepción: negociando la identidad reivindicada y la identidad atribuida.
- Emociones asociadas a la experiencia profesional.
- Autonomía docente, competencia profesional y capacidad de agencia.
- Reconocimiento y apoyo.
- Actitudes ante la neoliberalización: adherencia, resistencia y estrategias de negociación.
- Entorno profesional: relaciones entre colegas y cultura escolar.
- Proyecciones y expectativas de desarrollo profesional.

Una vez delimitadas estas categorías de análisis se realiza mediante la utilización del software un proceso de “codificación selectiva”. Se trata de discernir los relatos entre las diferentes dinámicas de endoprivatización señaladas por los participantes. Por un lado, como puede verse en la figura 2, se analizan las prácticas de presión por resultados, rendición de cuentas y dinámicas competitivas de mercado en educación. Por otro lado, se examinan las prácticas gerenciales de gestión educativa y sus implicaciones en las diferentes dimensiones señaladas.

Figura 2

Captura de pantalla del proyecto tras la codificación en vivo, codificación axial y codificación selectiva

| Nombre | Archiv | Referenc | Creado el | Creado | Modificado el | Modificado |
|---|--------|----------|--------------------|--------|------------------|------------|
| 1. Presión por resultados, Rendición de Cuentas y dinámicas de merca | 28 | 67 | 05/04/2020 11: JMP | | 11/10/2021 11:45 | JMP |
| 1.1 Presupuestos ontológicos y consideraciones sobre educación | 30 | 521 | 06/05/2020 11: JMP | | 12/05/2021 18:14 | JMP |
| 1.2 Autopercepción | 30 | 352 | 05/04/2020 17: JMP | | 25/08/2021 18:20 | JMP |
| 1.3 Emociones asociadas al ámbito profesional | 30 | 645 | 05/04/2020 17: JMP | | 28/04/2021 12:57 | JMP |
| 1.4 Autonomía docente percibida y competencia profesional- Age | 30 | 769 | 05/04/2020 17: JMP | | 14/07/2021 11:21 | JMP |
| 1.5 Reconocimiento externo de la labor docente (relación con ad | 30 | 652 | 05/04/2020 17: JMP | | 22/07/2021 11:23 | JMP |
| 1.6 Actitudes ante legislación- Adaptación, Resistencia o Estrategi | 30 | 589 | 05/04/2020 17: JMP | | 28/04/2021 12:57 | JMP |
| 1.7 Clima SocioProfesional- cultura escolar y relaciones profesiona | 30 | 656 | 05/04/2020 17: JMP | | 30/08/2021 20:30 | JMP |
| 1.8 Expectativas y proyecciones de desarrollo profesional | 29 | 178 | 05/04/2020 17: JMP | | 28/04/2021 12:57 | JMP |
| 2. Gestión empresarial de la educación y condiciones laborales del pr | 22 | 41 | 05/04/2020 12: JMP | | 13/10/2021 17:59 | JMP |
| 2.1(5) AUTOPERCEPCIÓN y expectativas de DESARROLLO PROFESI | 29 | 144 | 11/04/2020 20: JMP | | 13/10/2021 15:56 | JMP |
| 2.2(4) EMOCIONES asociadas a Gestión Empresarial y condiciones | 27 | 155 | 08/04/2020 16: JMP | | 12/10/2021 17:33 | JMP |
| 2.3(3) Autonomía y competencia profesional en el contexto de la | 30 | 184 | 12/04/2020 16: JMP | | 11/10/2021 17:40 | JMP |
| 2.4 Relaciones-reconocimiento-apoyo PROFESORADO-Administra | 16 | 45 | 13/05/2020 16: JMP | | 13/10/2021 17:58 | JMP |
| 2.5(2) Actitudes y negociación de las reformas de la NGP | 30 | 252 | 17/04/2020 17: JMP | | 08/10/2021 18:02 | JMP |
| 2.6(1) Rol de la DIRECCIÓN, CLIMA SOCIOPROFESIONAL y relacio | 28 | 353 | 11/04/2020 16: JMP | | 06/10/2021 16:17 | JMP |
| 3. Construcción de la Identidad Profesional- (Des)equilibrios, crisis y r | 30 | 353 | 27/04/2020 18: JMP | | 14/11/2020 11:37 | JMP |

Nota. Elaboración propia a partir del software QSR NVIVO.

El trabajo realizado hasta este momento con el software QSR NVivo finaliza con esta tarea. Se inicia posteriormente un trabajo de análisis de informaciones que suele entenderse como “bricolaje del investigador”. En esta fase del análisis se buscan relaciones entre las categorías sin recurrir a los algoritmos que utiliza el software. Se considera que, de esta forma, se evitan análisis artificiales o sesgos por los mecanismos de conteo basados en estadísticas o cuantificaciones propias de los programas de análisis de datos en el tratamiento de las categorías. Con ello se favorece una interpretación contextualizada, marcada por las diferentes fases que completan el proceso empírico y las informaciones intangibles de los investigadores (Bolívar y Domingo, 2019). Una vez iniciado este análisis se aprecian las relaciones y vinculaciones que se establecen entre las diferentes dimensiones que componen la

identidad profesional. Estas relaciones sirven para estructurar los resultados que se presentan en los siguientes capítulos.

En primer lugar, las categorías denominadas “*posicionamientos ontológicos y consideraciones sobre educación*”, “*autopercepción: negociando la identidad reivindicada y la identidad atribuida*” y “*proyecciones y expectativas de desarrollo profesional*”; apelan a una dimensión individual, marcada por la trayectoria, la biografía y la cronología del docente. Estas dimensiones serán analizadas en el capítulo 5, bajo un nexo común titulado “el profesorado ante la neoliberalización educativa: ontología, autopercepción y proyección de desarrollo profesional”. Por otro lado, las categorías denominadas “*autonomía docente, competencia profesional y capacidad de agencia*”, “*entorno profesional: relaciones entre colegas y cultura escolar*” y “*reconocimiento y apoyo: administración y comunidad educativa*”; dan cuenta de la dimensión relacional que constituye la identidad profesional docente. Son categorías que reflejan la influencia de la administración educativa, de los colegas y de la comunidad educativa a la hora de percibirse y sentirse como profesionales de la educación. Estas dimensiones se analizan en profundidad en el capítulo 6, bajo un nexo común titulado “autonomía docente, entorno profesional y reconocimiento externo: dimensiones condicionadas por la administración educativa”. Por último, se presentan las categorías “*emociones asociadas a la experiencia profesional*” y “*actitudes ante la neoliberalización: adherencia, resistencia y estrategias de negociación*” en tanto que se vinculan con las respuestas de tipo emocional y actitudinal que llevan al profesorado a reconstruir permanentemente su identidad profesional y su profesionalidad. Los resultados referentes a estas dimensiones se profundizan en el capítulo 7, bajo un nexo común titulado “emociones y actitudes ante las lógicas de endoprivatización educativa”.

Además de los hallazgos identificados en el proceso de investigación, los capítulos 5, 6 y 7 integran también la discusión de las informaciones. Esto se realiza con la finalidad de construir un espacio teórico que permita comprender el objeto de estudio por medio de la fusión de las narrativas de los participantes, las interpretaciones contextuales de los investigadores y las evidencias existentes en la literatura académica, en línea con aportaciones que siguen este modelo metodológico (Sugrue, 2015, Bolívar et al. 2014). Se trata de una forma diferente de articular el informe de investigación coherente con las especificidades que requieren los trabajos cualitativos que desarrollan la propuesta de la Teoría Fundamentada. En consecuencia, se conforma una construcción teórica basada en la conjugación de las narrativas de los participantes (*emic*) con la perspectiva de los investigadores (*etic*). Con ello también se pretende someter la investigación al

escrutinio de la comunidad académica al objeto de discutir la influencia de los posicionamientos onto-epistemológicos sobre los que se construye la teoría.

En este sentido, como criterios de calidad, si bien en algunas ocasiones las investigaciones cualitativas han hecho referencias a términos como fiabilidad y validez de acuerdo a marcos positivistas, esta investigación opta por emplear aquellos asociados íntegramente a la metodología cualitativa. Creswell (1998) se refiere a la verificación permanente entendida como un “proceso que ocurre a lo largo de la recopilación de datos, el análisis y la redacción del informe”, donde se consideran estándares asociados a la calidad de la investigación cualitativa. El autor expone ocho técnicas de verificación de la investigación cualitativa y recomienda seguir, al menos, dos. Para esta investigación se destaca el seguimiento de los siguientes criterios de calidad para la investigación cualitativa:

- a) Participación prolongada u observación persistente: el periodo de entrevistas transcurrió durante once meses, observando una línea similar desde los datos del primer informante hasta los datos de la última participante. Además, la participación de cada docente no solo se quedó en el momento de realización de la entrevista sino que se proporcionó a cada informante una transcripción de su entrevista y se solicitó al profesorado verificar si validaba sus experiencias. En algún caso se solicitó eliminar algunos nombres que pudieran identificar a la persona informante o al centro de trabajo, pero todos manifestaron que los relatos captaban su experiencia profesional.
- b) Descripción rica y densa: el autor señala que, en este tipo de investigación, la utilización extensa de los relatos de los participantes es fundamental para permitir a la comunidad académica considerar la “transferibilidad” de los hallazgos en otros contextos de investigación. Los resultados, en consecuencia, incluyen referencias permanentes a los relatos manifestados por el profesorado. Sin embargo, para ello no solo es importante el uso de citas textuales de los participantes, sino exponer las condiciones contextuales de cada caso, como se hace en la Tabla 2, para favorecer interpretaciones propias y mejorar la discusión académica.
- c) Verificación externa: una vez concluido el trabajo de investigación, varios académicos del ámbito nacional e internacional han actuado como revisores externos. No se trata, sin embargo, de una validación “cuantitativa” de variables o instrumentos, sino de una validez de contenido por su “credibilidad” y su “transferibilidad” considerando otros trabajos de investigación que han abordado

la identidad profesional docente en el contexto de las dinámicas de endoprivatización educativa.

- d) Aclaración del sesgo del investigador: en el capítulo uno se realiza un repaso sobre los principales posicionamientos onto-epistemológicos de la investigación. Se es consciente que la posición crítica desde la que se parte puede mediar en todas las interpretaciones de los datos. A este respecto, se fijan los principales pilares epistemológicos desde los que se analizan las cuestiones, con la intención, nuevamente, de asegurar la credibilidad y transferibilidad de los hallazgos.

BLOQUE IV. Resultados y discusión

CAPÍTULO 5

EL PROFESORADO ANTE LA NEOLIBERALIZACIÓN EDUCATIVA: ONTOLOGÍA, AUTOPERCEPCIÓN Y PROYECCIÓN DE DESARROLLO PROFESIONAL

5.1 Posicionamientos ontológicos y consideraciones sobre educación

Entender cómo las prácticas de gestión empresarial de la educación pueden incidir en la identidad profesional docente requiere prestar atención a los posicionamientos, creencias, principios y consideraciones del profesorado. Es fundamental adentrarse en las concepciones sobre las finalidades de la educación, los ideales del buen profesional de la enseñanza o el papel social y político de los sistemas educativos. En línea con Kelchtermans (2009), se considera que el profesorado negocia los cambios que se producen en su espacio profesional apoyándose en un marco interpretativo personal configurado por un conjunto de creencias que otorgan sentido a su ocupación y regulan su práctica. Cabe señalar que el interés sobre los presupuestos ontológicos de los docentes es clave en la investigación sobre la identidad profesional del profesorado y se consideran una parte medular de la profesión docente (Clandinin, 2000). Y es que, los enseñantes poseen un conjunto de creencias que influyen en las percepciones experienciales con los demás y con el mundo en general. Las creencias o consideraciones previas aportan el sustento cognoscitivo para realizar evaluaciones situacionales subjetivas, a veces muy difíciles de modificar, que forman el núcleo básico que configura la profesionalidad docente (Nias, 1989).

Se considera que las demandas de cambio promovidas por la administración educativa conforme a las directrices del gerencialismo y la rendición de cuentas son discernidas desde la esfera de los fundamentos sobre educación que sustentan la profesionalidad de los docentes. Aquí se instalan los principios ontológicos y epistemológicos sobre la naturaleza del conocimiento y el trabajo del profesorado. En consecuencia, los docentes no asumen los cambios a ciegas, no son actores pasivos que decodifican y aceptan literalmente el texto de una reforma para implementarlo en sus clases, sino que lo interpretan en función de sus posicionamientos ontológicos y creencias pedagógicas, dotando así de sentido a su práctica profesional (Ball et al., 2012; Zembylas, 2018). Este marco interpretativo está basado en las creencias personales y opera como una lente a

través de la cual todos los cambios, demandas y expectativas, son percibidos, interpretados y valorados. En los siguientes apartados se presentan un conjunto de extractos narrativos del profesorado participante en la investigación que proporcionan un marco desde el que entender la distancia que se ha abierto entre el profesorado y las lógicas de neoliberalización de la educación.

Así, se presta atención a la discrepancia creciente entre la concepción humanista de la docencia frente a la concepción neoliberalizada de la educación, la problematización de las relaciones educación-sociedad-docentes y la promulgación de una racionalidad alineada con la agenda de endoprivatización. Estas discrepancias se han evidenciado también en otros contextos (Skinner et al., 2019; Hendrikx, 2019). Los hallazgos de Fuller (2019) con directivos educativos británicos conectan directamente con los resultados de esta investigación. La autora destaca las siguientes situaciones como realidades conflictivas para el profesorado: la crítica de los docentes a los propósitos y finalidades atribuidos a los sistemas educativos, los procesos de cuantificación y datificación del desempeño del estudiantado, la rapidez con la que se adoptan reformas y contrarreformas sobre los sistemas educativos o los procesos de privatización y debilitamiento del sector público.

5.1.1 Divorcio entre docente y reforma como fundamento del cuestionamiento de la identidad profesional

Las reformas educativas que se han promulgado en las últimas décadas han favorecido la cíclica perpetuación de un malestar docente que es ampliamente compartido entre los docentes. Sirva el trabajo de Esteve (1994) como referencia para señalar las tensiones y conflictos que, cíclicamente, percibe el profesorado. Para el objeto de interés de esta investigación se centra la atención en las agendas de neoliberalización educativa que han introducido lógicas y cambios que han provocado que una parte del profesorado se posicione críticamente sobre la filosofía actual del sistema educativo.

Nos encontramos en un momento que el sistema educativo público pelagra porque toda la política, digamos, y los presupuestos que van destinados a la educación pública estamos viendo que no son suficientes. A mí me parece preocupante y creo que hay que estar muy atento a todas las reformas educativas, y mirarlas con lupa y ver cómo van a perjudicar, porque el sistema público es el que garantiza la igualdad y debe servir para igualarnos a todos. DOCENTE 6

Se ha instalado una lógica tendente a fomentar la educación como un espacio sujeto a la razón del mercado. Esto se ha constatado en la investigación de carácter nacional e internacional por diferentes académicos (Calero, 1998; Luengo y Molina-Pérez, 2018;

Stevenson y Wood, 2013). En esta línea se plantean algunas de las críticas que esta investigación ha encontrado, que ha separado las posiciones que mantienen los docentes con las prácticas políticas promulgadas en los últimos años. Podría considerarse como una relevante realidad que ha despertado un creciente malestar entre el profesorado. Las consecuencias para el trabajo profesional cotidiano y para la experiencia profesional son diversas y atienden tanto a condiciones laborales como a rupturas con los ideales por los que eligieron esta profesión:

Yo creo que muy bien tendría que venir la cosa para que se piense en las necesidades de esta noble profesión, porque no van a poner los medios. La administración sigue en su empeño de que la educación sea una manera de conducir a un determinado producto. Y es que eso no es así. Y si se trabaja para esa finalidad no se atenderá a las verdaderas necesidades de inversión, de recursos que pedimos la mayoría de los docentes. DOCENTE 8

La educación empezaba a ser algo para que la gente pudiera escalar. En este momento la educación no es un trampolín para que uno mejore en su vida. Al revés, se ha convertido en un muro y en un obstáculo. Es la gran función de la educación, si no hace eso, ¿para qué estamos aquí? Los ricos ya tienen su posibilidad de pagarse sus estudios. Entonces, si la función pública de la educación es que deja de ser pública y deja de poder promocionar a los que lo necesitan, ¿para qué estamos? ¿De qué sirve? Entonces me parece que no vamos por buen camino ni en la burocratización, ni en la falta de democracia, y, por supuesto, en la introducción de elementos económicos que no tienen nada que ver con la praxis educativa, y que a mí personalmente me horrorizan. DOCENTE 14

Estas narrativas responden a un proceso por el cual las distintas administraciones educativas están configurando la educación como un producto (Prieto y Villamor, 2016). Los resultados, las constantes mediciones, comparaciones y sistemas de control condicionan la práctica docente e introducen lógicas que hacen al profesorado relacionarse con la reforma educativa desde posiciones muchas veces discrepantes (Collet, 2017; Luengo y Saura, 2013; Ball y Olmedo, 2013). Este intento por diseñar una educación mensurable, comparable y evaluable en términos cuantitativos, introduce severas modificaciones incluso en la forma de hacer referencia a las distintas realidades educativas. Se introduce un “neolenguaje” para las distintas metodologías y se invita a desarrollar prácticas innovadoras que, en ocasiones, han sido objeto de crítica entre los participantes de esta investigación:

Se están colocando diversas metodologías o terminologías con muy poca base científica ciertamente en la formación didáctica. Estoy muy interesado en un pedagogo que habla de que estamos en el contexto pedagógico de la “aprendización”, dentro del contexto del neoliberalismo. Pasamos del contexto de la “educación” al de la “aprendización”. Pues eso, en vez de educar desde el punto de vista comunitarista, pues nos situamos en la perspectiva de que hay que preparar a esos individuos para el futuro del trabajo donde lo importante es el

sujeto de aprendizaje y no el sujeto educativo. Entonces, él explica muy bien cómo todo ese discurso que tiene su parte de razón en cuanto a la educación emocional, al final se puede acabar convirtiendo en una devaluación absoluta de los valores comunitarios que también se trasladan en una clase en la que hay que educar en la formación de los valores comunes. DOCENTE 10

Me parece que toda la terminología de los pretendidos nuevos modelos educativos de estandarización, de rúbricas, de competencias clave está cargada de neoliberalismo. Para empezar me parece, y estás hablando con alguien que sabe un léxico y que controla un repertorio léxico amplio, que es una terminología absolutamente abstrusa y ya no solo a nivel terminológico, sino incluso a nivel conceptual es algo totalmente inasible, pero no solo por parte de los profesores, sino por parte de nadie. Es decir, es algo que no se lo cree ni el que se lo inventó. Nos están pidiendo una serie de cosas, a nivel de evaluación por estándares, de evaluación por competencias, de adecuación de estándares y competencias en la temporalización... Son unos encajes de bolillos que no tienen una aplicación práctica real y que no tienen absolutamente nada que ver con la aplicación real en el aula. DOCENTE 12

Estas preocupaciones se vuelven más acuciantes en un contexto marcado por la segregación educativa que se produce en el ámbito geográfico de estudio y que el profesorado muestra como un elemento de creciente preocupación. Por ello, es relevante el relato de la docente 15 que vincula los procesos de segregación educativa con las nociones de innovación o demandas que la administración propone. En otro caso, para el contexto español, los procesos de segregación educativa deben ser tenidos en cuenta desde la variedad de redes que configuran el sistema educativo con una presencia muy importante de la red privada-concertada, como señalan la docente 31 y 32.

Yo trabajé en uno de los institutos considerado como el segundo o tercero mejor de Granada, junto con otro instituto del centro de la capital y son institutos en los que se trabaja al estilo de los años 50. Pero ahí están los hijos de los inspectores, abogados, jueces, profesores de la Universidad; los hijos de la parte económica más alta de Granada. Claro, ahí no se trabaja por proyectos, ni exigen que evalúes por competencias, ni ahí hay innovación educativa de ningún tipo, ni metodologías maravillosas. Sin embargo, también he trabajado en otro instituto desfavorecido que está cerca del PTS donde tienen 200 alumnos de necesidades educativas especiales y ahí solo se trabaja por proyectos y con metodologías maravillosas. Entonces, yo me pregunto: ¿a qué le llamamos hoy en día calidad educativa? El trabajo por proyectos es utilizado como educación ficción. Es decir, hay mucho postureo en el trabajo por proyectos, mucha foto de mira lo que hacen mis alumnos tan guay pero luego lo que hay es segregación. A mí me preocupa que la educación que reciben los de las zonas ricas sea la tradicional, la academicista; mientras que la de centros con entornos más pobres es todo "innovación", "aprendizaje basado en problemas", proyectos de no sé qué y no sé cuánto... Una educación para unos y una educación para otros. DOCENTE 15

Lo que no puede ser es que esto sea una competición. Es que se ha convertido en una competición en determinados sitios, y eso va en perjuicio totalmente del alumnado porque al final esta competición va por número de aprobados y por

mejores notas. Es que también tengo muchos amigos en la privada-privada y hacen unas cosas que son de vergüenza. Es decir, en la privada tú tienes a un niño que entra en primero de Primaria pagando todos los meses sus correspondientes euros y cuando llega a primero de Bachillerato si no da la media, lo echan y ya no te sale en segundo de Bachillerato en la Selectividad, y ¿ese niño dónde va? A la pública. En un colegio privado de Granada, de tres cursos en primero de Bachillerato se quedan con uno en segundo. Es decir, echan de unas maneras o de otras, a dos cursos cuando terminan primero de Bachillerato. Fíjate qué forma más sencilla de quitarse los suspensos de Selectividad, así de simple, y esos van a la pública ese año, cuando ya no pueden hacer nada con ellos van a la pública y entonces, “¡oh, que buenos datos da la privada!” Vamos, por favor, ¿qué estamos haciendo? Eso lo está haciendo la concertada también. Entonces, es todo tan absurdo y me parece tan increíble que la gente sea tan torpe como para no darse cuenta de cuáles son los canales por los que esta gente está consiguiendo determinado tipo de cosas que me parece vergonzoso. Yo no voy a participar de esto, si tú no quieres traer a tu nene a la pública no te lo traigas, de verdad, porque es que es vergonzoso. Entonces, va a llegar un momento, por eso con el tema de la última legislación yo veo muy bien que se quite de una vez por todas esa dotación de los padres de mensualmente hacer un aporte económico porque es que van a conseguir que la pública se convierta en un gueto, porque eso es lo que se lleva intentando muchos años y entonces, si la pública se convierte en un gueto tenemos un problema, pero no para la pública, para todos, porque entonces, ya estamos como en un montón de países donde tenemos a un nivel alto de familias con nivel adquisitivo alto en una serie de colegios y el resto en la pública, eso no puede ser. DOCENTE 31

Es una problemática desde el momento en que tú hay centros que les estás dotando con unos recursos y a otros se los estás quitando. Claro que es un problema pero más que nada porque estás creando guetos. Entonces, será un problema porque al final la educación pública será considerada pues para barrios marginales y será lógico que sea así porque si tú tienes la más mínima posibilidad de llevar a tu hijo a un centro privado o concertado donde tienen más recursos, donde va a aprender mejor nada más que por los recursos que tienen y por las herramientas con las que cuentan, pues claro. Y al final pues la pública o se cuida un poquito más o terminará siendo la educación propia de guetos y ya está. DOCENTE 32

La convivencia de la red de educación pública y la red privada, además de la privada-concertada, se ha mostrado en las investigaciones desarrolladas a nivel nacional como un mecanismo que favorece la segregación escolar (Bernal y Vera, 2019). Así lo demuestran las investigaciones realizadas por Gómez-Espino (2019) para el caso de Málaga y Sevilla; Villamor y Prieto (2016), Murillo y Martínez-Garrido (2021), Murillo et al, (2021), en su trabajo sobre la Comunidad de Madrid; Bonal y Zancajo (2020) lo hacen en el caso de la ciudad de Barcelona por su “sistema de elección restringida” en un contexto de “amplio número de opciones de proximidad”; y Olmedo (2007) identificó estos patrones de segregación en los centros de una amplia zona escolar de la ciudad de Granada. Esto ha provocado la configuración de los mencionados cuasimercados

educativos, estableciendo competencia entre familias y centros a la hora de escolarizar al alumnado (Luengo y Molina-Pérez, 2018).

Los cuasimercados se vinculan con el discurso educativo que defiende la libertad de elección de centros por parte de las familias, aunque los estudios empíricos realizados han puesto de manifiesto que esta capacidad solo es efectiva para las familias que disponen de mayores recursos y formación (Olmedo, 2007; Bonal y Zancajo, 2018; Murillo y Martínez-Garrido, 2018). En la literatura internacional se encuentran los mismos hallazgos en investigaciones que comparan los datos de Reino Unido, Estados Unidos y Europa. En estos trabajos se da cuenta de la estrecha relación que se traza entre creación de cuasimercados y dinámicas de segregación educativa (Kelly, 2009; Robert, 2010; Olmedo y Wilkins, 2014). En consecuencia, el profesorado manifiesta mayoritariamente la necesidad de defender la enseñanza pública al estar acosada por la red dual que configura el sistema educativo español y los procesos de mercantilización que se desarrollan. Sin embargo, según la línea general de los relatos recopilados, los docentes expresan sentirse solos en la defensa de la educación pública:

Hay un referente que es Finlandia, por ejemplo, donde no hay ni privada ni concertada, donde todas las escuelas públicas son similares, tienen muy buenas características y es porque al final todos los niños de las personas más pudientes van ahí. Seguramente si los políticos tuvieran a sus hijos en los centros públicos o de cualquier tipo que fueran gratuitos seguramente la educación iría de otra manera. En el caso de mi zona el colegio público, con la proyección de la concertada en los últimos años, ha perdido unidades. Nos estamos encontrando que la pública está perdiendo unidades. O sea, no puede haber unas instalaciones magníficas en un sitio, no puede haber desdobles en un sitio y en el centro de al lado pues nos encontramos que no hay algo similar o que hay un alumnado de unas determinadas clases, inmigrantes y una población muy desfavorecida toda en un centro. DOCENTE 17

A nivel político yo no veo ningún partido que realmente entienda la educación. Yo entiendo que los partidos más progresistas creen en un modelo público y los más conservadores, o por decirlo de derechas, creen en un sistema en el que el erario público pague un sistema privado partiendo de la base de que el sistema privado da mejores resultados. Claro, da mejores resultados porque la gente con mejor capital cultural puede mandar a los niños allí y tienen más ventajas, pero bueno. En ese sentido yo veo que los profesores en general somos defensores de la pública, independientemente de tu partido político. Esto es importante señalarlo. Los profesores somos defensores de la pública pero como no hay ningún partido que a la hora de ofrecer un planteamiento educativo tenga las cosas realmente claras, que nos convenza, pues al final yo creo que tampoco caemos mucho para un partido o para otro, hay de todo repartido. DOCENTE 16

Lo cierto es que, siguiendo la reflexión del docente 16, se ha encontrado en el trabajo de campo perfiles profesionales con sensibilidades, posicionamientos y consideraciones eclécticas en lo que a la política educativa se refiere. Sin embargo, aunque es difícil

encontrar un consenso o una posición común y compartida entre el profesorado en cualquier aspecto relacionado con la educación, sí ha sido unánime entre los participantes su crítica y preocupación por el carácter de las reformas o por el distanciamiento entre las necesidades del profesorado y las demandas de la administración educativa (Bolívar, 2006; Tiana, 2018). Esto tiene un impacto negativo sobre la profesionalidad docente y la identidad profesional del profesorado. Las reformas educativas se han convertido en un elemento que genera inestabilidad y tensión en la cotidianidad laboral de los docentes:

¿Cuántos sistemas educativos llevamos a nuestras espaldas? Yo me acuerdo que, cuando estudié la carrera, me tuve que empollar la LOGSE con todos los Decretos. Recuerdo que el profesor me decía: “esto es alucinante porque de aquí a tres días tenemos otro sistema”, y, efectivamente. Todo el mundo tiene derecho a opinar de la educación, todo el mundo sabe de educación, cómo tiene que hacer un profesor pero la cuestión es que ni los que somos profesores sabemos muy bien por dónde movernos. Por cada nuevo Gobierno tenemos un sistema educativo diferente porque todo el mundo se cree con derecho a decir cómo hay que dar clase y cómo tiene que ser la educación. DOCENTE 7

Aquí hay una manera de funcionar educativa que está anquilosada y que debemos destapar y ser valientes y cuestionarnos a dónde vamos a parar en estos desequilibrios. Las estructuras son muy rígidas y para mí una estructura rígida es una estructura frágil porque para mí la fortaleza en educación va de la mano de la flexibilidad y para que una educación sea flexible tiene que ser más facilitadora para que interrelacione con todos los mecanismos que tiene en su mano, para que interactúe el que más sabe con el que menos, para que realmente haya una representación social de lo que luego va a ocurrir y donde todo el mundo sea necesario. Ahora los desequilibrios son tremendos: desequilibrios a niveles de población, de alumnado, de segregación. Desequilibrios también con las orientaciones de la educación, desequilibrios también entre lo que se nos pide a los maestros... DOCENTE 2

En las narrativas de los participantes aparecen muchas de las razones que Viñao (2006) esgrimía sobre las tensiones y consecuentes del fracaso de las reformas educativas. Alude el autor a los cambios y vaivenes políticos, los diagnósticos erróneos, objetivos y calendarios irreales, contradicciones e incoherencias en la propia retórica de la reforma, la ausencia o escasez de recursos financieros o el formalismo burocrático. Parece que estas razones son constantes en el tiempo y explica, atendiendo a los extractos narrativos, muchas de las dificultades que originan una disociación entre los objetivos de la reforma y la práctica en el aula. En esta línea, la totalidad del profesorado entrevistado señala que la dificultad de su trabajo se sitúa en las lógicas contradictorias demandadas por las reformas educativas.

Yo, al principio, era una persona que estaba informada completamente de la ley, la manejaba completamente; con cuántas asignaturas se pasa... Porque, para ser una buena profesional, creía que lo tenía que hacer. Y yo ya no me leo las leyes,

lo he dejado de hacer. Vamos que muchas veces en la propia evaluación pregunto: "según la última ley, ¿con cuántas se pasa? ¿Con dos, con una? ¿Se puede poner uno o se puede poner cero?" Porque, claro, son tantísimos cambios que yo ya he perdido la cuenta de las leyes que han pasado. Y me ha producido también un desapego a las instrucciones de la administración, o sea que paso bastante de eso. En general me he desapegado. Es tan complicado que no sé ni cómo explicarlo, que es lo peor. El problema que yo veo es en esas reformas educativas que hacen o en las nuevas legislaciones que van sacando, tal y como yo lo veo, nos piden una cosa y su contraria, y nos piden cosas imposibles, nos piden la cuadratura del círculo. Yo lo que he detectado a lo largo de la reflexión que he hecho en estos años de carrera es que, al final, hay una cierta esquizofrenia en el profesorado porque, efectivamente, estamos siempre en una contradicción. DOCENTE 25

La ley te dice blanco y negro. Tienes que hacer esto pero no hagas esto, si tú haces esto siempre va a haber algo que contradiga lo que estás haciendo. Entonces, de esa manera, los profesores nunca, es imposible, te lo digo por experiencia propia, es imposible estar dentro de la legalidad, es imposible. Porque actualmente, en el sistema educativo tenemos dos leyes vigentes que están colindando a la vez. Por eso la evaluación habla de competencias, que era lo que tenía la LOMCE y la otra, la LEA, habla de criterios de evaluación. ¿Ahora qué haces? ¿Evaluar por competencias? Y ahora viene el inspector y te dice: "¿Está usted evaluando por competencias?" Y tú le dices que no, que lo estás haciendo por criterios de aprendizaje, por la otra ley. Y ya te dice que tú tienes que evaluar por competencias porque esta ley te dice que tú evalúes por competencias. Si tú evalúas por competencias, te dicen lo contrario y si lo haces por los dos sitios te dicen que los dos sistemas son incompatibles. Les da igual cómo tengas tus papeles hechos porque siempre los vas a tener mal hechos, siempre. De esa manera, en la situación en la que estamos los profesores es una situación de indefensión legal completa. DOCENTE 15

La inseguridad, el desapego, la incertidumbre siguen haciendo cada vez más compleja la tarea docente. Carbonell (2006), en un análisis que no pierde vigencia, relaciona esta inseguridad permanente con una situación de crisis de la profesión docente. Alude a una serie de rasgos que se detectan en las narrativas del profesorado, como la sobrecarga de responsabilidades y tareas, relaciones cada vez más complejas con la administración o la propia capacidad de agencia profesional. Todos estos aspectos, relacionados con la reforma, provocan que, pese a las diferencias que puedan existir entre el propio colectivo docente, la práctica totalidad de profesores coinciden en el anhelo de alcanzar un acuerdo en materia educativa que permita dotar de una base estable de su trabajo para dejar de estar sometidos a constantes tensiones, inestabilidades y lógicas percibidas como contradictorias (Puelles, 2016).

Cuando hay leyes tan dispersas, cuando esto es un cajón de sastre donde cada uno va metiendo cosas a ver si somos capaces de hacer un equilibrio más increíble con elementos más distintos, sin coherencia, sin ningún norte, pues se desanima mucho el profesorado. Se genera desmotivación cuando nos sentimos solos porque la administración no nos respalda. Entonces, las cosas no funcionan como deben, pero yo creo que hace falta sentarse y hace falta ver realmente qué

modelo educativo queremos y ver cómo llegamos a ese modelo educativo. Sabiendo hacer una buena organización y pensando las cosas en profundidad, con claridad, con unas directrices, más que unas directrices unas leyes que sean coherentes que tengan en cuenta a toda la comunidad educativa, que sean de las que se participen, que se escuche a la gente y se vea. Creo que ese es el único camino. DOCENTE 17

Lo de los sistemas educativos me llama muchísimo la atención. El año pasado, el propio inspector que tuve, me decía: “bueno, teniendo en cuenta que puede cambiar la ley el año que viene, tú intenta hacer esto con estos criterios que ya si el año que viene cambia pues tendremos que cambiarlo todo”. Es que vivimos en una cuerda floja, vivimos en el alambre, a expensas que una administración central se ponga de acuerdo con una administración autonómica... Es que ni siquiera están centralizadas las competencias de educación. Si se pelea la Junta de Andalucía con el Gobierno, en cualquier actividad educativa, pues dime tú a dónde vamos si ni siquiera hay acuerdo entre los propios gobiernos. Si cada vez, cada uno que llega te cambia la ley, pues esto es muy difícil... Y lo peor es que es muy fácil decir que la responsabilidad la tenemos los profesores. DOCENTE 7

No hay pacto educativo y la ausencia del pacto educativo quiere decir que se entiende la educación como la piedra arrojada que van a echarse unos a otros, dejando de lado las auténticas reformas que hay que abordar para que nos convirtamos en lo que nos tenemos que convertir. No veo que se estén abordando los problemas realmente importantes; desde la falta de democracia, desde la idea que se siguen sin tomar decisiones importantes respecto a la propia praxis, a la evaluación, a cómo se realiza la coordinación entre etapas, entre ciclos... todo eso no se toca. Y, también, sigue habiendo un montón de niños a los que el sistema no les da una respuesta, no les ofrece una solución. DOCENTE 14

Lo cierto es que esta cuestión parece estar lejos de llegar a un final deseado. Entre otras cuestiones porque no se sabe con certeza cuál es exactamente el deseo. Sí es evidente, como señala Puelles (2010), que la reiteración de reformas y contrarreformas durante las últimas cuatro décadas ha originado un estado de opinión favorable a un consenso entre la comunidad educativa, las fuerzas políticas y los medios de comunicación en busca de una estabilidad pretendida. Sin embargo, el escenario para el consenso es altamente complejo, como esgrime el autor en otra de sus contribuciones Puelles (2007); en la que hace un repaso histórico que describe las dificultades en materia de política educativa desde la Transición hasta el fallido intento de Pacto impulsado por el ministro Ángel Gabilondo, pasando por las tensiones que originó el artículo 27 de la Constitución española de 1978. Y es que se trata de una realidad compleja donde intervienen múltiples actores y valores, en algunas ocasiones, contrapuestos. Esto puede reflejarse en los extractos de los docentes donde, si bien la totalidad del profesorado coincide en el diagnóstico, las discrepancias se suceden cuando se vislumbran o proponen soluciones. En este sentido, una parte del profesorado cree imposible alcanzar un acuerdo entre la propia comunidad educativa. Mientras, por otro lado, se señalan posibles escenarios como puntos de partida, véase la narración del docente 7 referida

a la centralización de las competencias en educación, que están lejos de encontrar un punto común de partida para el debate político.

Hay otra cosa fundamental: si el profesorado tuviera que decidir no habría ningún acuerdo. No se podría sacar absolutamente nada de una posición conjunta del profesorado. En ese sentido, supongo que no encajo con lo que dirá mucha gente, pero los sindicatos van por un lado, la mayoría del profesorado por otro, y luego está absolutamente dividido, es un sector que no está cohesionado en lo que considera un buen modelo educativo. Hay muchas sensibilidades diferentes y entonces en cuanto a buscar soluciones conjuntas o problemas de nuestro trabajo no nos vamos a encontrar. Es que ya te digo, si pudiera decidir el profesorado sobre cómo va a ser la próxima reforma educativa no habría ningún acuerdo, pasaría lo mismo que pasa con la política. DOCENTE 10

No puede ser que haya en este país diecisiete sistemas educativos; es que es muy fuerte, de verdad, es para pensarlo. No puede ser que un alumno que vive en Madrid lleve a cabo unos estudios completamente diferentes que uno que vive en Andalucía o de Andalucía a Murcia. Yo estoy a una hora y media de Murcia y mis alumnos y los alumnos de Murcia no tienen nada en común. No puede ser que en España tengamos cada Comunidad Autónoma enseñando lo que le dé la gana y como le dé la gana... Es que no lo veo, lo veo tan difícil y tan lejano. Al revés, yo cada vez lo veo peor, veo que cada vez estamos más solos, más de lado y que la única forma de conseguir prestigio es que cada uno arrime el hombro y que a partir del ejemplo y de lo que los padres de nuestros alumnos vean y entiendan que estamos arrojando el hombro. DOCENTE 7

Por ello, si bien ésta es una cuestión que afecta directamente a la experiencia profesional de los docentes, y que lleva décadas instalada en el debate público, no parece que el anhelo por un acuerdo estable sea mayor que el alcance de las discrepancias que lo dificultan. En relación con ello, otros análisis del contexto español dan cuenta de las diferencias que se producen en diferentes niveles. En lo que concierne a las posiciones políticas, la derecha, de inspiración conservadora y neoliberal en el caso del PP, apunta a un pacto que favorece el sostenimiento, según Díez-Gutiérrez y Moreno (2018), de los mecanismos de privatización que se llevan desarrollando varias décadas, con una financiación pública débil y la presencia de la iglesia católica en el sistema educativo. Mientras tanto, se aduce que la izquierda, fundamentalmente la socialdemocracia representada por el PSOE, no rompe con las líneas ideológicas sostenidas por el PP. Gortazar y Moreno (2017, p. 27) alertan que, más allá de las consecuencias que impactan en la identidad del docente (currículum, autonomía, evaluación), la falta de un pacto educativo tiene efectos “sobre el aprendizaje, sobre el bienestar social, el crecimiento económico y el empleo, la inclusión y cohesión sociales, el compromiso ciudadano y la calidad de la democracia”. Compartiendo la relevancia de los datos apuntados por ambos autores, y con la mirada en los relatos del profesorado, no parece que se den las condiciones para que prospere un pacto por la educación. Parecería conveniente, en este momento, hacer partícipe al profesorado y a la

comunidad educativa de foros de discusión sobre aspectos de especial repercusión para su profesionalidad.

Esto es prioritario atendiendo a las narrativas del profesorado que considera que los *policy makers* están fuera de la realidad educativa y de las preocupaciones que les ocupan el día a día y que cuestionan su propia identidad profesional. En algunas ocasiones, se consideran las reformas como textos diseñados por tecnócratas que no se adecuan a las realidades del aula. Sin embargo, el profesorado siente que se ha depositado sobre su figura la clave del éxito escolar que, por otro lado, se ha definido por agentes externos y su participación es nula. De partida, esto pone de relieve un escenario profesional que el docente no siente como propio. Al contrario, la mayor parte del profesorado trabaja en un espacio que concibe como amenazante porque cuestiona constantemente sus saberes o los marcos profesionales que ha proyectado sobre la docencia y cuya reconstrucción supone un espacio de tensión para su propia identidad profesional:

Una cosa que también te condiciona como docente, digamos, es cuando tú quieres, enseñar algo pero, a lo mejor, la realidad de ese alumno es totalmente diferente. Es que hay un montón de variables que tienen que ser consideradas y, al final, creo que cuando se hace un plan educativo no se tiene en cuenta ni al profesor ni a los alumnos, es como que todo va más encaminado a los resultados, sin importar realmente pues lo que debe de importar. Yo creo que antes de crear una ley deberían ir de verdad a las aulas y ver lo que hay porque qué más me gustaría a mí que dar clase y hablar de Góngora o de Lope de Vega y contar su vida, contar su poesía y analizar... Pero es que hay que ser realistas. Lo primero, los alumnos de hoy no son los de ayer, ni la educación que les dan los padres en casa es la que me dieron a mí, y fíjate que no hace tanto tiempo, pero es la realidad. Entonces, como todo ha cambiado, enfocar toda la culpabilidad al profesorado es un error y además muy grande, porque encima los profesores actuales, me refiero a mi generación, los más jóvenes, están revolucionando la educación. DOCENTE 13

Yo te voy a lanzar una pregunta a ti. ¿Cuántas personas de las que hacen las leyes o estos pedagogos estupendos a los que consultan los políticos para el trabajo por proyectos, para meternos así con calzador cómo tenemos que trabajar los docentes..., cuántos de ellos han pisado un aula? No han creado ninguna ley que haya sido diseñada por gente que se mancha las manos de barro. Ese es el problema. Que lo único que tenemos en este país es legislación educativa inservible. Quienes diseñan las leyes son tecnócratas. Toda la élite teórica compuesta por pseudosexpertos en educación pero que no han tocado una tiza en su vida; pedagogos, psicopedagogos..., gente que está fuera de la realidad ha generado un discurso muy fuerte que ha sido súper dañino para la imagen del profesor porque vuelca sobre la figura del profesor toda la responsabilidad del futuro de un alumno sin tener en cuenta el trabajo del profesor porque no lo han realizado nunca. Entonces, no saben de lo que están hablando. DOCENTE 15

Como colectivo nos sentimos señalados. Y además no solamente eso, sino que es que vemos que no se nos tiene en cuenta a la hora de generar nueva normativa

que muchas veces la expresión de “esto lo hacen desde el despacho sin saber”, o compañeros que dicen “este no ha pisado un aula en su vida” porque realmente se toman consideraciones que están muy lejos de la realidad y del pie de aula.
DOCENTE 21

Los trabajos de Tiana (2013; 2018) cobran relevancia por su condición de Secretario de Estado de Educación en la promulgación de la LOE y la LOMLOE. Pese a su responsabilidad política, sus análisis académicos se alinean con otras notables investigaciones. En esta línea, Fullan (2002) señala que la falta de participación del profesorado en los procesos de reforma educativa supone uno de los principales riesgos y hándicap en el diseño de las legislaciones. Ello coincide con lo manifestado por el profesorado de esta investigación y constituye un asunto crucial que, según el autor, no tiene “soluciones convincentes”. Así, en Tiana (2013) se analiza la potencialidad de los procesos de consulta y debate sobre los planes de reforma educativa con el profesorado como un mecanismo para acercar al colectivo docente a los proyectos de reforma de los legisladores. Sin embargo, en Tiana (2018) se hace una valoración de estos mecanismos reconociendo que, aunque tienen aspectos positivos y de interés, en el caso español, con la experiencia en la promulgación de la LOE, el éxito fue limitado. Está por ver cómo pueden articularse, en el caso de hacerlo, los mecanismos que posibiliten al profesorado participar, de forma efectiva, en el debate político de la educación. La investigación previa y los relatos del profesorado de esta investigación evidencian que, mientras esto no ocurra, el divorcio entre el docente y la reforma será un aspecto que continuará deteriorándose e incidiendo en el cuestionamiento de la propia identidad profesional docente.

5.1.2 Problematicando la relación Educación-Sociedad-Docente

Si bien la reforma educativa en el estudio de la identidad profesional es un prisma prioritario desde donde comprender las vivencias del profesorado, no pueden obviarse los condicionantes sociales, culturales y económicos presentes en la práctica docente. En este sentido, los problemas de la educación no pueden explicarse, según los docentes, centrándose exclusivamente en los déficits de las reformas educativas. Debe tenerse en cuenta una óptica que considera las imbricaciones con los contextos y condicionantes sociales del alumnado y una visión más amplia de la política social (Viñao, 2006). En este sentido, una línea argumentativa del profesorado se ha centrado en la necesidad de prestar mayor atención a los condicionamientos de clase social que pueden explicar los malos resultados escolares de una parte del alumnado, así como las razones del fracaso y abandono escolar:

Los malos resultados que el sistema puede tener, a mi juicio, y es una interpretación evidentemente ideológica, se deben fundamentalmente a las diferencias socio-económicas en las familias. Me parece que hasta que no se aborde ese asunto y la escuela pública, sobre todo, no sea ese sitio en la que esos niños desfavorecidos pueden tener una opción, pues no servirá de nada. DOCENTE 14

El análisis académico en este apartado es denso y complejo. La mayor parte de los estudios coinciden en señalar que las variantes socioeconómicas, no solo en términos de PIB, como el nivel social, económico y cultural de las familias tienen una incidencia directa en los rendimientos educativos del alumnado (Rodríguez-Santero y Gil-Flores, 2018). El condicionamiento socioeconómico de partida que presenta el alumnado es uno de los motivos por el que los docentes se posicionan de forma crítica con un sistema basado en la cuantificación estandarizada de los aprendizajes por medio de evaluaciones de rendimiento académico. Es una crítica que se apoya en la justicia social, como se ha evidenciado en otros trabajos (Pagès, 2021), donde el profesorado entiende que las evaluaciones permanentes y los precisos mecanismos de cuantificación no son instrumentos de evaluación justos porque no se adaptan a las diferentes realidades de los centros y del alumnado.

A mí el sistema me parece muy desequilibrado porque hay diferentes realidades socioeconómicas. Estas evaluaciones y demás pueden estigmatizar a los centros porque hay centros que tienen una realidad determinada por el tipo de alumnado al que atienden y parece que se hace un trabajo peor si solo se miran los resultados y, a lo mejor, se está haciendo un trabajo magnífico. Te pongo por ejemplo el instituto que está en el Zaidín, que sería un centro de compensatoria, o uno que hay en el polígono, tú haces una prueba ahí y saldrá desastrosa porque no se puede comparar los estándares de esos niños que han alcanzado con otros. Sin embargo, el trabajo que se hace en esos sitios, pues yo tengo muy buenas referencias de ese trabajo, no he estado allí pero hay muy buenas referencias. Entonces, son varas de medir muy alineadas en un sentido que pueden determinar o condicionar el trabajo del profesorado porque, en lugar de avanzar hacia una enseñanza más innovadora, que es lo que yo creo que estamos necesitando, pues lo que hacen es ponerte como una especie de presión añadida para que prepares a los alumnos para resolver preguntas de tipo académico, los exámenes convencionales y tradicionales. DOCENTE 17

No es lo mismo alguien que te entrega los deberes en un DOC que alguien que tú ves que le está pegando pantallazos a un generador de textos del móvil y así te va entregando los ejercicios. Ahora, con esta situación (crisis sanitaria), te das cuenta cómo en función de la clase social, el alumnado tiene unas oportunidades u otras. Veo ahí una concepción muy aristocrática de educación. Esto es algo peligroso. Eso me hace pensar que a lo mejor no tengo que suspender a tantos porque hay un condicionamiento de clase social del que tengo que ser consciente en mi práctica. Y no porque me lo diga la administración sino porque mi labor no es poner exámenes difíciles para que esta parte del alumnado nunca los vaya a superar y que lo supere el que tenga la capacidad, sino hacer que todos entiendan lo que yo estoy explicando. Y, si aun así hay gente que saca buenas notas, genial, pero que el resto de alumnos no se quede muy atrás. DOCENTE 4

Nos hemos metido en el bucle de la competición. Nos hemos vuelto una sociedad competitiva, una sociedad de sálvese quien pueda. Por ejemplo, con PISA y estas evaluaciones diagnóstico, escala, no sé qué... No nos damos cuenta que todas esas evaluaciones están condicionadas por el nivel de las familias. Y al final, claro, las familias que tienen nivel, me refiero económico, llevan a sus hijos a las mejores escuelas y las "peores", entre comillas, terminan completadas por el alumnado que tiene peores resultados. Pero no son resultados y son malos no porque los chiquillos sean malos, sino porque sus condiciones económicas son malas de partida. DOCENTE 3

La reflexión de la docente 3 se sitúa en línea con lo sostenido por Murillo y Martínez-Garrido (2018) en su análisis sobre los datos del estudio PISA desde el año 2000 hasta 2015 para el contexto español. El autor y la autora señalan que los estudiantes "con familias de menores recursos han abandonado las escuelas en las que predominan los estudiantes de familias con mayores ingresos y viceversa, lo que fomenta la existencia de escuelas para ricos y escuelas para pobres" (p. 88). Este tipo de dinámicas son asumidas por los distintos actores que configuran el sistema educativo provocando un debilitamiento de la concepción de la educación como un proyecto político de transformación y emancipación. En cierto modo coexisten lógicas y filosofías contrapuestas que hacen imprecisas las finalidades que los docentes asocian a su tarea profesional. Está en cuestión cuál es el papel de la educación pública, cuáles son sus finalidades o cómo puede contribuir a la compleja tarea de equilibrar las diversas situaciones de partida. El profesorado entrevistado alude a distintas concepciones sobre la educación que condicionan su rol, su trayectoria profesional y su identidad como profesionales de la educación.

Entiendo la educación desde varias perspectivas que pueden ser contradictorias pero que creo se dan al mismo tiempo. Por una parte, visualizo que históricamente, además funcionamos así, la educación, la escuela en sí misma y la escuela pública tiene un sentido de control social. Es decir, están los niños ahí, no están en la calle, se están formando en una serie de habilidad que les permita desarrollar ciertos trabajos donde requieren X cualificaciones. Desde los libros de texto a la posición en el aula... estás transmitiendo una serie de valores que tienen mucho que ver con el mundo en el que uno vive. Esa perspectiva de la escuela yo la tengo, y se basa en el control a la masa social. Control social y también valores como la jerarquía desde el propio cuerpo docente, lo que yo llamo a nivel social la mentalidad del funcionario reproduciendo y socializando toda una serie de valores de jerarquía, de sumisión, de control, etc.; que eso se produce en la escuela. Por otra parte, yo también veo, y lo intento en mi aula, y también trabajo con gente que trabaja en esa línea, con la gente del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MECEP) o la gente de Marea Verde, que va con otro tipo de orientaciones. Desde ahí entendemos la educación como un espacio de integración social, un espacio de convivencia donde se desarrollan valores democráticos, donde uno también intenta transmitir la diversidad y la pluralidad del mundo que hay en la escuela porque después cada persona tiene un entorno, cada niño pertenece a una familia, a un grupo social o clase social, tiene unas perspectivas también unos horizontes o unas expectativas, más o menos limitado

o amplio en función de donde nace. Veo ese doble papel la escuela. DOCENTE 3

Por un lado está trabajar con la conciencia de no dejar a nadie atrás. De ayudar a todos a progresar, no solo en el sistema educativo, sino también en la vida. Pero, por otro lado, también están ahí las exigencias de los porcentajes, las evaluaciones... Eso al final te condiciona en el sentido de que trabajas, como yo digo, en el día a día, sin una finalidad clara y tratando de que todos los ingredientes anteriores, al final, aparezcan en mi día a día con los alumnos. DOCENTE 10

Se produce una “lucha simbólica”, como analiza Fernández-González (2017), por la idea de educación. Y es que, la noción de educación, como fenómeno humano, es contingente, no tiene carácter inevitable, no es algo definitivo o inmutable (Gimeno, 2001). Coexisten filosofías y prácticas que son resignificadas y apropiadas por los docentes y los centros educativos. La neoliberalización irrumpe desvaneciendo algunos principios asociados a la idea de educación pública y genera, en ocasiones, subjetividades alineadas o, eventualmente, actitudes de resistencia (Fernández-González, 2017). Para este caso, es cierto que una parte muy relevante del profesorado participante se alinea con una idea de educación pública como proyecto accesible, construido desde lo común, transformador y basado en principios como la equidad. Sin embargo, también es evidente que las políticas de neoliberalización provocan espacios de disputa en la identidad de los docentes. Por ello, los posicionamientos hasta ahora mayoritarios son precarios cuando no están sostenidos socialmente. El profesorado advierte que no puede mantenerse una práctica resistente en el sistema educativo si no está en línea con un proyecto social más amplio:

Yo, compré la idea, y la sigo manteniendo, de que la educación es una herramienta de cambio muy potente, por supuesto, pero no la única. O sea, perdona la comparación, tú a un albañil no le puedes pedir que te construya una casa con una pinocha nada más. Necesita más herramientas y más materiales, no solo un recurso. Entonces, ¿la educación es importante? Pues claro. Pero también la sanidad y los recursos sociales, la integración... Vendernos ahora que solo la educación o el profesorado es el único remedio para todo esto y que con una Tablet o un coach se va a solucionar todo esto y despolitizar algo así es irrisorio y es tomarnos el pelo. Creo que ahí lo que pasa es con todo el discurso neoliberal, de que esto es una ciencia, los resultados y demás... Se presenta como una solución técnica. Se enmascara lo que es en realidad una creencia, un dogma, todo relacionado con unas teorías políticas y económicas y la gente se lo cree. DOCENTE 4

Hace referencia Viñao (2006, p. 57) a que “el ideal de una educación comprensiva tiene más posibilidades de aplicarse o cumplirse en una sociedad con un grado no elevado de desigualdad social que en otra fuertemente desigualitaria”. El docente 4 señala que la educación no puede ser un sistema que funcione a contracorriente. Y, como señala el autor, el triunfo de una determinada filosofía educativa depende de que,

al mismo tiempo, ésta se instale en un contexto social que sea favorable. No parece que el posicionamiento mayoritario del profesorado coincida con un contexto social marcado por las lógicas de neoliberalización. Es evidente, en consecuencia, la tensión que experimenta el colectivo docente consecuente de un desequilibrio de filosofías y una ausencia de propósito compartido. La idea de educación pública, y los valores que la definen, se vuelven más difusos como consecuencia de las lógicas de neoliberalización. El sistema educativo comienza a percibirse entre el profesorado como un cajón de sastre que debe afrontar los diferentes problemas sociales. Esto, sin embargo, no se concibe como parte de una estrategia educativa integral derivada de un consenso social, sino que el sistema educativo lo debe asumir para que los docentes lo gestionen por su cuenta, sin abrir espacios de reflexión o debate.

Tú ten en cuenta que todo lo que sale, todo lo que se quiere hacer en la sociedad, al final termina en la educación; es un cajón de sastre. Entonces te piden hacer tantas cosas que no te da tiempo a dar tu clase. O sea, tantos programas, proyectos que hay de externos, que tú dices, "bueno sí; la drogadicción, fumar, educación para la salud, el medioambiente, todo lo que tú quieras". Es muy complicado porque todo termina en exposiciones que se hacen o en mesas redondas en el centro y demás pero todo eso te va quitando horas que muchas veces tú no tienes programado como actividad extraescolar sino que te vienen de fuera y depende del coordinador del programa, como le interesa para su propio programa, pues se expone. Pero te hace perder mucho tiempo. DOCENTE 22

Cada vez más las leyes educativas van a proponer enseñar menos porque cada vez hay como más variedad de cosas a tener en cuenta que deberían, desde mi punto de vista, venir de casa. Yo, por ejemplo, como profesora de matemáticas a veces me veo que si bilingüe, el día de no sé qué celebrando la fiesta de no sé cuánto, la importancia de yo no sé qué... Muy bien, pero al final muchas veces se alarga una semana. Al final muchas veces te ves haciendo cosas que no son propias de tu materia, sobre todo ahora mismo decimos que sí a todo porque nos suena bien todo pero que a veces nos olvidamos de lo que somos. Yo, por ejemplo, bueno no sé si será porque soy de "mates" que a veces somos más exigentes, pero bueno, yo sé que puedo aportar mucho a mis alumnos pero quiero hacerlo a través de mi asignatura y es verdad que eso a veces me cuesta trabajo, es un pulso poder hacerlo así, además, es un pulso conmigo misma. A ver que yo siempre he concebido la labor docente como educadora y a mí me apasiona la educación. De hecho sabía que quería ser profesora antes de decidirme a hacer matemáticas, lo que pasa es que yo, a veces, veo también que no nos podemos olvidar de que es a través de nuestra materia o a través de nuestro estar en clase o a través de nuestra labor de tutoría podemos ayudar, pero no sacrificando eso a costa del currículum o la programación. DOCENTE 28

Un sistema que demanda permanentemente cumplir normas, objetivos, estándares y programaciones, induce a que una parte del profesorado sienta que la formación integral de la persona implique una pérdida de tiempo. Ball (2016b), en este sentido, indica una tendencia hacia la despolitización de la educación y señala la necesidad de repolitizar la educación cuestionando los principios que ha instaurado la neoliberalización.

Reivindica considerar al profesorado como intelectuales públicos capaces de asumir una responsabilidad cívica ante el “para qué” de la educación. En este apartado es conveniente rescatar la recomendación que Gimeno (2001) realizó hace unas décadas sobre la educación secundaria al señalar que se trataba de una realidad social que se debía llenar de contenido. Cuanto más, en los momentos actuales, en los que se cuestiona el sentido emancipador y el apego de la educación pública hacia la diferencia y la desigualdad.

Hacemos lo que podemos pero somos reflejo de la sociedad y la sociedad nos va dirigiendo. La sociedad, los intereses políticos y económicos que siempre hay detrás de la educación, es lamentable pero siempre hay dinero. Dicen de los profesores pero es que fue toda la sociedad, fueron los profesores, fueron los sindicatos, fueron los padres haciendo dinero con los pelotazos, fueron los políticos de todo tipo y condición y fue un mecanismo social. España nos convertimos en los 90 en los nuevos ricos, los niños dejaban de estudiar para comprarse el coche y la moto cara. ¿Los profesores nos aburguesamos? Madre mía, cómo estaba la sociedad, si tus alumnos tenían unos cochazos y los padres de tus alumnos pasaban y te trataban ahí porque ellos sí que tenían dinero que eran constructores o eran no sé qué, todo el mundo era algo. El proceso de aburguesamiento fue general y los profesores somos personas, vamos con la sociedad, no somos gremio, desgraciadamente no somos gremio, en el buen sentido de la palabra de gremio medieval, de trabajadores organizados, trabajando artesanalmente lo mismo y con el mismo tipo de intereses y apoyo mutuo. Eso yo he visto un deterioro muy progresivo y lo que estoy viendo yo últimamente es que de la individualización hemos pasado al “sálvese quien pueda” porque ninguna vida vale nada y es cruel, es muy cruel, yo es lo más cruel que he visto en mucho tiempo, sí, sí, sí y lo aceptamos con esa normalidad, que esto tendrá sus consecuencias me imagino, para bien o para mal. DOCENTE 26

Yo veo que en la sociedad hay vacíos. El claro vacío que puede tener una sociedad es la pérdida de sentido. ¿De qué sentido principal carece hoy la sociedad? Pues de esos valores que se comparten, de esos valores estables en las opciones fundamentales del ser humano. Entonces, cuando hablamos de educación, en una sociedad sin sentido, una sociedad con ansiedad, sin liderazgo... Pues venga, vamos a crear líderes, maestros con magia que rellenen esos vacíos... pero no olvidemos que la sociedad no tiene agujeros sino grandes hondonadas y eso hay que hacerlo en forma de “Ubuntu”. DOCENTE 2

El relato del docente 2 sintoniza con la “sociedad líquida” que caracterizó Bauman (2000), refiriéndose a la desconexión de la ciudadanía de los asuntos públicos y el momento de las políticas rápidas, de la desregularización, la flexibilización y la liberalización. No hay tiempo para pensar, solo para responder a realidades fluctuantes y escurridizas que trascienden sin más porqués.

La gente no habla del sistema capitalista. La gente no reflexiona sobre eso. Porque el sistema tiene la capacidad de naturalizar su modo de vida como lo normal. Entonces como el mundo empresarial, el mundo del marketing, el mundo de la productividad, el mundo de los objetivos trimestrales, semestrales, anuales, se ha naturalizado de una forma salvaje en los últimos diez años, la gente al final

acaba asumiendo ese discurso como propio y construye sus vidas bajo esos términos. DOCENTE 3

Yo creo que hay que impulsar una serie de valores en el sentido no solamente educativo, sino como ciudadanos que permitan que nuestro país no sea, por ejemplo, lo que pasa en el Congreso. Hay un problema y los políticos no son capaces de dialogar, hay mucha intolerancia, no son capaces de sentarnos, no tenemos una costumbre en común, en cualquier comunidad de vecinos todo el mundo se pelea, no somos asamblearios... Yo creo que ese tipo de cosas son necesarias. Digamos que en un bloque mucho más integral, más ambicioso de lo que debe ser un centro educativo. Es un problema de la sociedad. Ya hemos asumido una serie de deberes y no somos conscientes de que para llegar a esos deberes ha habido que pelear muchísimo y nos hemos acomodado, la sociedad en general, y el profesorado como parte de la sociedad pues lo mismo. DOCENTE 17

Las relaciones educación-sociedad-docentes son múltiples y complejas. El contexto social y educativo actual se caracteriza por lógicas y filosofías en disputa que arrastran a la ciudadanía a la desafiliación por los asuntos de interés común y la despolitización de la educación que convierte a los docentes en meros ejecutores técnicos de tareas estandarizadas. Ello es un correlato de las agendas de neoliberalización, la fragmentación cultural y el escepticismo posmoderno que cuestiona la identidad y el profesionalismo de los docentes (Leicht, 2016). La defensa de lo público, el reconocimiento del “otro agente” o la cultura del cuidado, son aspectos básicos para la repolitización necesaria (Ball, 2015b).

Esto se trata de cuidarnos todos a todos, nosotros al alumnado, nosotros entre nosotros, la administración a nosotros, en general. Pero vamos, igual que a nosotros, a los médicos también. Creo que es algo un poco más generalizado en el tema público: hay que cuidar a las cosas importantes de una sociedad. La sanidad, que lo estamos viendo ahora con lo que ha pasado, la educación es otro pilar básico de la sociedad. Si tú quieres que una sociedad prospere y esté bien, tendrás que cuidar esos aspectos, ¿y cómo los cuidas? Pues tendrás que preguntarle a ellos lo que necesitan. Es que yo alucino cómo una administración con gente que nunca ha pisado un instituto sabe mejor que yo lo que yo necesito. Estaría bien que nos preguntaran de vez en cuando pero que nos preguntaran en serio, no haciendo un cuestionario que hacen a veces. Yo creo que hay algo que en común todos necesitamos y es apoyo en todos los sentidos, económico, psicológico, de condiciones laborales... Y todo eso se podría también mejorar. DOCENTE 19

5.1.3 Docencia como una ocupación humanística frente a la concepción neoliberal

La concepción de la profesión y el nivel educativo en el que se desempeña el trabajo, son determinantes clave que dotan de sentido a la práctica docente. En esta línea, una amplia parte del profesorado que se ha manifestado en esta investigación expresa una mirada humanista de la educación que se opone a la filosofía de

neoliberalización educativa que se extiende por los sistemas educativos, como se ha evidenciado también en otros contextos de estudio (Hendrikx, 2019; Reeves, 2018).

Como profesor yo me siento fundamentalmente una persona que tiene la posibilidad de intervenir en el proceso de crecimiento de otras personas y hacer desarrollar al máximo sus posibilidades y, a la vez, defender su capacidad de crecimiento frente a intereses que pueden atentar contra ellos. A partir de esto, dentro de mis conceptos personales, tengo que comenzar con una concepción ideológica humanista y con una opción personal de orden cristiano, tanto en un aspecto trascendente, pero también en un aspecto social, hablando de un concepto de persona que responda a esa capacidad de crecer y de no ser ciegamente útil a la sociedad, sino de colaborar a partir del propio desarrollo al desarrollo de una sociedad. Mis conocimientos científicos los tengo como un concepto relativamente instrumental, sirven siempre para desarrollar algo más. Soy de las personas que no entienden un enfoque didáctico separado de los propios conocimientos y que un conocimiento profundo, cuanto más profundo es el conocimiento de la materia, más a fondo se puede llegar a en una dimensión didáctica. DOCENTE 29

Yo creo que el profesor tiene que tener un grado de implicación humana, como en todas las profesiones que trabajas con gente. Como tiene que tener el médico, como tiene que tener el enfermero o el celador o la limpiadora que está en el instituto. Porque, al final, trabajas con personas y somos personas. Yo con mis alumnos intento establecer relaciones horizontales y que en mis clases haya un comportamiento basado en el respeto. No porque sea la autoridad, aunque lo soy, porque soy la que pone las notas, soy la que evalúa, soy la que tiene la potestad de poner un parte y echar a uno a la calle, pero intento siempre establecer relaciones de cercanía y de contacto. DOCENTE 3

La administración no habla del lado humano, que creo que es lo más importante de nuestro trabajo, porque al final yo soy profesora, también, en parte, gracias a profesores que he tenido y que me han inspirado. Entonces, para mí el papel del profesor es esencial en la vida de todos los alumnos. Sí, en casa tus padres te educan, por supuesto, pero un profesor ideal es el profesor que, aparte de impartir bien su materia y de que tenga idea de lo que dice, es una persona que ve a sus alumnos como otra persona, que no es un número, un trasto o un bulto. DOCENTE 13

En este sentido, una parte del profesorado indica que su tarea en el sistema educativo está estrechamente relacionada con la finalidad de formar ciudadanos conscientes y críticos, capaces de participar democráticamente en las cuestiones de la vida pública. Se trata, como exponía Martínez-Bonafé (2008), de llenar conceptualmente el discurso democrático mediante la acción docente en el aula desde “lo pequeño, en lo cercano, en lo que nos toca directamente y nos afecta, en lo cotidiano y real” (p. 83):

Yo lo que intento es trabajar todas las semanas lo que llamábamos: “la noticia de la semana”. Poder trabajar con los niños temas de actualidad, hablarlo en clase, ver qué está pasando en el mundo, qué pasa en nuestro entorno, establecer una conexión dentro/fuera de la escuela y que la escuela no sea una isla, sino que sea un espacio de reflexión sobre lo que pasa fuera y de entender el mundo. Y que luego los alumnos cuando hacen su autoevaluación, que yo les propongo

autoevaluación reflexiva, y ellos una vez me dijeron una cosa que me gustó: “nos tratas como personas”, “hablas con nosotros como personas” y eso me pareció súper bonito. Creo que es lo más bonito que me han dicho en la escuela porque los propios niños, los propios chavales toman conciencia de que lo que tú estás haciendo permanentemente es un diálogo para que aprendan a reflexionar, a madurar críticamente, a observar el mundo desde diferentes perspectivas, a leer la realidad desde una óptica crítica, a ver ciertos tipos de textos, también a disfrutar... Eso creo yo que es importante y no creo que sea cuantificable pero eso se da. DOCENTE 3

Mi tarea es generar ciudadanos conscientes y críticos con la realidad. Sobre todo porque mi materia ahonda mucho en ese campo, que son las Ciencias Sociales. Entonces, mi enfoque se basa un poco en esa teoría, en que en sus conocimientos básicos que sirvan también para intentar ir desmontando los prejuicios que ellos absorben desde casa, redes sociales, televisión, medios de comunicación y demás... Sobre todo, para que ellos mismos se formen luego un poco a sí mismos. Como decía un profesor de un colegio que tenía yo: “saber leer un artículo de periódico básicamente y que no te manipulen”. DOCENTE 4

Subyace en los relatos de una parte relevante del profesorado una vieja finalidad asociada a los sistemas educativos que se fraguaron tras la Segunda Guerra Mundial, relacionada con la formación de ciudadanos activos para la vida pública. Esto, como afirma Bolívar (2016), supone asegurar que toda la población pueda participar del escrutinio del conocimiento, adquirir habilidades, competencias y técnicas democráticas, además de posibilitar espacios para la participación política sin riesgo de exclusión. Sin embargo, llama la atención en los siguientes relatos, véase el de la docente 17 y se intuye también en el relato de la docente 13, la inseguridad y el recelo que manifiesta el profesorado cuando se refiere a la perspectiva humanística en la que apoyan sus prácticas, al sentir una fuerte contradicción entre lo que piensan que deben hacer (formación de ciudadanía participativa) y lo que se les exige que hagan (transmisión de habilidades académicas y técnicas):

Yo como profesora lo que tengo es una vocación personal que obedece al deseo de que haya una sociedad más justa y creo que la educación es un pilar básico. Entonces, como profesora tengo esa motivación de ser y hacer ese trabajo que creo que tiene una repercusión directa sobre personas individuales. El trabajar sobre el presente de esos niños va a condicionar en gran medida su futuro como persona y, entonces, hay cosas que yo creo que la sociedad necesita. Una serie de valores, a parte de la formación específica; yo tengo mucha vocación de transmitir determinados valores que creo que hacen que la sociedad sea más justa. No sé si eso algunas personas pueden entender que es manipulación o tratar de comerle el coco a mis alumnos, pero la legislación, tal y como está planteada, hace que los principios que yo traslado a mis alumnos, son principios que se basan en la igualdad, en el pensamiento crítico, en la autoestima, en la solidaridad, en el bien común, la equidad... Son los que están recogidos, son los principios educativos que hoy en día imperan, por lo menos, en la redacción de las legislaciones. Entonces si alguien piensa que eso es manipular, en ningún momento mi objetivo es tratar que los alumnos piensen lo que yo pienso, jamás. Pero lo que sí trato es de inculcarles una serie de valores, de responsabilidades

respecto a lo que es ser un ciudadano en la sociedad en la que nos ha tocado vivir. DOCENTE 17

Lo que más me mueve de esto es la educación pública, que es la que yo defiendo, para mí tiene una función esencial que es la de formar a ciudadanos. Cuando digo formar no me refiero a estilo de ejército, sino justamente a crear conciencia en las personas. Esto lo vemos muy claro cuando yo, por ejemplo, doy clase que tengo la suerte de dar clase de Lengua, que es lo que más me gusta, y la Literatura siempre tiene mucha relación con el contexto y con la historia. Muchas veces, cuando das algún periodo literario, siempre hay alumnos que manifiestan un poco sus ideas políticas, si es que se le pueden llamar ideas, porque no tienen ninguna madurez... Y ahí, también entramos los profesores de Lengua, en el sentido, de "no vamos a discutir una idea política", menos como están las cosas ahora, pero yo siempre les digo a los alumnos que yo les quiero enseñar a pensar y reflexionar por sí mismos. Entonces, para mí, la función de un profesor de Lengua, Matemáticas, lo que sea, más allá de enseñar una teoría, lo que enseñamos un poco es eso, aprender a crear tu propia opinión, a argumentar. Yo como profesora, para mí, mi función es esa, la de inculcar a los alumnos algo más allá de conocimiento. DOCENTE 13

Por ello, puede considerarse que esta posición es mayoritaria entre los participantes de esta investigación. Como se ha comentado, el profesorado se identifica con un modelo profesional caracterizado por valores humanistas y enfocado a la formación integral del alumnado para su participación activa en la sociedad. Sin embargo, este posicionamiento choca con los principios ideológicos que instaura el modelo de la educación neoliberalizada. Una parte del profesorado percibe que su concepto de educación se está desvirtuando y la agenda de reforma educativa está provocando una ruptura con sus concepciones sobre el buen docente y la buena educación:

Un buen docente es el que, de pronto, se da cuenta que tiene delante a personas y que tiene que cuidarlas. El oficio de profesor, como cuidador, en el sentido antiguo del "cuidado de" y de construcción, ese para mí es el docente excelente, el que permite desarrollar habilidades del pensamiento, tanto crítico como creativo. A mí me gustaría recuperar esa cuestión más humanista, de paideia, de que la educación secundaria obligatoria fuera esta formación de la persona, pero creo que el camino va justo por carreteras diferentes. DOCENTE 10

Lo del aprendizaje a lo largo de la vida me hace mucha gracia porque, si piensas; ¿qué tipo de aprendizaje a lo largo de la vida? "Pues para irse a un mundo laboral flexible..." ¿Perdona? ¿Qué me estás diciendo; que me voy a pegar toda la vida formándome porque la economía dice que necesita tal pero ahora dentro de tres meses va a necesitar cual? ¿Y mi vida? ¿No vale nada? ¿Mi tiempo no vale nada porque voy a estar al servicio de las necesidades del mercado? Sin embargo, la gente cuando habla sobre eso lo ve normal y tan ricamente, "no... porque así todo el mundo tiene que estar actualizándose". Es que la gente hace una lectura de las cosas que dices, ¡pero bueno! Se hace una lectura un poco ingenua casi a veces de lo que esa realidad implica en otros niveles. Quiero decir, "no vas a tener un puto trabajo estable en tu vida" y lo estás asumiendo y lo estás vendiendo una de manera inconsciente o poco reflexiva como una panacea. DOCENTE 3

En líneas generales, el profesorado percibe que se instala en una atmósfera dominada por un interés instrumental y utilitarista que deja al margen aspectos creativos, artísticos o humanísticos que son esenciales para la formación de una ciudadanía crítica y reflexiva. Ésta es una apreciación que se detecta entre los participantes y que es coherente con investigaciones similares. Esta literatura apunta a que, si bien el discurso humanista prevalece en los ejes de identificación profesional del profesorado; referido a las relaciones con los estudiantes, a los conceptos ontológicos o epistemológicos o las relaciones con los propios colegas; la neoliberalización ha desafiado estos posicionamientos (Jeffrey, 2002; Woods y Jeffrey, 2002; Day, 2002). Así, para el caso de la etapa de educación secundaria obligatoria, se señala que se está configurando como un periodo de formación de trabajadores para satisfacer las demandas del mercado laboral. Por otro lado, se alerta del carácter fuertemente academicista de la etapa de bachillerato, que se centra fundamentalmente en preparar al alumnado para la Prueba de Evaluación para el Acceso a la Universidad (PEvAU). Esto implica desdeñar otras finalidades más en consonancia con la concepción mayoritariamente mostrada por los docentes.

Entiendo que la Educación Secundaria es la etapa más básica de la educación, en la que se debería formar a la persona en las cuestiones más básicas. Es decir, aprender a aprender, ayudar en las inquietudes del alumnado, leer y escribir, es decir, una etapa muy básica. ¿Qué ocurre? Que luego eso no se corresponde con la etapa siguiente, porque yo creo que debería ser esa la función de la Secundaria, pero eso no es lo que luego le pedimos a los alumnos, con lo cual, para mí, personalmente, la propia Ley de Educación se contradice. Y luego, a nivel social, pues se percibe que el alumnado no recibe esa educación integral que tanto se ha defendido. ¿Por qué? Bueno, hay una serie de circunstancias que vienen regidas también por la Ley de Educación, por cuestiones sociales, socio-económicas... Pero para mí, creo que la educación, la etapa Secundaria obligatoria, como marca la ley, debería ser la etapa básica, donde se formara de manera integrada al individuo, al ciudadano y a la ciudadana, en las cuestiones básicas educativas. DOCENTE 8

En el Bachillerato la preparación que se requiere está muy centrada en la prueba final, en la PEvAU. Por ejemplo, sí que observo tareas más completas; la capacidad de investigar, de aprender de una manera relajada y donde se pone más el acento en el aprendizaje del alumno o de la alumna, está mucho más claro en primero de Bachillerato que en segundo de Bachillerato. En segundo de Bachillerato está siempre la presión de la calificación y de la prueba externa, hace que se dé mucho más concreto, más orientado a superar esa evaluación. La asignatura se convierte en una excusa para la nota y parece que todo tiene más valor de cambio que valor de uso. DOCENTE 10

Las lógicas de cuantificación priorizan los contenidos técnicos y racionales y devalúa los aspectos emocionales, personales y relacionales de la educación, que constituyen el núcleo de muchos compromisos docentes. Esto hace que una parte del profesorado

pueda experimentar tensiones emocionales o frustraciones, en tanto que solo es posible tener éxito si se cumplen las programaciones de su trabajo que otros han definido (Day, 2007). En consecuencia, la enseñanza se focaliza en el boceto de un programa de entrenamiento específico para superar con éxito las pruebas de examen, basado en una idea universalista, lineal y causal sobre lo que funciona y da buenos resultados (Adams, 2008). Así, puede observarse que el profesorado no se siente cómodo y critica los parámetros sobre los que se asienta la enseñanza, apoyada en la estandarización de los aprendizajes, en los indicadores de rendimiento y en otras medidas cuantificables. En este contexto, la relación educativa se entiende como una estrategia instrumental que debe aumentar el valor de intercambio de profesorado y alumnado (Brown, 2015; Sugrue y Mertkan, 2017). Por ello, se puede considerar que la evaluación de los aprendizajes basada en pruebas estandarizadas limita las posibilidades de formación de los docentes y resta oportunidades para el desarrollo del pensamiento crítico o el crecimiento personal (Olivant, 2015). Y es que, los enfoques instrumentales que se guían por las evidencias funcionalistas rechazan las dimensiones complejas y reflexivas de las prácticas docentes, así como la complejidad de la educación. La enseñanza basada en soluciones técnicas no ayuda a potenciar fortalezas en los docentes para desarrollar prácticas y juicios pedagógicos complejos o cuestionar la naturaleza controvertida del conocimiento; aspectos decisivos para una enseñanza cultural significativa.

El cambio de la LOE a la LOMCE como profesora sí que introdujo las famosas competencias. Bueno, ya estaban expresadas de otro modo, los famosos, sobre todo estándares de aprendizaje, que lo que suponen es que yo tengo una serie de ítems y que los voy marcando según el alumno los consigue o no. En mi opinión es una cosa bastante nefasta, porque nos convierte en registradores básicamente que estamos ahí marcando unos logros que se consiguen y no consiguen, pero no nos permite hacer una evaluación integral. Lo que pasa es que el tema es que es algo que es tan complicado de hacer y es tan alejado de la realidad que es que generalmente no se hace. DOCENTE 27

Para mí la evaluación es una herramienta que sirve para orientar el proceso pero no es la finalidad del proceso. Entonces, la estandarización no tiene sentido en tanto que los alumnos no son estándares. El alumnado es tan diverso, hay tantas circunstancias personales, hay tantas circunstancias familiares, que la evaluación no se puede convertir en un proceso estándar. La evaluación tiene que ser individual, progresiva y tiene que ser a lo largo de un período de tiempo, que algunas veces va más allá incluso del propio curso escolar. DOCENTE 11

Sin embargo, no se trata, como expresan los docentes, de invalidar la evaluación o eliminar su valor como un elemento esencial en el proceso educativo, sino de entender su carácter diagnóstico y procesual que provee de información y orientación permanentemente al proceso de enseñanza y aprendizaje. No puede concebirse la

evaluación como un mecanismo que realiza comprobaciones finalistas y descontextualizadas conforme a la instrumentalización mercantil de la educación, que genera segregación escolar o que presiona al conjunto de docentes.

Una evaluación en sí misma no es mala, todo depende de cómo se haga esa evaluación, de cómo se plantee, si esa evaluación es constructiva. Si a lo que ayuda es a generar un debate y a mejorar, estupendo. Depende de cómo se haga. Si yo me voy a sentir con más estrés del que tengo, si me va a generar más presión como profesora, si lo que va a hacer es, como en Inglaterra, muchas evaluaciones; entonces los profesores están hasta arriba. Si la evaluación consiste en crear todavía más mecanismos de presión, no. Pero si lo que estamos haciendo es evaluar otras cosas y ver más allá del profesor, ver qué cosas son mejorables, pues ahí bienvenido. Creo que es necesario esa reflexión y ver con qué parámetros y de qué manera. Pero no incidir tanto en la evaluación, que por supuesto es necesaria, como en buscar debates, abrir foros, ver qué problemas estamos teniendo, cuáles son los agentes que están implicados y cuáles son las necesidades, las problemáticas y tratar de buscar respuestas. DOCENTE 17

Quizás es verdad aquella historia de que lo que no se evalúa se devalúa. Tiene su parte de verdad, pero todo depende mucho de cómo se haga la evaluación. Es decir, la evaluación tan numérica quizá no proporciona información de valor. Pero es complicado en la sociedad en la que vivimos. DOCENTE 10

Yo, por ejemplo, recuerdo las pruebas de diagnóstico que hacíamos que no tenían nada que ver con lo que luego el profesorado dábamos en clase. Muchas veces las malas notas eran por eso, o sea, yo he visto pruebas diagnósticas, he mirado y digo: "bueno, esto no es lo que yo enseño". Yo enseño contenidos. Entonces, claro, eso al final se quitó. Las reválidas nunca llegaron, La evaluación es que está en función de cómo se plantee. Si lo que se quiere es aclararnos con el nivel de alumnado que tenemos para poder también atender de una forma más adecuada a cada uno, bien. Por ejemplo, para plantear algún refuerzo o alguna repetición o alguna historia que ayude a esa persona. Eso bien. Si tiene otras pretensiones, es incluso dañino en términos educativos. DOCENTE 28

Yo muchas veces he planteado que en primero y segundo de ESO habría mucha más relajación en el profesorado si no pusiéramos nota, ¿para qué quiero tener una nota en primero o segundo de ESO si los alumnos van a pasar? Lo que sí que debería haber es una evaluación intentando buscar en qué falla el alumno, cómo hacemos que mejore, ¿pero para qué quiere tener una nota tal y como está planteada? DOCENTE 22

Estos posicionamientos siguen una línea coherente con los hallazgos en la investigación sobre esta cuestión en el ámbito español. En el trabajo de Monarca y Fernández-Agüero (2018), se concluye que, si bien el profesorado destaca fortalezas como la función diagnóstica que pueden facilitar los mecanismos de evaluación, los docentes se muestran reacios a estas dinámicas por sus efectos negativos y por la mayor proporción de debilidades frente a sus eventuales fortalezas. Esto, como expone Thoilliez (2017), no significa que los resultados del alumnado no deban formar parte de la atención del profesorado ni que los centros deban ser opacos en esta materia. Más bien, se trata de señalar que el acto de educar es más complejo que la evaluación de resultados

objetivables. Porque esta es una cuestión, además, que incide y agrieta el propio desarrollo profesional de los docentes.

5.1.4 La propagación de la lógica de neoliberalización entre el profesorado

Destacar que la práctica mayoría de los docentes participantes se alinean con una concepción humanística de la profesión y de la educación no exime para que estos posicionamientos coexistan con narrativas que dan cuenta de la permeabilidad de los principios de neoliberalización de la educación. En algunas ocasiones se observa cómo casos con concepciones educativas antagonistas a la política de neoliberalización incorporan en su relato, y en su identidad profesional, algunos de los postulados que se defienden desde la agenda de la NGP. En otros casos, discrepantes, y en consecuencia minoritarios atendiendo al grueso de los relatos recogidos en esta investigación, algunos docentes se posicionan o entienden las finalidades de la educación desde una óptica alineada con la lógica de neoliberalización. En este sentido, algunos relatos del profesorado defienden la entrada de lógicas mercantiles en educación, como las estrategias desarrolladas por el marketing o la competencia como elemento de dinamización de los procesos de escolarización. Todo ello en un contexto donde la red de educación pública se ve obligada a competir con centros de la red privada y la red privado-concertada:

¿Sabes por qué se pretende gestionar la pública como la privada? Pues mira: ¿qué escuelas están más valoradas las públicas o las privadas? ¿Quién saca mejor nota? Es mentira que la privada saca mejor nota, lo que pasa es que en la pública no vende, ese es el problema. Eso es como cuando vas a la sanidad privada y te ponen en la consulta un hilo musical y no es lo mismo que si en la consulta estás escuchando a gente gritando, como pasa en la pública, pero la consulta al final el médico te va a decir lo mismo. La “terminación” es fundamental, ¿qué pasa? Que la pública no se vende, no da resultados, no se promociona ni se vende, mientras que en la privada están obligados a hacerlo, es su negocio, es su empresa. (Pregunta del investigador; ¿Debería entonces la pública venderse? ¿Debería incorporar esa lógica comercial?) No empleemos la palabra comercialización, sino que la pública debería darse a valer. Dar a conocer más lo que hace, dar a conocer más los resultados. Nosotros, hemos tenido tres premios de adultos en tal sitio y lo ponemos en la página web y ya está. Pues no, eso no puede ser, eso no vende. O incluso las famosas hojitas que ahora se buzonea, hasta el equipo directivo buzonea en los colegios, tanto públicos como privados, pues ahí nosotros deberíamos aprender de los privados. Se venden mucho mejor, se venden ellos, pero no te digo que se vendan económicamente, sino que todo lo que hacen, aunque sea un huevo frito, se publicita, se le da información, se saca en los medios. Y nosotros no. Por ejemplo, el instituto mío ha tenido dos Premios Nobel, pues tú dime de los colegios privados que hay en Málaga, no sé si hay alguno que haya obtenido premio Nobel. Pues en mi instituto han sido dos Premios Nobel, después ha pasado por él Picasso, ha pasado por el centro

Manuel Altolaquirre; o sea, tú haces una relación de personajes que han pasado por el instituto y eso debería de figurar, estar o ponerlo. Eso es lo que yo llamo “vender” el centro. DOCENTE 22

Yo creo que la competición es sana en cuanto a que a veces, bueno, pues ver que otro centro tiene demanda pues te puede ayudar a mejorar tú también. Me parece que es difícil, a veces, hacer un análisis reflexivo, objetivo y honrado de eso, porque siempre dicen; “los concertados tienen más niños porque tienen más recursos o porque...” Entonces, yo me planteo muchas veces “bueno, pues habrá que ver también que supongo que habrá cosas que hagan bien” o “los públicos tienen alumnos asegurados por eso no tienen que currárselo tanto”. Bueno, pues no sé... Yo la competitividad me parece bien siempre y cuando nos ayude a mejorar. No sé por qué no pueden convivir, la historia está en que aprendamos unos de otros. La competición a sacos en plan “quiero ser mejor a base de machacar al resto” no me parece bien, pero si esa competición nos ayuda a mejorar pues sí. Lo que pasa es que creo que no estamos preparados para eso, creo que al final siempre hay como un enfrentamiento entre los distintos tipos de educación, en España yo lo percibo, la privada, la concertada, la pública, como siempre en frente. Entonces, no creo que estemos preparados para hacer esa reflexión así pensando qué pueden aprender unos de otros. DOCENTE 28

Alude Falabella (2014) a que las políticas de neoliberalización no solo cambian las prácticas escolares, sino que transforman la cotidianidad de los centros, la ética de la gestión y la identidad de los profesionales. No parece, por los registros que completan la técnica de recogida de información, que ésta sea una opción elegida por el profesorado o que sea considerada como beneficiosa. Más bien parece una respuesta de necesidad ante una situación de dificultad y supervivencia en el entorno competitivo de escolarización. Las instituciones educativas, dentro de un esquema de competencia, tienen constantemente que competir, “*marketearse*” y desempeñarse con éxito de acuerdo a estos criterios. Esto ha sido también identificado en otros espacios de investigación, véase Luengo y Molina-Pérez (2018), donde se centra la atención en las dinámicas relacionales “comercializadas” que se producen entre docentes, fundamentalmente las direcciones educativas, y las familias, consideradas como clientes de la educación. Son dinámicas persuasivas que pueden introducir al profesorado en las lógicas y filosofías de la agenda de neoliberalización. En este sentido, la docente 13, propone la necesidad de desarrollar técnicas de marketing para seducir al profesorado que no comparte estos planteamientos.

¿Por qué fracasan las reformas? No digo que la culpa sea del profesorado, por supuesto la culpa viene del que impone una reforma sin explicar el por qué o el sentido de la reforma. Es decir, si tú quieres cambiar algo deberías de mandar a una persona a cada uno de los centros y que todos los profesores conozcan el por qué, es como un poco de marketing. Yo llevaría un poco de marketing a la educación, de manera que te vendo la propuesta, también es que he trabajado en tiendas y me gusta mucho el marketing (risas). Pero, lo que hay que conseguir es que se entienda el por qué esa reforma, por supuesto que la reforma tenga sentido, no estoy diciendo que todas las reformas lo tengan. DOCENTE 13

Lo cierto es que aunque estos relatos no son mayoritarios entre el profesorado, y se corresponden mayoritariamente con casos discrepantes, se evidencia que las filosofías empresariales, los modelos procedimentales o las técnicas del sector privado aparecen entre las narrativas de los docentes. Podría considerarse que una parte del profesorado está aceptando progresivamente responder a las lógicas comerciales con posicionamientos propios de las filosofías empresariales. Esto, siguiendo la lógica de los anteriores extractos, puede verse también cuando los docentes hacen referencia a la necesidad de exponer como reclamos de mercado aquellos planes, proyectos y otras prácticas que se desarrollan bajo la etiqueta de la “innovación educativa”:

Ya no solo con los proyectos de internacionalización, yo creo que el centro debería “vender” todas las innovaciones educativas que se desarrollan, todos los proyectos... Hacemos muchas cosas que si las familias lo saben pueden estar muy interesadas en este centro y no solo en el otro por la fama de las notas de Selectividad... DOCENTE 6

La innovación es fundamental ya no solo para mejorar la práctica docente sino para que las familias también vean que en este centro hacemos cosas y cosas que pueden diferenciarnos de otros centros. Cuando tú tienes que competir con centros que tienen unas notas en selectividad de la leche, pues tú lo máximo que puedes hacer es esforzarte por hacer cosas diferentes, tener otros argumentos que hagan que las familias quieran venir a este centro. Si eso no se hace, al final el centro se va apagando lentamente. DOCENTE 16

Las narrativas son coherentes con un importante volumen de trabajos académicos que está proliferando en los últimos años donde se denuncian los posicionamientos ideológicos que subyacen a los nuevos movimientos de innovación educativa. Recientemente, García-Gómez y Escudero (2021), en un monográfico dedicado al análisis de la “innovación educativa”, advierten sobre los riesgos de las nuevas metodologías o innovaciones que, en línea con los relatos, puedan “operar como un fetiche, un reclamo o una etiqueta; como una forma simplista consistente en equiparar lo novedoso con lo bueno, en confundir las apariencias con las transformaciones más profundas que serían deseables, pertinentes y justas” (p. 5). La adopción y el desarrollo de determinadas técnicas de publicitación se han mostrado en la investigación como un elemento centrado en mejorar la reputación de los centros educativos en entornos de escolarización marcados por lógicas de mercado. De acuerdo a los extractos que se muestran, en línea con las conclusiones establecidas por Pagès (2021), puede afirmarse que estas metodologías de “innovación” son consecuentes de la presión de la agenda de mercado y podrían no responder a motivaciones pedagógicas o convicciones marcadas por alguna filosofía educativa concreta.

Sin embargo, no todos los relatos que dan cuenta de la permeabilidad de las lógicas de neoliberalización entre el profesorado provienen de casos discrepantes. Cuando se

hace referencia a otras materias de interés para esta investigación, véase cuestiones relacionadas con la finalidad del sistema educativo, la estandarización de los aprendizajes o los mecanismos de gestión empresarial de la educación; se observa cómo casos que mantienen una postura crítica con alguna de estas prácticas, acogen con entusiasmo a otra con una fuerte lógica neoliberal. Esto lleva a considerar que la mayor parte de los docentes no tienen un posicionamiento ontológico puro contrario a la lógica de neoliberalización. No puede considerarse que exista un perfil docente resistente a la diversidad de prácticas que comprende la educación neoliberalizada. Las causas de este hecho pueden ser de distinta naturaleza y excede a los objetivos fijados en esta investigación. Lo cierto es que se muestran perfiles híbridos, casos que son capaces de mantener una postura crítica con algunas de las dinámicas de neoliberalización pero que, en otros aspectos, hacen suyas, interiorizan y se sienten atraídos con otras propuestas de la agenda de neoliberalización educativa. Véase en lo que sigue diferentes muestras de lo argumentado. La docente 18, que ha defendido una clara visión humanista de la educación y una defensa reiterada en su narrativa de su carácter humanista al servicio de desarrollo integral, defiende simultáneamente, la necesidad de trabajar para preparar al alumnado para el ejercicio en el mercado laboral:

Nosotros tenemos que construir profesionales que sepan que las habilidades duras y las blandas importan. Entonces, ¿nosotros estamos aprendiendo contenidos? Cada asignatura enseña unos contenidos, enseñan unas teorías, aplican unas teorías, por supuesto que sí. Pero dentro de esos portfolios, aparte de dar referencias y evidencias de los aprendizajes que ha habido en cuanto a los contenidos, el alumnado siempre incluye una pieza en la cual habla de las habilidades blandas, que sabes que están muy de moda también, las “soft skills”. Quiero que ellos interpreten cómo han podido aprender elementos tan importantes para luego su desempeño profesional, como el trabajo en equipo, la iniciativa, la oralidad, digamos que son elementos que complementan a cualquier profesional e intento que cada vez que terminamos una secuencia didáctica, que en mi caso son proyectos, lo reflexionen. Entonces, para mí es muy importante que esas habilidades blandas estén presentes de cara a ese futuro laboral. DOCENTE 18

Una lógica similar se advierte también en referencia a los mecanismos de evaluación. Se comprueba que las prácticas de estandarización educativa, la relevancia progresiva de las evaluaciones externas y los mecanismos de cuantificación son, por otro lado, un elemento donde se han observado casos discrepantes o lógicas híbridas en las narrativas del profesorado. En algunos casos se defiende la evaluación externa estandarizada por encima de otros mecanismos como muestra de calidad o trabajo bien hecho:

Yo estoy a favor de las pruebas externas. En cierta manera es la única forma de saber si realmente tu trabajo es efectivo o no. Por eso me gusta mucho la evaluación externa porque quien hace la ley hace la trampa, yo puedo coger y

decir que soy increíble y tener un 0% de suspensos porque yo, de repente, cojo y hago cinco recuperaciones y apruebo a todo el mundo. Si yo apruebo a todo el mundo soy increíble, soy bastante bueno. Entonces, yo creo que también es necesario que alguien de fuera vea si realmente lo que hacemos está bien hecho. Que a lo mejor no es popular lo que estoy diciendo y siempre he tenido ese tipo de discusiones, pues vale. Yo creo que una prueba externa con instrumentos de fuera del centro, evaluada por profesores que no son del centro, puede ser una garantía de saber si tú realmente estás llevando bien a cabo tu trabajo. Es que la única manera de saber si realmente tú estás dando una enseñanza de calidad o que realmente tu trabajo tiene unos determinados resultados. En el momento en el que estamos haciendo una prueba, por ejemplo, imagínate la PEVAU, todos los alumnos de 2º de Bachillerato de los dos centros hacen la misma prueba, son corregidas más o menos por el mismo tipo de profesorado, los resultados, en cierta manera pueden ser objetivos. Entonces, yo creo que existe presión, pero es que esa es la presión que puede hacer que realmente muchos profesores se interesen por hacer en condiciones su trabajo. A nadie nos gusta que nos digan lo que tenemos que hacer, pero es que tenemos que dar una educación de calidad y tenemos que demostrar que nuestro trabajo es efectivo. DOCENTE 7

Algunos casos llegan a considerar que la evaluación es un mecanismo fundamental para saber si son buenos docentes. Cuando la cultura performativa permea entre el profesorado, la propia percepción de valía queda sujeta a algún elemento conmensurable, alguna evidencia que lo ratifique. Es una cultura que otorga valor a lo cuantificable, lo comparable. En otros casos, se entiende que las evaluaciones estandarizadas funcionan como mecanismos que favorecen la igualdad o elementos que sirven para mejorar la objetividad en la valoración de los méritos del alumnado, aspectos que se defienden por su potencialidad en el sistema educativo:

Yo considero que hay pruebas que son muy necesarias, como por ejemplo la PEVAU, porque realmente es la que iguala a todos los centros educativos y da las mismas oportunidades a todos los estudiantes, vengan de donde vengan. Por tanto, el concepto de pruebas como control de calidad y demás se puede entender desde un prisma positivo. DOCENTE 6

A nivel de alumnado, la evaluación yo creo que es importante. Quizás no lo es todo y hay que tener también otras cosas en cuenta pero sí que me parece importante también para ser objetivos, porque claro, no podemos dejar de ser personas y al final pues tienes que intentar ser objetivo. Pero bueno, yo, por ejemplo, la historia de los criterios, los estándares, los no sé cuántos, al final divides y complicas tanto todo que ya no sabes por dónde te vienen. Pues dices “vamos a ver, yo las cosas las veo más sencillas” porque es verdad que una empresa en la que tú dices “bueno, pues tengo estos productos, tengo estos defectos, tengo tal...”, eso se puede cuantificar, puedes ver ítems, si has vendido, si no has vendido, no sé qué. Pero en la labor docente no. Entonces, pues si tienes cincuenta ítems para funcionar mínimamente bien y tener organización, vale, pero que sean los mínimos posibles y que no se reduzca todo a eso. DOCENTE 28

Parece evidente que los sistemas de evaluación, como analiza Holloway (2019), se han convertido en un nuevo régimen onto-epistemológico que reconfigura la identidad de los docentes y transforma los propósitos y las finalidades de la práctica en los sistemas

educativos. Su progresiva promulgación en diferentes escalas y con distintos niveles de riesgo ha generado una cultura de cumplimiento y normalización progresiva, donde la identidad del docente y su ética está constituida por las herramientas, prácticas y normas de la cuantificación y el control (Saura y Luengo, 2015a). Otros aspectos referentes a las evaluaciones externas, especialmente controvertidos en el debate académico, y entre las consideraciones del profesorado, se han reflejado en la investigación por medio de reconstrucciones híbridas de la identidad profesional y la profesionalidad docente. Profesores que, en alguna ocasión han mostrado un posicionamiento crítico con la cuantificación, la datificación de los sistemas educativos o la práctica técnica, pero que, al mismo tiempo, encuentran en la prueba PISA un elemento de interés y beneficio para el sistema educativo. La OCDE, una entidad de carácter mercantil, ha legitimado el régimen de la estandarización por medio de su interés en las políticas educativas nacionales y la simpatía con la que la mayoría de países desarrollados han aceptado sus propuestas educativas por su potencialidad para medir la competitividad económica de los países (Saura y Luengo, 2015b; Fernández-González, 2015; Sellar y Lingard, 2013). En estos casos, el profesorado, quizá consciente de sus posicionamientos híbridos, busca equilibrios entre sus propias convicciones para trabajar en la lógica de la estandarización o en la de las competencias, otro elemento de tensión en la comunidad educativa por su procedencia de la filosofía empresarial:

Los informes PISA buscan el resultado competencial y me parece muy interesante. En mi caso, en realidad, lo que intento es que el alumnado obtenga las máximas competencias y destrezas posibles. Entonces, no sé si realmente lo tengo demasiado presente, pero sí que está en ese horizonte competencial, de trabajo competencial que yo quiero para mis alumnos. Tiene una parte buena y una parte negativa. Para mí, como parte positiva es todo ese horizonte de trabajo competencial, que puede ser mucho más cualitativo que cuantitativo en un momento dado y que puede preparar para el futuro al alumnado de una forma clara y concreta. Me parece súper interesante. Sin embargo, me parece muy negativo el caer en comparativas, el hacer que el proceso de evaluación sea un proceso capitalista y completamente meritocrático. A ver qué país tiene mejores resultados ¿no? Ya te digo, que tiene una parte buena, porque nos puede servir de análisis, de análisis social, socioeducativo, pero también creo que tiene una parte muy negativa que es la capitalización de los resultados y la rivalidad por conseguirlos. Entonces, yo creo que lo que tenemos que pensar es en crear ciudadanos libres, con pensamiento crítico, capaces de integrarse en la sociedad, de respetar las principales normas cívicas y democráticas y de poder continuar un camino académico o profesional óptimo. Si eso se hace, creo que el resultado también será mejor. DOCENTE 24

Pienso que el informe PISA es muy positivo, con todas las salvedades que tenga, incide mucho sobre las competencias, no es un informe que a los alumnos les condicione, simplemente es algo más informativo que nos permite tener un poco una idea respecto a otras comunidades o a otros países. Ese tipo de evaluación

me parece que aporta algo positivo y es darnos cuenta de que nuestra enseñanza de las Matemáticas nos ayuda a hacer una reflexión sobre cuáles son las deficiencias y nos puede hacer, por lo menos intentar avanzar más en el tema de las competencias que hoy en día están en la enseñanza en general. Aunque está muy escrito, pero a la hora de la verdad, en el día a día, seguimos con mucha teoría y con mucho currículo y es una enseñanza muy académica. DOCENTE 17

La educación basada en competencias ha provocado críticas y recelos en una parte del profesorado. Sin embargo, parece que el marco discursivo de las competencias se utiliza, tanto en docentes con posicionamientos más críticos, como en docentes más permeables con las tendencias de neoliberalización educativa. Existen diferentes factores que pueden explicar la aceptación en diferentes grados de intensidad de los enfoques de enseñanza basados en competencias. Su introducción en España parece responder a la influencia de organismos internacionales en su promulgación y la consolidación de una racionalidad cuasi-dogmática que impregna gran parte del imaginario del profesorado (Tiana, 2011). No obstante, para el objeto de análisis, es interesante destacar que una de las habituales traducciones prácticas que han provocado los mecanismos de evaluación, cuantificación y rendición de cuentas es la generalización de programas de enseñanza-aprendizaje basados en competencias que sirven como entrenamiento para las evaluaciones estandarizadas. En línea con otras investigaciones, véase Pagès (2021), los relatos podrían evidenciar una intensificación en la adopción de metodologías de enseñanza y evaluación basadas en competencias coherentes con los requerimientos de los actuales mecanismos de evaluación.

5.2 Autopercepción: negociando la identidad reivindicada y la identidad atribuida

Aunque es complejo conceptualizar la noción de autopercepción, Bolívar (2006) aporta la dimensión de la “identidad para sí”, que es la imagen que el docente tiene sobre sí mismo y su diferenciación con respecto a otros; y otra dimensión denominada “identidad para otros”, que consiste en un ejercicio de transacción con agentes significativos tanto para el plano personal como profesional. Puede entenderse, en consecuencia, como el significado que el propio profesor atribuye a su yo profesional, que, a su vez, puede ser coherente, o no, con las identidades atribuidas, en este caso, desde las reformas de neoliberalización de la educación. En los siguientes apartados se muestra cómo la neoliberalización ha condicionado las imágenes que los profesores tienen sobre sí mismos y cómo genera controversia y tensión en la autopercepción de los docentes.

5.2.1 Neoliberalización como cuestionamiento: una autopercepción indefinida

La autopercepción que un docente configura sobre sí mismo no se corresponde con una imagen instantánea de su plano profesional sino que es el resultado, siempre transitorio, precario y provisional, de múltiples procesos y transacciones a lo largo del tiempo. En este sentido, la docencia ha sido tradicionalmente un espacio de disputa de lógicas contrapuestas para definir las tareas que desarrollan los docentes (Fernández-González, 2017). Estas disputas provocan conflictos en la propia subjetividad de los docentes. Así, como se evidencia en una parte relevante de la literatura académica, aspectos tan notables como la concepción humanista de la educación, la vocación, la concepción de la finalidad ocupacional o el deseo de ser competente, han sido rémoras sobre las que cíclicamente se reconstruye la autopercepción que los docentes realizan sobre sí mismos (Garner y Kaplan, 2019). Son elementos que dibujan un legado histórico caracterizado por la indefinición, las crisis o las tensiones cuando no tienen un horizonte bien definido sobre el que entender su tarea. Esta falta de referencia identitaria se manifiesta en las narrativas a través de conflictos, ambivalencias, dudas o malestar:

Más que quién soy yo como profesor, lo que procuro es ser, quizás estoy poniendo el listó demasiado alto, pero procuro ser humanista en el sentido de adquirir plena conciencia de que este trabajo es un trabajo humanístico. Yo soy profesor de griego antiguo, de lenguas clásicas, de latín y griego. Pero creo que todos los profesores, incluso los de ciencias, los que enseñan matemáticas, física, deberían de aspirar a ese trabajo humanístico, a ese quehacer humanístico puesto que trabajamos con personas, con seres humanos. Yo siempre lo he entendido así, la docencia es un trabajo de campo que se hace en el terreno de juego que es el aula y cuyos jugadores son los adolescentes. DOCENTE 12

Yo me creía mucho a la LOGSE. Cuando se empezó a trabajar y a debatir el libro blanco de la reforma educativa, allá por el año 89, me creía esa filosofía y creía que yo podía aportar mucho. En el año 1991 empecé yo la facultad y claro que me la creí. Y si se hubiera puesto en marcha con la dotación económica suficiente que se pedía en su momento pues hubiera sido una reforma muy chula. Pero nada, las posteriores reformas han sido muy muy machacantes para mí como profesora y claro que te condicionan la labor educativa. A mí me han afectado en el sentido de no saber la finalidad de mi trabajo porque que pongas en los papeles que entre la finalidad del sistema educativo está la educación integral de las personas y luego las compartimentamos por estándares... ¡hombre, por favor! Vamos a hablar un poquito más de la vida... pues claro que te condiciona. DOCENTE 11

La tarea humanista no solo se muestra como una consideración de partida o posicionamiento ontológico, como se hacía referencia en la categoría anterior, sino que también construye una determinada forma de entenderse como profesional de la educación. Sin embargo, ser un docente con unos propósitos humanistas en el espacio

neoliberalizado de la educación genera cuestionamiento y tensión. Esto obedece, como han manifestado tanto el docente 12 como la docente 11, a que en muchos casos esta autopercepción es cuestionada por unos condicionamientos prácticos que emanan de lógicas mercantiles, competitivas e instrumentalistas. Puede considerarse, en líneas generales, que la autopercepción que el docente tiene sobre sí mismo, sobre su modelo ideal de buena práctica, dista del rol que, en muchas ocasiones, debe asumir para cumplir con las demandas a las que son interpelados desde la administración educativa. Es una discrepancia que se ha observado en otras investigaciones similares, véase Hendrikx (2019), Jeffrey (2002) o Woods y Jeffrey (2002), donde se sugiere una incompatibilidad fundamental entre los valores humanistas de la profesión docente y los mecanismos puestos en marcha desde las agendas de neoliberalización.

La autopercepción humanista, está ligada a una sensibilidad de cuidado y dedicación asociada a la socialización profesional del magisterio (Tenti-Fanfani, 2007). En este apartado aparece la vocación como un elemento ampliamente referido por los docentes participantes. Por un lado, una amplia parte del profesorado alude a su vocación como un elemento nuclear desde donde percibirse y fundamental para dotarse de identidad profesional. Llega a considerarse, incluso, como una dimensión necesaria para poder desarrollar la tarea docente:

Esto es una profesión vocacional claramente, aunque por supuesto que tiene que haber unos requisitos académicos, está claro, y unos requisitos profesionales para ser funcionario: pasar por un proceso de selección y demás. Pero, para tu práctica diaria, lo más importante es la vocación, son tus ganas, son las habilidades que desarrollas y la empatía que desarrollas, tanto con tus compañeros como con el alumnado. La vocación, para mí, es imprescindible para el manejo emocional y contextual de las situaciones y para ser feliz en tu profesión que creo que de eso se trata, de sentirte desarrollado en aquello que estás haciendo. La vocación en sí creo que es el motor que nos impulsa y nos motiva para querer ser mejores cada día como profesores. DOCENTE 24

Para ser profesor es necesario tener vocación. Además, pienso que es muy peligroso un profesor sin vocación. Tengo compañeros vocacionales que están de acuerdo con mi visión y eso me retroalimenta y digo "vale" es que hay más gente como yo. La vocación para la docencia es fundamental. Es que hay profesiones que son vocacionales y la docencia es vocacional. Yo espero no perder esa motivación y esa ilusión y esa energía; y cojo como ejemplo a esos profesores que están a punto de jubilarse y que llegan con una alegría y una sonrisa y una energía increíble a pesar de todo lo que tienen que haber vivido y me fijo en ellos. Y entonces, en todos ellos identifico un elemento común que es la vocación. DOCENTE 1

Te das cuenta, con trece años que llevo en esto, de que es una cuestión de vocación, de amor, de sentir amor por lo que enseñas y de sentir una vocación humanística. Es decir, de entrar en contacto con seres humanos en formación que son exploradores. Es decir, que lo que yo tenga que emprender de una forma o

de acuerdo a una serie de directrices precisadas, que vienen de no sabe de dónde, ahí es cuando la cosa ya empieza a chirriar y es cuando queda en entredicho esa identidad porque se está vulnerando la libertad de cátedra. DOCENTE 12

De acuerdo con Tenti-Fanfani (2007), pese a las transformaciones políticas, sociales, económicas y culturales, el componente vocacional del profesorado es un elemento que se niega a desaparecer, si bien es cierto que tiende a redefinirse conforme a las realidades contemporáneas. La vocación, atendiendo a los relatos del profesorado, parece erigirse como el refugio del rol técnico y pragmático adoptado, el espacio subjetivo de resistencia y el elemento que equilibra el malestar por una práctica finalista. Y es que, como expone Dubet (2006) la realidad de la práctica del docente suele ser desigual a las imágenes ideales que los docentes construyen previamente en base a su vocación. No obstante, si bien es una cuestión que aparece con asiduidad en las narrativas del profesorado entrevistado, la vivencia vocacional de la docencia no es generalizable a todo el profesorado, y su concepción puede considerarse gradual en los distintos perfiles entrevistados. Los posicionamientos anteriores se simultanean con posturas de otra parte del profesorado, menos representada en esta investigación, para quienes la vocación no es un eje clave de su identidad profesional actual. Así se expresa en algunos de los relatos recogidos:

Me ha gustado siempre enseñar pero te mentiría si te dijera que es mi vocación desde que yo tenía quince años. Con quince años, cuando yo elegí estudiar Filología española, la previsión era que terminara en la docencia porque el campo de la Filología Española era bastante limitado. Además yo terminé en el año noventa con una situación económica en el país bastante negativa y no había muchas más salidas. Pero, enseñar sí que me ha gustado siempre y he descubierto que es donde yo estoy a gusto, donde me siento bien y me siento realizada es en el aula con el alumnado. No en las reuniones ni ese tipo de cosas. Yo donde me siento a gusto es dando clases, desde primero de ESO a segundo de Bachillerato. Y sí puedo decir que me siento una persona realizada aunque no era algo que, digamos, lo viviera intensamente como algo vocacional. DOCENTE 8

Yo me dedicaba a la música y entré en una bolsa de Filosofía bilingüe y me encantó, y al final terminé decantándome por la docencia en vez de por la música. Pero no era vocacional. No quería ser docente, de hecho no me lo había tomado en serio y sin embargo, cuando lo descubrí, me entusiasmó. Sobre todo por los alumnos y las alumnas, por el contacto con ellos, que es lo que sin duda nutre nuestra profesión. DOCENTE 10

Lo que sí parece evidente en estas fechas es que sigue presente, en el ya perdurable debate sobre la docencia, la combinación, no siempre armonizada, entre el componente vocacional y el componente profesional o técnico del profesionalismo docente (Larrosa, 2010). Lo cierto es que siguiendo la línea de análisis de Tenti-Fanfani (2009) el componente técnico-cognitivo, el vocacional y el político han variado históricamente

atendiendo a los diferentes contextos prácticos. La fluctuación entre estas dimensiones, cual juego de equilibrios, conforma una determinada forma de percibirse como profesional de la educación. Sin embargo, la vocación adquiere una relevancia notable en tanto que se ha constituido históricamente como un elemento definitorio del trabajo docente. Más presente, incluso, que en otras profesiones, semiprofesiones u oficios dedicadas al servicio de la sociedad. Sirva el siguiente extracto como indicador de la relevancia que, para profesores no vocacionales, tiene esta dimensión para la profesionalidad de los docentes. El componente vocacional está tan presente históricamente en el trabajo del profesorado que, en algunos casos, una parte de los docentes pueden llegar a condicionar su sentimiento de pertenencia a la profesión por su grado previo de vocación. Así se manifiesta en el relato del docente 16, quien llega a percibirse como un “intruso” porque su tarea profesional actual no tiene nada que ver con los condicionantes históricos que han definido la labor docente o sus propias experiencias previas a ingresar en el sistema educativo.

Yo no me siento profesor; yo me siento un señor que trabaja en la enseñanza, como podría haber trabajado en otros sitios. Yo me presenté a las oposiciones porque mi madre me daba mucho el coñazo: “preséntate niño, preséntate”, y la gente me decía: “tú deberías ser profesor, tú explicas bien, en los congresos eres muy ameno...”. Entonces, bueno, pues me presenté sin ninguna esperanza, no estudié ni nada, me mandaron a un tribunal perdido de la mano de Dios al que nos presentamos todos los inútiles que entregamos el último día y quedé segundo en el tribunal. Entonces de la noche a la mañana, me vi funcionario en un puesto cerca de casa, sin saber qué hacer. Yo siempre he tenido la sensación de que soy un intruso, que realmente no debería de estar ahí, que he llegado casi por carambola. Sin embargo, sí es verdad que con el alumnado he conectado muy bien y lo noto porque los alumnos tienen mucho contacto conmigo, les gustan mis clases. Yo cuando empiezo un nuevo curso llego a la clase que sea y si no los he visto nunca, hay gente que dice: “mira, nos ha tocado J”, y yo “pero chiquillo si no te he visto en mi vida, ¿cómo que te ha tocado J? ¿Y tú de que me conoces?” (Risas). Entonces, yo sí siento que trabajo como docente, pero no me siento identificado muchas veces ni con los compañeros ni con las situaciones que se producen. Sí es algo que me gusta mucho trabajar con los chicos e intento cumplir con la ley, pero en algunos aspectos es tan absurda que es imposible. Entonces pues intento ser eso, un profesor que aunque no sabe cómo ha llegado ahí, intento cumplir siempre con la legislación y hacer las cosas lo mejor posible. En resumen, soy profesor, pero no me siento profesor. No es una vocación en tanto que la he descubierto la profesión y la tarea ahora, que me gusta trabajar con los niños, explicarles la materia que a mí me gusta y me apasiona, ahí sí. Pero como hombre de la institución yo no me veo, no me siento representado muchas veces ni por mis compañeros, ni por las leyes, ni por cómo se plantean las cosas. Yo de hecho creo que no me siento profesor porque yo me comparo con mis profesores de hace 25 años y claro pues no es igual. Y me siento hasta mal. DOCENTE 16

En otro orden de relevancia, atendiendo a las narraciones de los docentes, aparece una tensión identitaria referida a la propia naturaleza del trabajo y que es una cuestión

persistente entre el profesorado de educación secundaria en las últimas décadas. El análisis de Bolívar (2006) explora en profundidad este aspecto bajo lo que el autor entiende como una crisis de identidad profesional. Describe así la consecuencia de agregar a su rol como transmisor de conocimiento las tareas asociadas al magisterio o propias de educadores, incluyendo responsabilidades asociadas al cuidado de los menores. Lo cierto es que esta cuestión sigue, todavía, presente en algunas de las narrativas del profesorado y se evidencia en los siguientes relatos:

Con la LOGSE nos encontramos con la sorpresa de tener que reaprender la profesión con el cambio que hubo de los niños pequeños, que ahí hubo una especie de lucha extrañísima entre los maestros y los de secundaria, retenciones. Yo veía muy bien el tema de la educación hasta los dieciséis años pero entonces se establecieron debates, el aprender a aprender y no sé, darle vueltas a una pedagogía que no iba a ninguna parte, básicamente. Me decían “tú tienes que hacer un ejercicio a cuatro niveles”, y yo decía “claro, lo de toda vida ¿no?, para los que no saben nada, los que saben un poquito, los del bien y los de notable o sobresaliente, pues sí”. Me decían: “no, no, que tienes que hacer cuatro ejercicios distintos de uno por escrito”, y yo decía “sí, todo el libro, sí, sí, sí”. Entonces, había gente que exageraba mucho, ¿ahí cómo te posicionas? Pues te quieren hacer un robot, todos los mensajes eran esos ¿no?, capacidades de no sé qué, todo como cronometrado, medido, “pam, pam, pam”... DOCENTE 26

Con los años de docencia que llevo, si pienso en mi identidad como profesional, digamos que he ido comprobando cómo la idea que yo tenía de mi labor profesional ha ido variando y ha ido ampliándose con los años porque yo siempre he tenido claro que mi labor era enseñar matemáticas y luego, a través de esas matemáticas, ayudar y educar, pero ahora en el día de hoy pienso que a los profesores se nos exige mucho más que esto. Por ejemplo, muchas veces yo compruebo que el alumnado que tenemos no viene de casa educado, por así decirlo, o con unos aspectos básicos de educación o de cómo tiene que tratarse. Y se nos exige a los profesores que seamos educadores. Y es que es lo primero que tienes que hacer, porque si quieres enseñarles algo y son incapaces de escuchar o de relacionarse con normalidad, pues no van a ser capaces de aprenderlo. Total, que al final nos hemos convertido en educadores a un nivel que, a veces en algunos casos, es mucho mayor que la educación que le aportan sus padres. Luego también, los profesores somos policías ahora, controlamos, o sea, son cosas que yo cuando empecé a trabajar nunca pensé que tendría que hacer como profesora porque se nos exige mucha más responsabilidad de la que muchas veces tenemos en cuestiones que no debería ser nuestra responsabilidad. Al final nos convertimos un poco en policías en el sentido de que se nos da mucha responsabilidad en cuestiones que no deberían competernos como controlar que el niño no se escape del centro. DOCENTE 28

Posteriormente, en Bolívar et al. (2014) se alude a una “reconversión profesional” para analizar una situación donde la práctica docente y el saber profesional forjados desde la experiencia no permiten dar respuesta a las nuevas exigencias, a los cambios sociales o las características del alumnado. Estos cambios sociales, atendiendo a Marcelo (2001), se han analizado desde dos prismas: la desprofesionalización docente

y la reprofesionalización del profesorado. Los episodios de desprofesionalización se producen cuando se pierde la capacidad de controlar los ritmos y contenidos del trabajo. Los fenómenos de reprofesionalización se producen cuando se incorporan, por necesidad de responder a nuevas demandas, tareas que el profesorado no atendía. Lo cierto es que, considerando los relatos del profesorado, estos condicionantes evidencian una situación profesional caracterizada, en algunos casos, por dificultades o contradicciones. La diversidad de tareas o la incorporación progresiva de nuevos quehaceres puede provocar, como expresa el docente 31 y la docente 19, cierta indefinición en la autoimagen de sí mismos como profesionales de la educación:

A veces no sabemos cuál es nuestra identidad porque es como si fueran dos trabajos dentro del mismo trabajo. Eso es complicado, Javier, y la gente lo notamos, porque tú, por ejemplo, tienes física de segundo de Bachillerato, como es mi caso, y bueno, este año tengo ocho alumnos que les gusta la asignatura, que van a estudiar, que tienen ilusión por ir a la Universidad, que te demandan y que, además, les puedes pedir trabajos, comentario de lectura... lo que quieras. Y a la hora siguiente bajas una escalera, cruzas un pasillo, un patio y te vas al otro pabellón a segundo de la ESO de compensatoria. Y ahí tenemos niños con adaptaciones curriculares significativas que no trabajan, que en casa mamá no quiere saber nada del niño, papá no quiere saber nada del niño, cuatro o cinco repetidores de mucha edad... Entonces, ya no vale lo que hacías antes, ya no puedes transmitir, porque a mí no me gusta transmitir información, yo juego por el descubrimiento, ahora hay que cambiar el chip y motivar a este niño, darle a entender que estar aquí hay un porqué, preguntarle, empatizar con su situación, hacer lo posible porque esté bien... Hasta que uno adapta la cabeza a esto es muy complicado. DOCENTE 31

Quién soy yo como profesora es una cuestión que para mí ha ido cambiando a lo largo de mi experiencia como profesora. He cambiado mucho desde que yo empecé, hace quince años hasta ahora, porque antes tenía la sensación de que era una transmisora de conocimientos, como un poco a la antigua usanza, como cuando yo estudié en el instituto que yo sabía de un tema o unos temas y daba clases al principio magistrales, explicaba los contenidos y los alumnos estudiaban y hacíamos unos exámenes y unas pruebas y ya está. Ahora no me siento así, ahora siento que soy algo más, que no es solo eso. También me veo haciendo labores de psicóloga, de apoyo a muchos niveles... Yo no puedo decir que yo sea psicóloga porque no lo soy, pero sí que he tenido muchas dificultades y he aprendido muchas cosas, manejar situaciones que antes no me encontraba. También educadora, son muchas cosas a la vez aparte de que una tiene una especialización, intentas enseñar cosas a través de eso, eres modelo de persona, intentas mostrar otros valores que no sean solo lo que se respecta a la ciencia, que es en mi caso, sino a la integridad de una persona, al desarrollo de una persona. No sabría muy bien delimitar una autopercepción o una autodefinición porque es una cosa que no tengo muy clara todavía. Es una mezcla de cosas, de funciones administrativas también, porque también tengo que escribir todo lo que hago y hacer un montón de funciones administrativas, que a mi parecer las podría hacer otra persona porque no es necesario que las haga yo, podrían ser de otras personas. Pero bueno, al final se concentra que un profesor tiene muchas cosas que hacer y no puedes eludirlas porque tienes un grupo de alumnos delante tuya

y tú eres responsable de ellos más o menos porque parece que nadie se responsabiliza, no se responsabilizan los propios alumnos, no se responsabilizan en algunos casos los padres o las familias, tampoco la administración... Al final se ve uno solo en medio de todo eso y dice "bueno, o lo hago yo o no lo hace nadie". Es un poco una mezcla de roles. DOCENTE 19

Si bien es cierto que puede inducirse cierto halo de nostalgia por un modelo profesional basado en la transmisión de conocimientos, propio del profesor disciplinar apasionado intelectualmente, los relatos parecen trascender en la actualidad de la idea de "crisis de la identidad profesional" que en su momento analizó Bolívar (2006) y Bolívar et al. (2014), con amplia aceptación en la comunidad académica. Esto, por otro lado, es coherente con una concepción de la identidad profesional como constructo permanentemente en reconstrucción. Sí parece que la reconversión profesional, o la reprofesionalización defendida en otros espacios, se debe más a la inercia que impulsa el propio sistema que a la "reinención" de un nuevo profesionalismo del que lleva debatiéndose varias décadas pero que no se sabe muy bien qué implica (Hargreaves, 2003). Por esta razón, la línea mayoritaria expresada por los docentes en esta investigación apunta a un equilibrio donde el aspecto intelectual se entrelaza con las demandas asociadas tradicionalmente al rol de educador. Probablemente este es el resultado de un proceso de negociación profesional entre lógicas discrepantes que el profesorado comienza a adoptar para salvar las tensiones o crisis que puedan cuestionar su tarea profesional:

Yo es que siempre he dicho "doy clases de inglés, doy clase de idiomas, soy profesora, doy clase". Para mí siempre ha primado el aspecto intelectual, los idiomas. Yo empecé a dar clase en un momento de mi vida donde la gente no salía al extranjero, entonces claro, yo sabía idiomas, por mi vida, por mi trayectoria y mi formación y siempre pensaba que eso era lo importante. Yo decía siempre que lo importante es ser profesional, saber la materia, dominar la materia que estás dando porque, desde el punto de vista profesional, eso da muchísima seguridad. Entonces, yo siempre me he considerado una persona que daba clases de inglés, a mí me gustan los idiomas y para mí eso era lo que consideraba fundamental y lo que quería transmitir. Quizás eso era lo que más me identificaba al principio y con los años también te identificas como formadora de gente, como educadora, se aprende muchísimo de psicología evolutiva y se va aprendiendo muchísimo de pedagogía... Entonces, yo ahora fundamentalmente me considero, igual que al principio, una persona que da clases de inglés y que además es profesora. Para mí "ser profesora" siempre viene después. Yo he aprendido a ser profesora. Yo sabía idiomas, tenía bases de pedagogía, de materiales, de todo lo que tú quieras pero es verdad que para mí la identidad profesional la he ido adquiriendo con los años. Nunca soñé con ser profesora, no tenía esa vocación entre comillas, porque mis compañeros sí hablaban de vocación, de no sé qué, y bueno, yo decía "pues sí, a mí me gusta el inglés, me gustan los chicos, me gusta dar clase" pero yo a lo mejor no tengo vocación. Yo lo que soy es profesional, soy profesional de lo que hago. Pero es verdad que con los años se va adquiriendo

unos conocimientos, una experiencia, que te hacen crecer como persona y como profesional. DOCENTE 26

Puede ser, por otro lado, que esta posición no es consecuencia de una adopción reflexiva, sino contingente, motivada por las demandas administrativas y las características del alumnado. Sin embargo, lo cierto es que en el imaginario educativo se ha aceptado, pese al reconocimiento de la dificultad que conlleva, que los docentes deben formar a los escolares en conocimientos y destrezas técnicas y, a la vez, en valores y capacidades básicas para su participación plena como ciudadanos (Prieto, 2008). Parece que esta realidad ha ido diseminándose progresivamente entre el profesorado de tal forma que, mayoritariamente, no se entiende una labor meramente técnica y sí una práctica basada en un fuerte componente humanista y/o pedagógico:

En todas las etapas es así, pero en la nuestra tenemos un especial enfoque a la construcción de la persona. Estamos en la adolescencia, donde todo nuestro alumnado está tomando decisiones sobre cómo va a ser intelectualmente y emocionalmente y está tomando también decisiones sobre cómo utiliza sus herramientas, sus estrategias y sus talentos para tener éxito en la vida. Entonces, ese es el foco de mi trabajo, somos educadores. Yo más que ser profesora de Lengua, que creo que eso es circunstancial, creo que soy educadora en general. El foco yo creo de la acción de un profe de Secundaria, aunque realmente creo que eso también pasa en las demás etapas, creo que tiene que ser una acción docente que tenga una aplicación práctica en la vida real del alumno, en la vida desde el punto de vista externo e interno. Y esa aplicación práctica tiene que ser el foco de cómo aplicamos cada una de las leyes educativas, de las metodologías, de las acciones docentes que hacemos en el aula... Por lo menos lo intento así. Yo sí creo en esa función del profesorado porque es la que siempre he tenido. Les he hecho entender que el contenido en sí, es decir, a veces pasa algo en clase y ellos ven que yo paro la clase en seco, me da igual lo que esté dando, porque lo primero es ser personas y ahí reflexionamos sobre qué tipo de persona queremos ser y qué tipo de sociedad construimos entre todos. Entonces, sí que creo un poco en esa misión. DOCENTE 18

Yo me considero fundamentalmente una maestra en el sentido más amplio y filosófico de la palabra. Por mi trayectoria profesional he tenido que pasar por centros más o menos complicados y al fin y al cabo en cada curso escolar vuelvo a descubrir mi vocación como educadora. Si yo me tuviera que definir como profesional, diría que soy una maestra que me encanta estar con niños y que al final del curso le gustaría que algo de ella se llevaran esos niños y niñas. DOCENTE 11

Los contenidos son importantes, doy los contenidos mínimos e intento que se aprendan, pero siempre intentando que el alumnado esté motivado y que sea lo que llamamos un aprendizaje significativo. Y, bueno, yo doy mucha importancia a las emociones, no tanto emociones como ahora se hace en un curso de coaching un poco eso en clase, sino que bueno, que el alumnado sepa que se puede expresar, que ellos saben que pueden contar conmigo si tienen algún problema, y, de hecho, suelen hacerlo. Hoy mismo he salido más tarde del instituto por esa razón, y bueno, pues eso es la importancia que tiene mi clase, pues siempre

teniendo en cuenta que tengo delante a adolescentes y no a robots o máquinas de memorizar, que yo creo que es una cosa relevante hoy en día. DOCENTE 27

Por otro lado, con la neoliberalización aparecen nuevos condicionantes sobre la docencia que son un aspecto fundamental para entender un determinado modo de sentirse y autoperibirse como miembro de una profesión. Por ello, es ineludible para las investigaciones que tratan de comprender las reconstrucciones de la identidad profesional docente considerar los elementos que introduce la agenda de neoliberalización de la educación (Collet, 2017; Buchanan, 2015; Clarke, 2013). El dogma del número, el imperio de la cuantificación, la clasificación, la conmensurabilidad y el control de los resultados son elementos propios de la reforma que promueve la gestión empresarial de la educación y que afectan directamente al propio docente (Darling-Hammond, 2004; Falabella, 2014). Véase, en los siguientes relatos, la referencia que hace el profesorado sobre estas cuestiones narrando su experiencia profesional ligada al dogma del dato:

Vivo rodeado de cifras, de ítems, de indicadores, de marcar cruces y luego todo eso lo que implica en términos de burocratización. Es lamentable, de verdad. A alguien se le ha ido esto de las manos. Todo tiene que estar perfectamente cuantificado, medido, en informes de no sé qué historia; pero no nos queda otra que hacerlo y hacerlo bien porque si no puedes tener problemas con la administración. DOCENTE 31

Es absurdo que estemos hablando de que estemos evaluando por criterios o por competencias, mientras tenemos una calificación sumativa numérica final que además determina la vida laboral que el alumnado va a llevar en un futuro. Se produce una especie de “doblepensar orwelliano”, en el cual da mucha importancia en todo lo que está pasando en clase pero luego lo que se miran básicamente son cifras, se rellenan continuamente las memorias de evaluación, estándares, básicamente cifras. Entonces eso provoca un problema de comprensión hacia dónde se va. Es decir, creo yo que si quieres hacer realmente una evaluación criterial pues te tienes que centrar más en una evaluación cualitativa y no cuantitativa pero bueno, eso estamos a años luz de que pasara. Pero cada vez inciden más en ir rellorando porcentajes, haciendo tablas y presión desde todos los ámbitos para que las cifras sean mejores, sobre todo en cuanto alumnado suspenso o mejor notas, etcétera. Para mí está por supuesto la presión de la concertada, donde se sabe que las notas se inflan y entonces en la pública se está empezando a hacer lo mismo, por lo menos es la sensación que tengo yo en los últimos años. DOCENTE 10

Narraciones que describen la experiencia performativa en la que se desarrollan los docentes y que termina desencadenando estados de inseguridad profesional, inestabilidad emocional, duda, ambivalencia y falta de criterio sobre su propia tarea docente (Ball, 2003b). Son aspectos que han sido analizados en el contexto nacional apuntando a hallazgos similares (Luengo y Saura, 2013; Pulido-Montes y Lázaro, 2017); y en la investigación internacional, que han señalado las tensiones que sufre el

profesorado cuando la datificación acapara las prácticas de los docentes y se convierte en un elemento que produce tensión, debilidad e inestabilidad profesional (Stevenson, 2017; Singh, 2018; Lewis y Holloway, 2019; Skinner et al., 2019). La performatividad se ha concebido como una cultura que se opone, por definición, a la idea sobre lo que supone ser un profesional de la educación. En algunos casos, el profesorado lo vive como un proceso de despersonalización, un desaprendizaje de sus esquemas profesionales, una separación de sus convicciones y juicios pedagógicos para responder a las demandas de las prácticas de endoprivatización (Jeffrey, 2002).

Se crea una despersonalización y un maestro ante todo tiene que ser en el aula una prolongación de su persona. Yo creo que una de las trampas en las que podemos caer, y en las que yo he caído a lo largo de mi vida laboral, ha sido, a veces, muy obediente a la normativa, a la regla del juego y en ese momento he perdido el equilibrio. Y la educación es equilibrio entre lo que uno tiene que hacer, porque tiene que hacerlo, y lo que debe de hacer porque otros lo digan y ese equilibrio nunca se puede perder. Por eso, mi primer propósito es aparecer siendo yo mismo con mi mochila de valores en este instituto y hacerlo extensible a mi tarea profesional. DOCENTE 2

Hay momentos en los que tú misma tienes discrepancias personales. Es tan complicado que no sé ni cómo explicarlo, que es lo peor. El problema que yo veo es que la administración o el sistema educativo, si queremos decirlo de manera más general, en esas nuevas legislaciones que van sacando, tal y como yo lo veo, nos piden una cosa y su contraria, nos piden cosas imposibles, nos piden la cuadratura del círculo. Entonces, yo lo que he detectado a lo largo de la reflexión que he hecho en estos años de carrera es que, al final hay una cierta esquizofrenia en el profesorado porque, efectivamente, estamos siempre en una contradicción. Te pongo un ejemplo para concretar porque si no lo mismo no me entiendes. Se nos pide que seamos muy objetivos con la evaluación y entonces, por ejemplo, se nos hace detallar en las programaciones los indicadores de logro... (Expresión de cansancio...) Pero luego, se nos pide que no haya un porcentaje muy alto de suspensos. Pero si no cumplen esos criterios que tienes que definir a la perfección, ¿ahora qué haces? ¿Me explico? DOCENTE 25

El conflicto es una característica fundamental de la identidad profesional de los docentes porque constantemente se sienten empujados en direcciones opuestas por las lógicas tan diversas a las que enfrentan. Ball (2003b) habla de la “esquizofrenia” de la identidad docente, cuestión a la que se refiere la docente 25, cuando los presupuestos personales y profesionales no son coherentes con los propósitos y filosofías de las reformas educativas o la agenda de neoliberalización. La identidad del docente, como expresa el autor, se debate entre actuar con “autenticidad”, desde su propio juicio y cuidado de sí mismo, y la fabricación de un docente que sea competente en el paradigma de la enseñanza eficaz del entorno cuantificado. Son hallazgos en línea con investigaciones como la desarrollada por Roberts-Holmes (2015) en la que evidencia que la cultura performativa desafía las propias creencias de los docentes e, incluso, compromete los

valores personales. El autor sostiene en su investigación que la cultura del control, la cuantificación y datificación de los aprendizajes cuestionó y desafió al profesorado que, aunque en un primer momento pudo ejercer cierta resistencia, ésta se desvaneció cuando se intensificaron los mecanismos de rendición de cuentas. Siguiendo esta línea, y atendiendo los relatos de esta investigación, puede considerarse que las lógicas de neoliberalización permean entre una parte importante del profesorado en lo referido a su propia autopercepción profesional. Esta afirmación, sin embargo, precisa ser considerada en la diferente progresión con la que los docentes integran en su yo profesional las dinámicas de cuantificación y control. Llama especialmente la atención los relatos de los profesores con menos experiencia en el sistema educativo:

Yo, como llevo relativamente poco tiempo, porque me preparé las oposiciones en 2018 y tuve la suerte de que las aprobé, pues no he tenido la percepción que tienen otros compañeros de no tener que estar evaluando con estándares, utilizando las competencias... Como me aprendí parte de la ley y luego la pude aplicar más o menos, es verdad que tienes que utilizar el cuaderno de Séneca que va con criterios, con estándares y tienes un poco que poner nota a muchas más cosas. Para mí no ha sido tanto hándicap pero hay compañeros que no utilizaban el cuaderno de Séneca, ni criterios, ni tenían que estar evaluando competencias que antes se evaluaban de otra forma. Entonces para ellos ha condicionado más su forma de dar clases porque han notado ahí como un parón para el que no estaban preparados. El que ha aprobado recientemente unas oposiciones pues lo tiene más fresco, entonces a mí no me ha condicionado tanto a la hora de dar clase por este motivo. DOCENTE 20

Yo siempre he sido consciente de dónde iba a trabajar y de cuáles son las particularidades del sistema. He sido consciente de que me podía enfrentar a estas situaciones, las he vivido y no me pilla de sorpresa. DOCENTE 21

Aunque investigaciones como las de Achinstein y Ogawa (2006) cuestionan que los docentes noveles sean más disciplinados ante la cultura dominante, esta investigación aprecia una especial sensibilidad a las lógicas de neoliberalización en el profesorado con menos experiencia en el sistema educativo. Esto es coherente con otros hallazgos expresados en la literatura académica, véase el trabajo de Stone-Johnson (2014), donde se señala que los nuevos profesores no experimentan la estandarización o los mecanismos de rendición de cuentas como amenazas al profesionalismo, como sí lo hacen los profesores con más experiencia. En consecuencia, como advierte Buchanan (2015), sabiendo que la experiencia es un elemento fundamental en la identidad docente, cada vez menos profesores tienen experiencias previas que ofrezcan marcos de desarrollo profesional alternativos a las reformas de cuantificación y rendición de cuentas que promulga la agenda de neoliberalización.

Yo empecé a dar clases cuando empezó todo este tipo de prácticas de estandarización, de evaluaciones, de controles... Todo esto ya se daba. Yo sé por lo que te cuentan los compañeros que todo esto no existía. ¿Qué ocurre? Pues

yo ya he estado en este río, como quien dice, yo ya me he bañado en estas aguas desde el principio y no soy sensible a esa transformación. Pero también he aprendido una cosa: y es que muchos profesores antes, no todos, hacían lo que les daba la gana y, a veces, no mostraban y no muestran unos resultados a los alumnos para demostrarles de dónde ha salido la evaluación de esa persona. Entonces, en ese aspecto creo que ha ayudado a esforzarte a que tú le demuestres al alumno en cuestión por qué ha sacado esa nota. Porque en los trabajos aquí viene que estos días no me lo entregaste, estos días sí... y cuenta tanto por ciento, y el examen tanto, y demás... DOCENTE 4

Es entonces cuando el profesorado empieza a forjar una autopercepción sustentada en los ejes de la estandarización, la cuantificación y la responsabilidad con la consecución de los resultados. Los regímenes de rendimiento establecen controles y límites sobre las experiencias profesionales y la autopercepción del trabajo bien hecho del profesorado con el propósito de redefinir y reforzar su identidad hacia sensibilidades empresariales (Skerritt, 2019). Para ello se dirigen los procesos de enseñanza hacia el logro de “resultados de aprendizaje” estandarizados siguiendo pautas metodológicas basadas en evidencias (Schimank, 2015). La vivencia performativa hace que los docentes se sientan como profesionales bajo la lente de la evaluación y los resultados. Se genera, en consecuencia, un clima de trabajo reglado por la performatividad, que somete al profesorado a una vigilancia constante por medio de auditorías, porcentajes, evaluaciones, registros o contabilidad, para comprobar su competitividad en el logro de objetivos de rendimiento.

Yo creo que todos los profesores cuando trabajamos en un centro, tengo la impresión de que sí nos hacemos responsables de esos porcentajes. Y sí nos halaga o nos preocupa cuando nuestros resultados son buenos o no son buenos. Lo que pasa es que también lo contextualizamos. Tú eres consciente de la realidad que tienes en tu centro y sí aspiras a que los porcentajes mejoren. Siempre pretendes que el número de aprobados aumente porque eso es un indicador de que parece que el trabajo que se está haciendo va en la buena dirección. DOCENTE 17

Los resultados de selectividad son determinantes para que las familias digan “bueno, es que este instituto público es súper bueno porque todos los años matricula a un montón de médicos, a un montón de matemáticos...”. Las pruebas de selectividad actúan como una especie de informe PISA, para mí es un control evaluativo externo y a mí me importa, pero me importa no solamente por orgullo profesional sino porque el alumnado deseo que esté bien preparado para poder realizar lo mejor posible esa prueba. Yo no trabajo obsesionada con la selectividad, por ejemplo, pero sí es verdad que en segundo de Bachillerato pues yo tengo muy presente la forma en que se va a evaluar o los temas que pueden tocar ese año y sí que me centro más en eso. DOCENTE 24

Una de las implicaciones más negativas identificadas en diferentes investigaciones sobre las consecuencias de la implementación de mecanismos de rendición de cuentas responde a la práctica docente dirigida a la enseñanza para superar las pruebas

estandarizadas. En términos amplios, el profesorado reconoce que, aunque no forme parte de su visión de la educación, la preparación de los estudiantes para el éxito en las evaluaciones, modifica sustancialmente la orientación de sus programaciones didácticas. Conclusiones similares se han identificado en investigaciones como la de (Pagès, 2021) en su estudio sobre las implicaciones de la rendición de cuentas para el profesorado. Se trata de un discurso que ha diseminado una realidad incuestionable sobre la “buena enseñanza” y lo que significa ser un “buen profesor” en los tiempos actuales, convirtiéndose en una poderosa agencia de cambio de la identidad profesional docente (Wilkins et al., 2012). Véase, en esta línea, el relato que expresa el docente 7, quien liga su propia valía a la consecución de buenos resultados en la evaluación:

Tú tienes que evaluar, no solamente por ver el resultado de los alumnos, sino por ver tu resultado como profesor. O sea, en el momento en el que hay determinados alumnos que no llegan, a lo mejor soy yo el que no es capaz de hacer que el alumno llegue. Mi sensación siempre es esa. La evaluación es el único momento en el que yo puedo saber si yo llego o no llego, si mis herramientas son las idóneas y ahí claro que hay presión. Créeme que llevo tres días, aunque esté de vacaciones, buscando y leyendo herramientas, formas y maneras de intentar garantizar que el alumno no se me desconecte. Para mí la evaluación es importante, no solo, o básicamente para ver si el alumno sabe o no sabe, sino para ver si yo soy capaz de llegar a los alumnos. DOCENTE 7

Aquí se aprecia una cuestión que sí es ampliamente compartida entre el profesorado participante y que se relaciona con la autopercepción de no ser el tipo de docente que quisiera ser. El profesorado, en los nuevos contextos de trabajo basados en la estandarización, percibe que nunca llega a satisfacer sus propias expectativas o los requerimientos a los que son impelidos. La cuantificación, la presión y el control genera inseguridades en el profesorado (Stevenson, 2017). La idea de un “yo triunfante” vinculado a superar constantemente los registros numéricos perturba a una parte de los docentes, generando ansiedades e insatisfacciones permanentes (Holloway, 2019; Pulido-Montes y Lázaro, 2017; Luengo y Saura, 2013). No obstante, esta vivencia performativa se ha presentado como una realidad con diferentes grados, desde los profesores que perciben que su tarea podría ser mejor:

No soy la profesora que me gustaría ser. Es que yo creo que todavía me falta mucho por aprender. Yo me veo, quizás porque tengo tan metido en el ADN lo del autoanálisis que me cuestiono muchas veces las cosas que hago. Entonces, veo que todavía tengo tantísimo que mejorar. Hay cosas que yo reconozco mis carencias y es verdad que una intenta formarse y una intenta mejorar, pero no siempre se dispone de tiempo ni de las ganas, también te lo tengo que decir. Yo he pasado en algunos años momentos complicados y eso también se queda en la práctica. DOCENTE 11

Ahora no podría decir que soy la profesora que quiero ser porque yo creo que me falta mucho hasta que yo encuentre la seguridad. Por ejemplo, yo hay veces que

voy a mi clase y voy nerviosa porque no sé si lo que llevo preparado está bien. Entonces, a mí me gustaría ser esa profesora que llegue a la clase totalmente relajada, que vaya segura de que lo que voy a hacer va a funcionar. Claro, también soy consciente de que eso va a pasar con la experiencia y con los años.
DOCENTE 23

Yo cada año estoy menos seguro de ser bueno... Yo empecé con una autoestima muy alta y cada año los alumnos, los compañeros, la realidad que tienes en el aula, te hacen ver que tienes que ponerte al día, buscar diferentes formas, cada alumno cada año es diferente... Yo intento hacer las cosas bien, es lo único que me motiva. Yo no creo que sea bueno, a lo mejor un año puedes trabajar muy bien y otro ves que no logras resultados... DOCENTE 7

Y es que la cultura performativa favorece una constante monitorización de los docentes para que sean conscientes de su desempeño, compararlo y hacerlos más responsables de sus acciones (Liew, 2012; Perryman, 2006). La racionalidad performativa pretende articularse como una forma de control de los docentes desde la distancia, bajo la creencia de que se trata de una práctica que mejora el desempeño profesional y optimiza el resultado de los estudiantes (Forrester, 2011). Esta experiencia performativa, no obstante, no es compartida en el mismo grado por la mayoría del profesorado. Existen perfiles que restan relevancia a esta dinámica y también casos discrepantes entre los docentes entrevistados donde se reivindica la labor intelectual del profesorado. En estos casos los docentes reivindican una práctica basada en juicios críticos y trata de defenderse una autopercepción profesional desligada de la variable de resultados que promueven las lógicas empresariales en educación:

Los resultados son importantes, lo que pasa es que en los centros se le da yo creo que demasiada importancia porque tienen que hacer la comparativa de unos años y otros para ver si el centro va evolucionando, porque claro lo que se mira mayormente es el índice de aprobados. Entonces, muchos de los resultados no miden exactamente la evolución del niño sino que muchos son en realidad un poco de presión. Yo creo que nos fijamos mucho en el índice de aprobados y no en cómo ha evolucionado la clase, si en realidad ha habido un progreso, se mira demasiado los aprobados y todo está muy burocratizado. DOCENTE 20

A mí la obsesión con los resultados no me ha cambiado mi forma de considerar qué es más adecuado, qué debo hacer o cómo funciono yo en mis clases. Ahora que me queman mucho porque supone un exceso de trabajo burocrático absurdo porque para nada se plantea si los niños aprenden más o menos (...) Mucho menos me puede eso dar una imagen de si soy mejor o peor docente. Me parece una barbaridad. DOCENTE 3

Te digo que he hecho un gran esfuerzo en mi vida profesional de separar cómo me conceptualiza el sistema a cómo me conceptualizo yo. Entonces, yo tengo muy claro que soy una persona que le gusta la disciplina que imparte, que es filosofía, y que tiene unos objetivos claros con lo que quiere conseguir con eso. Entonces, mi práctica docente va en función de esos principios que yo tengo, de esos principios profesionales, de esos objetivos, del ideal de profesora que yo tenía desde jovencita porque, en mi caso, decidí muy pronto la profesión que

quería tener, la decidí en el instituto, cuando yo era estudiante, quería ser profesora porque es verdad que tenía un ideal de lo que era ser profesora y me he intentado mantener fiel a eso. DOCENTE 25

En síntesis, y con una mirada sobre la literatura académica, se podría plantear el interrogante sobre si las políticas de neoliberalización que han promovido la cultura de la performatividad han generado, o están generando, un nuevo perfil profesional; y si la identidad profesional ha sido captada por la agenda de neoliberalización. Al igual que se ha señalado en otras investigaciones, véase Braun y Maguire (2020), no podría afirmarse con certeza ni consenso que las prácticas de gestión empresarial de la educación hayan conformado un nuevo perfil profesional docente o hayan transformado por completo la identidad profesional de los docentes por medio de una nueva forma de autopercebirse como profesionales de la educación. Podría considerarse, atendiendo a los relatos, que los entornos, espacios culturales, antecedentes profesionales y valores personales condicionan el grado de cuestionamiento que las reformas de neoliberalización provocan sobre el profesorado. Sí parece muy evidente que se está produciendo una disputa por seducir la subjetividad del docente hacia los marcos procedimentales de las agendas de endoprivatización educativa. También parece cierto que la cultura performativa se disemina por medio de adhesiones que generan complicidades entre el profesorado. Esto, según los relatos, se está traduciendo en fuertes tensiones, cuestionamientos y una relevante incertidumbre sobre aspectos relacionados con lo que significa ser un profesional de la educación en el contexto político de la neoliberalización. Sin embargo, la línea general sostenida por el profesorado se caracteriza por hibridaciones en su discurso y en su práctica, adhesiones, ambivalencias y resistencias que dan cuenta de la disputa sobre la propia forma de entenderse como profesional. No parece que la agenda de neoliberalización haya culminado con la conformación de una nueva autopercepción docente, aunque sí se percibe que la lógica permea entre gran parte de los participantes de la investigación y que esto podría precipitar una cultura de aceptación, adaptación y alineación con las lógicas de neoliberalización educativa.

5.2.2 Neoliberalización y condiciones laborales

Los procesos de neoliberalización y su traslación a los sistemas educativos mediante prácticas de gestión empresarial de la educación tienen incidencia tanto en un plano identitario como en una dimensión caracterizada por las condiciones materiales y profesionales en las que el profesorado desarrolla su tarea. Así, en cuanto a condiciones de trabajo, una parte del profesorado se concibe como un colectivo precarizado. Fundamentalmente, los docentes que se autoperceben en una situación de precariedad

laboral tienen una figura profesional de sustitutos e interinos. Sus relatos siguen esta línea argumental:

Como sustituta este año tengo la suerte de que estoy aquí en Granada, pero yo creo que, sobre todo, donde peor está mi colectivo es en eso de que continuamente te estén destinando de un lado para otro y no tengas esa estabilidad. Por lo menos el saber que vas a tener más o menos cercanía porque lo mismo te dan plaza en una punta de Andalucía que te la dan en la otra. Y si eliges no irte a la otra es que dejas de trabajar. Entonces, ahí hay una condición fuerte de precariedad. Eso, además de no ser efectivo pedagógicamente, también dificulta mucho la tarea de los interinos. DOCENTE 23

La literatura académica está apuntando a la conformación de profesionales precarios como consecuencia de la agenda educativa de neoliberalización. Personas que, por su condición profesional, tienen especiales dificultades para conformar un futuro estable o un proyecto de vida. Y es que España es uno de los países de la zona euro con mayor índice de personal interino en la administración pública. Esto ha sido objeto de crítica tanto en el contexto nacional, expresado por el propio personal interino, como desde las instituciones comunitarias. La presión en este apartado ha llevado hacia la reciente aprobación de la Ley 20/2021, de 28 de diciembre, que introduce una serie de medidas urgentes para la reducción de la temporalidad en el sector público. El sector sanitario y el sector educativo cuentan con el mayor número de contratos interinos sujetos a la temporalidad y, con ello, a la dificultad para trazar un proyecto profesional estable. Más allá del plano profesional, el profesorado interino señala las tensiones emocionales y las vivencias asociadas a su experiencia profesional:

Ser interino es que es muy jodido porque estás constantemente con la preocupación de si te van a echar mañana o pasado, si termina una sustitución o si saldrá otra, si podrás estar cerca de casa o te mandarán a la otra punta... Eso, por supuesto, me afecta a mí, pero eso puede hacer que yo no dé todo lo que yo puedo dar como docente porque son preocupaciones que tienes de fondo y que te limitan. DOCENTE 1

A mí me ha mermado mucho la situación de la interinidad y que me desplacen a sitios muy lejanos de casa porque es un problema. Esto va en detrimento, de mí a nivel personal, y por supuesto se refleja en mi situación. Por tanto, si yo tengo que emplear tres horas de las 24 horas del día para desplazarme a mi centro de trabajo, esto obviamente es una merma. Por tanto, esto redundo, en algunos momentos puntuales, en lo que yo puedo hacer en clase, porque como profesional tú siempre estás dando por encima del mínimo. Por otro lado, el hecho de estar fijo en un centro de tu elección, en el que tú estés bien durante muchos años, eso sería perfecto a la hora de educar. ¿Por qué? Porque tú conoces al alumnado y aquel trabajo que tú haces a nivel competencial con los estándares, con todo esto que manejamos ahora mismo en un curso, se sigue completando el curso siguiente y el siguiente. Mientras que si tú estás solamente un año esto no ocurre y se va perdiendo y los que pierden realmente son los alumnos que son los que deberían recoger todo este esfuerzo. Entonces, esto creo que es una de las cosas

El profesorado ante la neoliberalización educativa: ontología, autopercepción y proyección de desarrollo profesional

que debería cambiar en nuestro sistema. Bajar mucho la interinidad e intentar que la gente no viva desplazada respecto de su sitio de residencia. DOCENTE 21

Los relatos no solo dan cuenta de un problema relacionado con la temporalidad del empleo en la administración pública, ni tan siquiera solo un problema pedagógico, sino que evidencian un fenómeno, popularizado fundamentalmente por el trabajo de Standing (2013), que se ha entendido como “precarizado”. La precarización conlleva estar sujeto a presiones y tensiones emocionales, a vivir el presente desde la incertidumbre, el miedo o la ansiedad, sin una identidad segura ni un sentido de desarrollo definido por la evanescencia de la condición de trabajo (Standing, 2014). Una parte importante del profesorado del sistema educativo público está sujeto a la precariedad asociada a su figura profesional. Esto, además, tiene varias significaciones en el plano práctico:

Cuando eres interina hasta que no llegas no sabes qué curso te va a tocar porque a lo mejor, si yo tuviese una plaza más estable, o algo más estable, o hubiese otro sistema por el que sepas más bien el curso con el que vas a trabajar, pues sí que podrías establecer tus propios contenidos, objetivos y tal. Pero, de esta manera, es que es difícil, porque es que llegas un miércoles, el jueves estás dando clase y ya tienes ahí los grupos; de repente tienes un primero, un cuarto... y es difícil. DOCENTE 23

Cuando eres interina no puedes dedicarle el 100% de tu tiempo a cosas que a ti te gustaría hacer o profundizar con el alumnado porque o bien tienes que prepararte la oposición o bien tienes que desplazarte... Es verdad que tiene cosas buenas, me refiero a espacios para estudiar, porque, por ejemplo, en verano tú ya no eres responsable de las evaluaciones extraordinarias porque esa ya no es tu plaza. DOCENTE 13

Las situaciones que describen estas docentes llevan a Rodríguez (2014) a señalar la precarización del profesorado en lo referido a la intensificación de su trabajo, la pérdida de garantías laborales o la inestabilidad. La autora, además, hace referencia a una realidad reflejada en los extractos anteriores que alude a la escasa vinculación, en el sentido de pertenencia, de muchos profesores interinos a las instituciones en las que trabajan por lo efímero de su permanencia. Viñao (2019) incorpora muchos de los elementos presentes en los relatos narrativos del profesorado desde una perspectiva histórica y de los movimientos globales de la neoliberalización educativa. Analiza una realidad que entiende como un proceso más de desprofesionalización consecuente con viejas y nuevas amenazas al profesionalismo de los docentes. Señala el autor cómo en el contexto de la neoliberalización el ideal de profesor “es el del docente empleado y contratado en función de servicios concretos, temporalmente limitados y, a ser posible, autónomo. Formado como profesor en unos pocos meses y para tareas concretas” (Viñao, 2019, p. 16). Es evidente que el autor no dibuja el escenario del contexto español, por el momento, sino que advierte de las amenazas a las que enfrenta el

profesorado en el contexto económico de la neoliberalización, la comercialización de la educación, la emergencia de redes filantrópicas que forman docentes y los mecanismos de contratación que se establecen en otros países para mejorar la eficiencia del gasto en educación.

Lo cierto es que, desde posicionamientos próximos a la agenda de neoliberalización, como expone Rodríguez (2014), se defiende que nuevos modelos contractuales pueden incentivar o penalizar al docente para que sea más eficaz en su trabajo. En este sentido, es el propio profesorado quien expresa la necesidad de que el colectivo docente no dependa de relaciones laborales propias del sector privado. Esto se justifica por los beneficios emocionales, profesionales y la seguridad que precisan para desarrollar su tarea de manera efectiva. Esta línea sostenida por el grueso de los docentes participantes responde a las agendas y actores que consideran la estabilidad como un elemento que puede debilitar la calidad y la práctica innovadora de los docentes.

Frente a la mentalidad empresarial, la mentalidad de ser funcionario es lo contrario, la estabilidad. Pero claro, la ventaja es que hay una gran mayoría de gente que es funcionaria que le gusta este trabajo. Está claro que está el funcionario que viene a fichar, a dar la clase, cobrar y largarse. Pero la estabilidad, sumada con una cierta idea de que este trabajo tiene más o menos sentido en la vida de uno, pues puede conducir a un mayor nivel de salud mental. Es decir, cuando te ves en el otro modelo, el someterte a la presión, al estrés que se nos somete a todos los profesores, pero además tienes en juego tu trabajo porque en el momento menos pensado te pueden quitar del medio desde esa precariedad, eso es aterrador. DOCENTE 14

Los relatos del profesorado interino contrastan con las narrativas del profesorado cuya vinculación es permanente y forman parte del personal funcionario. La práctica totalidad de los docentes exponen que sus condiciones materiales son buenas, aunque reconocen que sus condiciones laborales podrían ser mejores. Y es que aunque se autoperciben como trabajadores que no se encuentran en situación material de precariedad, sí que señalan que los contextos de trabajo no son los adecuados para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. El profesorado, incluso, preferiría que se aumentaran las inversiones para mejorar las condiciones laborales materiales antes que el aumento de salarios:

Yo a nivel de sueldo y de otras cuestiones no tengo ningún problema. Yo preferiría que se invirtiera mucho más en educación, en recursos TIC, bajar ratios, mejorar las infraestructuras climatológicas desde un punto de vista ecológico. Ahí hay una labor que hay que hacer brutal. Vivimos en centros de la Revolución Industrial y nos piden que hagamos metodologías del siglo XXI, hay un desajuste tremendo. DOCENTE 10

El sueldo por supuesto es digno y estoy completamente de acuerdo en que el sueldo es digno, no podemos decir que es un sueldo precario comparado con la

estructura económica de España. Pero las condiciones en las que trabajamos con el alumnado sí que son precarias. Existe precariedad tecnológica, por ejemplo, porque nuestras tecnologías y nuestro uso tecnológico parte de nuestra buena voluntad. DOCENTE 24

Podríamos pensar que somos unos privilegiados a nivel personal porque, a fin de cuentas, podemos tener vacaciones, tenemos nuestro sueldo fijo, que dentro de lo que viene siendo España no es un sueldo malo... Pero luego hay algunos colectivos que están más precarizados, como los interinos que a veces no han cobrado ni el verano. Hay algunas comunidades donde pues apenas pueden llegar a pagar un alquiler, como podría ser Madrid. Yo diría que aquí en Andalucía tenemos un sueldo que no está mal, que te permite vivir y podemos aspirar a tener un trabajo fijo. Pero sí que es verdad que las condiciones en las que desarrollamos nuestro trabajo no son del todo adecuadas, los medios que tenemos pues no son adecuados, e incluso las condiciones climáticas y de salud laboral pues tampoco son las adecuadas. DOCENTE 27

Mis condiciones laborales son buenas pero yo creo que hay un problema con los recursos, ya no por mis condiciones laborales sino por cómo se están planteando estas cuestiones a nivel superior. Entender que la educación pública es el refugio de lo "peor" es un error que se va a pagar de aquí a muy corto plazo, se va a acabar pagando. Esa falta de recursos a la educación pública en general hace que luego el trabajo sea más complicado. ¿A qué me refiero? Pues a la falta de profesionales, a la falta de tener la posibilidad de a lo largo del curso escolar tener un mes o dos meses de formación pagada sin tener que dar clase, o de cada x años poder ir a la facultad y reciclarme con los profesores de la facultad... Es decir, que yo pueda decir "oye, pues este trimestre me interesa hacer estas asignaturas cuatrimestrales y me quiero ir a la facultad". Eso es verdad que se echa de menos. Porque es cierto que hay compañeros que se están sacando el grado universitario, pero se lo tienen que sacar a distancia, o pagándose másteres carísimos... En fin, ese tipo de cosas sí se podrían mejorar. DOCENTE 11

Los procesos de ajuste en la inversión pública en educación han sido analizados en múltiples espacios académicos durante la última década. Trabajos como el de Bernal y Lorenzo (2013) o Díez-Gutiérrez (2020b), en línea con los relatos del profesorado, señalan que estas políticas de gasto público en educación se han traducido en recortes que han empeorado las condiciones laborales del profesorado. Se apunta a una serie de medidas como el aumento de horas docentes, el incremento de ratios, o la falta de recursos materiales, tecnológicos y/o de personal para atender la diversidad educativa. Podría considerarse, en consecuencia, que el personal interino se autopercibe como un colectivo profesional precarizado, tanto en condiciones materiales como en condiciones laborales. Mientras, el colectivo de profesorado funcionario no se autopercibe como un colectivo precarizado en cuanto a condiciones materiales de trabajo. Su malestar es consecuencia de las malas condiciones laborales que generan los recortes y ajustes de inversión pública en educación, que reduce las plantillas docentes de los centros educativos. Solo en algún caso, discrepante, el personal funcionario se ha percibido en una situación profesional de proletarización y precarización:

Muchos compañeros creen que ellos son intelectuales, ¿sabes lo que te quiero decir? Yo me considero, en mi humilde opinión, un proletario de la tiza, yo enseño y mi trabajo es “intelectual”, porque es de hacer pensar y mecanismos y que trabajen con mapas y estadísticas, textos y todo lo que quieras pero yo no me considero intelectual. Intelectual será el que esté escribiendo libros, y no como lo escriben hoy en día tronistas y futbolistas, sino que ha salido en la Universidad, creando pensamiento. En un instituto tú eres un trabajador más, solo que en la función pública y en la educación que es, desde mi punto de vista, lo más bonito que hay. Pero, no es como para creerte... Ya te he dicho antes, percibo un desclasamiento que es lo que yo veo en esa gente, todos muy señoritos. O sea, mis condiciones laborales no son las de un intelectual ni están satisfechas. Por ejemplo, yo creo que compaginar la vida laboral con la familiar está bastante fastidiada... depende del instituto también, porque tú le dices “mira, tengo que llevar a mi hijo al colegio, y demás, lo recoge mi pareja pero yo soy quien lo lleva...”, entonces, tú te haces más o menos así. Pero, en general, estamos muy precarizados en ese aspecto. DOCENTE 4

Esta es una noción que analiza Rodríguez (2014) atendiendo a las condiciones de trabajo en las que se desempeñan los docentes. Se trata de una idea vinculada con una concepción marxista del trabajo del profesorado donde el propio profesional se considera en los eslabones más bajos de una estructura de clases haciendo, precisamente, alusiones a otras profesiones “intelectuales” (Guerrero, 2007). Esta cuestión se ha entendido también como parte de un “desempoderamiento ideológico” del profesorado que ha favorecido una tendencia progresiva hacia el ostracismo intelectual y un posicionamiento marginal en los espacios de poder que orientan su práctica docente (Tsang y Qin, 2020).

5.3 Proyecciones y expectativas de desarrollo profesional

La identidad profesional no solo se reconstruye en un ejercicio de continuidad o ruptura con el pasado sino que tiene en consideración las proyecciones y expectativas de desarrollo profesional de los docentes. Y es que, como ha mostrado la investigación, puede considerarse que el desarrollo profesional docente tiene una conexión íntima con la identidad profesional (Beauchamp y Thomas, 2009; Bullough, 2015). Las ilusiones, los compromisos y las expectativas de progreso profesional se han manifestado relevantes a la hora de comprender quién es hoy un profesional de la educación (Bukor, 2015). Dentro de este apartado, merece especial atención atender al desarrollo profesional docente (DPD). Su conceptualización, o una aproximación compartida sobre su significado, es compleja por los diversos enfoques y actores que participan en su concreción (Marcelo, 2011). Siguiendo a Monarca y Manso (2015) puede entenderse desde una visión sistémica y dinámica del perfil profesional que el docente va configurando durante su trayectoria. Implica, no solo aspectos de orden técnico, sino concepciones reflexivas y críticas sobre el desarrollo profesional. Se interesa, en

consecuencia, por la consideración histórica y el contexto profesional, las condiciones de trabajo, el periodo de formación inicial, la inserción profesional, la formación permanente y la evaluación de centros y docentes.

En este sentido, los participantes de este proyecto han enfocado sus narrativas en los siguientes apartados; por un lado, se señalan las fuentes de conflicto y preocupaciones del profesorado ante un espacio de desarrollo profesional que se prevé complejo por las diversas dificultades que atraviesa la profesión. Por otro lado, se reflexiona sobre la incidencia de algunas reformas o propuestas para el futuro de la educación y cómo éstas pueden transformar, nuevamente, las bases sobre las que se ha construido su identidad profesional.

5.3.1 Fuentes de conflicto y proyección de un futuro profesional complejo

La profesión docente se encuentra en un momento de especial dificultad. Las tensiones que expresa el profesorado no solo se refieren a las circunstancias del presente sino que en sus construcciones narrativas se intuye una proyección profesional compleja. La mayor parte del profesorado mira al futuro con preocupación y escepticismo. Las fuentes de conflicto son varias pero, fundamentalmente, se relacionan con la pérdida de capacidad de agencia, su bajo espacio de influencia en un contexto que acota su autonomía docente, controla y limita sus juicios, la falta de inversión pública y o la ausencia de apoyo a su labor profesional:

Veo muy mal el futuro de la profesión docente. Veo un futuro muy jodido para la profesión porque la administración está detrás, cada vez con mayor control sobre los profesores porque somos un colectivo peligroso, somos todos "terroristas", y necesitamos tener mucha vigilancia. Somos un colectivo que inquieta y necesitan tener un control sobre nosotros muy heavy. Y va todo direccionado a quitarnos la libertad de cátedra; la administración sueña con quitarnos la libertad de cátedra. DOCENTE 15

Me gustaría ser como cuando empecé, ser profesional. Ser profesional básicamente, enseñar inglés, ser profesional, enseñar inglés, trabajar con gente de la mejor manera que pueda. Estoy un poco expectante porque no sé a dónde nos va a llevar este proceso de robotización, si nos van a quitar y van a poner ahí cuatro videos de internet. Me acuerdo mucho de mi época de Estados Unidos, mucho, muchísimo, porque lo estoy viendo como lo vi entonces allí. Es que eso muy barato: mecanizamos todo, los niños con su plataforma, una profesora para tres escuelas, sale baratísimo, y un monitor, que no es el profesor ni es nada, ahí con los niños para vigilar que el automatismo vaya. Pienso mucho en Estados Unidos, esta parcialización, esta liberalización, esto de abaratar costes, este quedar bien, este vender lo que haces pero no hacer, vender lo que enseñas sin saber enseñar sin saber de lo que estás hablando y da igual. DOCENTE 26

El futuro de la educación y de los profesores lo veo muy incierto. En primer lugar, no encuentro una inversión económica, social y política que nos respalde.

También el tema de la burocracia, el tener que gestionar tantas cuestiones administrativas carga mucho al profesorado y desgasta y eso creo que va a continuar, creo que es la tendencia y creo que son las perspectivas. Los sindicatos bajo el lema “stop burocratización” están intentando parar eso pero creo que la tendencia va a seguir, una tendencia de burocratización y de continuidad. Yo me siento con incertidumbre sobre el futuro, eso está siempre presente en la vida del profesor. DOCENTE 24

El control apreciado entre los docentes por medio de amplios mecanismos de rendición de cuentas y la percepción de que su práctica, su autonomía y su rol como actor clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje está cambiando a un ritmo vertiginoso se convierte en el principal motivo de conflicto de cara a su desarrollo profesional (Browes y Altinyelken, 2022). Las dinámicas de control, la rendición de cuentas, la experiencia performativa y las lógicas de mercado asentadas en educación llevan al profesorado a experimentar temores e incertidumbres en su futuro profesional. Son fuentes de conflicto que se traducen en una vivencia angustiada que condiciona una forma particular de afrontar el futuro en la profesión (Skinner et al., 2019). En algunas ocasiones, cuando el profesorado atesora una experiencia profesional más prolongada, estos mecanismos de control se convierten en un elemento de frustración por la ruptura de un ideal previo de profesional de la educación. La docente 19 lo expresa en su relato al tiempo que da cuenta de cómo la situación presente proyecta constantemente inseguridades sobre el futuro. Estas tensiones, como lo expresa la docente 32, no solo afectan en el plano emocional o didáctico, sino que se conciben como prácticas que limitan el desarrollo profesional de los docentes:

Me encuentro desilusionada, decepcionada y quemada, desde luego. No en todos los momentos, porque tiras para adelante porque yo he entrado en esto por vocación. Yo no estoy aquí porque tienes dos meses de vacaciones como mucha gente parece que piensa sobre que por qué estamos todos los profesores aquí. Es verdad que yo cuando empecé pensé que esto iba a ser de otra manera, de hecho, cuando empecé era de otra manera. Yo estaba muchísimo mejor al principio que ahora, que era mucho más joven, que tenía menos experiencia, que sabía menos... Ahora tengo la sensación de que cada año hay algo nuevo, que no soy capaz de llevar muchas de las funciones que podría llevar. Entonces, no descansas; dices, “el año que viene ya voy a tener controlado esto y esto” pero es imposible porque al año siguiente va a surgir algo más y siempre hay algo nuevo, entonces no da tiempo a afianzar y a tener las cosas manejadas. Para mí la profesión cada vez es más difícil, como algo inabarcable y digo: “bueno, ¿y cuando tenga 50 o 60 años, cómo voy a estar?” Desde luego yo no me quiero ver así, porque veo a mis compañeros que tienen 60 años o cerca de los 60, que lo que están es contando los días para jubilarse y yo no quiero llegar a ese punto. Yo no quiero llegar a ese punto porque me parecería muy triste. Es decir, que me da miedo el que no vayan a mejorar las cosas sino que vayan a peor, que es lo que estoy viendo. DOCENTE 19

Está la adversidad que es el deterioro del sistema educativo, que no sabemos cuándo va a acabar. Entonces, le temo yo mucho a la edad porque tú ves que tus

compañeros, todo el mundo, está deseando jubilarse; y tú dices “¿cómo tienes ganas de jubilarte? Yo es que no quiero ni pensarlo, me parece horrible jubilarse”. Pero sí, es verdad que le pasa a todo el mundo. Esto me hace pensar que seguramente vamos a llegar todos ahí. Como la gente ve que no se siente apoyada pues no quiere dedicarle más tiempo del que le corresponde, porque la gente se encuentra muy desmotivada con lo que se encuentra a nivel del sistema y a nivel social. DOCENTE 6

A mí mi profesión me fascina, de hecho, pocas veces tengo la sensación de que voy a trabajar, te lo digo sinceramente, cuando voy a clase. Pero muchas veces a lo mejor con el tema de reunión, de tareas administrativas, de reunión para justificar..., a mí eso me quema y pensar que a lo mejor me quedan treinta años con lo mismo pues no me da miedo pero piensas “menudo hartazgo”. Entonces, si yo supiera que mi vida profesional va a ser siempre dar clase pues para mí sería maravilloso. A día de hoy, ahora, si pienso en todas las reuniones que tenemos de la reunión de la reunión de la reunión, pues ya no me hace tanta gracia, la verdad. La burocratización no me gusta nada, me parece un obstáculo, una limitación profesional en presente y, sobre todo, en futuro. DOCENTE 32

Son extractos que profundizan en nuevas actualizaciones de la sempiterna cuestión referida al malestar que cíclicamente experimenta el profesorado en relación a su práctica profesional. La ruptura con una proyección del pasado o la proyección de un futuro caracterizado por la burocratización y el control, condicionan muchos de los posicionamientos de los docentes y tienen implicaciones tanto a nivel personal como profesional. En consecuencia, en un momento donde se pretende fortalecer la profesión docente y dibujar un nuevo marco para el desarrollo profesional, no parece pertinente mantener prácticas políticas que generan riesgo, ambivalencia y tensiones en la cotidianidad de los docentes. Aunque el modelo profesional deberá ser debatido para incorporar al profesorado en esta discusión, parece evidente que ante todo ha de ser un modelo sostenible e incompatible con las tensiones provocadas por la agenda de neoliberalización educativa. Y es que, siguiendo a Connell (2009), a la hora de pensar el futuro de la profesión docente, importa considerar que la cultura de control, la rendición de cuentas y la presión, no puede ser perjudicial para el profesorado en términos personales y profesionales.

El desarrollo profesional es, sin duda, uno de los aspectos que el profesorado vive con más preocupación y desánimo. En la actualidad el DPD ocupa también el interés de los organismos internacionales y de los gobiernos nacionales. Véase, para el caso español, el documento¹⁶ de “24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente” divulgado en enero de 2022 por el Ministerio de Educación y Formación Profesional a los principales sindicatos y Comunidades Autónomas para la discusión de aspectos

¹⁶ Disponible para su consulta en: <https://educagob.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:adf4f050-9832-4a88-9cd2-96cd3519c664/documento-de-debate-24-propuestas-de-reforma-profesi-n-docente.pdf>

ligados a la iniciación y desarrollo profesional docente. Más allá de la controversia generada en los primeros días tras su publicación, lo cierto es que las narrativas del profesorado dan cuenta de la necesidad de abordar la cuestión de la profesión docente. Es preciso abrir un debate que pueda abordar algunas de las cuestiones que son referidas por el profesorado. En este caso, se hace referencia a cuestiones ligadas con la inserción profesional, la falta de atractivo social o su limitado recorrido profesional.

La parte de desarrollo profesional sí que sería una cosa interesante que tratar porque es una cosa que evidentemente no sé cómo habría que hacerlo en la peculiaridad española. O sea, por ejemplo, yo en un país anglosajón estaría en contra del sistema de oposiciones, de hecho, allí se hace por vía de entrevista. En España, lo siento, pero entrevista ni una, no quiero valoraciones subjetivas. Entiendo que habría que ofrecer otras alternativas al profesorado de desarrollo posterior, podría haber lo que hay en muchos países en los cuales uno puede hacer o una transición o una visita espontánea, un paso por otras etapas, por la etapa universitaria... O, por ejemplo, una ampliación de las licencias para realizar experiencias, estancias... DOCENTE 29

Está complicada la cosa para la carrera profesional de los docentes porque tú eres un trabajador de la función pública, con una cualificación universitaria..., pues debería de poder un docente o un funcionario trasladarse a otro espacio de la administración. Sin embargo, la función pública está apartada de la educación, no hay función pública. O sea, yo me habría ido de inspector de trabajo, porque me gusta ese ámbito y me hubiera interesado pero no tengo carrera dentro de lo que es la función pública para yo trasladarme ahí. Tendría alguna puntuación pero es muy complicado. Yo creo que en este apartado tenemos un déficit muy importante. Las posibilidades de un docente de poder tener una carrera atractiva son cero, nulas. Estamos para lo que estamos y pare usted de contar. DOCENTE 22

Son cuestiones que forman parte de los contenidos de debate en lo referente al DPD. Sin embargo, el grueso de los relatos del profesorado se centra, fundamentalmente, en su tarea en el aula. Se proyecta con preocupación un escenario de profesionalización bajo una óptica limitada pedagógicamente asociada al control, las evidencias y la estandarización. Se mira con temor al escenario de medio y largo plazo ante la experiencia de percibirse como técnicos ejecutores de legislaciones y órdenes en las que no han participado y que, en ocasiones, se orientan hacia direcciones muy diferentes a sus propios juicios pedagógicos o posiciones intelectuales.

Yo tengo mis inquietudes y me quedan muchos años todavía de trabajo. Tal y como va la cosa estoy viendo que la profesión se está burocratizando y que cada vez más cosas que a lo mejor para mí son importantes van a dejar de ser importantes y nos vamos a convertir en máquinas de señalar ítems de “este alumno ha conseguido esto, esto y esto”, de dar papeles, de olvidar el trato humano. Tampoco es algo que quiera pensar ahora mismo demasiado, no quiero que eso ahora me amargue mucho. DOCENTE 27

Al final la estandarización y las evaluaciones hacen que sea real el riesgo de convertirnos en técnicos. Estamos dejando de crear para aplicar cosas que crean

otros. Nos vamos a convertir en técnicos donde simplemente aplicamos lo que dicen desde delegación o desde la legislación. DOCENTE 1

La profesionalización del docente se está desarrollando bajo una lógica de producción educativa y una instrumentalización de las transacciones que ocurren en el aula (Prats, 2016). Thoilliez (2017) reflexiona sobre esta cuestión señalando que el DPD no puede significar una profesionalización basada en la cuasi-alineación del docente, una domesticación que sustraiga de la práctica profesional los elementos característicos del proceso “artesanal” que se pone en marcha a la hora de educar. Esta situación configura un desarrollo profesional restringido y burocrático y, para los nuevos profesores, una mala preparación para un contexto social, cultural y económico en constante transformación. En esta línea, la mayor parte del profesorado participante en esta investigación señala que la profesión docente necesita un revulsivo que atienda a distintas vías. Una transformación que va desde el profesorado en activo hasta los docentes que están en formación:

Nosotros creemos, y yo personalmente creo, que la profesión docente necesita un fuerte revulsivo sobre todo a nivel social. Muchas veces somos la punta de lanza de muchas políticas y las responsabilidades a las que nos enfrentamos, algunas tareas que tenemos que hacer frente, no se corresponden realmente con muchas de nuestras funciones. Por tanto, esto es un tema que debemos analizar y que debería plantearse. La inercia te va llevando un poco pero hay que pensar el papel del profesorado en el sistema educativo y en la sociedad. DOCENTE 21

Se necesita un cambio, un paso adelante desde los que estamos hasta los que van entrando. Pero el problema es lo que te digo: hay muchos despolitizados y que ni piensan en esto como algo más que un trabajo. La universidad, la formación de profesores también tiene que cuestionarse qué se está haciendo. Si no somos capaces de enfrentar esto, tenemos un problema ahora y lo vamos a tener a largo plazo. DOCENTE 31

Son relatos que se posicionan próximos a conclusiones como las que se desprenden del trabajo de Reeves (2018) donde se señala que, ante la actitud complaciente y connivente que las prácticas de neoliberalización han consumado en la racionalidad educativa, es la formación del profesorado la que debe desempeñar un papel fundamental para construir espacios críticos y de defensa profesional. Esto, según la autora, debe concretarse bajo dos finalidades: ayudar al profesorado a cuestionar los valores sobre los que se fundamenta la enseñanza neoliberal y favorecer arquitecturas alternativas donde los docentes puedan encontrarse y dibujar un nuevo escenario profesional. Es preciso, como señala Connell (2009), en un intento por pensar nuevas visiones sobre la calidad y el profesionalismo docente, ayudar a redefinir la docencia como un trabajo intelectual, crítico y reflexivo. La labor del profesorado no se limita únicamente a transmitir una serie de hechos o conocimientos a los alumnos. El profesorado, continuamente, interpreta las distintas realidades y transforma la cultura a

medida que la transmite. En consecuencia, solo un colectivo docente con un profundo conocimiento cultural y una práctica crítica-reflexiva podrá ser la alternativa a la visión de docentes técnicos encargados de conseguir rendimientos cuantitativos en su alumnado.

De no pensar el desarrollo profesional en estos términos pueden fomentarse planteamientos como los siguientes. Según los hallazgos de esta investigación, sin poder referir la representatividad de este hecho, una parte minoritaria del profesorado participante se plantea interrumpir su carrera docente, como expresa la docente 26 y la docente 31, o buscar fórmulas alternativas, como expresa la docente 19. Esto parece articularse como la búsqueda de una fórmula que permita satisfacer las inquietudes profesionales que tiene el profesorado. Un recurso final que sirva para equilibrar las tensiones con las que negocian su actividad profesional diariamente.

A mí esta profesión me ha atrapado pero ahora me iría. Me iría por salud física y mental, me hubiera ido. Yo ahora me iba y no me voy porque no hay turistas, si no estaba ya de guía turística en mi pueblo feliz, pero por quitarme de todo esto; me iba con grupos turísticos de poca gente y feliz. DOCENTE 26

Me preocupa el hecho de no poder mejorar y me veo cada vez más quemada, cada vez con menos ganas de dar clase. A mí me gustaba esto más antes, la verdad, yo las clases me las planteaba con mucha más ilusión hace diez años que ahora, pero está muy relacionado con todo esto que estamos hablando. Y luego, bueno, no nos metemos en temas de comportamiento de alumnado, como te estaba diciendo, de cosas más graves, pero sí es verdad que, por lo menos yo, es una profesión en la que con el paso de los años pesa. Yo creo que porque en muchos aspectos es muy frustrante, entonces, se van sumando esas frustraciones y llega un momento en el que yo me planteo las cosas. Si tuviera otro trabajo, realmente, cambiaría ahora. Sería para planteármelo, dependiendo del trabajo me lo plantearía. O sea, no estoy ahora mismo como hace diez años que estaba emocionada con el trabajo, para nada, ya no. DOCENTE 31

La verdad que las perspectivas de futuro no son muy halagüeñas; a mí me encantaría hacer otra cosa pero no sé muy bien qué (risa nerviosa). Porque el tema administrativo sí que me han propuesto entrar en equipo directivo y no he querido porque realmente no me gusta la gestión. Me gusta más el día a día con el alumnado, a mí me gusta estar con los alumnos, pero claro, cada vez se me hace más difícil y cada vez voy cumpliendo años. Entonces si ahora mismo acabo agotada no me quiero imaginar cuando sea más mayor. DOCENTE 19

Los relatos anteriores advierten consecuencias complejas sobre la carrera profesional de los docentes. Leonard y Roberts (2016) señalan que los entornos performativos están configurándose como un escenario de riesgo para el desarrollo profesional de los docentes y puede, incluso, conducir al profesorado a dejar la profesión. En contextos de larga tradición liberal, como el inglés, la investigación muestra que el estrés y el agotamiento profesional entre los docentes se está convirtiendo en un motivo que precipita el éxodo de la profesión y la dificultad para retener a los mejores profesionales

(Skinner et al., 2019). En trabajos como el de Perryman y Calvert (2020) se analiza esta cuestión y se destaca que, si bien los docentes ya son conscientes de las cargas de trabajo, de la exigencia de rendimiento académico o de los mecanismos de control existentes; las discrepancias entre las imágenes construidas antes de entrar a la profesión y las realidades que encuentran motivan las decisiones de abandono de la profesión. Sea como fuere, la mirada pesimista sobre el futuro de la profesión no solo alerta sobre una tendencia a corto o medio plazo. Manifiesta una condición de malestar presente que condiciona la forma en la que los docentes se identifican como profesionales de la educación. Se advierten desequilibrios evidentes entre lo que los docentes quieren ser y las vías de desarrollo profesional que propone la agenda de neoliberalización. Desajustes que condicionan la práctica docente, tensionan emocionalmente a una parte del profesorado y conduce a plantear estrategias para mitigar sus efectos negativos, relacionadas con el abandono de la profesión o la desmoralización (Daliri-Ngametua y Hardy, 2022; Perryman y Calvert, 2020).

5.3.2 Reformas y cambios políticos como condicionantes del desarrollo profesional

Parece evidente por los sucesivos extractos recabados que el clima de escepticismo y hastío que han provocado las reformas y contrarreformas educativas están condicionando las proyecciones de desempeño de una amplia parte del profesorado. La práctica totalidad de los docentes se han mostrado muy críticos con las legislaciones educativas y las distintas consecuencias ligadas a su constante actualización. Son relatos que profundizan sobre la distancia entre los *policy makers* y los docentes, que se han mostrado con anterioridad, y que se refieren, en este apartado, a los escenarios profesionales que se proyectan. Se vuelve a hacer referencia al hastío, la falta de participación del profesorado en las legislaciones educativas y la necesidad de consenso:

Estoy de las reformas hasta las mismísimas narices. Las reformas nunca se consultan o se preguntan a los profesores. Yo estuve en una comisión que organizó el PSOE en Málaga, una comisión para primaria, donde propusimos cosas y yo no sé si eso se perdió porque hicieron como una especie de grupos de gente que trabajaba en primaria, secundaria, ... para darles ideas en su programa; pero eso se ha perdido, yo creo que eso se perdió y ya está. Eso o que directamente era una pantomima. No sirvió de nada. El problema de las reformas sigue igual, pero tú cada vez más estás hasta las narices de esto. DOCENTE 22

A mí me quedan pocos años, bueno esto petará antes y entonces no me podré jubilar e iré con bastón al instituto, pero, si la situación no cambiase, me quedan siete años para jubilarme y no lo veré... Mientras que en este país no haya una Ley de Educación consensuada: primero, por todos los puñeteros partidos

políticos y, segundo, donde intervenga activamente el profesorado en su elaboración; las reformas continuarán fracasando. Es que en las Leyes de Educación intervienen actores sociales, económicos..., pero no teóricos de la educación, no profesorado de la educación. El problema de la educación en España no va a acabar. DOCENTE 8

El profesorado no pinta nada para los legisladores. Normalmente, hablando con compañeros, la sensación es que hay una amplia mayoría en contra de la nueva reforma, la LOMLOE. También es verdad que el profesorado en general es un gremio un tanto conservador. Pero bueno, de cualquier modo, es normal que haya esa oposición porque han pasado tantas reformas educativas que, aunque ahora hubiera una oposición muy clara a la LOMCE, la va a haber a la próxima también. ¿Por qué? Pues porque no hay sensación de que el profesorado decida nada de esto. DOCENTE 10

El profesorado lamenta su rol residual en estos procesos que se suceden y dificultan su desarrollo profesional, sin una finalidad u orientación consensuada que asegure un marco de estabilidad y proyección profesional. En este aspecto, el profesorado se ha referido también a la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, conocida como LOMLOE. Mayoritariamente el profesorado ha criticado la promulgación de una nueva ley de educación que añade más incertidumbre, continúa la filosofía introducida por la reforma del PP y no ataja problemas relevantes como la ratio o la inversión:

La LOMLOE va ser otra mierda porque es que en este país no se trata de hacer una mejor ley, no necesitamos otra ley de educación que venga a empeorar más las cosas. Si yo pidiera algo a nivel político sería que una ley nueva la dejaran permanecer durante cinco años porque todos los alumnos que están saliendo, desde que se inició el cambio de ley con la LOGSE y ha ido renovándose una ley detrás de otra cada cuatro años, son experimentos sociales y veremos a ver lo que sale de aquí porque cada vez vamos a peor. Que hagan una ley y que la dejen durante cinco años y le den libertad al profesor para trabajar lo que tiene que trabajar, independientemente de la ley. DOCENTE 15

¿Qué hace el PSOE ahora en el Gobierno de coalición? Vuelve a parchear una Ley de Educación que estaba mal, no la deroga, la parchea. ¿Cómo la parchea? Añadiendo los ítem que considera. Perdona, es que así no se arregla una Ley de Educación. El MIR de educación, que era propuesta de Ciudadanos. Es que es repugnante. Lo que van a hacer es parchear, y el espíritu de la LOMCE, no se lo cargan. Una Ley en la que aparece más la palabra economía que la palabra crítica, libertad o identidad, ¿qué aparezca más la palabra economía? Es que es flipante en una Ley de Educación. Empieza por dotar de recursos a la educación pública. Hay aspectos de todas las leyes educativas que nunca se han llevado a cabo. El básico, la columna vertebral, la disminución de la ratio en las aulas. ¿Pero de qué estamos hablando? Evalúame externamente lo que te dé la gana, mientras yo tenga 35 alumnos en un aula, a mí me puedes evaluar lo que te dé la gana, esto no mejora. DOCENTE 8

Pese al mayoritario consenso de la comunidad educativa de poner fin a la LOMCE, incluso de los distintos partidos políticos de la oposición al anterior gobierno del PP, lo

cierto es que la LOMLOE no ha terminado con la crítica del profesorado. Y no lo hace, entre otros factores, siguiendo los análisis de Puelles (2016, p. 18) porque para alcanzar los objetivos, las legislaciones “necesitan conectar con la realidad. A las leyes no les basta con lograr la legitimidad política, necesitan también la legitimidad social, y ésta no se alcanza si no consiguen aportar soluciones a los problemas de la sociedad”. El profesorado, por lo expuesto en esta investigación, no siente que esta ley conecte con las necesidades y vulnerabilidades que experimentan con asiduidad en su práctica profesional. Desde esta percepción, motivada por la falta de participación en el debate político de la educación, la nueva ley nace de espaldas a las demandas del profesorado, algo que, como se ha demostrado, no presagia su éxito.

En esta línea se enfatizan diferentes posiciones críticas. En el momento de realización de las entrevistas, el debate público de la LOMLOE estaba centrando su atención en propuestas como la del MIR educativo. En consecuencia, algunas referencias del profesorado han girado en torno a este aspecto, sin que haya un claro patrón que apoye o desprece esta propuesta por la nebulosa de la misma y el escepticismo que este tipo de medidas provocan entre el profesorado:

El MIR educativo, pues todo depende de cómo se haga, si al final es una excusa para poner a trabajar a una pila de gente en condiciones precarias, pues es terrorífico. Si al final eso tienes un año de prácticas bien remunerado, en el que aprendes diferentes formas de dar clase..., a mí la verdad que me hubiera encantado porque yo me sin querer ser docente, sin formación ninguna, dedicándome a la música, me vi un día en una clase sin acordarme muy bien lo que suponía todo eso. Entonces, yo creo que lo del MIR educativo no lo veo mal si se hace bien, pero las sospechas pues no son las mejores... DOCENTE 10

A mí la idea del MIR no me parece mala, lo que me parece mal es cómo seguro que lo acabaran aplicando (risas). O sea, que tú me pongas al chico de prácticas, que yo ya tengo todos los años a alguien de prácticas y te viene un mes para mirar y menos de un mes para dar clase, pues me parece muy poco tiempo. Aprenden un montón, les gusta mucho, pero me parece muy poco tiempo. ¿Tú me dices ponerme al chico más tiempo, que yo sea el responsable, que se encargue de una clase por completo y que reciba una remuneración por eso? Me parece bien. Ahora sí, siempre supervisado por mí y que eso no signifique que al final tú pongas a un grupo y te ahorres a un profesor por tener a alguien al que le pagas cuatro perras. Pero si pones a alguien a dar un montón de horas yo no le voy a poder supervisar porque yo no puedo mis clases más las clases de otro profesor. DOCENTE 16

Es una posición ambigua que también se sostiene en la literatura académica pese a que es un debate abierto desde hace varios años tanto en el contexto nacional como en el plano internacional (Bolívar, 2012a). Si bien las recomendaciones de la OCDE o la propia Unión Europea transitan por la senda de reformar la profesión desde la propia formación e ingreso a la carrera docente, aquí el MIR educativo se ha señalado como

una buena práctica; en el caso español se muestran simpatías, aunque se reconocen distintas dificultades tanto organizativas como referidas a la propia filosofía de la formación docente (Egido, 2021). Algunas posiciones, véase Fernández-Enguita (2019), incluso señalan que este consenso extendido por revitalizar la profesión docente, donde las tradiciones establecidas o los intereses ideológicos parecen menos contrapuestos, favorece introducir la propuesta como primer paso para una reforma ambiciosa de la profesión docente. El anteriormente citado documento sobre las 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente, en su propuesta número 7, señala “establecer un nuevo modelo de iniciación a la docencia en la formación inicial basado en el aprendizaje en la práctica”. Sin embargo, como otras propuestas del documento, la concreción es débil y la interpretación es múltiple. Parece que se diluye una propuesta de MIR educativo análoga a la del sector sanitario y se apuesta por introducir formaciones prácticas desde el curso de los grados y el aumento del practicum de máster. Sin embargo, no se aportan referencias especializadas ni tampoco consta la participación del profesorado en un aspecto fundamental para su desarrollo profesional. Está por determinar la configuración de esta medida, su negociación y el impacto entre los actores implicados.

Por otro lado, los relatos han evidenciado implicaciones de diferente naturaleza que las reformas de gestión empresarial de la educación provocan en el profesorado referido a su desarrollo profesional. Es especialmente llamativo que en las proyecciones de desarrollo profesional los docentes rehúsen postularse como personal directivo de los centros educativos. Esto puede obedecer, como se apunta en Hall et al., (2013) a que la NGP ha puesto su énfasis sobre la figura de la dirección educativa, a las que pretende transformar en órganos de gestión eficiente de recursos a modo de gerentes empresariales. Esto, según se observa en la investigación, provoca una desafección del profesorado por ocupar estos cargos. Y es que, cuando no se percibe como un puesto con una serie de funciones análogas a las jefaturas empresariales, se percibe como un puesto sujeto de la inestabilidad y la tensión:

Solamente una vez con una amiga me he planteado saber qué habría que hacer para ser directora, pero porque veía que ya había que cambiar las cosas en el instituto y tomar las riendas de otra manera. Pero es que a mí no me gustan los cargos: uno, porque yo me conozco a mí misma y verme entre la espada y la pared, vamos yo creo que terminaría mal; dos, o termino con un expediente abierto en la administración o termino enfadada con todos mis compañeros. Luego, porque la labor no me atrae para nada. ¿Una jefatura de estudios? ¡Dios mío!, si el jefe o la jefa de estudios hacen su trabajo, intentan hacerlo con responsabilidad, si eso es una locura, porque ese sí que está en medio de la administración, del profesorado, de las familias y del alumnado... Yo no podría.

No podría porque yo me conozco y habría situaciones que a mí me derribarían emocional y físicamente hablando. DOCENTE 8

Me gusta tanto el aula que no me veo exactamente en función directiva ninguna. Me gusta el aula, es una de las cosas que me gustan y el tener que reducir la presencia en el aula para hacer otro tipo de tareas pues no entra dentro de mis objetivos. DOCENTE 14

Yo tampoco aspiro ni a jefatura, ni a inspección, ni dirección, porque me parecen que son cargos administrativos que te quitan de la parte bonita que es el contacto con el alumno y te meten en la parte fea, que es la administración pura y dura, el hacer papeles, hacer informes y en convertirte en fuerza representativa. DOCENTE 16

Me gusta dar clase, el director da pocas horas de clase, a veces no da ninguna, y está más de gestor. A mí lo que me gusta es dar clase y no me veo haciendo eso. Lo mismo pienso de ser inspectora, pues no, y desde luego si alguna vez tuviera que serlo pues no iría a pedir papeles, sino iría como algunos inspectores, que sí que he conocido, a un centro a ver qué es lo que pasa, qué es lo que hace falta, qué es lo que podemos mejorar, pero desde un punto de vista del diálogo. Pero, vamos, yo en principio no me planteo ni una cosa ni la otra. DOCENTE 27

Yo, de verdad, no sería directora nunca porque a mí me gusta la enseñanza, yo prefiero dar clase. La dirección es ser administrativo y, en muchos casos, son auténticos déspotas y, en otros casos, están muy mal reconocidos. Te lo digo por el centro actual en el que estoy que se están dando una mano de trabajar y una mano de un desgaste que llevan encima y eso no se está teniendo en cuenta. Al contrario, la inspección aprieta y aprieta, entonces, es que es muy difícil. DOCENTE 32

La mayor parte del profesorado entrevistado, ninguno ocupa cargos de gestión en el momento de realización de la entrevista, no tiene aspiraciones a ocupar la dirección del centro porque concibe el cargo como un elemento que limita su trayectoria profesional. Se lamenta que estas dinámicas se implementen en centros educativos, concebidos como espacios de tradición democrática. Además, puede observarse que, en líneas generales, el profesorado no se identifica con los modelos gerenciales de gestión en el sistema de educación pública:

La nueva gestión de lo público tiene el peligro de que los equipos directivos se conviertan en simples gestorías, tramitadores de papeles. Una cosa que a mí al principio no me gustaba, pero ahora reconozco que sí que se tendría que dedicar un poquito más a eso, es al famoso liderazgo pedagógico. Es decir, los equipos directivos tendrían que, fundamentalmente, dedicarse a la tarea pedagógica en los centros pero, tal y como están planteados y tal y como están elegidos, pues a veces se corre el riesgo de irse al lado oscuro de la fuerza, como digo yo. Es un peligro porque al final si no hay un equipo que lidere lo que se está haciendo en el centro, pues no se pone en valor a ese centro educativo público. Porque estamos hablando de centros públicos, evidentemente. Los centros privados funcionaban así hace ya mucho tiempo. DOCENTE 11

Es que un centro no es una empresa. Es que tenemos que perder un poco esa idea, es que esto no está hecho para sacar números ni para sacarle rentabilidad,

es que esto es un derecho que tenemos. Entonces, convertir a directores de centros en maquinitas de hacer números, es que no le veo la finalidad, es que no debería tenerla. Que lo quieras hacer en un privado, no te digo ya ni siquiera en un concertado, porque no deberían ni de existir, pero que lo quieras hacer en un privado para rentabilizarlo, allá tú, pero en lo público no. Lo público es un derecho. ¿Tú cómo le vas a estar haciendo números o le vas a estar haciendo cuentas cuando es un derecho? Entonces, el intentar convertir a la escuela en un mercadeo, es que no estoy de acuerdo. Al final, lo conseguirán, porque con este tipo de políticas, pues al final no sé, pero creo que es lo que van buscando en esa línea. DOCENTE 23

En otro plano diferente, pero destacado por el profesorado, se ha situado el debate sobre la digitalización educativa. En un contexto marcado por la pandemia de la COVID-19 y los discursos sobre la digitalización de la educación, una parte del profesorado templa los relatos que apuntan a este espacio como una panacea para resolver los problemas de la educación:

Personalmente soy muy crítico con el programa de digitalización de centros (PRODIG) y cuando a mí me pasan los cuestionarios los pongo a partir de un burro porque hay una obsesión con digitalizar a toda costa. Digitalizar a todo el profesorado, digitalizar a todos los alumnos: ¡no! Yo no voy a digitalizar a un profesor de filosofía, ni a un profesor de matemáticas, ni a uno de tecnología. Si no necesitan esos recursos y son buenos docentes y transmiten el contenido y enseñan a sus alumnos, ¿por qué tienen que utilizar la tecnología? Que te lo diga yo tiene guasa que soy ingeniero informático y coordinador PRODIG. Tiene que ser un servicio y un recurso al servicio del profesor que lo necesite. No debe ser de obligado cumplimiento. Y las directrices que nos dan desde delegación son la hostia. Yo he emitido varios informes, críticas sobre esos cuestionarios que nos hacen. O sea, ¿todo el profesorado aplica metodología TIC, metodología PRODIG o recursos digitales? Además te dicen “el porcentaje de aplicación” y yo me pregunto: ¿qué porcentaje es el bueno? ¿Si es 70% es bueno y si es 30% es malo? Ya estás diciendo que el otro 70% por no aplicarlo no es bueno. Son medidas de calidad completamente absurdas. DOCENTE 1

Quieren que nuestro papel sea como de informático; que cree materiales con herramientas informáticas, o sea, se nos está pidiendo eso ¿eh? Echa un vistazo a los cursillos para profesores: aula TIC, programas para crear materiales con TIC, MOODLE 1, MOODLE 2 para los que están más atrasadillos o están acostumbrados a utilizar otras plataformas... Todo va por ahí pero todo está como muy, muy organizado a eso. ¿Para qué quieren un profesor si con un informático vale? La clase presencial es otra historia pero ahora también está muy influenciada por los materiales que cada vez son más online y cada vez más los padres controlan porque los niños no pueden tener su correo privado. O sea, imagínate la autonomía que tenemos los profesores. DOCENTE 26

La cuarentena ha puesto en evidencia que esto de la digitalización no sirve para nada si no hay un contacto directo de profesor-alumno. Yo creo que eso se está poniendo más en evidencia que nunca. Aparte de la brecha digital que es algo obvio, no todos los niños tienen los mismos recursos, no todos los niños tienen las mismas posibilidades y eso desde la escuela no se puede asumir. Es una realidad que hay que solventar. Aparte de eso, el contacto directo que se establece en el aula, la relación humana, que no es cuantificable pero que sí existe

El profesorado ante la neoliberalización educativa: ontología, autopercepción y proyección de desarrollo profesional

y es real. Es lo que hace que el alumno después pueda desarrollar incluso ciertas cuestiones de feedback que se producen. Yo creo que eso pone en tela de juicio precisamente este tipo de planteamientos de digitalización y educación digital.
DOCENTE 3

Si bien la digitalización educativa forma parte de la agenda de reforma global desde la década de los 90 del siglo anterior, nunca ha dejado de ser un proyecto pendiente de eclosionar (Gispert-Pellicer, 1997). Los relatos son coherentes con investigaciones que exponen que, desde su introducción, una parte amplia del profesorado ha mirado a las TIC con incertidumbre, siempre bajo la amenaza de que su trabajo pueda ser sustituido, en algunas de sus formas, por medio de la utilización de dispositivos electrónicos (Yanes-González y Area-Moreira, 1998). Y es que, hace referencia la docente 3, el profesorado reivindica el contacto, la relación directa con el alumnado y la intimidad que proporciona el aula. Es una narrativa que recupera la idea del aula como una isla que permite al profesorado mantener una práctica segura ante injerencias externas (Hargreaves, 2003). Varias décadas después, ni las infraestructuras ni los docentes acompañan este proceso con convencimiento y se muestran nuevas tensiones y cuestionamientos agravados por la rápida conversión digital que ha requerido la pandemia de la COVID-19 (Molina-Pérez y Pulido-Montes, 2021). En este sentido, otros docentes han alertado sobre los riesgos y oportunidades de mercado que la digitalización acelerada de la educación está produciendo:

Lo que no me parece lógico es que la Junta de Andalucía después de tantos años no tenga la capacidad para que cuando se conectan los profesores y los alumnos a las plataformas digitales, no se vengan abajo, como en la cuarentena. Entonces, al final te tienes que buscar la vida con empresas privadas. Limitación de datos con el classroom de 15 gigabytes, que eso es una basura, porque si no pagas es una basura. Limitación de no sé qué con no sé cuánto de tiempo porque las clases de zoom son 40 minutos. Entonces las clases son de pam, pam, pam donde si quieres que haya un poco de conversación con los alumnos tienes que ir controlando los minutos para saber cómo están, cómo lo están viviendo, qué situación tienen en sus casas tal y cual... Por tanto, de momento, hay muchos hándicap que no sé muy bien cómo se van a gestionar. DOCENTE 3

En todo el debate sobre la digitalización, y esto te va a parecer un poco fantasioso, pero hay un apartado que no me gusta. Yo soy defensor de la digitalización y además se me da bien montar vídeos y demás. Pero, por ejemplo, al final terminas recurriendo a plataformas como Google Classroom, que es una compañía privada, y todos sabemos lo que pasa con los algoritmos y cómo copian los recursos y la información para luego ellos generar ese tipo de ofertas también. Y claro, dices, yo me sirvo de ellos pero luego ellos qué van a hacer y cómo pueden llegar a cambiar el modelo educativo, que si ya es entre personas pues luego sería muy fácil copiar los modelos y vender cursos así. DOCENTE 4

Diferentes investigaciones están analizando cómo las corporaciones tecnológicas y empresas de las TIC han encontrado en el sector de la educación un nicho potencial de

mercado. La industria tecnológica se ha convertido en una de las más importantes de lo que se ha denominado como *edubusiness* en la lógica de los mecanismos de privatización extendidos en los sistemas educativos (Saura et al., 2021; Saura et al., 2022; Williamson y Hogan, 2020; Ball et al., 2017). Además, en línea con los relatos expuestos por el profesorado, docentes y académicos han denunciado la utilización de datos mediante algoritmos con fines comerciales asociados a las plataformas digitales que se utilizan en educación (Williamson, 2017). El propio DPD se está configurando bajo la agenda de innovación “tecno-educativa” que están lanzando corporaciones tecnológicas como Google mediante las distintas herramientas y plataformas que componen la “comunidad educativa de google”. Son nuevos espacios para la formación y el desarrollo profesional donde se expiden certificaciones docentes, se permite el uso avanzado de sus herramientas y se disemina la lógica de mercado de la corporación (Saura et al., 2021). Lo cierto es que el movimiento de privatización digital merece especial atención en lo relativo al desarrollo profesional docente y las reconstrucciones de la identidad profesional. En el contexto de estudio, el Consejero de Educación de la Junta de Andalucía anunció, a finales del año 2020, la firma de varios convenios con las compañías de Google y Microsoft. Este acuerdo incluye planes de formación docente ligados a los servicios ofrecidos por las tecnológicas para asegurar que se implementan con éxito, según el propio comunicado de la Junta de Andalucía¹⁷.

¹⁷ Véase

<https://www.juntadeandalucia.es/presidencia/portavoz/educacion/156439/JavierImbroda/Educacion/TransformacionDigital/Tecnologias/Google/Microsoft>

CAPÍTULO 6

AUTONOMÍA DOCENTE, ENTORNO PROFESIONAL Y RECONOCIMIENTO EXTERNO: DIMENSIONES CONDICIONADAS POR LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

6.1 Autonomía docente, competencia profesional y capacidad de agencia

La competencia profesional se ha destacado como uno de los principales componentes de la identidad profesional y se entiende como un conjunto de destrezas o conocimientos que permiten un “saber hacer” contextualizado. La noción de competencia alude a situaciones problemáticas en las que el profesorado moviliza los diferentes saberes para tomar decisiones y actuar de una manera congruente con la necesidad del contexto. En esta línea Perrenoud (2004), entiende la competencia de los profesionales de la educación como la capacidad para poner en práctica diversos recursos cognitivos (saberes, capacidades, informaciones...), al objeto de actuar con eficacia y pertinencia en relación a las necesidades del contexto. Se considera así que cuando el profesor tiene una alta estima de competencia profesional aporta solidez y seguridad al ejercicio docente práctico y dota de mayor estabilidad a su identidad profesional. Sin embargo, cuando la reforma cuestiona el contexto y la práctica profesional del profesorado, se puede desarrollar una sensación de inutilidad o inhabilidad profesional que desestabiliza la identidad profesional docente.

Por esto la investigación académica se está centrando en comprender el impacto que la neoliberalización educativa provoca, por medio de distintos mecanismos de control y rendición de cuentas, en el trabajo y el desempeño docente (Parcerisa et al., 2022). En este apartado, Fuller (2019) entiende que la profesión docente ha sufrido ataques en la mente, el cuerpo y el alma como consecuencia de la neoliberalización de la política educativa mediante la implementación de estrategias de estandarización y control. Esto ha introducido profundos cambios en lo que hace y en lo que piensa el profesorado. Ahora, el trabajo docente se posiciona en un espacio mutable caracterizado por el énfasis en las nociones instrumentales, lo cual puede modificar la naturaleza de la identidad profesional del profesorado (Garner y Kaplan, 2019).

6.1.1 Buscando una práctica docente competente en contextos de demandas cambiantes

La docencia se ha configurado como una ocupación compleja que enfrenta múltiples dificultades. Ser docente en escenarios de cambios permanentes y exigencias volátiles se ha convertido en una tarea ardua que origina múltiples dificultades en la experiencia profesional. Una parte mayoritaria de las narrativas del profesorado se ha centrado en problematizar algunos de los elementos que hacen vulnerables al colectivo. Se han señalado mayoritariamente las debilidades de la formación inicial o las limitaciones asociadas al acceso a la práctica docente mediante oposiciones:

Es un sistema de acceso injusto. Yo creo que mi valía como profesora ya la he demostrado sobradamente. Entonces, ahora volver a pasar por un sistema de oposición cuando yo ya demostré en 2014 que era válida y que aprobé además en un año que era muy difícil hacerlo, y más con un sistema de acceso que está totalmente obsoleto, con un temario de 1993, y con una programación didáctica que sabes que jamás en la vida va a ser real, porque aquí en La Alpujarra que no tienen ni la mitad ordenador, ¿lo vas a hacer? Es que me frustra porque es un sistema injusto donde no entra el que más tiene que aportar o el que... Aquí entra el que tiene más capacidad de memoria y de vomitar lo que tienes que vomitar y ala, a otra historia. Quizá si fuera un sistema de acceso donde se tiene en cuenta tu labor como docente, donde se compruebe tu labor como docente, que se vea dónde estás dando clase realmente, cómo te desenvuelves en clase, quizás sería un sistema de acceso más justo. Pero vamos, que yo me memorice X temas de un temario de 1993 no creo que me haga mejor profesora, me hace mejor "memorizadora", pero ya está. DOCENTE 32

El máster de educación no sirve para nada. Eso lo decimos todos los que hemos hecho el máster y el antiguo CAP no sirve para nada. A mí no me han enseñado nada que yo haya podido aplicar como profesor. A nivel de pedagogía es así. Es sincero y es duro pero a mí no me han enseñado a ser profesor. A mí nadie me ha enseñado a dar clase, lo he aprendido yo en base a mi vocación, en base a mi experiencia y probando cosas, y también por mi actitud y la motivación. Yo creo que la clave es la actitud y la motivación. Con una buena formación pero la actitud y la motivación es fundamental. DOCENTE 1

La formación del docente se puede mejorar y se debe mejorar. Te lo digo porque yo he participado en tribunales de oposiciones, he estado formando y las formaciones que se hacen para el profesorado en prácticas y soy preparadora de oposiciones también. Hay muchos compañeros y compañeras que llegan a su profesión sin las habilidades mínimas necesarias para llevar adelante una secuencia didáctica, y eso no nos debería pasar. La oposición no nos ayuda en eso muchísimo porque cuando llegas a ver al compañero o compañera, no la estás viendo nada más que en una hora y ya has eliminado a un montón de personas que a lo mejor son estupendos docentes pero no tienen a lo mejor la calidad del contenido, por lo menos en Secundaria pasa así. Yo creo que hay que mejorar un poquito nuestra formación. En ese sentido yo creo en la formación, soy formadora pero es que no paro de formarme, a mí cada año me surgen 1000 inquietudes de cosas que quiero mejorar y que voy a mejorar. Entonces, es que creo que la formación es clave. DOCENTE 18

La formación inicial para poder habilitarte para ser un profesional de la educación creo que todavía está muy mejorable, es muy mejorable porque no tenemos un conocimiento pleno de muchas de las cosas del material con el que vamos a trabajar. Y, por eso, sería muy bueno que existiese ese MIR y que existiese una mayor formación porque, además, creo que si eso estuviese bien hecho, aportaría no solamente mayor vocación en la gente que quiere entrar a la profesión, sino que además ese reconocimiento externo iría ocurriendo, como por ejemplo en Suecia o Finlandia, en donde tú tardas varios años en formación extra hasta llegar en poder convertirte en una persona que pueda dar clase y redundaría en una mejora para todos. DOCENTE 21

Las debilidades y experiencias referenciadas por los docentes, fundamentalmente relacionadas con la formación inicial, han sido y siguen siendo elementos de interés en la agenda de investigación educativa (Valle et al., 2016; Manso et al., 2019). Se han señalado los déficits de la formación inicial, sus limitaciones y los espacios por explorar en la formación inicial del profesorado. Interesa rescatar cuatro aspectos que concluyen Manso et al. (2019) sobre las vías para repensar la formación inicial del profesorado que parecen atender a las demandas de los profesionales entrevistados en este proceso de investigación. En primer lugar, la mejora de los procesos de selección de candidatos para el Máster de Secundaria mediante la incorporación de métodos diversos que valoren conocimientos, aptitudes y motivaciones. En segundo lugar, el incremento de la formación pedagógica, junto con la didáctica y disciplinar. En tercer lugar, la flexibilización de las estructuras formativas, en línea con la reciente propuesta del Ministerio de Educación y Formación Profesional sobre la reforma de la profesión docente. Por último, algo común en la práctica totalidad de narrativas, el fomento de la formación práctica en los planes de estudio. Son recomendaciones que han de considerarse para atender a la percepción de debilidad que expone el profesorado con respecto a su formación inicial. Más importante cuando parece que las debilidades a las que enfrentan tampoco encuentran respuesta con una formación permanente orientada, casi exclusivamente, al manejo de metodologías TIC o elementos de corte técnico:

Luego vienen los que te van a hacer cursos de formación que son gente que yo creo que o están muy bien pagadas o que no hay pensamiento crítico detrás de sus cabezas. No lo sé, la verdad. Te intentan vender algo que es para que tú cambies tu metodología. Me parece una falta de respeto absoluta porque desde la propia administración se da por hecho que el profesor en clase sigue como en el siglo XIX, sacando el mapa de papel y explicando ahí las provincias. Es que ya ese es el principio de la base del error. DOCENTE 3

El tema es que la formación permanente es irreal. Te pongo un ejemplo, nos dieron un curso sobre gamificar el aula, era un curso en el que estaba desde el profesor de Música hasta el de Matemáticas, pasando por el de Historia y el de Lengua. Ya empezamos mal; cuando un curso vale para todo el mundo, usualmente no vale para nadie. Nos llevamos una hora viendo cómo crear un diplomita, donde poner los éxitos del chiquillo. Hombre, yo la verdad que una hora

para crear un diploma, la verdad que me pareció una hora de mi vida perdida. Y después, pues se nos dieron un montón de plataformas que se podían hacer juegos. Nadie me explicó las diferencias entre ellas, cómo aplicarlo yo en aula, nadie me dijo qué problemas podían surgir, pero si me mandas un correo diciéndome que por qué no uso esas páginas web, habría sido lo mismo. Entonces, sí, está muy bien, nos han dado un curso, el profesorado de mi centro ya sabe gamificar, pero en las prácticas ha venido un señor, nos ha hablado en general de muchas cosas y no sabemos cómo aplicarlo al aula. Yo decía lo mismo, a mí me viene un mecánico y me dice esto es una llave inglesa, esto un destornillador y esto se usa para esto, venga ahora arregla el coche... Pues tú imagínate compañeros como el que te decía antes, que no sabía pegar un enlace en el Classroom, pues qué le vamos a contar a ese hombre. DOCENTE 16

En este caso, las exposiciones del profesorado sobre la formación permanente son similares a los hallazgos y conclusiones de investigaciones similares realizadas en el contexto español. En línea con Escudero et al. (2018), se aprecia desde la experiencia de los docentes una formación continua focalizada en el manejo de metodologías y materiales, alejada de procesos autorreflexivos de análisis y evaluación de la enseñanza. Así mismo, en línea con la autoría, se observa una articulación de la profesionalidad que tiende hacia una tecnificación basada en métodos TIC que olvida u omite elementos socio-familiares, factores relacionados con la relevancia del contexto social y comunitario de la acción docente o las potencialidades de la colaboración entre colegas. No obstante, es importante señalar que el profesorado suele matizar su línea argumental para señalar que esta vulnerabilidad no es la causa principal de los problemas que enfrenta el sistema educativo. Para los docentes entrevistados, incluso aquellos que han puesto énfasis en las debilidades formativas, como el docente 21, los principales elementos de dificultad se encuentran en cuestiones dependientes de las agendas políticas y las administraciones educativas:

Habiendo dicho que la formación inicial no está bien y que la formación es mejorable, también te digo que este no es el problema principal de la educación. El problema principal de la educación es que no contamos con los medios, sobre todo a nivel de recursos humanos, que son necesarios para una educación de calidad y que a veces se nos exige. No es solo que los docentes no estén bien formados sino que existen problemas estructurales, de la administración, que son los que realmente limitan muchísimo. DOCENTE 21

No nos engañemos. Es cierto que la formación del profesorado es mejorable, por supuesto. Pero los problemas que tenemos no se deben a que los profesores sean malísimos. Los problemas que tenemos son de recursos, de inversión, de condiciones económicas de partida muy limitantes, de contextos muy desfavorecidos. No nos podemos despistar con esto del profesorado y los buenos y los malos profesores. Tenemos que dirigir la mirada hacia el verdadero problema, y el verdadero problema son situaciones y realidades en las que el profesorado podemos intervenir poco y los políticos mucho. DOCENTE 4

En consecuencia, una parte del profesorado percibe que la administración educativa pretende configurar un perfil docente despojado de capacidad crítica y alineado a una serie de tareas alejadas de la docencia como espacio de reflexión crítica. Se pretende, bajo sus consideraciones, conformar un perfil profesional permeable a competencias profesionales relacionadas con las nuevas metodologías, los nuevos espacios de digitalización o las innovaciones en clave didáctica; a la vez que disciplinado en la rendición de cuentas y en los mecanismos de control que se vierten sobre su práctica:

El docente ideal para la administración es el docente sumiso, obediente, que no cuestiona nada, que utiliza cuatro estrategias de lo que supuestamente es innovación educativa pero que es sencillamente poner las redes sociales o poner los recursos tal al servicio del alumno. Eso es una tontería. Quiero decir, si el recurso no tiene un por qué y un para qué y no tiene una reflexión de por qué utiliza las cosas ni para qué es una tontería. Yo creo que el perfil que quieren es el perfil un profesor que no cuestione. Es que un gurú dice lo típico de “no importa cuál sea el nivel sociocultural del alumno, no importa los recursos que tenga, no importa cuál sea sus situaciones familiares, no importa tal...”. Es un discurso aberrante del neoliberalismo. DOCENTE 3

El docente que reclama la administración es el docente burócrata totalmente, que hace informes con una serie de ítems preestablecidos, un docente que no cuestiona... Ese es el profesor que quiere la administración. El docente que se limita a dar sus clases, aparentemente se lanza en proyectos, un docente un poco dócil, bueno que no moleste mucho. Y, sobre todo, que sea competente en seguir las directrices marcadas por... DOCENTE 8

En este apartado, una parte del profesorado alerta sobre el peligro de ejercer la profesión de manera acrítica o sin reflexión sobre las tareas y finalidades que emprenden. Los docentes, de forma mayoritaria, esbozan coincidencias sobre una práctica volátil, ambigua y contingente. Esto se considera fundamental para desenvolverse en el contexto educativo de la neoliberalización. Sin embargo, se señala que esto no puede oponerse a una concepción de la práctica docente vinculada a una visión crítica y reflexiva tanto del ejercicio profesional como del propio sistema educativo:

Para mí el docente competente es la persona que está con los alumnos, mira las necesidades de sus alumnos, trabaja con ellos, los intenta educar en la libertad, en la crítica, el docente que reclama a la administración lo que es justo. ¿Problema? que eso cansa mucho, y al final te callan, de una manera u otra. DOCENTE 8

Creo que nos estamos perdiendo mucho en las metodologías y en otro tipo de cosas que son anecdóticas. Y es verdad que la mayor parte de los compañeros están siempre hablando de nuevas metodologías, de innovar y todo este tipo de historias que están bien, yo no las critico, pero no nos pueden hacer olvidar que tenemos una implicación social fuerte. Ya no solo a nivel de sociedad, de procurar una práctica crítica, reflexiva, sino también a nivel de defensa profesional. Espero que no nos perdamos en estos debates y sí nos adentremos más en otros que nos afectan directamente. DOCENTE 10

Y es que, además de las nuevas metodologías y la utilización de la innovación educativa como reclamo de un mercado educativo emergente García-Gómez y Escudero (2021), el profesorado observa que, en los últimos años, están siendo llamados a incorporar nuevas competencias. En algunos casos, estas habilidades no se corresponden con los ejes de identificación en los que tradicionalmente se han socializado en su plano profesional. La emergencia de plataformas y espacios digitales junto con el auge de gurús, *youtubers* e *influencers* de la educación están introduciendo nuevas lógicas relacionadas con el *coaching* y otras prácticas que el profesorado participante en esta investigación mira con recelo y desde una lente crítica:

Me da mucho coraje lo de los profesores coach, yo cuando empiezo mis clases a principio de curso siempre digo lo mismo: "yo no soy DJ, yo no estoy aquí para poner la música que te gusta ni para hacer lo que tú consideres, ni estoy aquí para entretenerte". Ahora, luego vamos a cantar y vamos a bailar, pero yo no soy coach, yo estoy aquí para enseñar historia de la música y eso puede ser aburrido, y oye, se asume como parte de esto y hay días que puede ser entretenido y se asume, pero yo no soy un payaso que estoy aquí para hacerte la vida más feliz. Yo creo que esto de los profesores súper guays, que tienen unas técnicas súper novedosas..., yo la verdad es que lo veo un poco fantástico porque el día a día es otra historia y puedes hacer cosas muy novedosas y ser súper innovador y tener unas técnicas fabulosas, pero eso no conlleva que tus alumnos vayan a aprender más ni que seas mejor profesor. Yo creo que ahora lo que se percibe por la tele son concursos, es todo como una carrera a ver quién es el mejor, este rollo americano, el más, el más grande, el mejor... Yo no pretendo ser la mejor profesora del mundo ni ser la reina del mambo ¿sabes?, no es algo que me preocupe. Yo creo que lo que yo intento es dar unas clases donde los niños puedan aprovechar y puedan disfrutar del arte, ya está, que puedan apreciar determinado tipo de cosas pero no quiero ser coach, para nada, creo que son cosas que no entiendo muy bien cómo están penetrando tanto. DOCENTE 31

Ha desaparecido la figura del profesor como eje de la clase magistral, eso ha desaparecido hace tiempo, y se nos pide a los profesores otras competencias que se parecen mucho a esto de los nuevos coach, al motivador, una persona con una gran carisma, o sea una serie de cuestiones que también son cuestiones que se aprenden, se entrenan, y otras cuestiones también son más de personalidad. Pero es verdad que sí, la figura del docente ya no es lo que era. DOCENTE 6

El tutor de secundaria hace cosas para las que no nos han preparado nunca; el tutor en la clase hace de coach y miles de profesiones de estas posmodernas y ultra nuevas... animando y convenciendo. El problema es cuando tú pretendes institucionalizar eso, ¿Cuál es el objetivo? Que el alumno en Secundaria, por ejemplo, sea un ciudadano "estándar". No se pretende una educación que construya un ciudadano crítico, sino que lo que muchas veces se busca es el ciudadano o la ciudadana que sea del montón, que no se salga del camino. DOCENTE 8

Todos estos congresos, estos profesores tan guays y tan magos y tan estupendos, pues como César Bona o como esta gente que lleva José Antonio Marina, que son estupendos y llevan años alejados del aula, que es una cosa que nos llama la atención, que todos estos profesores tan maravillosos cuando se empiezan a

hacer famosos lo primero que hacen es alejarse del aula, o David Calle, el profesor este youtuber, es que nos parece que viven en otra realidad. Entonces, yo siempre he pensado pues que “El club de los poetas muertos” hizo mucho daño y la gente se piensa que realmente por subirte en una mesa y dar un discurso pues te vas a ganar a los alumnos; como la típica película que llega el profesor y que tiene una clase muy mala y que al final consigue conectar y al final todo es maravilloso. Eso tiene como fin hacer pensar a la sociedad que eso es así cuando luego, en la realidad del aula, es muy distinto. La realidad en el aula es que yo puedo conectar con un alumno y ahora pasa algo, tiene algún problema en casa o lo que sea y vuelvo a perderlo y tengo que volver a luchar por reconectar con él o a lo mejor no lo consigo nunca, o a lo mejor lo consigo este año y al siguiente no, y esa es la realidad. Lo que pasa es que es una realidad que no es bonita, que no se pueden hacer cursos de coaching o sacar dinero con ella, ni vender libros estupendos con ella, ni se pueden hacer películas, ni series de televisión. Entonces, es la realidad que la sociedad no quiere ver, pero vamos, totalmente alejado de lo que vemos en el aula. DOCENTE 27

Se aprecia como un aspecto ampliamente compartido la crítica del profesorado participante a las soluciones que aparecen como recetas remediales de las dificultades que afrontan cotidianamente. Los docentes no solo desconfían de las potencialidades de las nuevas herramientas o competencias asociadas a la docencia sino que las llegan a percibir como racionalidades que desdibujan la idea de profesional de la educación con la que se inician en su trayectoria profesional. En otras ocasiones, el profesorado expresa haberse convertido en un publicista de su práctica, una tarea no asociada previamente al trabajo docente. No debe obviarse, para entender esta situación, un contexto donde la lógica de mercado se adentra en los mecanismos de escolarización del alumnado y sienta la racionalidad educativa de los sistemas escolares (Leicht, 2016; Luengo y Molina-Pérez, 2018). En consecuencia, profesores y centros, deben “vender” las fortalezas de sus organizaciones para “captar clientes” en el “mercado de la educación”, como lo expresa la docente 6.

Tenemos que hacer un poco de labor de marketing. En mi caso, trabajo con todos los proyectos Erasmus y conllevan obligatoriamente la difusión y la publicidad. Eso también es como decir: “mirad lo que hacemos, cómo trabajamos, el profesorado está muy implicado...”. O sea, nos tenemos que vender un poquito siempre. No estamos ahí sentados esperando a que lleguen los alumnos, nos esforzamos mucho en salir, en actuar porque en esta localidad es bastante duro. Como tú bien sabes hay dos centros públicos, y hay tres centros concertados con la ESO, o sea imagínate si es duro para nosotros perder unidades y es duro que nuestros alumnos se vayan a otros centros, entonces no podemos fallar. DOCENTE 6

Lo expuesto hasta el momento deja claro que, en un contexto de demandas volátiles, el profesorado no tiene claro cuál debe ser el contenido de la práctica docente y qué elementos aseguran una competencia profesional óptima. Al contrario, se observa una disputa entre la concepción que la mayor parte del profesorado tiene sobre una práctica

Autonomía docente, entorno profesional y reconocimiento externo: dimensiones condicionadas por la administración educativa

docente competente y las demandas a las que están siendo impelidos en la actualidad por la agenda de neoliberalización educativa (Hendrikx, 2019). Los relatos mayoritarios recogidos en esta investigación apuntan a la necesidad de desarrollar una práctica camaleónica como base de una adecuada competencia profesional ligada a las condiciones contextuales de trabajo. Una práctica profesional competente para el profesorado requiere de adaptación y respuesta a lo contingente e inmediato, desprovista, en algunas ocasiones, de ideales o metas educativas previas:

El docente competente yo creo que es el que intenta adaptarse a las nuevas circunstancias. Si verdaderamente existiera un perfil o unos requisitos para ser competente y fuera tan fácil... Yo creo que es cuestión de lidiar con lo que hay. Porque, realmente, yo he dado clases en un centro de difícil desempeño en Algeciras, he dado clases en Guadix, Sevilla. El nivel de competencia de un centro no tiene por qué ser igual al nivel de competencia en otro. Yo creo que tiene que ver con la capacidad de adaptación y de dar respuestas en determinados contextos en los que te encuentres a la situación que hay. Creo que la competencia no tiene que ver con los requisitos, sino con la capacidad de adaptarse al contexto donde tú vas a trabajar y de saber dar respuesta a las necesidades de los alumnos. DOCENTE 7

Un profesor de secundaria tiene que ser versátil, y también es que depende, por supuesto, del tipo de alumnado. Creo que nosotros deberíamos ser un poco camaleónicos y poder adaptarnos a la demanda del alumnado. El alumnado que está en segundo de Bachillerato, en su mayoría, va a hacer selectividad, y tenemos que prepararlos para esa prueba. Por desgracia, en ese curso no podemos estar andándonos por las ramas y tenemos que dar el temario al completo y trabajarlo desde un punto de vista más formal, más académico y, si me permites, un poco más tradicional para que esa evaluación salga lo mejor posible. DOCENTE 24

En este apartado es interesante señalar que el profesorado apunta a la necesidad de mejorar su competencia relacionada con la inteligencia emocional. Y es que, además de los conocimientos técnicos, didácticos y los saberes específicos de cada disciplina, se considera imprescindible manejar otras competencias relacionadas con la capacidad para gestionar las emociones del alumnado. Una docencia eficaz suele ser entendida por el profesorado como aquella que encuentra una conjunción adecuada de conocimientos técnico-disciplinares junto con la capacidad para despertar el interés del alumnado mediante el diseño de situaciones de aprendizaje que estimulen aspectos emocionales.

La magia de la enseñanza está en unir y en equilibrar los saberes y la capacidad de emocionar. Tener los conocimientos, la destreza y la capacidad para emocionar y provocar el aprendizaje. En secundaria lo fundamental es tener unos conocimientos muy bien afincados, que tú conozcas muy bien tu materia, que tengas un dominio extraordinario sobre ella para poder transmitir desde esa humanidad al alumno, porque al alumno que no emociones no lo cazas. Cuando tú estás delante de 25 niños que llevan ya tres meses sentados en una silla

escuchando seis horas diarias de discurso de un profesor, o se emocionan de alguna manera, se enganchan a tu discurso de alguna manera, o el conocimiento no te sirve de nada. Y si solamente trabajas la emoción y no transmites conocimientos, los niños también lo detectan. El profesor que consigue arrancarles a sus alumnos un aprendizaje significativo es el profesor que engancha al alumno con sus discursos y para eso necesitas tener un buen conocimiento de tu materia y tener respuesta para casi cualquier pregunta, porque te las van a hacer. DOCENTE 15

Yo soy licenciada en Filología Hispánica y tú puedes ser la mejor filóloga del mundo pero, al final, los niños tienen unas circunstancias, tienen unas vivencias personales, tú no puedes enseñar sin tener en cuenta que lo que tienes delante son personas. Entonces, ¿la técnica es muy importante? Sí, es muy importante pero para mí como profesora lo más relevante es el factor humano, tener en cuenta las condiciones en las que están mis alumnos o las vivencias personales que tienen en casa. Es verdad que yo a la técnica le doy importancia pero para mí es fundamental el cómo se sienten ellos en clase, que estén cómodos, que estén tranquilos, que ellos sientan que verdaderamente para mí son importantes, que se sientan queridos, que no pasa nada si no saben qué es un determinante porque ya lo sabrán mañana. Para mí el factor humano es fundamental. Creo que el trato, el cariño, el que noten que para ti ellos son importantes, que te importa que aprendan... creo que eso es fundamental. DOCENTE 32

Sin embargo, lo cierto es que se percibe una sensación de desconcierto en la mayoría de los relatos narrativos de los docentes. No se sabe muy bien qué se espera de su tarea, o qué es ser buen docente en los contextos actuales, porque las lógicas administrativas son discordantes, en coherencia con los hallazgos de otras investigaciones (Browes y Altinyelken, 2022; Hendrikx, 2019). Varios profesores reflejan esta situación expresando las contradicciones entre los requerimientos a los que son impelidos y las realidades que condicionan su práctica. Así, la docente 11 expresa las lógicas contrapuestas entre la pretensión de una práctica docente basada en la innovación y el excesivo tiempo que debe invertirse en el cumplimiento de los mecanismos de rendición de cuentas. El docente 7, por otra parte, señala la contradicción que implica fomentar el trabajo por competencias y seguir con procedimientos educativos anclados en métodos pasados. La docente 32 reitera la poca conexión entre las ideas de innovación y los contenidos desfasados o la débil dotación de infraestructuras TIC de muchos centros educativos:

La administración educativa se contradice. Por un lado quiere “profesionales” que sean capaces de innovar en su práctica docente, pero claro, no se puede innovar si tú no investigas, si tú no intercambias experiencias con tus compañeros, porque algunas metodologías salen mal porque no todas las prácticas innovadoras son buenas, porque algunas veces las metodologías tradicionales son buenas, pero si tú no investigas tú no lo sabes. Y, por otro lado, la administración educativa quiere docentes que estén continuamente sacando huecos de su tiempo libre formándose pero que sean capaces de actuar como máquinas. Es decir, que yo doy mis clases, tengo actualizados los estándares educativos. Esto es una contradicción clara, para mí se contradice. DOCENTE 11

Se nos exige trabajar por competencias, variar las formas de evaluación..., pero es que resulta que después tú entregas lo mismo que me entregaban a mí hace 30 años. Entonces es muy injusto que tú me pidas que me actualice, que intente trabajar de una forma novedosa con un alumnado, teniendo en cuenta que estamos en el siglo XXI, pero a la hora de ver tus resultados, utilizas la misma herramienta que utilizaban en el año 90, cuando yo estaba en el instituto, que es un boletín de calificaciones con una serie de notas. DOCENTE 7

Mi conflicto está en la poca lógica que hay a la hora de elaborar los currículos en los distintos grupos y en las distintas etapas porque no tienen ningún sentido. Currículos que están viejos, que están desfasados, que, sinceramente, para mí son decimonónicos y ahora, por ejemplo, hay que ser innovador, hay que utilizar las nuevas tecnologías... Pero "utiliza las nuevas tecnologías", ¿con qué? Si la mitad de los ordenadores están rotos, ¿con qué? Si muchos de ellos no tienen móviles en condiciones. Entonces, al final sí te exigen pero te están exigiendo desde la teoría, yo te diría que desde la fantasía, porque no están teniendo en cuenta el contexto real de los centros, es que no tiene ningún sentido. DOCENTE 32

Se percibe una desconexión entre las demandas de la normativa y las percepciones del profesorado sobre lo que es relevante en su contexto laboral próximo. Esto genera contradicciones y tensiones en la tarea profesional del docente, sin marcos referenciales a los que ajustarse para percibirse competente en su dimensión profesional. El profesorado, en consecuencia, no deja de buscar una estructura práctica que le permita encontrar estabilidad profesional en base a una competencia profesional percibida como satisfactoria. La mayor parte de los docentes entrevistados aluden a su intento permanente de renovarse, buscar nuevas fórmulas y participar en todos aquellos foros que puedan aportar claves para la mejora de su competencia profesional.

Yo espero antes de jubilarme, poder tener un poco el sentirme más conforme con el tipo de clase que doy. Para mí, me falta formación, hay cosas que me faltan, tengo carencias como profesora y estoy invirtiendo en mejorarlas, pero es que son muchos los retos. Ya te he dicho que dediqué mucho tiempo en la parte emocional, en la parte de gestión de un aula, de conocer, de saber cómo llevar un grupo y tal, y cómo llevarme a mí misma fundamentalmente, cómo gestionarme a mí misma en esas situaciones de estrés y cómo gestionar mi propia vulnerabilidad. Entonces, eso es una parte importante para estar tranquila, segura, para llevar mejor las cosas, es la base. Y ahora estoy tratando de invertir más en otra serie de cosas, hay muchísimas cosas que se me escapan, muchísimas, tanto de la enseñanza de mi asignatura como de la atención a la diversidad, la inclusión, hay muchas formas de dar las clases que todavía mi enseñanza sigue pecando de tradicional, me queda mucho que avanzar y ahí estoy. DOCENTE 17

Hace cuatro años me decidí reconvertir a profesora bilingüe; siempre me han gustado mucho los idiomas y la cosa está funcionando bastante bien. Quiero acabar haciendo en inglés cosas que hago en castellano en el diálogo con ellos y eso me exige mucha preparación. Quiero acabar de completar ese reciclaje digital, estoy por ahora muy contenta. Toda esta crisis (pandemia) ha relanzado todo este asunto. Yo llevo siete años con mi aula Moodle y es una cosa que me funciona muy bien y quiero completar todo eso. Y sigo interesada en el tema de la

metodología con Filosofía para niños, que es una metodología que me gusta mucho... DOCENTE 14

Intento seguir creciendo y aprendiendo porque cuando ya tienes un tiempo de experiencia, tenemos quizás el peligro de caer en el "ya lo domino", "yo ya lo sé", "me siento muy cómodo con todo lo que hago y ya no me muevo...". Entonces, creo que en ese punto hay un pelín de peligro porque el falso dominio que podemos pensar que tenemos en ciertos momentos puede decaer en falta de actualización; puede decaer en poco reto y crecimiento profesional, así que yo sigo aprendiendo nuevas metodologías, nuevas fórmulas... Estoy muy atenta a eso. DOCENTE 18

Podría concluirse afirmando, siguiendo los relatos del profesorado, que los contextos difusos, inciertos y caracterizados por la complejidad han incidido en el cuestionamiento de la competencia profesional. En cierto modo, las lógicas en disputa han generado estados de inseguridad en los docentes. Si bien se reconoce que la clave para desarrollar una práctica competente está en la capacidad de adaptarse al contexto y al alumnado, lo cierto es que las demandas administrativas producen tensiones a la hora de identificar un patrón profesional aceptado y competente. Ante esto el profesorado suele recurrir, como afirman en los extractos narrativos anteriores, a una formación permanente, en ocasiones autodidacta, para enfrentarse a situaciones que están debilitando su propia concepción de competencia profesional.

6.1.2 Cuantificación y rendición de cuentas como ejes del trabajo docente

El rendimiento de los estudiantes en las pruebas de evaluación estandarizadas se ha convertido en la principal consideración de la buena enseñanza en la esfera pública. Esto tiene profundas implicaciones para la práctica profesional de los docentes en tanto que la calidad del profesor se ajustará al rendimiento de su alumnado en sistemas educativos caracterizados por amplios mecanismos de datos, estadísticas y cuantificaciones (Sullivan et al., 2020). En esta línea, puede considerarse que la cultura performativa consecuente de los mecanismos de evaluación y control está desestabilizando la identidad profesional del profesorado, haciendo de los docentes "productores de rendimiento" (Ball, 2003a; Reeves, 2018). Así lo expresa la docente 8 desde sus vivencias en el contexto de estudio:

A mí sí me afectan las evaluaciones y los estándares, pero no me afectan en el sentido de considerar que sea ni mejor ni peor profesional, sino porque me siento cuestionada siempre. Si suspendo, ¿por qué he suspendido? Si no presento el documento de no sé qué, de los miles de papeles que tenemos, si es un seguimiento de la programación, si no la he cumplido a raja tabla, ¿por qué no la he cumplido? Es decir, es como tener siempre un observador desde arriba y en ese sentido, bueno, a lo mejor no es la palabra exacta, la coacción, se pierde un poco esa libertad que se tiene en un centro educativo... DOCENTE 8

Una evidencia destacada en la literatura académica ha mostrado que las identidades profesionales del profesorado y las prácticas que definen su profesionalidad han sido alteradas por una lógica amparada en las dinámicas de la NGP que han conseguido recrear a los profesionales bajo razones de cuantificación y eficiencia (Luengo y Saura, 2013; Pulido-Montes y Lázaro, 2017; Daliri-Ngametua y Hardy, 2022; Jeffrey, 2002). En esta línea, el profesorado observa que el ecosistema educativo se está transformando bajo mecanismos de cuantificación, indicadores, porcentajes, tablas y estándares. La identidad profesional del profesorado se transforma bajo la lógica de la cuantificación, quedando presa del cálculo y la evaluación, aspectos en los que la mayoría del profesorado no se reconoce y que fomentan un desequilibrio en su identidad profesional (Liew, 2012). Al mismo tiempo, las administraciones educativas intensifican los mecanismos de rendición de cuentas, que sirven para controlar las prácticas docentes de los profesionales de la educación.

Me formé intelectualmente en un ámbito que respetaba las Ciencias Sociales y, entonces, respeto el papel que tiene la estadística. Pero entiendo que la estadística, todo el proceso de cuantificación, es un auxiliar. Entonces, a mí me ha caído encima. Me ha estado cayendo y me sigue cayendo encima todo el peso de la mitificación de las cifras. Las cifras me pueden servir a mí como le pueden servir a un médico para ver el alcance general, pero claro, esa mitificación de la estadística... Yo lo encuentro conectado con una deificación general con la estadística. Ya incluso en un libro tan antiguo como "El cambio del poder" de Alvin Toffler, me sorprende una frase en la que comentaba que determinado político pedía una estadística, una cifra, pero, ¿qué ha ocurrido con eso? Que está sirviendo para medir lo que no corresponde medir. Por ejemplo, hoy en una reunión de departamento ha habido un comentario que decía que el problema era que si no superamos determinado porcentaje de aprobados, automáticamente estamos en la picota, sin tener en cuenta si estábamos en mitad de un proceso, si vamos a conseguir o si nos venían mal las cosas en un momento dado.
DOCENTE 29

En cierto modo, el profesorado llega a considerar que su práctica ya no es suya, es una tarea "mercantilizada", sometida a escrutinio y fabricada bajo un marco que solo otorga valor a aquello que puede medirse y compararse (Skinner et al., 2019; Stevenson, 2017). Se denuncia que el control, por medio de los mecanismos de rendición de cuentas, impide a los docentes poder concentrarse en otros aspectos de la docencia que son considerados más importantes. Así lo expresan los docentes participantes, delatando limitaciones en la preparación de las clases, en las finalidades educativas o en la metodología:

Muchas veces no tienes tiempo de prepararte las clases porque tienes que rellenar 1500 informes. Entonces, se le dedica más tiempo a los informes, que algunas veces sirven para algo y otras veces no sirven para nada, y ese tiempo no se lo puedes dedicar a tus clases, porque aparte hay familia, está tu vida... Tanta burocracia creo que está mermando la calidad de la educación porque se

les está quitando muchas horas a muchas profesoras y tienes que preparar clases y no se pueden preparar clases. Entonces, creo que con menos números se harían mejor las cosas; es mi opinión, Javier. Habla con quien hablas la mayoría es “números, informes, muchos informes...”. Antes era en las evaluaciones pero es que ahora es a lo largo del curso, desde que empieza el 15 de septiembre arranca la evaluación inicial, informes. Te quita horas del día para que tú puedas prepararte una clase, dos, tres o las que tengas en condiciones. DOCENTE 30

Me fastidia la cuestión burocrática de ahora tener que ponderar cada criterio y tener que hacer un examen contando que el criterio vale 0,2... es que me parece una estupidez, honestamente. Me hace perder mi tiempo, que a mí eso es algo que me fastidia a nivel humano, que me hagan perder mi tiempo para al final aprobar, suspender o lo que sea al mínimo número de alumnos. Entonces ahora llevamos buena parte del curso con el programa este de Séneca pues viendo qué tanto por ciento le ponderamos a cada criterio en función de cómo nosotros trabajamos y es una locura. ¿Eso que ha hecho? Pues que el mes de septiembre, octubre... estemos liados con eso en lugar de estar organizando actividades complementarias, en lugar de estar organizando las bibliotecas de aula, en lugar de estar organizando las exposiciones orales que tienen que orientar a los alumnos si quieres que hagan un trabajo más o menos serio... que el tiempo que me queda es el tiempo que hay. A mí me fastidia a nivel humano, eso sí me genera a mí cabreo, me fastidia que todas las conversaciones en el instituto no sean sobre cuestiones didácticas, cuestiones pedagógicas... Este año hemos empezado a trabajar con la nueva gramática de la lengua. Pues mira, vamos a ponernos ya a aprender la nueva gramática. Eso requiere un tiempo tuyo de autoformación. Entonces... me fastidia a mí tener que estar haciendo esto que honestamente creo que no sirve para nada. DOCENTE 3

El problema de todo esto es que al final nosotros como docentes estamos tan saturados de cosas que no te da tiempo ni a pararte a reflexionar nada. O sea, uno va a la dinámica, escucha lo que te van diciendo, ahora sale el Decreto este y los sindicatos dicen una cosa, la tele dice otra, y una no tiene el tiempo de detenerse, ponerse a leer eso, reflexionar sobre lo que eso podría suponer, está uno en una dinámica de estrés que realmente yo no me pongo a hablar con mis compañeros sobre eso. Algunos en un pasillo dicen “ah pues mira ha salido esto”, pero no se da el tiempo ni el espacio para que eso se pueda pensar con detenimiento. Entonces, estamos ahí en la vorágine y las cosas nos van llegando y también tengo la sensación de que nos vamos tragando todo y no hay límite. Yo pensé cuando empecé en esta profesión que iba a haber gente con mucha cohesión de grupo y que la gente iba a luchar por los intereses y tal y al final te das cuenta de que las huelgas que se convocan, que al final son huelgas de un día, no tienen mucho efecto pero casi nadie las hace, la gente no protesta. Lo que yo te decía antes, yo tengo la sensación de que el profesorado ha entrado en una dinámica de sumisión que casi nadie se queja, se queja por detrás pero nadie dice “oye, pues yo creo que esto no debería de ser así, vamos a ver si lo podemos cambiar”, la gente dice que sí a todo. ¿Y por qué es eso? Pues o bien porque la gente está quemada y no puede, o bien no tienes tiempo, porque tienes que conciliar también. Cada uno tendrá sus razones, pero desde luego yo tengo la sensación de que no hay esa cohesión y que nosotros si nos uniéramos podríamos conseguir muchas cosas, pero no se promueve. Empezó lo de la “Marea Verde”, pero es que yo no vivía en España cuando pasó eso, fueron los años que yo estuve viviendo en Estados Unidos, entonces no estuve implicada en

el movimiento puesto que no estaba aquí, pero no se consiguió mucho en realidad y eso que hubo un despertar de alguna manera. DOCENTE 19

Los relatos del profesorado sobre el impacto de los mecanismos de cuantificación en su práctica docente son coincidentes con otros trabajos en esta línea de investigación. El trabajo de Leonard y Roberts (2016), bajo el título “*No time to think*”, es muy ilustrador de las experiencias que describen los docentes de esta investigación. Los autores concluyen que los mecanismos de presión por resultados y las dinámicas de cuantificación y rendimiento dejan a los docentes sin tiempo para reflexionar y ejecutar una práctica deliberada. Esto, según ellos, afecta al propio desarrollo profesional docente, en tanto que cortocircuita el proceso de aprendizaje y desarrollo en las tareas propias del profesorado para atender a las demandas de rendimiento. Esto hace que el conjunto de docentes operen actualmente en un ambiente profesional polémico. La incertidumbre, la ambivalencia y el manejo de lógicas contradictorias lleva a una parte importante del profesorado a experimentar tensiones y desequilibrios en su identidad profesional (Molina-Pérez y Luengo, 2020).

La cultura performativa y la dogmatización del número invita al profesorado a asumir una responsabilidad coherente con la progresiva promulgación de reformas que depositan sobre el profesorado el cometido de los éxitos educativos. Los docentes son señalados como principales responsables de alcanzar los objetivos de rendimiento y favorecer el éxito de la política al tiempo que queda fuera de su competencia el control sobre los objetivos finales, la pedagogía o el currículo. Es interesante comprobar en las narrativas del profesorado entrevistado la asunción de una responsabilidad absoluta con la trayectoria educativa y el éxito escolar del alumnado. El profesorado entiende que deben ser ellas y ellos quienes se erijan como antídotos para superar cualquier situación provocada por las prácticas políticas de neoliberalización educativa. Esto, en ocasiones, no se denuncia y no es objeto de crítica porque sirve como evidencia de su vocación y lucha. Señalaba Ball (2003a) que la responsabilidad es un instrumento clave de la agenda de neoliberalización y de la cultura performativa en tanto que constantemente produce necesidad de hacer nuevas y más tareas asociadas a la evaluación, el rendimiento o la comparabilidad como criterio de gobierno y satisfacción profesional:

La fuerza mental de un profe, yo creo que nos parecemos de los “Avengers” (risas). Es como que nos reconstruimos, volvemos a estar positivos. Me da la sensación que esto es como estos divorcios donde los padres se meten en su problema y atacan a los niños. Nosotros no hacemos eso, protegemos por encima de todo al alumnado. Entonces, ¿No hay internet? Ya busco yo la manera. ¿No me apoya la directiva? Ya busco yo la manera. ¿Mi departamento no está de acuerdo? Ya busco yo la manera. Si tú ves que algo es positivo para tu alumnado, los metes en la burbuja de aprendizaje e intentas luchar por ellos todo lo que puedas. Es un trabajo en el que yo creo que entregas alma, y cuando entregas el

alma pues ese desgaste se lo va llevando el cuerpo, la mente y el corazón. Eso será lo de la vocación, que somos un poco masoquistas será (risas). DOCENTE 18

El sentimiento es que somos responsables de lo bueno, de lo malo, de lo regular, de lo que hay, de lo que no hay, de todo. (Risas). Sobre todo se está viendo en estos días que estamos en casa. El nivel de presión y exigencia autoimpuesto, centrándose única y exclusivamente, como si nos hubiéramos puesto unas orejas grandes y solamente viéramos: “tengo que seguir con las clases, tengo que seguir con las clases”, sin pararnos a pensar si este niño tiene conexión a internet, si le va bien o no le va bien... Entonces, el problema era que nosotros nos sentíamos responsables si los alumnos no se conectaban, si los alumnos no entregaban las tareas... Y eso es un ejemplo de las dos primeras semanas del confinamiento. Pero si eso lo trasladas al curso entero, cuando tú ves en una sesión de evaluación, que tu alumno, un porcentaje importante no alcanza los, entre comillas, “estándares”, no puedes evitar ese sentimiento de decir: “tenía que haberme preocupado más, tenía que haber hecho más equipo educativo...” y te lo llevas, en algunos casos al terreno personal y eso es muchas veces un peso muy difícil de gestionar. DOCENTE 11

Así, el movimiento global de reformas educativas, siguiendo estudios como el desarrollado por (Bailey, 2015), ha situado al profesorado en el centro de los debates sobre el éxito educativo en términos de rendimiento. Ha promovido que sientan permanentemente la necesidad de mostrarse flexibles, resolutivos y competentes en contextos de incertidumbre y ambivalencia. Cuando esto no se cumple, incluso, pueden llegar a producirse emociones de irresponsabilidad y temor. Esto conlleva trabajar con un alto nivel de culpabilidad. Se trata de experiencias que hacen vacilar a los docentes sobre el “hacer” cotidiano y, lo más significativo, sobre el “pensar” de su trabajo (Ball, 2003b). Y es que, en la educación neoliberalizada el profesorado se configura como un agente altamente individualizado y responsabilizado con la consecución de los requerimientos de rendimiento a los que son impelidos porque ésta es, a veces, la forma prioritaria de demostrar su valía (Reeves, 2018).

Yo creo que todos los profesores cuando trabajamos en un centro, tengo la impresión, sí nos hacemos responsables de esos porcentajes. Y sí nos halaga o nos preocupa cuando nuestros resultados son buenos o no son buenos. Lo que pasa es que también lo contextualizamos, tú eres consciente de la realidad que tienes en tu centro y sí aspiras a que los porcentajes mejoren. Siempre pretendes que el número de aprobados aumente porque eso es un indicador de que parece que el trabajo que se está haciendo va en la buena dirección. DOCENTE 17

Tengo la sensación muchas veces que cuando hay un porcentaje de alumnos que no trabajan o que no dan el rendimiento que a mí me gusta, llega un momento en el que empiezo a plantearme que a lo mejor soy yo el que no llega. Entonces, yo siempre enfoco la evaluación, no en el sentido en el que el alumnado tenga que llegar a un porcentaje, sino el simple hecho de que yo sea capaz de que el alumnado llegue. Yo, desde hace muchísimo tiempo, parto de que la responsabilidad de que el alumnado llegue es mía. DOCENTE 7

Yo me siento muy responsable si la evaluación no sale bien. Por el alumnado, por mí, por el centro..., de hecho me preparo a diario las clases de historia de España de segundo de Bachillerato porque se tienen que examinar en el mes de junio de una prueba que les va a determinar su futuro. Siento una alta responsabilidad y no lo dejo en manos de otros factores; la responsabilidad es mía. Y lo mismo que te digo que en secundaria buscamos las competencias, te digo que en segundo de Bachillerato, por desgracia, busco los resultados y voy directa al grano, a la aplicación y conocimientos de técnicas históricas para que el alumnado obtenga la mayor nota posible. DOCENTE 24

Estos procedimientos de responsabilidad conllevan el desarrollo de una identidad profesional que puede estar sujeta a la consecución o no de los objetivos de rendimiento (Singh, 2018). En este caso, ya no solo orienta la práctica docente a tareas de rendimiento y justificación, sino que promueve subjetividades que priorizan la consecución de los rendimientos sobre cualquier otro aspecto de la enseñanza. Son narrativas que evidencian la lógica performativa que conlleva la datificación de la práctica docente (Stevenson, 2017). La investigación sobre contextos asociados a la performatividad, en línea con los relatos de los docentes, evidencia que la cuantificación, la medición y las prácticas asociadas socavan las identidades de los profesores, las imágenes de sí mismos, la autonomía, la confianza, el significado del trabajo, el compromiso con la enseñanza así como todos los aspectos emocionales vinculados (Wilkins et al., 2012).

6.1.3 Control docente, autonomía limitada y ejercicio técnico de la docencia

Más allá de la lógica performativa, la línea argumental sostenida mayoritariamente por el profesorado participante denuncia una degradación de su profesionalidad debido a la creciente burocratización de su trabajo. Y es que los sistemas de rendición de cuentas se han diseminado por la práctica mayoría de sistemas educativos en las últimas décadas condicionando la práctica profesional (Pagès, 2021). El profesorado advierte de que ya no solo se trata de una política que limita su autonomía, como señalan las investigaciones que exploraran esta línea (Parcerisa et al., 2022), sino que se advierte que cada vez son más los ámbitos profesionales que se ven afectados por las reiteradas tareas de rendición de cuentas:

La inercia es muy grande y los departamentos son como entidades burocráticas donde la administración le pide una cosa a los centros, los centros te la piden a ti y tenemos que rellenar papeles. Entonces como somos meros administradores que rellenamos papeles, pues hay que rellenar los papeles para ir de acuerdo con las directrices que se marcan. Hay que rellenar cosas aunque sean absurdas y aunque tal. A todos nos cuesta cambiar la inercia, la inercia es muy complicada de mover, no es tan fácil. DOCENTE 17

La administración prefiere tener a su profesorado cargado de papeles porque es la única forma que tiene de controlar que estás trabajando que meterse en clase con los alumnos o buscar trabajos para el alumnado. Ratios altísimas y muchísima burocracia. Por un lado te dicen “trabajo por proyectos”, pero si se te ocurre trabajar por proyectos lo siguiente que escuchas es “justifícamelo por escrito”, pues más papeles. Si tú empiezas a trabajar en hacer cualquier cosa que al instituto o al propio inspector le llame la atención, lo primero que te van a pedir es que lo justifiques con papeles. No se preocupan de si tu alumnado está aprendiendo, de si tú lo estás disfrutando, si estás sacando algún tipo de rendimiento a nivel educativo sobre ese proyecto, eso no interesa. Lo único que te interesa es que tú lo tengas bien justificado en un papel, con sus objetivos, sus contenidos, su rúbrica y su todo; y si no lo tienes perfectamente justificado te lo vuelcan. ¿Me explico? La cantidad de papeles que yo puedo reunir... En esta última evaluación que hemos hecho del segundo trimestre, nosotros hemos tenido que hacer un acta de evaluación de una reunión que no se ha ejecutado, no ha habido junta de evaluación, pero yo he tenido que levantar acta de una junta de evaluación de 12 páginas, de cosas que se recogen, que yo no he podido recoger porque no he tenido reunión con mi equipo docente. Bueno, pues esa acta se la tengo que enviar a la secretaria de mi departamento, o sea a la jefa de mi departamento, a la secretaria de instituto, subirlo a SÉNECA, rellenar el acta de SÉNECA, que es otra acta diferente, bajarlo de SÉNECA y firmarlo, volverlo a subir a SÉNECA firmado, y si el inspector ve bien que no tenga que hacer nada más, pues ahí termina la burocracia del acta. Pero, además de eso, tengo que entregar un informe por cada asignatura que doy a cada uno de los tutores, recoger la información de todos los tutores dentro de mi acta, luego tengo que recoger la información de todos los padres con los que me reúno, cada paso que doy con los alumnos, todas las adaptaciones curriculares que yo haga... una cantidad de papeles, indignante. DOCENTE 15

Olivant (2015) señala que en el contexto educativo de la cuantificación, el control y el rendimiento, el profesorado ha perdido su capacidad profesional para dedicarse a responder los sistemas de rendición de cuentas. Esto no solo ha afectado al plano didáctico, sino que ha limitado el tiempo que se emplea en atender las necesidades del estudiantado o preparar estrategias y materiales para mejorar el aprendizaje del alumnado. En esta línea se sitúan la mayor parte de las experiencias de los docentes en esta investigación, donde se señala la dificultad para afrontar tareas reflexivas o puramente pedagógicas por la necesidad de dar respuesta permanente a mecanismos de control, rendición de cuentas y burocratización:

A mí me gustaría tener más tiempo para ser profesor y menos tiempo de burocracia. La burocracia es necesaria, Javier, porque es necesaria, no quiero que tú creas que yo me niego a hacer documentos de niños que necesitan adaptaciones, para nada, pero es que nos piden documentos por todo. Entonces, es que somos muy burócratas, es que no es un 50% profesor y un 50% burócrata, que va, es que cada vez la burocracia se va comiendo más las horas de profesor. Es que hemos perdido en los horarios las horas de preparación de materiales. Antes teníamos unas horas que eran de preparación de materiales educativos, teníamos horas en nuestro horario donde tú en tu instituto podías preparar material para tus clases, en tu laboratorio, con la biblioteca del instituto... Eso ya

se ha perdido, esas horas nos las han quitado porque se va reduciendo plantilla. Si a la gente le quitas esa hora y luego en casa tienes que echar esa hora, no todo el mundo está dispuesto a echar cuatro horas de su casa preparando material porque es que, aparte de ese material hay que rellenar burocracia y hay muchas cosas que no son necesarias. DOCENTE 30

El control y la burocracia es espectacular, o sea, espectacular. Yo hay muchos momentos en los que tengo que sacrificar mi trabajo o preparar material por hacer papeles, por ese afán de cubrirse las espaldas. Es que ya no somos profesores sino que tenemos que estar pendientes de mil cosas y al final tienes que guardarte las espaldas por si acaso. Yo me veo muchas veces como metida en un bucle de inercias, de cosas que hay que hacer y creo que a veces... Yo lo hago ¿eh?, pararme y decir; “pero bueno, ¿qué es lo que hay que hacer? Pero ¿para qué?” O sea, yo quiero hacer lo que me sirva para lo que yo quiero transmitir, enseñar matemáticas y a través de eso enseñar a mis alumnos a ser mejores personas, darles educación, ayudar a los padres y tal, genial. Pero hago un montón de cosas que no tienen sentido, que no sirven para nada pero por toda la presión y todo el control que tenemos. DOCENTE 28

Es que al profesorado lo que nos están pidiendo es burocratización, informes y mucho papeleo, además reflejando cosas inútiles, porque si tuviéramos que hacer papeles que realmente son útiles pues no nos molesta, pero es que nos piden cosas que ellos mismos saben que son imposibles. De hecho, una anécdota, me acuerdo en mi año de prácticas que cuando vino la inspectora había un alumno que era repetidor y además había suspendido mi asignatura. Conmigo en ese momento tenía entre un nueve y un diez porque me lo había currado un poco también para motivarle, había hablado con él, había hablado con su familia y tal, y a ella eso no le valía. Ella quería un papelito donde yo pusiera lo que había alcanzado o los planes que yo le había puesto, y digo “pero si es que yo no le he puesto ningún plan, yo lo único que estoy haciendo es llegar a él, hablar con su familia, hablar con él, intentar motivarle...”. Nada, ella lo quería todo estandarizado y si no estaba en un documento impreso pues no le valía. Entonces esa es un poco el contexto que tenemos los profesores que hacemos nuestro trabajo y los inspectores que lo que quieren es solamente documentación, que además si tuviéramos que hacerla toda es que nos llevaría todo el tiempo que dedicamos a preparar la clase. DOCENTE 27

Nos someten a una serie de evaluaciones, de papeles y de preguntas absurdas que están absolutamente desconectadas de lo que se supone que están evaluando. Nadie se está preocupando de qué saben los alumnos, nadie. Es todo presión para el profesor. El profesor tiene que tener los papeles hechos, las programaciones hechas, todo perfectamente justificado. Si no da clase, eso no lo controla nadie. O sea, tú puedes sentarte en el aula y no dar clase, siempre que tengas tus papeles hechos, que es lo único que le importa al inspector. El sistema educativo está muriendo, está agonizando porque nadie le está prestando atención realmente a que los niños aprendan, a nadie le interesa si los niños aprenden. Y para que los niños aprendan lo primero que tendrían que hacer es dejarnos a los profesores trabajar, que es que no nos dejan trabajar. DOCENTE 15

La burocratización de la docencia se presenta como un elemento que limita la profesionalidad del docente, impide tomar decisiones propias y estandariza modelos procedimentales que poco se ajustan a las necesidades contextuales percibidas por los

docentes (Browes y Altinyelken, 2022; Bolívar, 2012b). Se dibuja un escenario caracterizado por el control del trabajo del profesorado y una autonomía restringida. El profesorado se convierten en una pieza de un organigrama cuasi-empresarial que limita su capacidad crítica y decisoria, redefiniendo intensamente sus principios profesionales y moldeando su identidad profesional (Molina-Pérez y Luengo, 2021). En esta línea, una parte de los docentes hacen referencia a sentirse “guionizados” y poco respetados en términos académicos y profesionales.

La pérdida de autoridad del profesorado, no es solo a nivel de disciplina, sino es que nosotros tenemos una pérdida de autoridad total como especialistas. Yo la palabra que más he empezado a utilizar cuando hablo en un claustro o cuando hablo con un padre, es “profesional”, “yo es que soy una profesional”. ¿Por qué? Porque ya no es esa pérdida de autoridad que veíamos antes, de que un niño te pueda faltar al respeto; yo es que eso lo llevo bien incluso. El problema más grave es la pérdida de autoridad profesional en sentido de que, efectivamente, tus enfoques, tus dinámicas, tus criterios, cualquier aspecto es, como te decía antes, cuestionado por la administración y hasta por los padres. Primero te cuestionan y luego te dicen cómo lo tienes que hacer para hacerlo bien. Es una falta de respeto profesional bestial. DOCENTE 25

Otra cosa que sería interesante poner de manifiesto es que antes de lanzar una solución al sistema educativo, pregúntale a los profesores que son los que tienen las manos manchadas de barro. Se ha perdido mucho el respeto hacia la voz del experto. Yo pido un respeto hacia la voz del experto, un respeto al maestro y al profesor que están en el aula, no el pedagogo ni el político. Aquí el que se mancha de barro y el que se enfrenta todos los días es el que sabe qué metodología funciona, qué metodología no funciona, qué se puede hacer con 25 alumnos y cómo se puede aterrizar la teoría a la práctica. Es un poco una petición mía personal, que es quizás la parte por la que más me he motivado a hacer la entrevista contigo porque es que, de verdad, esta sociedad está realmente enferma cuando es capaz de faltar el respeto de una manera tan gratuita a una profesión que desconocen por completo. DOCENTE 15

Se evidencia que, en un modelo donde el profesorado tiene que centrarse en responder a estándares, evaluaciones y mecanismos de control, no hay espacio para una concepción de la profesión docente como una disciplina intelectual (Connell, 2009). Parece desprenderse de esta agenda que el profesorado no tiene que reflexionar sobre los contenidos, los conocimientos o filosofías de los currículos educativos porque ese no es un asunto de su competencia. Aquí la crítica cultural no tiene espacio porque las dinámicas de mercado establecen qué servicios se buscan y cuáles no. En este contexto, pensar en un modelo intelectual de buen profesor se convierte en un anacronismo. Lo cierto es que, en condiciones de evaluación y control administrativo, las prácticas de endoprivatización limitan la autonomía del profesorado obviando su juicio experto sobre lo que se enseña y desdeñando su participación en el debate político de la educación (Olivant, 2015):

Perdemos margen pedagógico, por ejemplo, con respecto a la evaluación de los alumnos, cada vez más, sentimos que perdemos margen a la hora de establecer nuestros propios criterios de evaluación. Nos viene muchísimo más encajado todo y, al final, aunque sea caso extremo, pienso que lo mejor es que los evalúe una máquina porque nos están concretando una serie de criterios de evaluación muy específicos y muy concretos y muchas veces eso no representa la realidad a la hora de poder evaluar un conjunto de alumnos. Por un lado, nos dicen que tenemos que tener en cuenta la atención a la diversidad pero, por otro lado, tenemos que aplicar el criterio 1.3.2. Entonces, muchas veces creemos que se están metiendo en nuestros propios procesos de evaluación a nivel legislativo.
DOCENTE 1

Tengo una frase que digo muchas veces de broma, y empieza con “yo, cuando vivía oprimido por la Ley Villar Palasí podía hacer lo que me saliera de las narices”. La frase tiene trampa. O sea, con la Ley Villar Palasí en plenísima democracia, con seis años ya de Gobierno del PSOE, teníamos una Ley que se había conseguido descafeinar sin problema. En aquellos momentos el profesorado podía participar más, se podían cambiar cosas, se estaba abierto a experimentar diseños, pautas... Yo con el tiempo he reflexionado que es mejor la aplicación blanda de un enfoque duro que la aplicación dura de un enfoque blando, que es lo que nos hemos encontrado ahora. Este es un enfoque flexible en teoría pero que hay que aplicar rígidamente. Alguien decide arriba que la lengua y literatura tienen que estar mezcladas y ya no se ha podido discutir desde entonces.
DOCENTE 29

Se denuncia, en términos generales, una pérdida de autonomía profesional en cualquier aspecto relacionado con la dimensión pedagógica, algo que sintoniza con las evidencias recogidas por la investigación (Inostroza, 2020; Venegas et al., 2017; Buchanan, 2015). Si bien ésta es una apreciación ampliamente compartida, es cierto que esta cuestión es percibida en distintas intensidades. Mientras que una parte del profesorado entiende que su autonomía se está viendo limitada, en unas narrativas que recuerdan a las líneas teóricas que Giroux (1983) entendió como “autonomía relativa”;

La autonomía docente, en modo metafórico, digamos que vivimos en libertad dentro de un país; explico la metáfora. Es una libertad con fronteras. La libertad en este sentido se convierte en una libertad de movimiento a la hora de formarse, elegir herramientas, métodos, posibilidades e incluso actitudes. Entonces, por un lado, tenemos la libertad de movimiento dentro del país, metafóricamente hablando, y, por otro lado, tenemos esa frontera, ese momento en el que esa libertad se ve condicionada porque pueden decir: ¿y tú qué has hecho con tu libertad si los resultados no son los esperados? Entonces, aquí hay que unir libertad con evidentemente responsabilidad. Porque también el maestro debe responsabilizarse de su propia actualización pedagógica.
DOCENTE 2

Mi sensación es que cada vez tengo menos autonomía profesional, teniendo en cuenta que ya hasta muchas veces las clases son a través de una pantalla porque tenemos a muchos alumnos en sus casas. Es decir, ya hasta los padres te pueden ver cómo das clase, pues imagínate. Yo me siento con autonomía en tanto que no entren a mi clase o no me graben. Yo la verdad es que intento hacer en mis clases lo que considero oportuno, es lo que te decía antes, es mi único momento, es decir, mi único momento de autonomía es cuando yo estoy con mis alumnos

en el aula. ¿Cuál es el problema? Que lo que pasa en clase sale fuera. Entonces, tienes que tener mucho cuidado. DOCENTE 31

Otra parte del profesorado expone abiertamente que no siente reconocida su libertad de cátedra y su autonomía pedagógica;

Las políticas van orientadas a pedirnos explicaciones de cualquier acción que tomamos, a tener que levantar acta de cualquier mínimo movimiento. Conceptos que hacen un par de décadas estaban absolutamente claros, como son la libertad de cátedra, por ejemplo, pues ahora ya eso desaparece. Me acuerdo que yo tuve una discusión con el director del instituto de Málaga relativo a tener que hacer una adaptación curricular a un chiquillo, y le digo: “oye, ¿qué pasa con la libertad de cátedra?” Y me dijo: “eso ha desaparecido”. Me lo dijo tan tranquilo: “eso ya no existe, ya no tienes libertad de cátedra”. ¿Pero qué está pasando aquí? ¿Dónde está nuestro protagonismo en el proceso educativo? Estamos totalmente rendidos a intereses económicos y políticos. Es algo muy perverso y somos blanco fácil. DOCENTE 12

No me siento ni libre ni autónoma. Yo estoy deseando, de verdad, me quedan ya 11 años, ya entro en la última etapa de mi carrera laboral y a mí me gustaría trabajar con unas condiciones mejores; libros de texto deleznable, luego las pruebas de evaluación de selectividad que condicionan muchísimo. A veces es que no quiero ni dar bachillerato por no tener esa presión y ese condicionamiento. Yo estoy deseando que haya una legislación que sea coherente, que nos diga exactamente a dónde vamos y no este cajón de sastre de cada año. Es un estrés enorme con estos currículos, de decir “vamos a ver, ¿a dónde queremos llegar?”, vamos a ver qué es lo prioritario y vamos a sacar cosas, y vamos a llevar las cosas en la misma dirección. En mi departamento solamente es “por qué tema vas” siguiendo un libro de texto, los currículos que aparecen en la legislación son absurdos. Entonces la gente se queda tan tranquila en las programaciones porque hay muchísima burocracia y empiezan a marcar cruces y dicen que ya estamos trabajando competencias, ya está, te quedas tan tranquilo y tan a gusto y se acabó. Esto es un sin vivir. DOCENTE 17

El profesorado percibe que los principios pedagógicos que ha cimentado por medio de la reflexión sobre la experiencia a lo largo del tiempo no se tienen en cuenta, e incluso se soslayan para legitimar los nuevos modos de entender la docencia datificada (Stevenson, 2017). Esto produce distorsiones en cuestiones básicas de la profesionalidad, como el aprecio por la materia, la necesidad de la programación didáctica, el acercamiento al alumnado, la evaluación más allá de la medición e incluso las relaciones de cooperación entre los colegas (Jeffrey, 2002). De ahí que el trabajo diario en los centros educativos de enseñanza secundaria cada vez sea más complejo de acometer, se debiliten los propósitos educativos de los docentes y las jornadas laborales se sucedan sin un propósito definido y compartido. Y es que, como se ha puesto de manifiesto en otras investigaciones, véase Olivant (2015), las prácticas docentes ligadas a la primacía de los procedimientos estandarizados “desconectan” al docente de una percepción de autonomía y profesionalismo, así como también inciden en una concepción poco satisfactoria de su cometido laboral. El profesorado

entrevistado llega a emplear el término de “desprofesionalización”, recurrente en una parte importante de los análisis de la sociología de las profesiones. Y es que existe un volumen considerable de literatura académica que apunta que la reforma educativa contemporánea mediante la concepción técnica de la docencia está produciendo la desprofesionalización del trabajo del profesorado (Apple 1995; Mockler, 2011; Saura y Fernández-González, 2017; Viñao, 2019).

Me siento desprofesionalizado. De hecho, el otro día en una conversación utilizaba una expresión con mis compañeras hablando de que habíamos perdido la “presunción de profesionalidad”. Hemos perdido la presunción de profesionalidad. No se nos presupone que seamos profesionales porque es que ya nos tratan como tontos. Vamos, falta que vengan y evalúen por nosotros o que enseñe una máquina por nosotros. Entonces sí que nos sentimos relegados a una segunda posición. DOCENTE 1

No me siento a día de hoy una profesional de la educación. No me siento una profesional. Los profesores estamos muy muy medidos en todos los aspectos. Incluso en el metodológico tú puedes elegir un ejercicio o puedes elegir otro, pero no da mucho más margen. Las nuevas circunstancias también importan. Los libros digitales son un corsé de primera magnitud ¿eh?, como hace mucho que no veía yo alguno. Claro, los niños tienen su libro, van dando sus respuestas en su ordenador, tú controlas a distancia la plataforma de lo que van haciendo. O sea, eso es robótica pura. Lo que al principio parecía que era una ayuda, “pues qué bien, van a tener los listening, van a poder trabajar tranquilos en casa, después en clase lo ponemos en común”, lo que puede parecer una herramienta se está convirtiendo en un monstruo de siete cabezas en la educación. Y no, no es positivo que todos hagamos lo mismo ni eso es coordinación ni nada. Lo que sí está pasando es que estamos haciendo las cosas como robots. Se pierde el arte, yo veo que hay cosas que pierden el arte de lo espontáneo de lo individualizado, de la relación con el alumno... DOCENTE 26

Son prácticas que cuestionan las propias bases del trabajo. El profesorado percibe que se le despoja de su control, dando lugar a experiencias de vulnerabilidad y descualificación profesional (Geijsel et al. 2001). La práctica termina volviéndose un aspecto meramente técnico, pragmático, vacío y mecanizado, alejado del trabajo intelectual y contextualizado del profesorado (Luengo y Saura, 2013). Son políticas que privan al docente de ejercer un juicio profesional cabal. Se trata de una lógica que descarta la iniciativa, la creatividad, el juicio profesional, los principios pedagógicos o la filosofía de enseñanza de los docentes (Buchanan, 2015). Este planteamiento de gestión institucional reduce cada vez más el papel del profesorado a la figura de un técnico especializado en implementar fragmentos curriculares diseñados previamente. Se limita, en consecuencia, la capacidad para utilizar su conocimiento profesional experto en un contexto de enseñanza inmediata (Kelly et al., 2018). Así se expresa en términos experienciales por los participantes de esta investigación:

Al final la estandarización y las evaluaciones hacen que nos convirtamos en técnicos. Es real, es que dejamos de crear para aplicar cosas que crean otros. Nuestra tarea simplemente es aplicar lo que dicen desde Inspección o desde legislación. DOCENTE 1

Yo creo que como se entiende la profesión docente, por lo menos en los centros donde se imparte educación obligatoria, es un poco repetir los experimentos que se empezaron a hacer hace 7-8 años; evaluaciones de diagnóstico, pruebas escalas, etcétera. Es decir, tener a los docentes como meros instrumentos para que apliquen las políticas educativas lo más ajustadas posibles a la norma. Para eso, se pondrán los instrumentos de control necesarios y creo que administrativamente eso es lo que se pretende porque lo único que cuenta para la administración son los resultados cuantitativos. No hay una perspectiva de política educativa que intente ver la cualificación del proceso. Por ejemplo, llevamos muchísimos años con la implementación en los centros del plan bilingüe y todavía no se ha hecho una evaluación cualitativa; si el alumnado sabe más o menos inglés de estar o no en un centro bilingüe. Yo tengo mi opinión que no te la voy a contar ahora (risas). DOCENTE 11

En los espacios educativos neoliberalizados el juicio profesional de los docentes, las creencias basadas en principios teóricos y concepciones educativas o didácticas se convierten en secundarias cuando, fundamentalmente, se prima el desempeño y el cumplimiento de los mecanismos de rendición de cuentas (Reeves, 2018). El docente se convierte en un transmisor más que un pensador y la enseñanza, de esta forma, se reduce a una práctica técnica más que ética, crítica o creativa (Clarke y Phelan, 2015).

Yo entiendo que hay un retorno a los modos del conductismo y estamos hablando de años sesenta puros y duros, pero en el sentido de aquello del currículum a prueba de profesores. Es la pedagogía conductista. Ya en su momento yo siempre lo concebía como “bueno, sí, la famosa máquina de aprender”. Ahora la máquina de aprender es el ordenador. Ahora es fácil hacer un software, no es como antes que cada vez que yo leía un experimento de aquellos, era en la Universidad, se gastaba un dineral en aquella máquina, se entrenaba primero a los alumnos y los profesores y luego se hacía el experimento a ver si funcionaba. Hoy es muy fácil, desarrollo un software, me ayudo con una herramienta de autor y en cualquier ordenador se le pone. DOCENTE 29

Sin embargo, es preciso señalar viejos y nuevos mecanismos que están afectando directamente al plano de autonomía profesional del docente. La tensión política que está viviendo la sociedad en diferentes latitudes está llegando al aula imponiendo al profesorado censuras y autocensuras que se denuncian con desesperanza.

Hay mucha gente que no se siente libre para hacer su trabajo. Yo tuve un compañero en una población granadina que se enfrentó a una denuncia por un padre porque se le ocurrió la infraganti barbaridad de decir en clase, es profesor de Historia, que “la Guerra Civil española fue un golpe de Estado a un gobierno legítimamente configurado”. Un hecho histórico absolutamente objetivo. Pues lo denunció un padre y la administración lo dejó con el culo al aire. Al final ganó el juicio porque no había fundamento para perderlo, pero los daños de tortura psicológica que esa criatura se llevó sin que la administración cogiera a ese padre

y le dijera “¿de qué vas poniendo una denuncia de estas características?” Ese hombre aguantó la presión de la delegación, de la dirección, la presión de la inspección, de los padres, un vapuleo absoluto. DOCENTE 15

Yo ahora mismo estoy explicando Karl Marx en 2º Bachillerato, hago una asignatura de libre configuración que hay en mi centro que son “Ideas Sociales y Políticas del mundo contemporáneo”. Discutimos sobre las cuestiones de la naturaleza humana que tienen que ver con cuestiones, por ejemplo, de sexualidad, es decir, discutimos sobre todo porque es Filosofía. Entonces, ves continuamente esa criminalización del discurso, esa cualquier forma de pensamiento diferente puede un padre tomárselo como manipulación ideológica. Todas esas cuestiones son las que más me afectan personalmente y reconozco que en algún sentido ha variado en mi forma de dar mis clases. Si hace tiempo me podía permitir hacer más ironías, más bromas, hacer más ejemplos con personajes de diferentes signos, ahora ya quizás me lo permito menos porque es verdad que va con la autocensura que uno se hace. DOCENTE 10

Yo empecé hace veintiún años dando unas clases donde yo me sentía mucho más libre para poder decir determinado tipo de cosas. Yo soy profesora de música, pero como soy socióloga he dado muchas clases de filosofía, de ética en cuarto de la ESO, y yo me permitía unas licencias que hoy en día no me permito. Yo hablaba de determinados aspectos con mis alumnos de ética con una profundidad y dando determinados puntos de vista personales que ahora mismo no me permito. A mí se me ha limitado mi libertad a la hora de dar clase, a mí y a todos, mucho, porque se nos enjuicia muy rápidamente. Ahora mismo hay que tener mucho cuidado con lo que se dice en una clase porque es que a la que salta tienes a la madre al día siguiente en la puerta del instituto. A lo mejor has estado hablando de aspectos como la homosexualidad, drogadicción, sexualidad, es decir, temas para los adolescentes que creo que se deben de tratar y que creo que puedo tratar y que estoy cualificada para hacerlo, y te puedes ver en problemas, cosa que hace veinte años no pasaba. Es increíble que ahora pase más que hace veinte años. Con lo cual, yo sí me siento en muchos aspectos limitada en mi autonomía de poder hablar y de poder decir determinado tipo de cosas en clase porque he visto la diferencia en los últimos años. DOCENTE 31

En el contexto español Viñao (2019) ha analizado la influencia de los movimientos neoconservadores en las dinámicas de privatización educativa y en los procesos de desprofesionalización docente. Estos movimientos conservadores son el origen de los acontecimientos que estos docentes narran y que fiscalizan con mayor atención su libertad pedagógica. Se trata de una corriente en auge que puede conllevar, como señala Chomsky (1989), la disminución de la capacidad para articular discursos alternativos o favorecer el desarrollo personal y profesional cuando se promulgan políticas que topan los límites del pensamiento.

6.1.4 Nueva Gestión Pública y competencia profesional limitada

Los modelos empresariales de gestión de la educación se perciben por el profesorado en diversos ámbitos de su práctica. El enfoque de gestión gerencial, como se evidencia en los siguientes fragmentos y como se comprueba en la literatura

académica, hace sentir al profesorado que su experiencia profesional solo es útil para satisfacer los mecanismos de rendición de cuentas asociados a los resultados académicos. Las direcciones educativas, como entes que introducen las lógicas de la administración, se encargan de apremiar al profesorado para alcanzar los estándares y objetivos. Se trata de una “dirección performativa” que, por obligación o por seducción de la datificación, promulga la experiencia cuantificable entre el profesorado que compone el claustro (Luengo y Saura, 2013; Pulido-Montes y Lázaro, 2017).

He visto públicamente en varias reuniones de evaluación, cuando en una asignatura hay muchos suspensos, sobretodo en matemáticas, al jefe de estudios decir: “bueno y estos resultados a qué se deben...”. Si se dice una vez, yo entiendo que puede ser un poco de preocupación pero luego repetirlo un par de veces en la misma sesión, es como que se está metiendo ya un poco de presión.
DOCENTE 4

No son sutiles, te presionan desde el principio. En las propias sesiones de evaluación sientes la presión de que “hombre, tú no puedes suspender a tantos alumnos que en tu asignatura tienen que aprobar tantos alumnos...”. No sé si me explico. Si tú, por ejemplo, bajo tu criterio, bajo el criterio estándar del currículo que viene en la ley, en tu clase han aprobado solamente tres personas, tú vas a sentir la presión de que tú no puedes suspender a toda la clase y lo primero que te van a decir es que el que está haciendo algo mal eres tú. ¿Qué es lo que tú estás haciendo mal para que hayan suspendido tantos niños? Nadie se está planteando cuál es la responsabilidad de los alumnos dentro de su proceso educativo; nadie se está preguntando cuál es la responsabilidad de la familia dentro del proceso educativo de un alumno. Pase lo que pase todo es culpa nuestra. DOCENTE 15

Las lógicas empresariales pueden observarse en los modelos funcionales que se consolidan en los centros educativos. Las presiones que se ejercen en los claustros para el seguimiento de la reforma y las micropolíticas de los centros han sido estudiadas desde hace décadas. Véase Schempp et al. (1993), que afirma que los compañeros “presionan a los nuevos docentes para que abandonen sus ideales y acepten las condiciones y estándares de las escuelas tal y como existen actualmente” (p. 469). El cambio en las relaciones de poder que se introduce con reformas de dirección gerencial favorece dinámicas micropolíticas donde se disputan lógicas contradictorias. El director-gestor, como se ha entendido en una parte de la literatura, es un agente clave para promulgar la filosofía performativa por su ejercicio de poder vertical sobre el resto del claustro (Jeffrey, 2002). Esto, lejos de articularse como un mecanismo que favorezca el la mejora de rendimiento, se ha identificado como una práctica contraria a un liderazgo pedagógico (Bolívar, 2019). Y es que, una relación vertical que no considera la diversidad de factores que intervienen en los procesos educativos y que se basa en la presión individual sobre el profesorado, no solo tiene efectos negativos en términos de rendimiento para el alumnado, sino que deteriora el sentido de responsabilidad y

Autonomía docente, entorno profesional y reconocimiento externo: dimensiones condicionadas por la administración educativa

compromiso profesional (Sugrue y Mertkan, 2017). La mayor parte del profesorado entrevistado vive estas situaciones de presión con resignación y malestar. Lo paradójico es que este malestar no se dirige hacia el cuestionamiento de la cultura performativa o la crítica a las funciones de la dirección educativa. La denuncia del profesorado radica en tener que trabajar para la mejora del rendimiento académico del estudiantado en unas condiciones de ajustes económicos y recursos limitados. Los relatos denuncian y advierten la necesidad de mejorar las condiciones de trabajo y los recursos porque ello contribuirá a la mejora de los aprendizajes:

Yo creo que el profesorado es solamente una parte de esos recursos que se utilizan para la enseñanza y no se le puede penalizar a él, o estar vigilándolo a él o evaluándolo solamente a él. ¿Por qué no evaluamos las infraestructuras? Si vamos a evaluar a los profesores, vamos a evaluar la cantidad de profesores que tenemos. Entonces, no tanto la persona “menganito, profesor de”, sino de qué recursos se dispone, porque al final somos un recurso más dentro de lo que es la docencia. Si se nos va a estar mirando con lupa, obviamente no estoy de acuerdo con eso. Si lo vamos a hacer más en conjunto y esa evaluación va a ir, no tanto en que no haces esto bien o mal, sino que no lo puedes hacer porque tienes treinta alumnos, porque entiendo que tienes estas infraestructuras... pues bueno, vamos a evaluar un poco lo que es el contexto de la enseñanza, pero no solamente al docente. DOCENTE 23

Tú no puedes pretender que algo marche sobre ruedas si no lo dotas. Primero dota económicamente, y luego exige. Pero primero que no falte de nada. ¿Qué tengo que construir cinco institutos más? Pues tengo que construir cinco institutos más. No se lo des a la privada, no desvíes plazas, construye centros. Pero si esto funciona, no es por la Administración, esto funciona por los profesionales que hay en la educación, si un instituto tira para adelante con las condiciones que tiene, que quede muy claro que es por la gente que está dando clases y por el alumnado y por las limpiadoras que van por las tardes, esto no funciona por los medios que tenemos. Me da muchísima pena, pero en fin. DOCENTE 8

Las aulas, el equipamiento, los recursos, eso sí que es un poco frustrante, el hecho, como he discutido con un montón de amigos, que para qué necesitas una pizarra digital. Y es que tú dices, bueno se me exige muchísimo pero al final, el sentimiento que sí se tiene, es que estamos solos ante el peligro, tampoco es que la administración nos dé unos recursos y unas herramientas que facilite mucho la labor. DOCENTE 7

El profesorado mayoritariamente no cuestiona el ejercicio performativo de la dirección educativa y su crítica se centra en las condiciones que dificultan alcanzar los objetivos que se proponen, en línea con las lógicas de la neoliberalización educativa. En este apartado se señalan las deficitarias situaciones con las que, generalmente, se encuentran en los centros educativos: equipamientos y herramientas deterioradas, aulas hacinadas o arquitecturas TIC obsoletas, entre otras. Son realidades complejas a las que se enfrentan en un contexto político donde prima la reducción del gasto público. Estas situaciones, que se entremezclan con un debate público donde permanentemente

se reiteran propuestas de incentivar económicamente al profesorado por la mejora de los rendimientos, generan rechazo entre los participantes de esta investigación. Los docentes priorizan la mejora de los recursos o las inversiones en espacios y medios sobre el aumento del sueldo o los incentivos por rendimiento:

Yo preferiría que se invirtiera mucho más en educación, más que incluso en mi sueldo, en lo que sería recursos TIC, bajar ratios, mejorar las infraestructuras climatológicas desde un punto de vista ecológico... Ahí hay una labor que hay que hacer brutal. Vivimos en centros de la Revolución Industrial y nos piden que hagamos metodologías del siglo XXI, hay un desajuste tremendo. DOCENTE 10

De las cosas que podrían hacer es bajar la ratio, cosa que no se plantea nunca. Yo prefiero que no me paguen más dinero pero que me hagan mi trabajo más sencillo para que yo pueda atender mejor a mi alumnado. Entonces, si yo tengo 31 o 32 niños, los voy a poder tratar mucho "peor" que si tuviera 20 o 15, es lógico, ahí no cabe ninguna duda. Entonces, dices, ¿por qué esa inversión de dinero en ese aspecto y no se preocupan en poner más profesorado o unos espacios mejores? Porque te digo, los institutos están cada vez peor, se caen cosas, están viejas, la tecnología tampoco... Dedica esa inversión de dinero a que en los institutos haya en el siglo XXI unos ordenadores en condiciones, mantenimiento de esos ordenadores, la ratio, la atención a la diversidad, que haya personal formado y cualificado para tratar ese tipo de cosas y que nos ayude a los demás. Hay un montón de cosas que se pueden hacer. DOCENTE 19

En el instituto las mesas son de dos, fijas. No puedes cambiar la movilidad del aula, son bloques. Lo importante debería ser tener los recursos. Los cursos de las TIC que sean reales porque es que tú no puedes trabajar. Vas a clase preparada, quieres poner una canción, un poema o lo que sea pero te encuentras que el multimedia no funciona. Y así un día y al otro día quieres poner un documental y se queda colgado el internet o no enciende la pizarra... Eso, por ejemplo, a mí me quema muchísimo. Y luego recuperar todas las ayudas que existían antes de la crisis a la investigación, a los intercambios, a los años de licencias por estudios, para poder hacer una tesis doctoral... Eso es que ni se habla. Hacer un máster, eso es una inversión que estoy haciendo yo para la Junta de Andalucía en mi trabajo. Que yo era funcionaria y me gasté una pasta en el máster, pero, ¿cómo eso no se contempla? Ahora si yo quiero investigar, si yo quiero hacer la tesis o lo que sea o lo hago yo de mi tiempo de vida y con mi dinero o no puedo hacerlo. DOCENTE 3

Las lógicas de eficiencia económica son el principal mecanismo sobre el que pivotan las prácticas políticas de gestión empresarial de la educación. La mejora de los resultados académicos con la mínima inversión de recursos se plantea como la clave para la mejora educativa desde el paradigma de la NGP. En España, este modelo ha sido defendido por diferentes académicos y actores políticos relevantes. Quizá el trabajo de López Rupérez (2003, p. 13) sea uno de los más importantes a la hora de describir la filosofía de los mecanismos de gestión empresarial. Se entiende que actúan como un "remedio terapéutico" para atajar de raíz la "enfermedad de lo público", defendiendo un significado "blando" de privatización. Sin embargo, el profesorado no considera que esta sea una

Autonomía docente, entorno profesional y reconocimiento externo: dimensiones condicionadas por la administración educativa

lógica de favorezca su desempeño. Lejos de esto, cuando se prima la eficiencia sobre las necesidades del alumnado o las diferentes realidades educativas, se experimentan situaciones que dificultan la práctica docente. En consecuencia, el profesorado reclama más inversión para ser más eficaz en su tarea:

Empieza por dotar de recursos a la educación pública. Hay aspectos de todas las leyes educativas que nunca se han llevado a cabo. El básico, la columna vertebral, la disminución de la ratio en las aulas. ¿Pero de qué estamos hablando? Evalúame externamente lo que te dé la gana, mientras yo tenga 35 alumnos en un aula, a mí me puedes evaluar lo que te dé la gana, esto no mejora. Mientras yo tenga en mi 1º de ESO 30 alumnos, cada uno de su padre y de su madre, con una diversidad bestial, ¿qué me vas a evaluar? Si es imposible. Luego, no se puede trabajar con falta de profesorado en los centros. En mi anterior instituto, para 970 alumnos, había una PT. ¿Qué ocurría? Pues que no se puede derivar todo el alumnado que haría falta a PT porque hay una PT. Si es que es demencial. Entonces, dame medios, dame recursos, y recursos es tener unas instalaciones en condiciones. Más cosas, ¿qué vamos de digital? Pues entonces vamos a digitalizarnos todos, y todos es todos, pero no dándoles como hizo la Junta un contrato con una empresa de aquella manera; “venga vamos a repartir ordenadores de los que nunca más se supo”. Eso no es digitalizar. Bueno y así todo. Las aulas, el material de las aulas, sillas con precinto para que no se rompan los pantalones, es decir, son unas condiciones en algunos casos tan tristes y lamentables, que cómo no van a influir en la forma de trabajar. Es que es de cajón. Y ahora lo que van a hacer con la LOMLOE es parchear, y el espíritu de la LOMCE, por ejemplo, no se lo cargan. Una Ley en la que aparece más la palabra economía que la palabra crítica, libertad o identidad, ¿qué aparezca más la palabra economía? Es que es “flipante” en una Ley de Educación. DOCENTE 8

Se habla de calidad educativa. De hecho tenemos una ley para la calidad educativa. Lo único que le da calidad a la educación es invertir dinero. Es decir, hay dos cosas fundamentales que repercuten sobre la calidad educativa. Una es la ratio, bajar la ratio; tú no puedes pretender que un alumno salga con un B1 de segundo Bachillerato teniendo 25 alumnos por clase, los niños aprenden a hablar en academias privadas porque están 8 por clase, no 25. Y luego, inversión en recursos útiles de verdad. No estamos hablando de dotar a los alumnos de tablets que van a estar vendiendo en el mercado negro el día después ni darles ordenadores a niños porque se suponen que están en situación precaria. La calidad está en darles a los profesores un buen material de ordenador, que no puede ser que en mi instituto donde estamos un claustro de 58 profesores y hay dos ordenadores para todos los profesores en la sala de profesores. Luego se llama “Instituto TIC” (risas). Pero ahora, tú quieres trabajar con los niños un proyecto como el mío de radio que requiere un ordenador, pero no hay ordenadores disponibles para los alumnos y ningún ordenador del instituto soporta el software. Trabaja por proyectos, ¿con qué ordenadores? Dota al profesor de herramientas para trabajar por proyectos. No le limites las fotocopias, no le limites el uso de salas, como por ejemplo la sala de informática si tiene dotación de sala de informática, deja libertad para traer personas al instituto que enriquezcan su asignatura, ¿Por qué no puedo traer yo un escritor que dé una charla a mis alumnos en mi asignatura? Pues depende del equipo directivo puedo o no puedo y eso es inversión. DOCENTE 15

En primer lugar, aumento de plantilla docente, disminución de la ratio y creación de más espacios. Hay un montón de centros educativos que tienen ya la licencia de construcción y que no se están construyendo. Creemos que hay que disminuir la ratio e incrementar la plantilla docente y crear espacios óptimos. Y, por supuesto, dotar de recursos al profesorado. Yo no tengo ordenador mío para trabajar en el centro como en cualquier otro trabajo; yo tengo mi ordenador. ¿Que en el centro hay ordenadores? Sí, compartidos, para usar rápido y dejar, pero yo trabajo con mi ordenador. Tampoco hay un presupuesto para las nuevas tecnologías. Casi todos los profesores tenemos Tablet, grabamos nuestros vídeos, en el confinamiento hemos grabado nuestros vídeos con nuestros propios medios que, por supuesto, hay buena voluntad y los vamos a poner. Pero en cualquier empresa privada, lo primero que hacen es darte tu móvil de empresa si lo necesitas o darte lo que necesites para poder trabajar. Aquí no, aquí que salga todo de tu sueldo, entonces te puedes encontrar que haya gente que diga “pues no lo hago”. Entonces, eso también, la mejora de la dotación tecnológica creo que es muy importante y no existe. DOCENTE 24

También para mí sería importante a nivel laboral contar con apoyos especialistas. Yo muchas veces me encuentro con niños que son Asperger o son disléxicos... Yo soy filóloga. No soy especialista en ese tipo de cuestiones y aunque yo hiciese un curso forzado para trabajar ciertas cuestiones no estaría a la altura de un profesional que sabe cuáles son los problemas específicos a la hora de la comprensión lectora, expresión escrita, la expresión oral... Yo ahí me siento perdida y no sé cómo trabajarlo y tenemos un número de orientaciones que es una basura. Yo lo que creo es que hace falta un profesor de apoyo metido en el aula atendiendo a esos alumnos. Eso creo que mejoraría bastante las condiciones. DOCENTE 32

Considerando el porcentaje del PIB destinado a educación, la investigación ha mostrado una línea compartida que confirma una relación significativa entre la inversión de recursos en el sistema educativo y la mejora de los resultados logrados por los sistemas educativos nacionales (Rodríguez-Santero y Gil-Flores, 2018). En este apartado, el profesorado mayoritariamente hace referencia a la ratio como el mayor condicionante que limita la calidad educativa y dificulta una práctica profesional eficaz. El hacinamiento de alumnado en las aulas se erige como el principal problema que afecta al plano pedagógico y a la percepción de competencia profesional de los docentes dentro de la lógica de eficiencia que prima en la agenda de la NGP:

Uno de lengua, matemáticas, inglés, que tiene a cuatro o cinco grupos de la ESO con treinta y picos alumnos por clase, pues no pueden llegar a los objetivos. Te quiero decir, que es terrible y es algo que se está haciendo de forma muy mal intencionada por parte de la clase política que tenemos, que es el hacinamiento con vistas a empobrecer la educación pública. Aquí lo que se trata es que, dentro del discurso neoliberal que ha penetrado y que ha filtrado hasta en los cimientos básicos de la educación pues es destruir la educación pública y estar a favor de la concertada y la privada. DOCENTE 12

Las ratios, los recursos... Yo es que invitaría a políticos, de verdad, a dar una clase, a venir a una clase de 30 alumnos. Una persona que tenga una familia, por ejemplo, o que no pueda estar toda la tarde trabajando, es imposible hacer bien

un trabajo en una clase de 25 alumnos, dar clase con 25 alumnos, como tengas uno o dos que hablen mucho, ya se te va. Es que no puedes. Realmente, tienes que tener lo que yo digo, pues estar como estoy yo ahora mismo... No soy madre, no tengo ataduras... Al final los políticos que son los que deciden estas cosas, son los que deberían de valorar un poco qué quieren para el futuro del país. DOCENTE 13

La ratio es la clave. Todos hemos experimentado que somos mejores profesores con grupos más reducidos que con grupos amplios, y eres la misma persona y aplicas los mismos instrumentos, las mismas estrategias y evidentemente eso tiene que ver con la ratio. Nosotros necesitamos poder atender. A nadie se le ocurre que una abogada lleve 15 o 30 juicios a la vez, ¿a qué no? Tú asistes a un juicio cada vez a cada hora o cada dos horas, y a nosotros se nos pide que estemos atentos a 30 personas a la vez y evidentemente eso merma la calidad de lo que nosotros podemos dar, eso está clarísimo. DOCENTE 18

¿Cómo voy a trabajar en una clase con treinta y tres alumnos? ¿Cómo trabajo para hacer metodologías? ¿Yo puedo hacer metodologías activas, flipped classroom, aprendizajes cooperativos con la misma soltura que si tengo quince o veinte? Imposible, es completamente imposible. De hecho, en los centros donde he tenido una ratio más baja he tenido unos resultados cualitativos, en cuanto a metodologías y dinámicas, muchísimo más buenos. Cuando hay 33 alumnos por aula, como es el máximo de secundaria de ratio y otros tantos en Bachillerato, ¿cómo vamos a hacerlo? ¿Qué atención vamos a darle alumnado? Nos estáis pidiendo una atención centrada en la persona, por competencias, individualizada y que atienda a la diversidad, ¿cómo atiende a la diversidad, si tengo doscientos alumnos? ¿Cómo atiende a la diversidad? Me faltan horas en el día, no es viable. DOCENTE 24

Es imposible ser una profesora genial con las ratios como hasta ahora. Tenemos que luchar por clases de quince, porque es que realmente con más no se pueden hacer un montón de cosas, un montón de dinámicas. Tú no puedes atender a tantos niños, o sea no se puede. Entonces, pues sí, me gustaría avanzar y aprender y seguir motivando y enseñando a los chavales, porque al final es lo que, es esencia esto, pero a ver con qué recursos o a ver de qué se dispone. DOCENTE 23

Esta situación afecta directamente a la autonomía docente en tanto que limita la capacidad del profesorado para ejecutar propuestas pedagógicas diversas, dinámicas o metodologías adecuadas al clima pedagógico del aula. En algunos casos, como alude la docente 6, esto redundaría en no poder atender a criterios de individualización del aprendizaje por el tipo de contenido que se desarrolla. En otro caso, la docente 19 reconoce no poder desplegar prácticas reales con el alumnado por las limitaciones de espacio y las altas ratios. Quizá sea el relato de la docente 15 el que mejor sintetiza el escenario profesional en el que se desempeña el profesorado. Esto, en ocasiones, conduce a los docentes a una visión negativa de su competencia profesional o a una discrepancia entre su juicio pedagógico y la tarea que se ve obligado a realizar como consecuencia del elevado número de estudiantes por aula.

Hay una cosa que es fundamental: la ratio; y en los idiomas lo notamos. Yo te puedo decir, por ejemplo, segundo de Bachillerato, tengo 35 alumnos y tres horas semanales, puedo pasar algún trimestre que prácticamente no escucho a ningún alumno hablar inglés. Es totalmente inviable, clases de idiomas con 35 alumnos, eso por un lado. DOCENTE 6

Yo soy profesora de Biología y me gustaría poder hacer prácticas de laboratorio, pero es que no puedo meter a 31 niños en un laboratorio. Entonces, tengo ciertas limitaciones en función del contexto en el que estoy y de las características del sistema y de un montón de cosas. Claro, no puedo ser la profesora que quiero porque me gustaría que las cosas fueran de otra forma. DOCENTE 19

Como aquí ha habido muchos casos de contagio por Covid, pues tenía a varios alumnos de una clase de tercero de ESO confinados. En esa misma clase tengo una alumna con desfase curricular de quinto de primaria, tengo a otro alumno que no tiene base de español porque hace poco que llegó a España. Cada uno tiene su propio material, evidentemente. Luego tengo a los que están siguiendo la clase ordinaria y después tengo a los que estaban en casa. Hubo un momento que dio la causalidad que levantó la mano esta alumna que tiene este desfase, uno que estaba en clase con el libro de lengua ordinaria y otro que estaba en casa. Hubo un momento que, bueno, porque ellos se lo toman bien y les dije, “echáoslo a suertes porque solo tenéis una profesora”, dentro de la broma, y ellos ya... “no, maestra, atiende primero a no sé quién” y nos organizamos perfectamente. Pero, ¿qué calidad de enseñanza es esa? Es que yo me puedo multiplicar, dividir, lo que haga falta, pero por mucho que yo quiera, ¿qué calidad estoy ofreciendo? Entonces, esa es la realidad que tenemos aquí en la educación. ¿Tenemos presión? Sí, claro que tenemos presión porque a esta alumna hay que sacarla adelante, a este alumno hay que sacarlo adelante, a los que están en casa hay que sacarlos adelante, a los que están en clase no puedes tampoco bajar la calidad, pero yo llego hasta donde llego. Entonces, presión claro que tenemos porque hay que atender a todos, porque hay que cubrir objetivos, hay que cubrir contenidos, hay que cubrir papeles, más papeles, más papeles y a todos tienes que atenderlos. Y si no atiendes a este alumno suspende y si no atiendes al otro alumno suspende, pero, ahora, ¿por qué te está suspendiendo? Claro, es que no le estás atendiendo bien, pero no le estás atendiendo bien, no porque no quieras, porque es que no debería ser así como está planteada la educación. DOCENTE 32

Otro de los aspectos asociados a la precariedad consecuente de las políticas de eficiencia económica que relata constantemente el profesorado es el referido a los procesos de digitalización. Todo ello en un contexto donde se precisa considerar la relevancia que en los últimos años han adquirido las TIC dentro del paradigma de la innovación educativa y en un escenario acelerado por la pandemia que plantea nuevas necesidades al profesorado (Molina-Pérez y Pulido-Montes, 2021). Si bien la digitalización de los centros educativos y el desarrollo de competencias para integrar las TIC son parte de las agendas globales de reforma educativa desde la década de los 90 del siglo XX (Gispert-Pellicer, 1997); esto no ha supuesto que la cultura de la digitalización, las infraestructuras y las competencias digitales permitan ofrecer una respuesta educativa desde los recursos y medios digitales:

Lo que no me parece lógico es que la Junta de Andalucía después de tantos años no tenga la capacidad para que cuando se conectan los profesores y los alumnos a las plataformas digitales, no se vengan abajo, como en la cuarentena. Entonces al final te tienes que buscar la vida con empresas privadas. Limitación de datos con el classroom de 15 gigas, que eso es una basura, porque si no pagas es una basura. Limitación de no sé qué con no sé cuánto de tiempo porque las clases de zoom son 40 minutos, por lo que son clases de “pam, pam, pam” donde si quieres que haya un poco de conversación con los alumnos tienes que ir controlando los minutos para saber cómo están, cómo lo están viviendo, qué situación tienen en sus casas tal y cual... Que la gente te dice que la tecnología, la digitalización y tal, esto sin contar con que tecnología en mi instituto funciona fatal porque hay clases con pizarra y el internet les funciona un día a la semana. Hay clases que están sin ordenador y tienes que estar con el teclado que es una basura o con el teclado ahí en la pizarra. Hay clases que no tienen pizarra sino que tienen un ordenador que por lo general está hecho polvo que a veces el internet funciona y a veces no. Quiero decirte, que eso es una hipótesis que no se basa en una realidad completa. DOCENTE 3

En mi instituto, cuando yo tengo que trabajar con 35 alumnos, o que tenga una clase de 20, yo tengo una pizarra digital y mis alumnos no se van a llevar sus materiales a la clase, y si se los llevan sería un problema porque te piden la wifi y no podemos dar la wifi... En el centro tenemos un coordinador TIC que se desvive, todos los días llega al instituto el primero a las 07.00 horas, para tener todo al día los portátiles pero los portátiles tienen un montón de años. Y tú vas a dar una clase, por ejemplo, vamos a hacer un poster digital, vamos a hacer un poster colaborativo con Padlet, se te va la hora entera para que un alumno se haga una cuenta y meta una cosa. A mí no me puedes exigir que yo domine las tecnologías e implemente eso en mi clase y yo no puedo, para mí es muy frustrante, porque a mí me gusta eso, te da muchísimo juego, motiva al alumnado, se aprende mucho... son herramientas que todos necesitamos hoy en día pero es imposible. O sea, no puedo. DOCENTE 6

Nos dicen que tenemos que ser un centro TIC pero un día el ordenador se rompe, otro la pizarra no funciona, ¿cómo voy a ser un centro TIC? Es decir, yo tengo un ordenador, que me costó muy caro, y me he tenido que gastar otro dinero en un transformador para el proyector, y el centro a mí no me lo ha facilitado, ni puede. Al final, pues te condiciona el trabajo. DOCENTE 13

Yo creo que una de las limitaciones que tenemos como profesor son los recursos de los que el centro pueda disponer. Por ejemplo, quieren que desarrollemos la competencia digital pero los portátiles son del año 2006, y bueno hay que llevarlos en un carrito, que tardas una media de 10-15 minutos en abrir la puerta, y luego repartir los portátiles, y después tardas como 20 minutos en que todo el mundo tenga un portátil que funciona, bueno todo el mundo no, un portátil para cada dos. Entonces, claro, calcula que la mitad de la clase la has perdido. ¿Tú puedes trabajar mucho la competencia digital? No, porque pierdo la mitad de la clase cada vez que lo intento. Pues eso te limita. DOCENTE 16

Las narrativas del profesorado se ajustan a las deficiencias ya señaladas por el profesorado en otros espacios. Si atendemos a datos previos a la irrupción de la pandemia, el informe de la European Commission (2019) señala que más del 50% del profesorado de la UE considera que existen dificultades importantes para implementar

pedagógicamente las TIC. Se recogen limitaciones para integrarlas en el currículum, falta de contenidos y materiales adecuados, falta de soporte pedagógico-técnico y falta de habilidades digitales del alumnado y del profesorado. Son parte de las debilidades señaladas por el profesorado de esta investigación que afectan a la propia competencia profesional, redunda en la capacidad de agencia y provoca desajustes en la identidad profesional.

6.1.5 Complacencia justificada de la neoliberalización educativa

Si bien es ampliamente compartida entre el profesorado participante la percepción de una autonomía profesional mermada por la cuantificación de los rendimientos y el control por medio de mecanismos de rendición de cuentas; no es menos cierto que se observan discursos y relatos intermedios, adheridos, en algunos casos, a las mismas dinámicas que se denuncian. Es interesante comprobar cómo los docentes que han mostrado posturas críticas y cuestionamientos con las lógicas de gestión empresarial de la educación, en otras ocasiones, alinean sus experiencias con los conceptos e ideas emanadas de la agenda de neoliberalización. En algunos casos esta adherencia a la lógica de gestión empresarial de la educación se corresponde con perfiles discrepantes. En otros casos, el profesorado muestra narrativas caracterizadas por hibridaciones que oscilan entre la defensa de la autonomía y las proclamas que limitan el juicio profesional pero que terminan instalándose en el discurso del profesorado. En los siguientes relatos, el docente 1 justifica el control al que se somete el profesorado como consecuencia de una mala calidad del colectivo, aunque con anterioridad ha lamentado haber perdido la “presunción de profesionalidad”. Por otra parte, el docente 7 justifica la necesidad de una vigilancia externa al profesorado partiendo de un posicionamiento de desconfianza hacia lo que hace el resto de colegas cuando los porcentajes, las cifras y los dictámenes evaluativos se convierten en un elemento clave para determinar su valía:

El problema real está, bajo mi punto de vista, en el proceso de selección del profesorado. Hay muchísimo café en el cuerpo. Entonces, dejan entrar a cualquiera sin un psicotécnico, sin un perfil pedagógico, dejan entrar a cualquiera, cualquiera que sea capaz de memorizarse 20 temas y vomitarlos en una oposición ya se considera profesor. Hay mucho intrusismo en el sentido de gente que no es vocacional entra a trabajar de profesor porque hay buenas condiciones, hay vacaciones, el sueldo está bastante bien, me siento protegido por la ley porque si tengo permiso de paternidad, me pongo malo, si tengo que pedir un día en el trabajo para lo que sea pues está muy bien. ¿Qué ocurre? Pues que se comprueba que efectivamente la calidad del profesorado no es la adecuada. Entonces, ¿qué establecen? Pues mecanismos de control muy fuertes. Te lo voy a dar todo muy “mascadito”. Te voy a dar la metodología de la asignatura, los contenidos y lo hago muy “mascadito” porque no confío en tu profesionalidad. Eso

es real y el problema es que hay muchísimas personas que están ejerciendo de profesor con plaza que son muy cafres y no se merecen ser profesores. Por eso existe ese control. Hay mucho miedo a nivel político y a nivel de administración porque saben que hay muchos profesores que no deberían de ser profesores. Entonces, al darlo todo "mascadito", "guionizado" y estandarizado para que nadie se salga del rebaño. Eso me parece bien para controlar a los que no lo hacen bien. DOCENTE 1

Realmente tú tienes que dar siempre respuesta y justificar todo lo que tú haces. Entonces, tú al final de la evaluación tienes que hacer un informe con porcentaje de aprobados y suspensos, claves a través de las cuales se justifiquen el porcentaje de suspensos, medidas que vas a llevar a cabo para mejorar los resultados... El porcentaje importa y muchísimo y cada vez en la medida en la que tenemos que justificar ante padres y madres, ante la propia administración y ante los propios compañeros los resultados que tú vas teniendo, es que importa muchísimo. Por eso me gusta mucho la evaluación externa porque quien hace la ley hace la trampa. Yo puedo coger y decir que soy increíble y tener un 0% de suspensos, yo puedo justificarlo en la medida en la que yo tengo mi programación, establezco mis criterios, hago mis propias herramientas y yo de repente cojo y hago cinco recuperaciones y apruebo a todo el mundo. Si yo apruebo a todo el mundo soy increíble, soy bastante bueno. Entonces, yo creo que también es necesario que alguien de fuera vea si realmente lo que hacemos está bien hecho o se ajusta a lo que todo el mundo tiene que ver... DOCENTE 7

Se comprueba que los sistemas de control de la calidad o las regulaciones particulares que diseña la administración educativa son elementos que definen estrechamente las tareas del profesorado. Pero no son condiciones neutrales o asépticas, desde un punto de vista técnico, sino que reflejan formas particulares de concebir la enseñanza y lo que significa ser un buen docente en el contexto educativo neoliberalizado. Se observa que, no en pocas ocasiones, es el propio profesorado quien participa en dinámicas que limitan su capacidad de agencia, relativizando la tarea de participar en debates imprescindibles para su experiencia profesional. Si bien la sociología de las profesiones lleva décadas inmersa en un debate arduo sobre la naturaleza profesional de la docencia y las implicaciones teórico-prácticas que esto conlleva (Tardiff, 2013; Monarca y Thoilliez, 2017); una parte del profesorado entrevistado resta relevancia a estas cuestiones porque no las considera trascendentes. Probablemente esto pueda obedecer a la propia inercia caracterizada por prácticas que se alejan del ideal de profesional valorado en otros momentos históricos y que ahora puede evanescerse en un contexto que demanda flexibilidad y respuestas estandarizadas para solventar lo inmediato y contingente.

El tema del profesorado, defender la profesión, ser profesionales, sí... Es verdad que la defensa de entendernos como profesionales pues hay compañeros que eso se lo toman más a pecho. Para mí ser considerado "PROFESIONAL", así en mayúsculas, pues es un poco una cuestión semántica. El hecho de que tú quieras denominar la profesionalidad, en este caso de la profesión docente, lo puedes entender de muchas maneras y habría que discutir qué entendemos por

profesional en la educación. Entonces, dentro de todo esto, para mí lo importante es que me dedico a la docencia. DOCENTE 21

Del mismo modo, si bien mayoritariamente las narrativas del profesorado han puesto de relieve un hartazgo y hastío hacia la administración educativa en lo referente a la autonomía y el espacio pedagógico; bien es cierto que, en algunos casos, son paradójicos los extractos narrativos que identifican su tarea con las propuestas de control y burocratización. Ante esto, la docente 24 o el docente 7 consideran necesaria una burocratización que refleje lo que ocurre en el aula aunque esto choque con otras demandas ante las que se sienten interpelados y que podrían ser más relevantes. En una línea similar se sitúa la docente 13, cuya experiencia profesional es menor, y su desarrollo profesional se está configurando en paralelo a las políticas de estandarización, competencias y rendición de cuentas. En este caso, su identidad profesional se está conformando en el modelo de neoliberalización y, ante la falta de un referente previo o alternativo, esto no se percibe como amenaza para su autonomía profesional.

Yo me defino como una profesora que busca unos resultados cualitativos y competenciales. Por supuesto que se traduce en un número, está claro, pero busco que el alumnado sea resolutivo, tenga una serie de competencias para luego desenvolverse en la sociedad, elija el camino que elija. Eso, desde el punto de vista pedagógico es lo que yo busco de mí. Es cierto que tenemos un sistema burocrático bastante elevado, intenso y sujeto de quejas de la mayoría de los profesores, pero yo no siento que la administración pida de mí que sea una burócrata. Entonces, yo sinceramente no pienso que las administraciones pidan realmente que seamos burócratas, yo no me siento así. Lo que pasa es que soy consciente de que aquello que no se registra no existe. Esto está sujeto a muchas críticas, es cierto, y la verdad que no es algo de mi gusto pero también creo que hay ciertos aspectos burocráticos que hay que hacerlos porque hay que registrarlos. Hay procedimientos como las reclamaciones en Delegación que pueden hacerte que tú, como profesor o profesora, tengas un problema. La burocratización con sentido me parece bien. Pero la administración yo creo que no es que nos pidan que seamos burócratas, nos pide que seamos todo, burócratas, profesores excelentes, orientadores laborales y profesionales del alumnado, pero yo no me siento cien por cien así en el sentido de estar burocratizada. DOCENTE 24

Como en cualquier trabajo, tú tienes que dar respuesta y explicación ante las cosas que haces y los resultados que das porque a nadie le gusta que en su centro no apruebe nadie o ver cómo el porcentaje de aprobados en su materia es muy bajo. También cuando trabajaba en la empresa privada y no me salían las cosas y venía el jefe a tirarme de las orejas, pues bueno, también te cabrea. Pero creo que hay que lidiar con esto y que tenemos que buscar la forma de llegar a los alumnos. Esto pasa en todas las profesiones. Mi padre era comercial y venía quemadísimo, pero ya eres adulto y eres consciente de que hay que tirar para adelante y que hay que coger el toro por los cuernos y lo coges. Creo que no somos un gremio especial en este tipo de cosas, que todo el mundo en su trabajo tiene días para “mandarlo todo a freír espárragos”. DOCENTE 7

Autonomía docente, entorno profesional y reconocimiento externo: dimensiones condicionadas por la administración educativa

La idea que yo tengo de buena profesora está muy próxima al tipo de profesor que pretende fomentar la administración. A ver, en el sentido de, la ley, las competencias, los criterios, etcétera. Yo estoy, te diría, a favor de todo esto. Creo que los profesores jóvenes estamos en esa línea que yo, como te digo, a mí me gusta. DOCENTE 13

El trabajo de Clarke (2013) es muy clarificador porque introduce un factor de inspiración lacaniana en la investigación sobre el terror de la performatividad de Stephen Ball. El autor considera que hay un elemento de “disfrute” en la experiencia performativa que puede ayudar a comprender por qué la cultura auditora y de rendimiento se ha extendido en la gran mayoría de los sistemas educativos. Cuando los docentes asocian el éxito profesional o la satisfacción al cumplimiento de los rendimientos demandados suele generarse una vinculación emocional de “disfrute” que fortalece este posicionamiento. Se señala que el profesorado es seducido simultáneamente por los efectos de la cultura performativa y por una versión auténtica de su identidad docente (Ball, 2003a). Se trata de fabricaciones paradójicas donde se identifica un equilibrio entre el seguimiento disciplinado de la cultura del rendimiento y la inhibición de los efectos del control mediante mecanismos de resistencia (Clarke, 2013). Esta búsqueda de balance proporciona satisfacción a una parte del profesorado entrevistado y algunos docentes prefieren referirse, por ejemplo, a la potencialidad y oportunidades que la estandarización proporciona a su práctica:

La ley está muy bien porque te obliga a evaluar por criterios o competencias y te obliga a replantearte las cosas. En ese sentido, yo lo he visto muy positivo, ha mejorado mucho mi capacidad de evaluar porque la ley dice que yo ya no tengo por qué hacer lo que se hacía antes, entonces me siento autorizado, ya no me siento un tipo raro, no siento que perjudico al niño, no siento que lo estoy preparando peor sino que hago lo que me dice la ley. En cierta medida es positivo para mí. DOCENTE 16

Yo creo que los sistemas de evaluación estandarizada son adecuados. Yo también llevo relativamente poco tiempo pero yo lo que hago es tener todo bien anotado, bien justificado y bien definido en el cuaderno de Séneca. Reflejo todas las notas también de forma detallada, no solo con números porque también los números muchas veces pueden bailar. Y si hay una posible reclamación, aunque no suelo suspender, es más fácil demostrar que ese niño realmente o no está para aprobar porque la administración muchas veces parece desconfiar y considerar que has suspendido por suspender y tienes que demostrar que has suspendido al niño por motivos justificados. DOCENTE 20

La fortaleza de la performatividad radica en el aura de inevitabilidad con la que se disemina. Esto hace realmente complejo imaginar espacios de resistencia o cuestionamiento porque sus prácticas tienden a ser subjetivadas con facilidad (Sullivan et al., 2021; Priestley et al., 2012). La identidad profesional del profesorado se configura progresivamente sobre un marco de rendición de cuentas performativa que trabaja,

fundamentalmente, desde las nociones de autonomía y responsabilidad. Lejos de la profesionalidad tradicional, como lo expresan Wilkins et al. (2021), la performatividad ha producido una nueva forma de entender la profesión “autocontrolada” y “autovigilada”. Esto se convierte en una racionalidad y una cultura reproducida entre el profesorado cuando, en ocasiones, también se amplifica por medio de mecanismos de castigo o incentivo. Es una lógica que comienza a permear en una parte del profesorado hasta el punto de defender la autonomía del profesor siempre que coexista con algún mecanismo de control de la práctica.

Nosotros somos funcionarios y los funcionarios seguimos unas leyes. La ley dice que hay que evaluar por criterios. “¿Usted evalúa por criterios?” “No”. Pues defecto de forma. Es verdad que mucha gente dice: “no, es que no tenemos autonomía porque al final tenemos que seguir unos criterios”. Es verdad, pero si tú miras los criterios son muy amplios y te permiten hacer muchas cosas. Incluso los contenidos, si tú los lees dicen: “explicar la diferencia entre el imperio romano y la Edad Media”. Eso puede ser hablar de economía, de historia, de sociedad... O sea, la posibilidad que tú tienes de hacer las cosas a tu manera es muy amplia. Pero, siempre está la espada de la ley, que tenemos que conocerla. Y eso es una de las cosas que a lo mejor más quema a la gente, que el cambio de leyes ha hecho que muchas veces nos desconectemos de la realidad del legislador. Nosotros, en el fondo, también nos falta un poco esa capacidad de entender a veces que nos tenemos que someter a unas normas. DOCENTE 16

Me considero muy autónoma aunque soy consciente de que estoy dentro de una institución. Siento que tengo plena y total autonomía pedagógica en cuanto a evaluación con mi alumnado, por ejemplo. En ningún momento he tenido queja. Es cierto que en el pasado, el profesorado que viene de otra época se sentía que tenía esa libertad de cátedra mayor, quizá yo no he vivido eso y por eso considero que mi autonomía es plena. Yo no creo que la libertad sea “hago lo que me da la gana”. Estoy en una institución donde hay unas normas que también creo que son necesarias para que el alumnado y para que las familias las conozcan y luego no haya sorpresas con la evaluación u otras cosas. Y luego, dentro de esto, yo me desarrollo y yo me siento cien por cien libre. DOCENTE 24

En este espacio, investigaciones como las desarrolladas por Holloway (2019) y Holloway y Brass (2018) analizan cómo un entorno y un discurso favorecedor de las prácticas de rendición de cuentas articulan un marco que legitima los mecanismos de control docente. La autora refiere la capacidad que estos mecanismos tienen para normalizar la vigilancia y auditoría constantes y producir nuevos sujetos docentes que se conciben profesionalmente imperfectos bajo cualquier situación. Además, véase el relato siguiente del docente 7, es una racionalidad que se articula bajo la consideración de lo que es lógico; y desde la perspectiva de que la docencia, y en consecuencia la educación, es un elemento más del mercado laboral y tiene que actuar con las normas que rigen a cualquier otro espacio empresarial:

Autonomía docente, entorno profesional y reconocimiento externo: dimensiones condicionadas por la administración educativa

Autonomía existe, otra cosa es que la autonomía sea en cierta manera anarquía, que eso no. Yo todo lo que hago, como es lógico, tiene que estar justificado, pero como en cualquier otro trabajo. Creo que la autonomía tú tienes que justificarla, como es lógico, porque tenemos que dar razones ante nuestro jefe como en cualquier otro trabajo, He visto muchos profesores que han hecho lo que les ha dado la gana, que cierran su puerta y se han echado una siesta, han puesto lo que les ha dado la gana, no dan clase y ponen películas. Pues sí, son autónomos, pero; ¿realmente es ético lo que están haciendo? Hay que ser profesionales ante todo y que existe la posibilidad de hacer una serie de cosas que tú veas, pero tú tienes que justificarlo o debería justificarse porque trabajamos con niños y tenemos que justificar por qué hacemos las cosas. Yo en la medida en la que queremos libertad pero no somos capaces de justificar por qué la queremos, no estoy muy de acuerdo. DOCENTE 7

Y es que, en el contexto de la estandarización y la cuantificación del aprendizaje del alumnado penetra una lógica que otorga valor a aquello que puede ser conmensurable, constatable y datado. En las narrativas del profesorado se observa que, incluso, aspectos fundamentales de la vida en sociedad pueden ser inoportunos en el desarrollo de sus programaciones. La presión por alcanzar los criterios, estándares y contenidos hace que una parte de los docentes se vuelquen en esta tarea percibiendo como obstáculos aquellas propuestas, temas o actividades transversales que se salgan de los aspectos puramente cuantificables:

Verás cómo el Covid termina también en el instituto, en la escuela, teniendo que dar charlas sobre eso. Yo recuerdo lo del SIDA, por ejemplo, dando clase sobre la educación sexual y demás, que después nos creó muchos problemas lo del preservativo, lo de la educación sexual, porque también nos llegó a nosotros. ¿El tabaquismo? Pues termina también. ¿La drogadicción y el alcohol? También termina en la escuela. Y todo eso son horas que tú te quitas de la programación. Tú dices pues para esta unidad didáctica tengo dos semanas y al final no son dos semanas. Tú puedes abordar toda esa parte de educación ambiental, para la salud, etc. si haces descansar a la gente de las programaciones. Vamos a ver, cuando a mí me piden una programación X que tiene que trabajar X contenidos, pues me pilla mal trabajar todos esos otros contenidos. O sea, si mi programación pudiera ser mucho más flexible, podría hacerlo. Te tiras con una panzada de tonterías perdiendo el tiempo que te resta tiempo para lo importante. DOCENTE 22

Ahora mismo digamos que determinados conocimientos, determinadas capacidades y actitudes ya no se dan como se han dado anteriormente. Es más, se van perdiendo por el momento. No entro en que pueda haber otras cosas que se estén consiguiendo. No entro, tengo toda mi opinión pero entiendo que se está perdiendo más. Pero bueno, nadie se atreve a defenderlo, todo el mundo quiere defender que aparte de los nuevos aprendizajes los antiguos se están consiguiendo también. Es iluso. DOCENTE 29

Se pone de manifiesto que las lógicas de neoliberalización permean progresivamente entre una parte del profesorado. Se evidencia una progresiva adherencia del colectivo docente hacia la agenda de rendimiento y control, así como una vinculación entre

resultados académicos y la imagen de buen docente. Las preocupaciones de una parte del profesorado parecen no responder tanto a la pérdida de control sobre su tarea y acercarse hacia la consecución de los objetivos, indicadores y otros requerimientos formulados al margen de su participación pero en los que pueden verse seducidos. Este juego de equilibrios da lugar a negociaciones personales y profesionales que provocan la reconstrucción tanto de la identidad profesional como de la profesionalidad docente.

6.1.6 Reconstrucciones de la profesionalidad y la identidad docente

Los relatos narrativos de los participantes evidencian que no existe una práctica docente compartida, una filosofía profesional a seguir, normas, procedimientos o posicionamientos de partida donde el profesorado se sienta unánimemente identificado. Sí es una certeza, en línea con la literatura académica, que la agenda educativa de neoliberalización está demandando nuevas sensibilidades profesionales asociadas al cumplimiento de estándares, a la productividad y al ejercicio performativo mediante sistemas cuantificados de rendición de cuentas (Stevenson, 2017; Holloway, 2021). Esto produce fuertes tensiones subjetivas; discrepancias entre el juicio profesional, la imagen de buen docente y las tareas que desarrollan. Así lo expresan algunos docentes en este marco:

En segundo de Bachillerato, además lo comentamos todos, hacemos las cosas porque tenemos que llegar a cumplir con el temario pero hay barbaridades que yo nunca las planificaría o las plantearía así. Fíjate, yo hice el Bachillerato de Ciencias de la Salud y me metí en historia en la carrera porque en segundo de Bachillerato me encantó la asignatura de historia de España. Antes era una asignatura donde veías dos siglos, siglo XIX y siglo XX, que te enseñaba un poco de dónde venía la España actual y te enseñaba un poco a comprender el mundo que te rodea. Eso es lo que yo quería hacer con mis alumnos pero, claro, en el año 2017 nos metieron en el currículum desde la prehistoria hasta la actualidad en el temario, nos cambió completamente el modelo, lo han convertido en una asignatura donde no hay tiempo para nada. No hay tiempo nada más que para llegar a dar la clase magistral e irse y que los alumnos memoricen como papagayos y que luego lo vomiten todo en el examen. Como yo les digo, por desgracia, pues tengo que llegar a clase y decir “chicos, esto va de que yo suelto el rollo, vosotros cogéis apuntes o anotáis algo, lo estudiáis de memoria para el examen y ya está”, y eso sé que es un problema y a mí me parece horrible. DOCENTE 27

Yo lucho contra viento y marea, incluso desde el propio sindicato, por ser lo que quiero ser en el aula, lo que pasa es que, de alguna forma, las instituciones administrativas me están forzando a tener esa discrepancia en el aula. Yo quiero ser un humanista, yo lucho por ser un humanista, yo me metí en esta labor porque yo quería hacer una labor humanista con niños, con adolescentes y me están convirtiendo o me quieren convertir, porque creo que no lo están consiguiendo del todo, puesto que estoy peleando y estoy oponiendo una cierta resistencia, en un burócrata y yo no quiero ser un burócrata ni mucho menos. DOCENTE 12

Esta es una percepción que evidencia un fuerte estado de frustración entre el profesorado cuando existe una discrepancia entre sus convicciones o preferencias profesionales y la primacía de los procedimientos estandarizados que erosionan su autonomía y profesionalidad (Browes y Altinyelken, 2022; Olivant, 2015). Se comprueba cómo la estandarización de los aprendizajes y los arduos mecanismos de rendición de cuentas tensionan las prácticas e identidades de los docentes. En muchas ocasiones se ven impelidos a desarrollar tareas en las que no creen y que contraponen a sus propios guiones profesionales y su *ethos* personal. Esto es una evidencia que aporta esta investigación y que ha sido constatada, entre otros, en el contexto británico (Braun y Maguire, 2020) o en el contexto chileno (Inostroza y Falabella, 2020), ambos de larga tradición liberal. Véase en esta línea los relatos que narran la docente 23 y la docente 11.

La realidad te lleva a que, antes o después, al menos en alguno de los aspectos, te veas obligada a hacer o desarrollar tareas que tú no quisieses. Entonces, yo creo que como profesor puedes romper esa dinámica por medio de la metodología, aunque sea desarrollando los contenidos que a ti no te gustan pero desarrollándolos "a mi manera" o con otro estilo. Ese es quizá nuestro espacio de "resistencia", por llamarlo de alguna manera, y ahí es donde puedes romper un poco la lógica y separarte de ese profesor que quiere la administración y en el que tú muchas veces pues no te ves reconocida o no quieres verte reconocida en eso. DOCENTE 23

¿Por qué me tengo que encorsetar o tengo que estar encorsetado en este estándar si yo sé que el niño o la niña dan mucho más de sí, o al contrario, no pueden llegar? A veces te genera un conflicto porque no sabes qué hacer: no sabes si suspender porque te puedan dar un toque de atención y tú llevas las de perder; o si apruebas y así vas a ayudar al alumno o la alumna. Son contradicciones que no sabes muy bien cómo resolver. La práctica es algo muy difícil de predecir o de estandarizar y muchas veces te ves en la cuerda floja porque no sabes si tirar para adelante o ajustarte a lo que te dicen que tienes que hacer. DOCENTE 11

La estandarización de los aprendizajes y los mecanismos de control al profesorado provocan trabajar con lógicas discordantes que se manifiestan reiteradamente en sus narrativas. El profesorado, en algunos casos, vive con angustia las directrices basadas en objetivos, indicadores, estándares y mecanismos de cuantificación, porque desvían su atención de perspectivas pedagógicas personales y contextuales. Así, las consideraciones psicoevolutivas del alumnado, los condicionantes socioculturales y económicos o la educación entendida como un proceso temporal, deja de ser un aspecto de interés en las dinámicas de evaluación. Todo ello se convierte en una fuente del malestar que experimenta el profesorado en su cotidianidad:

Yo tenía niños que eran malísimos en los exámenes pero con una creatividad increíble, que sabían un montón de mitologías, de leyendas y que veían videos de

Historia en YouTube por la tarde. Yo me decía: "aquí hay algo que estamos haciendo mal", yo lo estoy haciendo mal, ¿qué está fallando? Y es cuando yo me metí más para comprender qué pasa, empecé a hablar con compañeros, a preguntar qué hacían y te das cuenta que, claro, no es que seas mal profesor, yo creo que cada centro y cada alumno requieren que vayas por caminos diferentes, requiere que tú te adaptes. Entonces, cuando tú quieres hacerlo todo estandarizado, te vas a sentir mal porque ves que hay gente que no llega, pero claro, en verdad no es tu culpa ni es culpa del niño, es que le estás pidiendo una habilidad que no posee o un ritmo que no se adecua a su necesidad. DOCENTE 16

No tienes libertad en cuanto a lo que enseña. Es verdad que si te toca segundo de Bachillerato los tienes que preparar para Selectividad. Y en Selectividad sí, el temario es muy estricto, pero claro, es el departamento, son las editoriales, es un cúmulo de cosas lo que te lleva a esa cuantificación, a esa falta de libertad, aunque siempre hay resquicios. Pedagogía es otra cosa; que no sale de una manera, pues de otra; que no te gusta una cosa, pues otra; que no evalúas de una manera, pues intentas otra. Pero no, te limitan mucho, ya hasta los propios departamentos te exigen el mismo examen para todos los profesores. Cada vez es más común eso. DOCENTE 26

En la mayoría de los cursos de la secundaria hay 33 criterios. Algunos que son fundamentales para desarrollarlos a lo largo del curso y otros que son completamente anecdóticos. "Comprensión de un tema de un texto, extraer el tema...", es que eso lo tienes que ver durante todos los años, incluso en bachillerato lo tienes que seguir viendo. Entonces, a mí me limita, coarta la libertad del trabajo docente, que impone dedicar muchas horas a cuestiones que no repercuten para nada en la mejora del aprendizaje sino que hace que la gente al final se quemé, se cabree un poco, se vuelva un poco loca, que pierda un poco el norte en el sentido de qué hacer y cómo hacerlo pensando ya en la cuestión burocrática o en la cuestión de los porcentajes. Yo no creo que tenga luego un reflejo directo en la mejora del aprendizaje, que supuestamente es para lo que sirve, pero yo creo que ni en la mejora del aprendizaje, ni del rendimiento académico, ni en el desarrollo, ni en las habilidades... DOCENTE 3

Es muy interesante el extracto narrativo con el que continúa la docente 3 y que ha sido referido también por la docente 23. El control sobre el trabajo, la cultura auditora y la vigilancia puede dar lugar a prácticas que, en algunos casos, son opuestas a los planteamientos resistentes o al contrapeso que el profesorado siempre ha lidiado con las injerencias en su práctica. Lo cierto es que estas dinámicas auditables establecen mecanismos que pueden mermar las convicciones y las concepciones educativas de los docentes. En ocasiones, hacen caer en el desánimo y la rendición al profesorado ante la ambivalencia y la disparidad de lógicas que interfieren en su práctica. En consecuencia, se observa que una parte del profesorado alude a la preferencia de recibir criterios y órdenes más claras y precisas antes que sufrir las tensiones emocionales que les provoca la gestión de pautas contradictorias. Incluso, aunque esta alternativa se sitúe en el extremo contrario de la defensa de su criterio o su profesionalidad.

La gente lo que termina diciendo es: “yo lo que quiero es garantizarme que no va a venir el inspector a decirnos que todo esto es una mierda y que tenemos que hacer esto de nuevo y tal y cual”. Pues yo, a cierto nivel humano, lo entiendo, porque es abrasador y es que no se tiene en cuenta nada. Es que el papelito te dice que tienes que hacer esto. Tienes que hacer una programación, tienes que dar todos los contenidos, tienes que desarrollar todos los objetivos, tienes que evaluar todos los criterios obligatoriamente y da igual cómo sea el aula, la heterogeneidad del alumno y da igual los grupos que te hayan tocado y da igual todo. Es que eso es inhumano, ¿sabes? DOCENTE 3

Hay profesores ya que se quieren jubilar y que, sin embargo, lo que ellos demandan ahora son las cosas más claras que ellos puedan aplicar. Algo así como “dime qué tengo que evaluar, concrétamelo”. El profesorado está cansado, está saturado cuando llega a una edad y no está por defender su autonomía o por defender su profesionalidad. Yo escuché la semana pasada una conversación que era algo así como “me voy porque estoy cansada, porque yo no sé qué es lo que quieren que haga, porque me lo tienen que decir todo más claro, porque o me dicen...”. Profesoras pidiendo ya, casi por favor, que les digan qué es lo que tienen que hacer para tener una jubilación lo más calmada posible, y es por eso, por lo quemados que llegan. DOCENTE 23

Sin embargo, lo apuntado por la docente 23 no expresa lo mayoritariamente recogido en esta investigación, donde los docentes tienden a posicionarse en coordenadas diferentes. Aunque con diferentes matices, la mayoría de participantes apuntan a reelaboraciones de su práctica docente y, en consecuencia, nuevas fabricaciones de su profesionalidad. El profesorado tiende a generar prácticas que integran espacios “pragmáticos” cuando los requerimientos que proceden de la agenda de neoliberalización educativa son ineludibles; y espacios “resistentes”, cuando las demandas son percibidas como un fuerte obstáculo a su profesionalidad. Goodrich (1975) entendió este equilibrio de los docentes como una “frontera de control”, un punto de disputa entre los requerimientos de la administración educativa y la autonomía del profesional. Véanse cómo se esbozan estos equilibrios atendiendo a los relatos de la docente 25 y del docente 4:

La autonomía del profesor cada vez se respeta menos pero lo que yo hago, y lo que creo que hacemos prácticamente todos, es crear una especie de burbuja y decir “bueno, yo aquí mientras que no se genere ningún conflicto ni pase nada pues voy a hacer lo que me dé la gana en el ejercicio de esa autonomía que yo tengo”. Y es verdad que eso no es suficiente y que a nivel de autonomía es jodido pero es lo que se puede hacer en el corto plazo. DOCENTE 25

La estandarización “mata” un poco la iniciativa y la creatividad. Pero te digo que entre lo que la administración me pide o me insta a hacer y lo que yo hago en mi trabajo hay un abismo porque tengo que buscar que yo esté a gusto con las dos realidades; la que te pide la administración y la que profesionalmente tú crees que tienes que dar. Yo te voy a ser sincero, a veces las directrices de control me las salto por la tangente. Fíjate, con los estándares de aprendizaje, recuerdo uno que me viene ahora a la cabeza que era “la Iglesia en la Edad Media...”. Pues sí, doy la iglesia en la Edad Media, pero como yo la doy, que creo que es de una manera

crítica y demás. Entonces digo “pues bueno, estoy tocando esto que es uno de los estándares evaluables, pero quizás no la estoy dando como la esperan...”. Yo toco legalmente esto que hay que tocar, pero no le voy a dar el porcentaje de notas que tiene que tener y no lo voy a hacer como más o menos se espera aquí. Es lo único que así a veces “falseo” un poco para, por un lado, cumplir con la legislación, como es obvio, pero, por otro lado, priorizar en la medida de lo que pueda mi autonomía y mi criterio en el aula. DOCENTE 4

Se trata de buscar un equilibrio de máxima complejidad donde se pretende mantener un enfoque basado en la mejora de los rendimientos, la evaluación y la cuantificación que demanda la neoliberalización educativa. Al mismo tiempo esto trata de ejecutarse con una finalidad orientada por la justicia social, la equidad y el deseo de introducir al estudiantado en el desarrollo de capacidades críticas y el pleno desarrollo social. Es lo que en esta investigación se ha entendido como el desarrollo de una profesionalidad híbrida (Noordegraaf, 2015; Molina-Pérez y Luengo, 2021) o lo que Wilkins et al. (2021) conciben como docentes neoperformativos. En algunos casos, el profesorado reconoce que para gestionar hábilmente las lógicas contradictorias que enfrentan es necesaria la experiencia:

Soy el profesor que quiero ser a pesar de lo que me quieren obligar a ser, pero porque yo conscientemente lucho contra ello. Estoy tranquilo conmigo mismo. Pero esto es como todo, yo echo la vista atrás y es que inevitablemente eso te lo da el tiempo y la experiencia; “se aprende a conducir conduciendo”. Es decir, hay cosas que aprende a hacer el profesor dando clase y eso te lo da los años de experiencia. En el fondo es algo mucho más sencillo, es decir, siento pasión por lo que hago, me apasiona enseñar y no necesito una tablet, ni hacer un gran proyecto... necesito, sencillamente, sentir pasión por la literatura clásica, por la mitología, por mi ámbito de estudio que es el mundo clásico, con eso es suficiente. Por eso te digo, que se están empleando unas terminologías que son muy perversas, y con una interpretación que son muy perversas. DOCENTE 12

Después de 27 años creo que estoy empezando a ser la profesora que he querido ser. Creo que llevo unos años empezando a ser la profesora que he querido ser. ¿Cómo? Buscando un equilibrio que nos permita estar cómodos con nuestra tarea en el aula y que a la vez no nos ponga en un aprieto con la legislación. Es haber aprendido con el paso del tiempo a solucionar las cosas, de alguna manera, por cuenta propia, y saber que por parte de la administración va a llegar una respuesta tenue o burocratizada o una respuesta que en ningún momento nos va a solucionar ningún asunto. DOCENTE 14

La alusión a la experiencia como herramienta que permite experimentar menos tensiones profesionales en el contexto de la neoliberalización también ha sido referenciada en otros trabajos. Baughan (2015) señala que las reconstrucciones de la identidad profesional son menos tensionadas cuando se basan en la experiencia y en el recorrido profesional previo. De este modo, cuando los docentes encuentran un equilibrio y un espacio de seguridad, desarrollan una práctica con la que se sienten más cómodos. El profesorado, cuando integra en su práctica la capacidad para negociar

Autonomía docente, entorno profesional y reconocimiento externo: dimensiones condicionadas por la administración educativa

lógicas contradictorias, relativiza la influencia de la administración o de la agenda política de neoliberalización en su experiencia profesional:

Soy de esas personas que para sentirme presionada tienen que hacer algo realmente muy fuerte, muy explícito. Yo creo que una cosa es quien lanza el mensaje de presión y otra cosa es quien se siente sensible a ese mensaje. Yo siempre me he sentido muy libre respecto a quién tenía que aprobar, a quién tenía que suspender y a mí las cuotas y los porcentajes de aprobados, si te soy sincera, siempre he pasado bastante. Sí que hay mucho miedo entre mis compañeros referido a la típica historia de cómo responderán o quedar mal ante los compañeros por reclamaciones en Delegación. DOCENTE 14

La desazón viene desde el punto y hora en que las inspecciones educativas nos demandan este tipo de ítems, cuadrículas, rúbricas, que son absolutamente inviables porque en el aula no las puedes aplicar, cae por su propio peso. Además, quien marca la tendencia son los alumnos. Es decir, no marca tendencia el consejero de educación, que no tiene por otro lado ni idea de lo que es educación. Ni marca tendencia la Consejería de Educación de la Junta. La tendencia la marcan los alumnos. El desgaste viene desde el punto y hora en que tenemos que estar justificando algo que no es cierto de cara a la administración. Pero en clase, en el aula es imposible esa norma es imposible aplicar esa estructura, porque no se puede. Y al final, en tu ejercicio de resistencia y lucha, pues yo he encontrado la manera de que, a estas alturas de mi trayectoria, pues poder hacer esas "mentiras" o hacer las cosas de aquella manera para yo ser el profesor que quiero ser. DOCENTE 12

Se plantea o parece que damos por supuesto que las leyes son las que nos hacen como profesores ¿no? Yo creo que tenemos más margen de libertad de lo que la gente se cree. Yo creo que, estén las leyes que estén, tú puedes hacer tu clase de una manera muy diferente un lunes de un martes, pues imagínate con una ley distinta. Al final el profesor es el que tiene el poder para hacer que su clase sea de una manera o de otra. Que sí, ¿qué tenemos que estar sometidos a una ley? Pues sí, pero que al final voy a seguir haciendo lo que considere. DOCENTE 31

Los relatos del profesorado ofrecen un escenario que permite comprender la complejidad de la práctica docente en el contexto de la neoliberalización educativa. Parece evidente que la profesionalidad se encuentra en el seno de una tensión entre dos fuerzas opuestas. Una, la antigua visión de lo que significaba ser profesor, vinculada al servicio a la sociedad, al aprendizaje del alumnado o la primacía del conocimiento experto; y otra, desarrollada por la neoliberalización educativa, relacionada con una práctica performativa, cuantificable, comparable y basada en la responsabilidad organizacional consecuente de la introducción en la lógica de mercado. Son estas las fuerzas que condicionan la identidad profesional y la profesionalidad docente (Skinner et al., 2019). En esta pugna, los relatos anteriores son significativos y apuntan a que, si bien los mecanismos de estandarización, competencia, cuantificación y rendición de cuentas se han extendido en las reformas de la neoliberalización; puede considerarse, que estas prácticas no transforman por completo el perfil docente de cada profesor, en línea con los hallazgos de otras investigaciones (Duarte y Brewer, 2022; Buchanan,

2015). Los docentes operan con mecanismos más complejos y confrontan las demandas de las reformas educativas por medio de sus propias identidades profesionales que sirven para interpretar, evaluar y apropiarse de las normas en base a su experiencia y “negociación profesional”. Estos relatos profundizan en las líneas de discusión abordadas en otros trabajos preliminares sobre esta cuestión (Molina-Pérez y Luengo, 2021). Se considera complejo operar con marcos epistemológicos duales sobre cumplimiento o resistencia, o abordar los análisis desde las categorizaciones sobre “nuevo profesionalismo”, “desprofesionalización” o “reprofesionalización”, hasta ahora dominantes en la literatura académica.

6.2 Entorno profesional: relaciones entre colegas y cultura escolar

Se defiende en esta investigación una interpretación de la identidad docente separada de la comprensión de ésta como un constructo innato, permanente o estático. Al contrario, se trata de un proceso por el cual se da sentido a sí mismo como profesional que está muy influido por las relaciones que caracterizan la cotidianidad del profesorado. Por ello, el entorno profesional es un condicionante clave en el desarrollo de una determinada forma de autoperibirse como profesional. Las relaciones que el profesorado establece con la comunidad educativa, especialmente con los colegas, determinan una forma concreta de desarrollarse profesionalmente.

El centro educativo se configura como el primer entorno de desarrollo profesional del docente y muchas de las dimensiones abordadas con anterioridad dependen, siguiendo investigaciones como la de Hargreaves (2003) o Bolívar (2006), de las relaciones personales y profesionales significativas que componen una organización educativa. Esto lleva a considerar que las formas de hacer, las racionalidades, los comportamientos y las negociaciones que desarrollan los docentes están condicionadas por la cultura escolar. Este término, siempre complejo, hace referencia al conglomerado de “teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de instituciones educativas” (Viñao, 2002, p. 73). Los modelos de gestión de los centros, así como las relaciones entre el profesorado en el contexto de la gestión empresarial de la educación, marcarán las líneas de análisis en este espacio al objeto de comprender su impacto en la identidad profesional docente.

6.2.1 Relaciones entre el profesorado: una experiencia desde la individualización y la falta de espacios colectivos

Ha sido frecuente en la literatura académica señalar las relaciones y el apoyo profesional entre los docentes como un elemento de sustento personal, que favorece el éxito organizacional y el desarrollo profesional del profesorado (Nias, 2005; Marchesi y Martín, 2002). Estas cuestiones se reproducen en una parte de los relatos recogidos en la investigación donde se entiende que los compañeros pueden ser un pilar de apoyo que actúa como agente de defensa de la propia identidad profesional:

Los compañeros son lo mejor que tú te encuentras. Quizás estamos hasta malacostumbrados los docentes, fíjate lo que te digo. Creo que estamos en un gremio, donde los compañeros son humanamente excelentes, y como partes de esa calidad humana pues puedes hasta pensar que en otros lugares eso también es así y no. La mayoría son compañeros que están implicados al máximo, que se ayudan los unos a los otros, que se apoyan cuando vienes de una hora de clase dura, entonces yo siempre creo que esa es una de las grandes suertes que tenemos, porque nos atacan de tantos lugares que si además los compañeros no fueran punto de apoyo, no fueran pilares, creo que no aguantaríamos de pie.
DOCENTE 18

Los compañeros son esenciales para poder tener un buen clima en el centro y poder sobrevivir a lo que puede ser un día en un instituto. Los compañeros son esenciales, primero, porque hay muchas cosas que se pueden hacer con ellos y se hacen experiencias muy dinámicas cuando tienes compañeros que están dispuestos a hacer determinadas cosas, entonces, es muy interesante. A nivel personal son imprescindibles porque si con tus compañeros no puedes tener una relación de igual a igual y donde haya empatía y donde al final seamos amigos, pues es muy complicado. Si tú estás en un centro donde hay un buen clima de trabajo y tú apareces en ese centro el propio clima te va a llevar a que funciones de otra manera, mejor. Ahora, si en el centro hay mal ambiente, si el equipo directivo no funciona bien y no se ha propiciado un buen clima de trabajo, es un infierno, o sea, no hay manera. Entonces, lo que pasa en determinados centros donde no hay buenas relaciones con los compañeros es que cada uno va, da su clase y se va, punto, y eso se nota nada más llegar a un instituto. Sé de centros donde las relaciones no son buenas y te puedo asegurar que es un horror.
DOCENTE 31

Tanto la docente 18 como la docente 31 referencian la relevancia de las relaciones con los colegas en los ámbitos organizativos, funcionales y, sobre todo, los del plano personal. La experiencia emocional es tan compleja que los docentes se necesitan entre sí para soportar las implicaciones personales del trabajo en los contextos de neoliberalización educativa. En este sentido, se observa que las relaciones que se establecen entre compañeros suelen conformarse como apoyos personales que ayudan a mitigar la fatiga emocional que se desencadena de la cotidianidad de la “cultura escolar”. Así lo expresa también el docente 1 y la docente 19:

Tus compañeros son tu familia, son todo, porque tú te tienes que desplazar a 400 kilómetros de tu casa y llegas a un pueblucho por ahí perdido en la sierra de Huelva y estás más solo que la una. Tus compañeros son tu familia. Se convierten en tu familia, en sentirte arropado por personas que viven también una situación muy dura y muy traumática sobre todo al principio, pues hace que crees lazos muy fuertes. Tus compañeros son todo sin duda. DOCENTE 1

Muchas veces los compañeros se convierten en un apoyo, los que te escuchan porque son los que están viviendo lo mismo que tú. Si tú en tu familia no tienes personas en el ámbito educativo o tu pareja, es verdad que a veces no ven exactamente lo que tú estás viendo. Entonces, desde luego que tu compañero es el que más te entiende lo que estás viviendo porque está viviendo lo mismo que tú. Entonces muchas veces son como un refugio. El poder expresar lo que tú quieres, que te escuchen y que te den la visión de decir “esto es así seguimos adelante y mañana será de otra forma”, eso está claro. DOCENTE 19

En este sentido, Bolívar et al. (2014) han destacado que, en tiempos de reformas que cuestionan al profesorado, el apoyo del colectivo docente entre sí se ha convertido en un dispositivo estratégico para reconstruir y reafirmar la identidad profesional cuestionada. Al tiempo, esta relación permite un reconocimiento interno que mitiga la percibida falta de apoyo o reconocimiento social. Así, siguiendo la línea de la autoría, el profesorado parece haber encontrado cobijo, refugio y seguridad, si no la defensa de la cuestionada identidad profesional, en la unión con sus colegas, fruto de un distanciamiento emocional y profesional con la administración educativa u otros actores de la comunidad educativa. Sin embargo, podría considerarse que estas expresiones no reflejan la percepción mayoritaria de los participantes en esta investigación. Bien porque en ocasiones el relato se plantea en términos ideales o bien porque responde a casos discrepantes. Los pasajes donde el profesorado narra su experiencia desde la relación con sus compañeros o desde la influencia de la cultura escolar se caracterizan por una permanente, aunque diferenciada, crítica hacia el resto de compañeros y hacia el propio colectivo profesional. Como en otras ocasiones, esto atiende a causas de distinta naturaleza y su intensidad difiere según los aspectos tratados por el profesorado. Es de interés para esta investigación el relato que expresa la docente 25:

Es un colectivo que se critican mucho unos a otros cuando eso no lleva a ningún sitio porque si esto fuera en una empresa y yo dejo mal a mi compañera, a lo mejor es que el ascenso me lo dan a mí, bueno, pues puede estar mal pero es comprensible. Pero aquí es una cosa que no tiene mucha explicación y se da muy frecuentemente. Una especie de lucha para ver quién es mejor profesor o profesora y muchas críticas con el resto del profesorado. Somos muy, no críticos, somos muy juzgadores unos con otros, “este lo hace mal, porque hay que ver el otro...”. Siempre nos estamos diferenciando, no podemos tener esa conciencia de que somos un grupo que estamos todos siempre en lo mismo. Hay mucha división entre si eres funcionario o interino, o si eres una persona que lleva mucho tiempo en el centro o poco, el ser de una determinada manera de dar clase o de otra, es

Autonomía docente, entorno profesional y reconocimiento externo: dimensiones condicionadas por la administración educativa

una cosa que no se respeta. Entonces, los primeros que no nos respetamos como profesionales somos nosotros. DOCENTE 25

Bajo su consideración, el profesorado se ha convertido en un “juzgador” del resto de colegas. Ella entiende que esto es normal en las lógicas empresariales, caracterizadas por dinámicas competitivas, pero no en el sector público. Esta cuestión, que podría explicar también la progresiva normalización de las lógicas y dinámicas empresariales en educación, es de interés porque señala las relaciones “competitivas” entre el profesorado como un elemento que acentúa la falta de respeto institucional. En este apartado, el profesorado esgrime narrativas relacionadas con la “calidad del cuerpo docente”. Fundamentalmente esto se relaciona con los procesos formativos iniciales, acusando la falta de contenido pedagógico y didáctico, como expresa el docente 22 a continuación. Se hace referencia, por consiguiente, a las competencias profesionales y se cuestiona la formación pedagógica y didáctica de una parte del profesorado:

Los alumnos cambian totalmente cuando son atendidos por una persona con formación pedagógica a cuando son atendidos por profesorado sin apenas formación pedagógica. El CAP no es suficiente ni mucho menos, debería de existir una especialización dentro de cada una de las ramas de las ciencias, del conocimiento, especializadas y orientadas hacia la formación. Un biólogo con un CAP o con un Máster de Secundaria no debería ser un docente. Un docente de Biología debería ser una persona especializada y que el último curso de Biología fuera todo orientado hacia la didáctica. No tienen conocimientos y tú ves que no están llegando al alumnado. DOCENTE 22

Sin embargo, la crítica del profesorado hacia el propio colectivo docente no se limita a esta cuestión. En diferentes ocasiones se señalan otras realidades que se manifiestan con cierta frecuencia, como la falta de compromiso por renovarse y por la formación permanente, como señala el docente 4, o la prevalencia de un ego propio de otros colectivos profesionales, como señala el docente 12 o la docente 14:

Hay parte de los profesores que no se quieren renovar. Me refiero, por ejemplo, yo cuando descubrí a Ramón Flecha y las Comunidades de Aprendizaje, a mí me tocó en un instituto que lo estaba haciendo y realmente vi que los grupos interactivos o cooperativos, las lecturas y demás funcionaban. Era además en un centro bastante conflictivo hasta que empezaron con todo esto. Todo esto lo incorporé a mis pedagogías... Hay compañeros que no, que son completamente impermeables. DOCENTE 4

Los maestros de primaria son más conscientes y viven más en primera persona una labor educativa real. Cuando los de secundaria todavía, por desgracia, estamos de alguna forma en el pedestal académico, seguimos en el pedestal académico. Es decir, siempre se habla, y es cierto, que entre los profesores de secundaria hay mucho profesor de Universidad frustrado, incluso muchos están asociados en la Universidad. Entonces, es otro campo de batalla totalmente diferente. DOCENTE 12

Yo tenía muy claro que la materia que doy obliga a determinadas cosas, entonces yo lo que percibía es que había como dos grandes paradigmas de profesora de Filosofía, no de Secundaria sino de Filosofía, que no iban conmigo. En un caso, es el profesor enormemente culto, igualmente yo no tengo ese nivel de cultura, el profesor que está más atento de contenidos, para que nos entendamos, el especialista, el que está en los institutos porque hubiera querido estar en la Universidad. Entonces, a mí ese profesor, no es que no me interese, le puedo admirar incluso como compañero, tomarme todos los cafés del mundo con él y pensar que tal, pero como modelo a imitar no me interesa porque quizá tampoco responde a las realidades que nos encontramos nosotros en nuestro ámbito.
DOCENTE 14

Los relatos dan cuenta de las discrepancias y las distancias que se establecen entre los propios docentes. Son las “geografías emocionales”, como expresaba Hargreaves (2005), reflejadas mediante diferenciaciones personales, profesionales o culturales, que configuran las vivencias y las relaciones del profesorado en los centros y fundamentan “por diferenciación” una forma de darse sentido profesional. En las narraciones aparece la imagen del profesor que se renueva frente al compañero que no lo hace, del profesor competente frente al compañero que desempeña una tarea propia de otros niveles. Bien es cierto, como expresa con anterioridad la docente 14 y como lo hace la docente 17 a continuación, que esto no es incompatible con mantener una relación de apoyo personal que muchas veces se antoja necesaria para soportar la presión y el estrés característico de la profesión. Sin embargo, no se traduce en confianza profesional, en la cotidianidad académica de centros y departamentos o en espacios comunes de cooperación que sirvan como “espejos identitarios” desde donde repensarse y reconstruirse como profesionales de la educación:

Nosotros somos un gremio que cada uno se mete en su clase y, hala, vívelo como puedas. O sea, tú no hay una cultura de departamento donde se compartan prácticas docentes, no hay una cultura de compartir problemas; “me pasa esto” y entonces lo compartes y ves que hay otras personas que te arropan, aunque luego sí somos compañeros. Es decir, depende de en qué centros, pero cuando tienes un problema, si tú se lo cuentas a alguien y le dices me ha pasado esto, la gente te arropa. DOCENTE 17

Realmente hay poca sensación de unidad, poca sensación corporativa. Es un poco “yo, mi aula, mi clase y no me calientes la cabeza”, hay un alto porcentaje del claustro que dice “esto yo lo hago, es mi clase y hasta luego”. Creo que la naturaleza del trabajo que realizamos, tan individual, tan autónomo, puede tener algo que ver, “yo voy a mis clases, me puedo cruzar con alguien, pero yo me organizo sola, me organizo en casa y luego me voy a mis clases”. Espacios compartidos tengo los justos y necesarios con el resto del profesorado. Ojo, y si nos ponen más es objeto de réplica y de molestia por parte del claustro porque puede suponer también una pérdida de tiempo. Es una cuestión complicada, es complejo. DOCENTE 24

Aquí cada uno hace la guerra por su cuenta porque como los demás no te podemos decir nada porque o bien es del equipo directivo o el coordinador de no

Autonomía docente, entorno profesional y reconocimiento externo: dimensiones condicionadas por la administración educativa

sé qué, o el responsable de tal, pues... Al mismo tiempo mucho requisito burocrático y una falta de sentido común porque nadie aporta ideas y no se está construyendo absolutamente nada en un sentido comunitario o de grupo.
DOCENTE 26

Si la literatura académica apunta a la necesidad de construir centros educativos como comunidades de aprendizaje profesional (Bolívar, 2014), lo cierto es que no parecen institucionalizados los procesos de autoevaluación y cooperación docente como mecanismos que favorezcan la mejora del centro. Lejos de ello, los relatos manifiestan la ausencia de una cultura profesional de centro. Los docentes no suelen compartir con sus colegas sus métodos, planteamientos, metodologías o filosofías educativas. Es posible, atendiendo a las narraciones, que sus guiones y esquemas de identidad profesional se hayan configurado con más intensidad en su etapa de estudiantes porque apenas existen espacios colectivos de aprendizaje o desarrollo profesional. Esto, en la mayoría de ocasiones, se explica atendiendo a la división existente entre los compañeros de centro o de profesión, aspectos que se definen por la asignatura, el departamento y/o, especialmente, por la categoría profesional:

Lo que me dice la experiencia es lo que yo que yo he ido viendo por todos los centros; banderías ideológicas, pero ideológicas muy primitivas. Se ha ido haciendo esto cada vez más primitivo. Hay bloques. Si tú defiendes una enseñanza y un tipo de tal, automáticamente te significan políticamente, metodológicamente y por tu área de conocimiento. Y, por otro lado, el trabajo de equipo también se ha burocratizado, el trabajo informal de equipo no tiene ningún reconocimiento y ahora el trabajo formal se ha hecho pura burocracia. ¿Cuántas reuniones de coordinación se hacen? ¿A qué acuerdo se llega? Un acta detrás de otra acta, hay que levantar acta absolutamente de todo y eso... (Suspiro).
DOCENTE 29

Dentro del propio seno del profesorado hay reproches entre los que están fijos en un instituto ya para siempre, entre los que, como yo, a lo mejor estamos un año aquí y otro allí porque estamos de comisión de servicio, entre los que no tienen plaza, entre los que ni siquiera están en un año en un sitio porque trabajan unos meses... Entonces, estamos súper divididos. Además, a veces por cuestiones un poco absurdas, pero bueno, es lo que han conseguido o lo que hemos conseguido nosotros mismos. DOCENTE 27

Hay una cuestión de división muy clara entre el profesorado que es bilingüe contra los no bilingües, funcionarios contra interinos, o viceversa. El profesorado está continuamente segregado por cuestiones de este tipo. Si valen más los méritos de un tipo o de otro... Es decir, la competencia es brutal en el sistema de puntos para poder acceder lo más cerca de donde está tu familia. Esos factores de competitividad entre el profesorado, pues hace que sea más complicado que se llegue a acuerdos o que se hagan cosas en conjunto. DOCENTE 10

El desarrollo profesional se puede resumir en un sistema de puntos que permite al profesorado construir proyectos personales menos precarios. Para ese fin debe esmerarse en superar al colega en un sistema de méritos, más que trabajar por una

comunidad profesional de aprendizaje. Esto, como se apunta a continuación, tiene implicaciones más allá de la vivencia individual de cada docente. En algunos casos el profesorado lamenta la pérdida de identidad profesional del colectivo por su identificación con un estado administrativo que termina erosionando el propio concepto de profesión:

La gente no se considera ya profesionales o profesores, ni miembros de una profesión o de una comunidad profesional; no. Ahora la gente es “soy profesor de instituto”, “soy profesor interino”, “soy funcionario”, “he aprobado las oposiciones”, “tengo sexenios”, “esto a mí me vale, esto no...”. Es alucinante. O sea, existe el “yo estoy aquí de paso porque el año que viene soy funcionario y ya me dan un destino más cerca de casa, tú pringa y te vas la Línea de la Concepción”. Entre nosotros mismos existe esa separación administrativa y ya no te hablo de dinero, te hablo de lugares donde trabajar y cosas similares. Entonces es un poco la expresión de ese individualismo que ha calado, ha calado en el profesorado. DOCENTE 26

La individualización provoca la falta de espacios comunes donde identificarse como miembros de una profesión. La falta de estos procesos relacionales conlleva también la ausencia de foros desde donde defender o reivindicar su tarea como profesionales de la educación (Thompson et al., 2022). En ocasiones, incluso, impera un cierto estado de desconfianza hacia el compañero, como expresa a continuación el docente 29:

A mí una palabra que me da miedo ahora mismo es “compañero” porque cada vez que veo a alguien decir “compañero”, así en una locución generalizada, pienso “éste quiere que hagamos algo para él y que le resolvamos su papeleta”. Curiosamente cuando alguien pide que lo cubran o que apoyen su posición dicen “no, es que tiene que haber compañerismo”. A ver, tú no estás pidiendo compañerismo, tú estás pidiendo protección para lo tuyo, que la podías pedir, pero pídelo de otra manera, no la pidas en función de compañeros. Yo entiendo que la enseñanza tiene un aspecto muy individual, nos pongamos como nos pongamos, por mucho trabajo de equipo que haya, tú estás en el aula y tú imprimes un estilo a lo que haces. Esto viene de una vieja tradición que estaba incluso en la propia cátedra; la idea de la cátedra universitaria medieval incluso, que tú sentabas tu cátedra. Esa idea de que tú estás solo en clase y tal, entonces, hay un momento de soledad en el que llegamos a sentirnos solos. Luego ¿qué ha ocurrido? Hubo una especie de sentimiento colectivo pero se empezó a reconducir hacia la cuestión laboral. ¿Qué ocurre? Que ahora mismo las relaciones se han vuelto muy perniciosas. Hay una cosa que es muy rentable, que es acabar con el profesor caído, con el que no cuenta con el apoyo de la dirección. Entonces, un profesor que no tenga sujeciones por vías profesionales, o sea, que no deba eso a su ejercicio de la asignatura, sino a su relación social, su posición, logra sobrevivir, pero claro, ¿de qué ha de alimentarse? Ha de alimentarse de los que caen y permitir que caigan esos otros, entonces, se ha destrozado la posibilidad que había de una cierta solidaridad. DOCENTE 29

El profesorado con más experiencia en el sistema educativo explica que esta percepción no ha sido siempre así. Existe una sensación ampliamente compartida que coincide en señalar que ha sido en la última década cuando se ha afianzado un patrón fuerte de

Autonomía docente, entorno profesional y reconocimiento externo: dimensiones condicionadas por la administración educativa

individualización motivado por las dinámicas de control docente y burocratización de los sistemas educativos (Thompson et al., 2022). Esto muchas veces provoca la reflexión del profesorado y lamenta la dinámica del presente en relación con el clima socio-profesional del pasado:

Yo veo por mi propia experiencia en estos treinta años que antes se generaban lazos de amistad, incluso. Primero porque se vivían más horas dentro de los centros educativos y, por otra parte, porque la burocracia, aunque existiera, era una burocracia sin papeles. Porque si antes llegabas a un centro educativo la única carpeta que te daban era la lista de los alumnos que ibas a tener. Entonces el valor del tiempo era otro. Por mi propia experiencia, el tiempo era más tiempo común. Ahora el tiempo es un tiempo más individual y en ese tiempo individual aparece el maestro o maestra respondiendo mensajes, respondiendo cuestionarios, entrando en SÉNECA... Y entonces, aquí, en la balanza de los tiempos, el tiempo individual en el sistema educativo actual pesa más que el tiempo colectivo. Y yo creo que esa es una de las pérdidas de las que te hablaba antes. DOCENTE 2

Yo empecé hace veintiún años y la cosa era muy diferente. Cuando yo empecé a trabajar existía, o yo tenía una sensación, yo empecé con veinticinco años, todos mis compañeros eran mucho mayores, y yo tenía una sensación de que era un colectivo y que eran uno. Hicimos manifestaciones de todo tipo para distintos sectores, es decir, los funcionarios se ponían de huelga para un bien común, pero es que también yo me he puesto de huelga siendo funcionaria para conseguir algo con los interinos. La cuestión es que había una sensación de que el colectivo del profesorado era uno. En los últimos diez años eso ha cambiado totalmente, o sea, cuando se fueron jubilando la última remesa, ahí cambió todo. No existe ahora mismo ningún colectivo que sea más egoísta que el de los profesores, no sé decirte por qué, porque yo he tenido muchas discusiones acerca de esto porque yo he visto el cambio en muy pocos años y lo he hablado con muchos compañeros, que están conmigo en el “¿qué está pasando?” Pero la gente yo creo que se lo está tomando más como un trabajo y ya está. El sector del profesorado ha sido algo que era política y socialmente muy fuerte. Y ya no me voy a meter en política, pero con una actitud progresista y de izquierdas, que se ha perdido, también te lo digo, entonces, no sé qué ha pasado en los últimos años. No sé si es que las generaciones, bueno, sí sé que las generaciones que están entrando son muy poco activas políticamente, tienen muy poca capacidad para darse cuenta de los problemas de esta sociedad. Entonces, tenemos un problema como profesorado y como colectivo. No sé cómo va a evolucionar esto en los próximos años, porque si la gente que está entrando tiene esa poca inquietud por los problemas sociales y los problemas del colectivo, pues no sé qué van a enseñar esta gente. DOCENTE 31

La crítica hacia la despolitización del profesorado se presenta en diferentes espacios a lo largo de toda la investigación. También a lo referido al clima socio-profesional. Una parte de los docentes apuntan hacia este proceso como la principal causa de la ausencia de culturas colaborativas y profesionales. Se señala en los diferentes extractos hacia una pérdida de identidad profesional colectiva como consecuencia de la falta de espacios donde sentirse amparados. Esto redunda también en la ausencia de

estructuras desde las que pensar en la crítica o en las prácticas resistentes (Ball, 2016b). En este apartado, el profesorado señala también que la administración ha favorecido la individualización docente y la falta de espacios colectivos:

La administración con nosotros ha hecho una política de “divide y vencerás” que son: los funcionarios con los interinos, los interinos de mucho tiempo con los de menos, los catedráticos con los funcionarios, los funcionarios que llevan más tiempo con los que llevan menos tiempo, y al final eso pues genera también divisiones. Y luego ya sabes tú lo que pasa con la izquierda y la derecha en este país. Defender la enseñanza pública en un centro público no es bien recibido, se considera algo político. Y yo creo que defender una enseñanza pública en un centro público no es algo político, vamos me parece que es básico. Si tú trabajas en la enseñanza pública defiendas a la enseñanza pública, pues no es tan fácil.
DOCENTE 17

Todo está planeado para dividir al propio colectivo docente. Por ejemplo, si nosotros hablamos de colegios, de colectividades, hay un Colegio de Abogados donde cualquier abogado que ejerza está dentro de ese colegio pero lo mismo que un médico o un farmacéutico pero no hay un Colegio de docentes o un colegio de profesores o maestros que nos represente a todos. No hay ese respaldo que tenga fuerza y que ejerza un papel que es el que te comento que muchas veces falta. Y es que cuando se toman determinaciones a nivel legislativo, parece muchas veces que no tienen en cuenta realmente el peso de nuestras reivindicaciones. Y eso se fomenta, yo creo sobre todo, que a nivel político.
DOCENTE 21

A ver yo creo que el éxito del sistema educativo, no sé quién es ese sistema educativo o qué objetivos tiene, yo no lo sé, pero el gran éxito ha sido impedir que el profesorado tenga una conciencia de grupo, de colectivo o de gremio. El gran éxito ha sido ese y ha sido la división entre nosotros, yo es una cosa que siempre me ha sorprendido mucho del profesorado.
DOCENTE 25

El profesorado argumenta que el sistema educativo no permite espacios de reflexión profesional o espacios de discusión compartidos. Los efectos de las políticas de neoliberalización contribuyen, como apuntaba Blackmore, (2004, p. 454) a una “esquizofrenia institucional”. Las constantes tareas a las que responder en un sistema de rendición de cuentas permanente impiden dinámicas de discusión colegiadas sobre la cotidianidad académica de los centros y llevan a los docentes a un proceso inevitable de individualización:

Es que yo creo que la gente, en línea general, lo que tiene es un proceso de saturación como de estar continuamente pidiendo papeles, continuamente revisando las programaciones, ahora adaptando las programaciones a la evaluación criterial y todo este tipo de cosas, es pasar bastante del tema y cubrirse las espaldas y cubrir lo que te pide. Cubrirse las espaldas, es decir, ¿qué es lo que tal? ¿Qué es lo que tengo que hacer? Hacerlo y tal. Es que la gente no se cuestiona su trabajo o se lo cuestiona sin saber realmente cuál es su trabajo, que hay mucho iluminado que nunca ha pisado un aula y que te dice cómo debes de trabajar. Que nunca se tiene en cuenta a la hora de hacer las reformas educativas lo que son las experiencias docentes de los profesores de secundaria. Nunca se

tiene en cuenta cuál es la realidad del aula, qué problemas hay en el aula, cómo se trabaja... entonces al final llega uno... yo en mi centro es que soy de las más jóvenes porque es un centro de gente más mayor que está a punto de jubilarse y entonces precisamente... para tres días que me quedan en la historia esta, cubrir papeles, cubrir los requisitos que me dice la administración, cubrir el expediente... cubrirse las espaldas a ellos mismos en caso de reclamaciones y de todo este tipo de historias y sentirse mal no. Porque la gente cuando sale del centro desconecta. DOCENTE 3

Yo ya te digo, hago esa comparativa con el periodo de los años 80 treinta años después. ¿Qué pasa? ¿Cómo es que en los años 80 la gente se estuvo echando un mes entero a la calle por los sexenios? Y ahora, por cuestiones mucho más graves, porque se están planteando muchas cuestiones como el tema del pin parental, hay políticos que están planteando directamente la supresión y exterminio de todo tipo de libertad de expresión y nadie se mueve. Es decir, ¿qué nos han hecho? ¿Qué ha pasado? ¿Qué condicionantes históricos, sociales, socioeconómicos? Quizás, nos hemos vuelto imbéciles por haber adquirido un poquitín más de poder adquisitivo, nos ha vendido el dinero, ¿qué ha pasado? ¿Pero qué ha pasado con los profesores que había en los años 80 y los que hay en 2020? ¿Qué sucede? ¿Qué ha sucedido a nivel social? ¿Cómo hemos llegado a ese individualismo? Me parece alarmante. No solo hay que echarles la culpa a los políticos, los políticos hacen sus cosas de políticos, que es prácticamente intentar comernos el terreno. También nosotros debemos de auto-examinarnos y dar una respuesta clara a esta serie de políticas que son absolutamente deletéreas para la educación en este país. DOCENTE 12

Llega a lamentarse, especialmente, la deriva de los claustros. Espacios que han dejado de ser un entorno donde discutir sobre la vida académica de los centros y se han convertido en actos burocráticos sin capacidad para el debate, el análisis de propuestas educativas o la reflexión profesional. Esto, además, es una percepción mayoritaria que aparece en muchas de las vivencias que narra el profesorado referidas a la cotidianidad de los centros educativos. El docente 16, quizá, lo resume en pocas líneas utilizando la ironía como medio de expresión:

Yo en el claustro me lo he pasado muy bien chateando con mis compañeros, guiñando el ojo a la gente y sacando fotos a la gente que se queda dormida, nos pasamos notitas como los niños, una vez hicimos la ola... El claustro es una reunión totalmente vacía de contenidos y significado en la que la dirección te informa de cosas, tú dices que sí, usualmente todos los temas se han hablado antes en reuniones de departamento o en reuniones de equipos educativos y ya está. Al final cuando hay que votar pues casi se vota casi todo que sí porque ya está todo hablado y negociado. Entonces son unas reuniones de paripé que realmente no tienen ninguna trascendencia entre los compañeros o en el desarrollo del centro. DOCENTE 16

He hablado con profesores que ahora mismo ya están jubilados, que lucharon en su juventud en la transición y demás, y decían que antes los claustros duraban tres o cuatro horas, había un montón de broncas, porque estaba la visión más conservadora de unos y la progresista de otros por intentar cambiar y mejorar la situación del instituto, esa autonomía que siempre viene en los papeles pero que después no permite la administración. Y ahora mismo, el claustro en algunos

institutos están cronometrados, a la hora u hora y media se acaba el claustro... Entonces, ¿qué ocurre? Que mucha gente ni siquiera lleva propuestas que vayan más allá de cumplimentar cosas que incluso la administración te pide. Qué entregues un trabajo de no sé qué, que celebres el día de no sé cuánto, todo como muy protocolario, estandarizado, sin debate, discusión, nada. DOCENTE 4

Es que en los claustros no se discute ya nada, ni se debate nada, ni se reflexiona absolutamente nada, es un proceso muy triste. Yo he escuchado a otros compañeros hablar de los claustros de antes donde se debatían las cosas, el profesorado se sentía partícipe de cómo se organizaba el centro, de la toma de decisiones y tal. Yo eso ya no lo he vivido pero he vivido claustros donde se debatían más cosas, se preguntaba o se hacía una oposición a lo que estuviera haciendo el equipo directivo. Desde hace unos años la tónica de todos los claustros que he asistido es el silencio absoluto. No hay ruegos ni preguntas, no hay nada que discutir, no hay nada de debate. El profesorado es un colectivo muy individualista, muy individualista y eso ha entrado así completamente y nadie lo discute. DOCENTE 25

Puede interpretarse que el profesorado ha dejado de establecer relaciones profesionales basadas en lógicas de colegialidad, apoyo y confianza, si bien en el plano personal esto no es lo común, porque han sido reemplazadas por acciones individuales para ser eficaces en los contextos de control docente y rendición de cuentas. Esto, siguiendo investigaciones como la de Skinner et al. (2019), ha disminuido el compromiso de los docentes y ha mitigado la capacidad del profesorado para hacer frente al cambio educativo desde acciones colectivas. Sin embargo, atendiendo a los relatos, la descripción de la experiencia individualizada suele ir acompañada de una crítica que dibuja nuevos escenarios para la colectividad y la defensa de espacios comunes. Son menos los relatos complacientes con una docencia experimentada desde la individualización. Por ello, una parte del profesorado, pese a reconocer su práctica individualizada, plantea debates y críticas que puedan mejorar la posición del colectivo en el complejo escenario de la educación neoliberalizada:

Somos un colectivo amplio pero no hay éxito en las reivindicaciones porque te acojonan (risas). El colectivo de profesores somos un colectivo muy peligroso, somos gente muy formada, muy leída, muy bien estructurada en nuestra mente, que podemos enseñar a pensar y podemos enseñar mucho. Entonces, cuanto más control, menos peligro. A ver si me explico, es mucho mejor tener al profesor acojonado, porque así no se me rebela, que darle conciencia del poder que tiene. Los profesores somos muchísimos, somos un colectivo muy amplio, estamos muy bien formados, si nos organizamos y ejercemos poder, pues podemos ser peligrosos. Entonces es una forma de amedrentar. DOCENTE 15

Entre el profesorado no hay un corporativismo como en otros sectores. Yo no tengo la sensación de “el cuerpo de profesores que tiene un sentimiento de unidad frente a la administración”, no. No hay nada más que ver, por ejemplo, cuando se han convocado huelgas, ¿cuántos vamos a la huelga? Uno porque está harto de las huelgas, otro porque está en contra... pero luego en las decisiones, sí hay una especie de unidad frente a esta labor de la administración de burocratización, de “presión” por el porcentaje de aprobados. Da la sensación de que el profesorado

podríamos estar unidos como una piña para hacer frente, pero no. Si estuviéramos unidos como una piña para hacer frente y para resistir yo creo que algo habría cambiado, algo me refiero de las leyes que hemos precedido y de las que vendrán. Yo no tengo ese sentimiento de unidad, de verdad. DOCENTE 8

No sé por qué pero el hecho de estar sindicado en educación, que puede ser común, no supone un sentido de corporativismo. Hay muchos sindicatos educativos: tenemos CC.OO. en su sección de educación, igual con UGT, CSIF, USTEA, ANPE... Pues ni siquiera se ponen de acuerdo sobre cuándo convocar una huelga o sobre a qué hora hacer la manifestación. Y lo vimos el día 4 de marzo, en la manifestación por el Decreto de Escolarización, que unos sindicatos, como USTEA y CGT, hicieron la marcha a una hora y el resto a otra. Es decir, lo vemos claramente, tenemos ejemplos de esa poca unidad dentro del profesorado y de sus modos de representación laboral que son los sindicatos. No sé, hay mucha diversidad entre el profesorado, a veces venimos de trayectorias académicas totalmente alejadas y luego no hay espacios en común, físicos y temporales, tan fuertes como en otras empresas u otras ocupaciones. Entonces, así es muy difícil. DOCENTE 24

De las narrativas parece desprenderse un anhelo de cooperación, colectivismo y unión como forma de responder a los retos del nuevo contexto profesional y como mecanismo de reafirmación de una identidad profesional cuestionada. En este apartado aparece el papel de los sindicatos como órganos colectivos de defensa profesional, si bien siempre bajo una mirada que los entiende como insuficientes para articular la colectividad y las reivindicaciones en educación. Esta es una realidad compleja que no solo atiende a las particularidades del contexto español. Carvajal (2019), en un estudio comparado que sigue la línea de los relatos del profesorado señala que pese a la relevancia social de los sindicatos que agrupan a docentes, éstos no han terminado de gestar prácticas pedagógicas progresistas que se posicionen como alternativas viables. En parte, por la división en el posicionamiento de los docentes frente al pulso neoliberal. Lo cierto es que se aspira a una respuesta unitaria del profesorado ante las tensiones que se experimentan cotidianamente. Esta es una cuestión especialmente importante para el profesorado porque se siente indefenso en un contexto de cambio permanente y cuestionamiento sobre su figura.

Lo ideal es que se cree ese cooperativismo, esa corriente de confianza, pero nunca se creará esa corriente de confianza sin ser uno mismo y sin pertenecer al sentido común. Yo creo que uno de los rasgos y de las características de un buen profesor es que es un co-profesor. Yo el otro día trabajaba con los alumnos, les hablaba a los alumnos del Ubuntu... pues sería el profesor Ubuntu, que es una palabra africana que significa que “yo soy porque nosotros somos”. Veo que hay que rescatar esta visión de conjunto, esta visión cooperativa y el que no sepa trabajar en esta cooperación no obligada sino elegida por el profesor, yo creo que no va a poder resistir en un futuro. DOCENTE 2

Ya no es solo la administración, es que algunos padres también te tratan con un tono de recriminación o poco reconocimiento, incluso de buenos estudiantes, y tú te ves haciendo un poco de “corporativismo” porque tú también sabes que hay

profesores que a veces también se equivocan, pero te pones a defender un poco la labor de los demás porque ves que algunos padres también ven en ti un enemigo fácil. Incluso, cuando algún compañero se equivoca, yo me tengo que poner, aunque me sepa mal, de parte del compañero porque como te vienen esos padres no es la manera de enfocar el problema. A lo mejor es verdad que hay un problema con el hijo, pero hay que solventarlo de una manera más pacífica, no tan beligerante como han llegado a decir: “es que con alevosía...”, ese lenguaje tan jurídico, simplemente le han puesto un parte a su hijo no creo que sea para tanto. DOCENTE 4

La investigación académica ha comprobado que cuando las relaciones que se configuran en los centros son aisladas o burocráticas, la carga de trabajo y las dificultades asociadas a la educación provocan estados de malestar y redundan negativamente en la identidad profesional de los docentes (Skinner et al., 2019). Estos estados son fácilmente identificables en los participantes de esta investigación como consecuencia de un clima profesional vivido desde la individualización de sus tareas profesionales. Pareciera que la mayor parte del profesorado necesita cambiar esta dinámica, aunque sin orientaciones claras para articular una transformación convincente. Y es que, como señalan Day y Gu (2014), cuando los centros educativos se caracterizan por espacios de apoyo, confianza y compañerismo, las relaciones se convierten en un elemento de impacto positivo sobre la identidad profesional de los docentes.

6.2.2 Hacia una dirección gerencial que tensiona la cotidianidad de los centros

Si el espacio relacional de desarrollo profesional es una variable fundamental para entender las reconstrucciones de la identidad profesional docente, es preciso prestar atención a las lógicas de neoliberalización que transforman el funcionamiento organizacional de los centros educativos (Viseu y Carvalho, 2018b). Una de las prácticas principales del movimiento de reformas basadas en la gestión empresarial de la educación se basa en la redefinición de los roles de las direcciones educativas en términos procedimentales análogos a los del sector empresarial (Merchán, 2012; Luengo y Saura, 2013). Direcciones educativas que se plantean como gerencias empresariales que limitan la democracia interna de los centros educativos. Esta no es una cuestión menor para el profesorado participante. En la mayoría de las entrevistas el profesorado se ha referido a la dirección educativa como un agente fundamental para su tarea y para su desempeño profesional. Los docentes que no tienen cargos en la dirección educativa señalan la relevancia de esta figura en la vida de la organización y para su experiencia profesional.

La dirección es fundamental, el clima de convivencia es fundamental, como en todos los grupos. Tú no puedes pretender que tu centro sea la leche, en términos de resultados, si tienes al profesorado cabreado, es imposible. Pero esto pasaría también en una empresa, quiero decir, es el sentido de pertenencia que saben desarrollar algunas empresas para que las cosas salgan mejor económicamente, pues eso es igual. El sentimiento de pertenencia a un centro, en una cierta dosis, a mí me parece absolutamente necesario. Que la gente no quiera huir del centro, que haya un ambiente en el que uno se sienta a gusto y que se sienta respetado sin necesidad de ir a paso de ordeno y mando. Y, por supuesto, el respaldo es importante. En mi caso no es así porque yo o he estado enfrentada a la directiva y por lo tanto no esperaba nada de ellos, todo lo contrario, o al revés, no he necesitado ningún tipo de respaldo. Me parece que hay muchos compañeros que no se sienten respaldados. DOCENTE 14

Me gustaría trabajar en un centro donde un director tuviera una línea de trabajo clara y que tuviera una filosofía que se implementara y que propiciara la coordinación y la cooperación entre el profesorado. Que tenga capacidad de organizar bien las cosas, de gestionar bien el tema de la burocracia y tal. A mí me encantaría que existiera un director o una directora así, que pudiera poner freno a cuando ya hay que poner un límite a cosas que no son lógicas y que sobrecargan al profesorado, servir de puente entre la administración y nosotros. De verdad es que una dirección que entienda que somos personas, que sirva de apoyo emocional, que haya alguna figura que te ayude de alguna manera a sobrellevar los momentos difíciles sería muy importante. Que sea cercano a la vez que tenga unas ideas claras y que sean esas las que se promuevan. Tiene que haber una filosofía, una filosofía que esté en relación con el centro que tú estás. Lógicamente en un centro marginal donde hay mucho alumnado que vive en chabolas, no puedes plantearte lo mismo que en un centro de las características del mío, donde más o menos los padres tienen una posición económica y social media. Pues según la filosofía de tu centro se pueden hacer muchísimas cosas, pero yo creo que no les da tiempo tampoco a ellos. Volvemos a lo de siempre, estamos todos tan sobrecargados que lo realmente importante al final queda en un segundo plano. DOCENTE 19

La cuestión directiva ha sido ampliamente tratada en la literatura académica y en la actualidad ocupa una línea de investigación muy prolífera (Bolívar et al., 2022). Para el caso español se destaca que la trayectoria burocrático-administrativa que ha seguido la dirección escolar hace que el profesorado demande otro tipo de funciones de este órgano relacionadas con tareas pedagógicas. Esta cuestión, que lleva consigo una amplia trayectoria de investigación en el contexto de estudio, véase Ritacco (2019) entre otros, implica un cambio relacional entre el profesorado sin funciones directivas y la dirección educativa.

Una de las cosas que veo yo que falta en mi centro es liderazgo. Tenemos a un profesorado que yo a la mayoría lo veo competente, son muy trabajadores, le ponen muchas ganas, cada uno con sus particularidades, gente que aprende más rápido, gente que aprende menos, gente que es más de la vieja escuela, gente que es muy moderna; pero me parece que la dirección, en cierto aspecto, está anquilosada. Entonces, es empática, comprensiva, discute contigo, pero no tiene una capacidad de liderazgo. A la dirección yo no le veo un plan para el centro.

Veo que lo mantiene, lo que te decía, un administrador. Y lo veo como una figura, bueno pues que es el director, es la cabeza, es el representante... Cuando un padre viene la instancia con la que quiere hablar es el director; ya luego el pobre si tiene suerte habla con el conserje, pero es un referente en ese sentido. DOCENTE 16

El desarrollo de lógicas empresariales y las consecuentes estructuras relacionales cuasi-piramidales han hecho de la dirección educativa una tarea ardua, compleja y, en ocasiones, comprometida para la experiencia profesional del claustro. Los compañeros perciben que las propias identidades de las direcciones han cambiado como consecuencia de la ejecución de las prácticas de la NGP, algo que es coherente con análisis desarrollados en otros contextos geográficos (Viseu y Carvalho, 2018b).

La dirección yo lo veo una cosa muy difícil porque no está pagado. Tiene un plus de dinero pero primero tienes que organizar un montón de cosas del centro y te llueven todos los problemas por todos los frentes. Entonces, es verdad que yo los casos que he conocido de los dos compañeros que he tenido, que han sido compañeros y luego se han convertido en directores, es que mi relación con ellos cambió completamente. No por mí, sino porque ellos han puesto una barrera muy grande. Yo no lo cuestiono ni lo critico, es decir, esa es la situación que ha habido. ¿Por qué se produce eso? Porque automáticamente cambia su rol y ahora tienen que dirigir una serie de cosas, te tienen que obligar a hacer una serie de cosas, tienen que controlar una serie de cosas de ti que antes no hacían. Antes eran un compañero más y ya. Es verdad que eso es difícil y cambia mucho la dinámica del centro. DOCENTE 19

La tradición de espacios democráticos, incluso asamblearios, se ha roto cuando la administración trata de hacer de la dirección educativa una especie de gerencia de centro bajo una filosofía empresarial (Hall et al., 2013). El profesorado sufre esta reestructuración relacional, percibida como una pérdida de democracia interna, que conlleva también la tensión de las dimensiones que configuran su identidad profesional.

La propia estructura organizativa de los centros, paulatinamente, se ha ido perdiendo. El profesor ha ido perdiendo cada vez más voz y voto. Mis padres son los dos profesores también. Mi padre ha sido director de un instituto muchos años... Yo sí que recuerdo de pequeño que siempre he estado yendo al instituto o a la escuela de oficios con mi madre y ver cómo la estructura o la organización de los centros era asamblearia en un principio. En un principio las directivas eran elegidas íntegramente por el claustro docente, eso es algo que se ha perdido. Ahora es la administración educativa la que evalúa los proyectos de centro, los proyectos de dirección y entonces son los que ponen a los directores en los institutos. Es decir, la implicación del claustro en la elección de los directivos se ha quedado relegada a una mera pantomima. El claustro ha perdido esa voz y ese voto. DOCENTE 12

Todo esto vino con la liberalización de Mar Moreno, la liberación esta suprema, que entonces todo esto era una empresa, todos eran jefes y ahí hubo una politización muy innecesaria de la educación. Eso de que los inspectores nombraban a los directores afines y eso supuso una politización tremenda de la enseñanza. Era todo una cadena de transmisión de órdenes, "los jefes de

departamento los nombro yo porque me caen bien o porque no me caen bien o nombro a fulanito, o esto no, esto al claustro tampoco, esto tampoco, tampoco tienes nada que hablar, tampoco no sé qué". Nosotros solo teníamos que vender resultados. Esto fue una trasposición del plan de calidad de las empresas, del ultraliberalismo. Hicimos huelga entonces contra esto, contra esta pérdida de democracia porque todo esto va con pérdida de democracia, de manera impositiva y también de una robotización donde todo es cuantificable, todo cuantificado y la presión. DOCENTE 26

Yo creo que el propio discurso de la administración e incluso la reforma normativa con respecto a la dirección de los centros es que imponen ese modelo de gestor. La gente no habla de que estamos en un mundo neoliberal. Entonces como el mundo empresarial, el mundo del marketing, el mundo de la productividad, el mundo de los objetivos trimestrales, semestrales, anuales se ha naturalizado de una forma salvaje en los últimos diez años, la gente al final acaba asumiendo ese discurso como propio y construye sus vidas bajo esos términos. Entonces que un director se considere gestor pues es lo normal porque llevas ya unos cuantos años hablando de la gestión de centros, la gestión económica, la gestión pedagógica, la gestión de liderazgo y ese tipo de cuestiones. Y aunque hay gente, sobre todo los más viejos, que siguen diciendo "yo soy sobre todo compañero", cuando llega la inspección y le aprietan los tornillos, "se cagan por la pata abajo". Porque saben que es una relación jerárquica. Entonces que la gente se considere ahora gestor pues tiene su lógica porque es un machaque continuo en todos los espacios sobre ese tipo de cosas. Lo del mundo laboral, lo del tema de la flexibilidad, el tema de la competitividad, los medios de comunicación, los periódicos, el telediario... Aparece cuando habla la OCDE. Los sindicatos muchas veces hacen propio ese discurso. ¿Qué se puede hacer con eso? Pero que eso no pasa solamente en el mundo docente que eso pasa en todo. El mundo docente es un micro-mundo donde se dan todas las mismas contradicciones que se dan en el sistema. DOCENTE 3

Cuando yo empecé en este trabajo los directores eran representantes de la voz del claustro y así se entendía. Precisamente por eso, la gestión de los centros era muchísimo más democrática que ahora. Todo este proceso se ha fraguado en los últimos 20-25 años. Digamos que ese profesor representante democrático de la opinión del claustro es un profesor aún a los primeros años de la transición y una determinada época política del país. Se entendió que los centros debían ser espacio de ejercicio democrático también y esa época yo la viví en el inicio como alumna y la viví en los inicios como profesora. Ahora, todo ese modelo se ha venido abajo y se ha venido abajo porque la administración ha entendido que necesitaba que los directores fueran más los interlocutores o los voceadores de sus propias tácticas. Por supuesto, recortando en todo momento el ejercicio democrático de los centros. DOCENTE 14

En la dimensión relacional del profesorado que no participa en la función directiva, el vínculo con la administración educativa, o con la propia dirección de centro, se convierte en una limitación que empobrece su experiencia profesional. Una parte relevante de los relatos recopilados expresan sentirse despojados de la participación en los asuntos relevantes que condicionan su quehacer diario en los centros. Se percibe que las direcciones educativas han dejado de ser un elemento de conexión entre el claustro y

la administración educativa y se han convertido en un altavoz de las demandas que apremia la administración:

Las direcciones ahora mismo son representantes de la administración en el centro, últimamente son eso. No es ahí la “avanzadilla” del instituto que se va a enfrentar a la administración sino que es la “avanzadilla” de la administración, que está allí, para asegurarse de que se cumpla todo. Por eso, las funciones de los directores, desde el gobierno de Zapatero pero con el PP le dieron todavía más fuerza, se han incrementado en detrimento de los claustros que ya habían perdido mucha fuerza pero cada vez más. En los últimos trece años de mi vida de trabajo, te puedo asegurar que solamente en tres institutos he visto como compañeros al jefe de dirección. Un jefe que está ahí, que tiene que cumplir su papel de gestor, tiene que capear la tormenta cuando viene una inspección, pero está siempre del lado de sus compañeros, siempre. Él es un compañero más que está ahí pero no es el director que es como el subalterno de la administración. DOCENTE 4

Yo he vivido una situación en la que una persona de la directiva es el representante de la administración en el centro, más que el representante del centro para la administración y, como tal, trataba al profesorado de una manera que no era la más adecuada. Esto yo lo he vivido en un centro y todos los demás compañeros también lo percibían así. Esto te aleja de esa idea de que la dirección es alguien que te orienta, que te libera y que no solamente te puede dar una guía, sino que también te puede proteger cuando hay un problema o te puede dar ese marco dentro del propio centro. DOCENTE 21

Los directores son representantes de la administración en el centro. Cierto es que todo está sujeto a matices, hay directores y directores. Sí que es cierto que hay directores que no pierden la conciencia de que son docentes ante todo. Aunque sean representantes de la administración, aunque muchas veces, muy a su pesar, tengan que comunicarnos las instrucciones que vienen de la Consejería y demás, pues ellos están también amarrados, están en nuestro mismo barco. Ya te digo, hay directores y directores. Luego hay otros directores que son unos auténticos sicarios de la administración y además ejercen poder absolutamente tiránico. DOCENTE 12

Mayoritariamente, según los informantes de esta investigación, se percibe a la dirección educativa como una extensión de la administración en el centro. Esto se ha analizado en la literatura académica como una de las principales traslaciones a educación de las prácticas de la NGP (Verger y Normand, 2015). En esta línea, la mayor parte de los docentes lamentan que las direcciones de centro estén controladas por la administración educativa. Esto se vive con resignación y como un elemento que condiciona negativamente el espacio de desarrollo profesional:

Antes el claustro tenía poder de decisión, ahora tiene voz pero no tiene voto. Tú en un claustro puedes levantar la mano y decir lo que quieras, puedes pedir que conste en acta pero no puedes votar y tampoco tienes influencia ninguna en lo que pasa en tu instituto. Entonces, antes tú querías ser director de un instituto, tú presentabas tu proyecto y tu candidatura a inspección y una vez que inspección daba el visto bueno a tu proyecto, tú lo presentabas al claustro y el claustro votaba al mejor proyecto. Entonces, si había seis proyectos en un claustro pues ganaba el que más convencía; lo que es una democracia de toda la vida. Actualmente, tú

quieres ser director de un centro y tú presentas el proyecto a inspección e inspección elige directamente al director; el claustro ya no vale. Hemos pasado de un sistema democrático a un sistema autocrático y dictatorial, es decir, nosotros no tenemos nada que decir. DOCENTE 15

¿Sabes lo qué pasa? Que los directores se convierten al final, y yo quiero pensar que muchos no lo son realmente, en “vasallos de la administración”. El puente entre la administración y nosotros es el director o la directora. En mi caso, es el director. Muy pocos directores, muy pocos, van a ir en contra de la administración porque ya está ahí la inspección para ir dando toques. De hecho, me consta, porque conozco algunos, que han intentado ir contra alguna medida adoptada por la inspección y han estado a punto de abrirles expediente. Por ejemplo, si se trataba de cubrir bajas y el director se planta y lo exige, llega un momento en que la inspección corta; “o te callas o te abro un expediente”. DOCENTE 8

Las direcciones educativas y los centros de enseñanza soportan en el contexto español fuertes presiones administrativas que se ejecutan por medio de relaciones jerárquicas entre inspección, direcciones y docentes (Pagès, 2021). Esto convierte a las direcciones educativas en elementos de transmisión de normas, instrucciones y lógicas externas que debilita la capacidad del profesorado de intervenir en las realidades complejas. La experiencia queda condicionada por prácticas docentes que siguen un esquema de organización jerárquico. En muchas ocasiones, estas tareas guardan poca relación con las identidades profesionales reconstruidas en base a los juicios pedagógicos y sumen al profesorado en modelos organizacionales monótonos y basados en el seguidismo de la presión burocrática.

Como el director está tan volcado en esas normas, al final lo observas como el defensor de ellas, aunque no crea en ellas. A mí muchas veces me ha dicho el director: “sí, es que esto es una tontería, pero hay que hacerlo”. Es normal que haya gente que se enfade con esa situación, y si el director además no es comprensivo ni empático contigo, pues tú hasta te crees que el director disfruta de esa posición de poder, de ser el látigo de la administración. Que ya te digo, que es que hay casos en los que ocurre, que hay profesores que llegan a la dirección y se creen que son los fiscalizadores del tiempo. DOCENTE 16

Antes los equipos directivos, digamos, que le presentaban más cara a la administración y ahora hay muchos equipos directivos que lo que diga la administración hay que hacerlo. No se piensa ni se cuestiona, simplemente te lo ordeno, tengo que hacerlo y ya está. No se cuestiona a la administración y eso para mí es un gran problema, porque si a la administración nadie le dice que las cosas son una barbaridad, pues la administración piensa que todo está bien hecho y no es cierto. Entonces, yo creo que los equipos directivos, la gente tiene miedo, los equipos directivos no quieren ser expedientados, no quieren tener problemas, hay más control... DOCENTE 17

La presión, el miedo y las estructuras verticales configuran un marco profesional donde el profesorado, como último eslabón de una estructura piramidal, ejecuta una práctica contingente, artificial, caracterizada por la hibridación de lógicas que tiene que conciliar (Carbonell, 2006). En sus colegas suele encontrar apoyo moral y emocional, pero no

prácticas alternativas ni fórmulas remediales para lidiar con la “esquizofrenia institucional” con la que conviven (Blackmore, 2004). Esto hace que una parte relevante del profesorado se manifieste muy crítico con los modelos gerenciales de dirección educativa. Se considera que profundizan en actitudes jerárquicas que condicionan de forma negativa la experiencia profesional, como referencia la docente 15; la vivencia personal, como expone la docente 3; y tensionan la cotidianidad de los centros, como lo refiere la docente 14.

Mis peores experiencias han sido cuando la persona que dirige el centro lo hace con un liderazgo basado en el miedo o con un liderazgo basado en el caciquismo. Y el problema es que muchos directores se perpetúan porque son aliados de la administración. Porque tienen un modelo muy político con el político, pero muy poco político con el compañero. Y el claustro no puede hacer nada. Yo ya te he contado mi historia personal pero esta es una situación muy grave y nos perdemos muchas veces hablando de tonterías sin abordar estos cortijos que hacen la vida imposible al profesorado. DOCENTE 15

Yo tuve una crisis cuando estuve trabajando con el cacique del director que me tocó y su clan de palmeros. Me tocaba a mí ser jefa de departamento y cuando llegué al centro le habían dado la jefatura de departamento a otro. Tuve un problema gordo con el director porque dije “vamos, ni de coña”. Con mi departamento también y era todo por no haber apoyado el Plan de Calidad, fue un castigo. Me hacían unos horarios de mierda, ningún apoyo en las aulas y esas aulas sí que estaban masificadas porque había cuarenta y tantos alumnos en bachillerato y al director le daba igual porque él no daba clase. Ningún apoyo de ningún tipo. Y entonces, ahí o estabas en la misma cuerda o eras una especie deapestado social. Y yo ahí sí lo pasé mal porque pensé “¿qué necesidad tengo yo de esto?” O sea, “es que esto me va a costar la vida” porque tenía mucho sufrimiento a nivel docente. No por los alumnos. Ahí tuve una crisis personal muy fuerte y lo sufrí muchísimo. DOCENTE 3

Estoy absolutamente en contra de ese modelo de dirección porque abunda y abona las tiranías, así de claro. El rey del cortijo, por decirlo de algún modo. Entonces, si tienes la suerte de encontrarte con un equipo directivo que no sea así, pues maravilloso. Pero yo en el pasado lo he tenido y es terrible para el profesorado porque en el mejor de los casos se te permiten determinadas cosas pero hay mucha gente que se siente perseguida, así de claro. Gente perseguida y entonces el director se considera poco menos que todo poderoso y el hijo de Dios en un instituto en el que “corta el bacalao” a todos los efectos. DOCENTE 14

En consecuencia, la mayor parte de las narrativas del profesorado entrevistado se posicionan en una línea que apela hacia la necesidad de revertir las dinámicas verticales que las prácticas de gestión empresarial han transferido hacia los sistemas educativos públicos. En este aspecto, el profesorado ha destacado fórmulas o proyecciones que debieran tomarse en cuenta para mejorar la vida de los centros y favorecer las condiciones que permitirían al colectivo docente trabajar de forma satisfactoria. Fundamentalmente, el profesorado hace referencia a la idoneidad de asentar un nuevo

Autonomía docente, entorno profesional y reconocimiento externo: dimensiones condicionadas por la administración educativa

liderazgo que se aleje de las dinámicas empresariales y que se centre en el plano pedagógico y en papel activo de los claustros:

Es que para mí todo lo que atañe a la dirección es muy relevante por varias razones. El director o la directora ahora marcan completamente la vida del centro y las relaciones entre las personas del centro. La primera es que dependiendo del director que te toque, así va a ser el centro, ¿me entiendes? Cuando el trabajo es colectivo, las cosas se discuten o hay una organización democrática, entonces tú te puedes sentir partícipe porque tú puedes modificar algo en el diálogo con los demás, y entonces lo que se haga bien o que se haga mal, es compartido. Para bien o para mal es algo que nace del centro, de las diferentes posturas. Ahora, si la dirección es el tío autoritario que pega voces, pues mal asunto porque nadie le va a poder poner freno, porque es una jerarquía de una persona solo. Entonces, marca mucho la vida en el centro. DOCENTE 25

Ese liderazgo que ha de ser pedagógico, no ha de ser empresarial, no ha de atenerse a un modelo neoliberal, sino a un modelo pedagógico, a un modelo humanista, un modelo que luche por el bien común de la comunidad educativa. Precisamente ahí la piedra de toque que es de lo que se nos ha arrebatado, es la democracia y la voz y voto del claustro. Entonces, lo que te vengo a decir es que el liderazgo pedagógico solo puede ser si el claustro tiene voz y voto y la voz y voto del claustro se articula de acuerdo a criterios pedagógicos. Entonces, hay un liderazgo pedagógico y cambia el tono, cambia el tono de la directiva. DOCENTE 12

La investigación sobre el liderazgo pedagógico ocupa gran parte de las agendas de investigación centradas en la dirección educativa (Bolívar, 2019; Day et al., 2011; Iranzo-García, et al., 2020). Parece evidente que los relatos reclaman un tránsito desde los modelos administrativos-burocráticos hacia modelos centrados en la mejora escolar, el aprendizaje del alumnado y el “liderazgo distribuido” que posibilite orientaciones comunitarias contrapuestas a los modelos organizaciones individualistas. No obstante, parece compleja la articulación de un liderazgo educativo distribuido en una estructura organizacional y un modelo de socialización individualizado. Difícilmente puedan articularse modelos centrados en el liderazgo pedagógico cuando la cultura escolar se está caracterizando por la individualidad propia de la axiología de la neoliberalización. En línea con lo expuesto por Bolívar (2012b), la idea de una dirección pedagógica, o distribuida, se agota si no existe una coherencia con otros elementos de la política educativa o la organización de los centros. El solipsismo docente, favorecido por la cultura de la neoliberalización, dificulta esta tarea. Además, en línea con otros apartados de esta investigación, las posiciones del profesorado son muy ambivalentes. En este sentido puede identificarse a docentes que, si bien han mantenido un tono crítico con los modelos de gestión empresarial, se acercan en su narrativa a las lógicas de la NGP. Así, tanto la docente 28 como el docente 30 miran hacia las soluciones que ofrecen las organizaciones privadas como elementos que pueden ser beneficiosos para la gestión de la educación pública:

A mí me parece que es bueno aprender a trabajar bien y a incorporar quizás algunos aspectos del sector privado que trabajan muchas veces muy bien. Tanto en educación como en otros ámbitos, pero claro sin perder de vista que nosotros no somos una empresa, que nuestro material son personas y, bueno, que eso es radicalmente distinto. Sí me parece bien aprender formas de trabajar bien sin olvidarnos que no somos una empresa y que no tenemos producto. DOCENTE 28

Sí es verdad que tenemos que echar un poco mano de lo privado, o sea, la administración tendría que copiar algunas cosas de la privada. No sé cómo explicarte esto para que no quede mal. La figura del director tendría que tener un poco más de potestad o un poco más de cargo para decir “mira, esta persona no está cumpliendo al 100% con sus cosas”. Entonces, no hay que sancionar, sino que pudiese pasarle información a alguien externo y ese externo dijese “oye, céntrate un poquito, haz tu trabajo, trabaja bien y así evitas problemas”. DOCENTE 30

También docentes que, desde una posición convencida, apuntan a responder desde una perspectiva empresarial a una dinámica social inserta en este modelo. Se trataría, por tanto, de responder desde la lógica del sector privado a las demandas empresariales por las que transitan las reformas de neoliberalización. Sirva como referencia el posicionamiento del docente 7, que parece defender un modelo de dirección unipersonal que tenga competencias análogas a los directivos de corporaciones privadas. También interesante la propuesta de la docente 13 que, ante un entorno neoliberalizado basado en prácticas de competencia, desea ocupar un cargo directivo para implementar técnicas de *marketing* que considera clave para la mejora educativa.

Es que estamos acostumbrados al hecho de que yo puedo hacer lo que me dé la gana y como me dé la gana, y no debería ser así. Creo que es necesario que una dirección competente, una dirección seria y que sea consciente de qué profesores tiene, qué tipo de alumnos tiene, qué recursos tiene y que trabajen por llegar a buen puerto el centro, esto sería positivo. Los centros privados, en cierta manera, o los concertados, el director es alguien más que un profesor y no creo que sea, en algunos aspectos, un mal modelo. DOCENTE 7

A mí me gusta mucho el marketing y yo quiero ser directora, entre otras cosas, porque creo que hay procedimientos y métodos para la dirección que se pueden adaptar y que yo creo que funcionarían perfectamente. Creo que hay también mucha gente joven que ahora controla mucho también de las nuevas metodologías y que los enfoques de dirección pueden mejorar mucho. DOCENTE 13

6.3 Reconocimiento y apoyo: administración y comunidad educativa

Siguiendo la línea marcada en este trabajo, la identidad profesional no solo se interpreta como una imagen aislada que cada docente configura de sí mismo como profesional; sino que interpela permanentemente a la identidad que es reconstruida y reconocida por “otros significativos”. La identidad docente es entonces una heteroidentidad, como expresa (Bolívar, 2006), en tanto que su reconstrucción está

Autonomía docente, entorno profesional y reconocimiento externo: dimensiones condicionadas por la administración educativa

inserta en el contexto de trabajo y en el espacio social donde se desarrolla la práctica profesional. En este apartado, siguiendo los relatos recogidos, el reconocimiento y apoyo de agentes como la administración o la comunidad educativa se evidencian elementales en la reconstrucción de la identidad profesional en el contexto de la neoliberalización educativa. A continuación se diferencian dos apartados consecuentes de la exposición narrativa de los docentes. Por un lado, la percepción de apoyo y reconocimiento con respecto a la administración educativa. Aquí son frecuentes los relatos que enfatizan una percibida falta de apoyo, respaldo o colaboración. Por otro lado, se profundiza sobre una percepción del profesorado relacionada con la falta de reconocimiento social, la pérdida de prestigio o el cuestionamiento permanente de su práctica cuando se refiere al conjunto de actores que conforman la comunidad educativa.

6.3.1 Administración educativa: presión por resultados, falta de apoyo y desconfianza

No es un hallazgo reciente referenciar la falta de apoyo con la que el profesorado percibe su práctica docente (Fernández-Enguita, 2006). Sin embargo, es interesante comprobar cómo esta cuestión se convierte en una realidad transversal a cualquier relato que el profesorado esgrime sobre su cotidianidad profesional. El código de investigación denominado “no reconocido ni apoyado por la política educativa o por la administración” ha sido el más saturado y con mayor número de referencias en el conjunto de esta investigación. La totalidad de docentes entrevistados han hecho alusión, en diferentes momentos y referente a diversas realidades, a esta cuestión. Véanse, en esta línea, diferentes relatos que sintetizan esta percepción. La docente 27 denuncia que las diferentes administraciones educativas no están considerando las necesidades reales del colectivo y esto lo perciben como falta de apoyo y reconocimiento. Esta percepción es ampliamente compartida por docentes con diferentes situaciones personales, profesionales y contextuales.

Yo recuerdo que cuando nombraron ministra a Isabel Celáa que hubo cierta ilusión, yo también, porque veíamos que era una de las “nuestras”, por así decirlo, y que a lo mejor nos iba a escuchar y tal. Actualmente se pide su dimisión. Lo único que estamos pidiendo es que alguna vez os intereséis por lo que nosotros queremos o por lo que nosotros sentimos. Reconocimiento, pero no solo en plan egoístamente sino porque nosotros estamos en el aula y somos los que más podemos decir lo que hace falta, lo que necesitamos, lo que precisa el alumnado... Es verdad que ni por parte del gobierno estatal, de la ministra de educación, ni por parte de la Consejería de Educación. No sentimos que se nos escuche. Entonces, el profesorado lo único que quiere es que se le escuche y que se nos tenga en cuenta para tomar decisiones, que es lo que nunca han hecho eso. DOCENTE 27

No me siento reconocida ni mucho menos apoyada por la administración. No hay ningún reconocimiento. La falta de reconocimiento está en justificar todo y cada una de las cosas que tienes que hacer, porque claro, si yo tengo que justificar todo es porque tú pides explicaciones cuando a ti los resultados no te gustan. “Justifica por qué ese niño está suspenso”, pues porque ese niño no viene a clase; “vale, pues justifica por qué ese niño no viene a clase”, pues no viene a clase porque es absentista; “pues justifica por qué es absentista”, pues es absentista porque en X número de horas al mes no viene y los padres no justifican las faltas; “pues llama a los padres y averigua por qué no justifican las faltas”, y llamas a los padres quinientos millones de veces, te conviertes en acosador de los padres para que manden al niño al instituto, pero la culpa es del profesor porque el niño no está viniendo a clase. Entonces, no es que te digan “esto lo estás haciendo mal”, pero es; “justifica esto”, y cuando puedes dar justificaciones, que evidentemente no te fías de la persona que está haciendo el trabajo, no es un castigo explícito pero sí son tirones de oreja implícitos continuamente todos los días. DOCENTE 32

Lo cierto es que, en la actualidad, las dinámicas de neoliberalización educativa llevan consigo nuevos desencadenantes que profundizan en una percepción general caracterizada por la falta de apoyo, el cuestionamiento o la desconfianza en el profesorado. En el contexto de la cuantificación, la datificación y la cultura performativa, una parte de los docentes se sienten impotentes y frustrados ante el señalamiento que sufren por la administración al situarles como principales responsables del éxito de la política educativa o la consecución de los resultados pretendidos (Reeves, 2018).

Quienes decretan, quienes generan esas normas... creo yo que deberían haber pasado por centros educativos, por el escaparate de un centro educativo y haber sentido en su propia piel esa vulnerabilidad y esa duda permanente sobre las medidas que nos rodean. El peor reconocimiento que le puede pasar a un profesional de la educación es sentirse vigilado, acechado, atado, que otras personas estén observándote continuamente y estén viendo qué es lo que no cumples porque si los resultados no son buenos pues hay una desconfianza. Es como que vamos a la caza, sentir como que otros van en tu búsqueda y van a cazarte y ese es el peor reconocimiento. Entonces se rompe ese espíritu de confianza y ese aire de bonanza, de dar lo mejor de uno mismo. Si eso se rompe la pérdida es muy grande y eso es lo peor que le puede pasar a la educación. Eso es un virus, el virus de la desconfianza. DOCENTE 2

Esta cuestión, que se ha analizado con profundidad en el apartado 6.1, se presenta como un desencadenante de la explícita denuncia de falta de apoyo y reconocimiento. En ocasiones, los docentes manifiestan partir desde una posición de “culpabilidad”, como referencian la docente 3 y la docente 6, en tanto que no se aprecia una voluntad de diagnóstico que integre los diferentes ámbitos que configuran el sistema educativo. Se percibe que, de manera más o menos explícita, cualquier tarea de evaluación o análisis se centra en la práctica individual de cada docente y en aquello que implica directamente a la labor del profesorado.

Impotencia de que desde arriba te están mandando órdenes como echando balones fuera pero, además, nunca se hace a la inversa. Ahora llegan y te dicen

"propuestas de mejora sobre tu práctica docente", culpabilizándote a ti de manera implícita. ¿Sobre mi práctica docente con 37 alumnos de segundo de bachillerato? Donde el internet no funciona nunca en clase... Los propios informes que tenemos que realizar ya parten de una culpabilización de lo que haces. Me pasa cada trimestre cuando tengo que hacer las propuestas de mejora. Es lo que te comentaba antes, las propuestas de mejora siempre van sobre ti, siempre. A mí eso me genera muchísima rabia. Ya ahora siempre añado una pregunta más o lo añado en el hueco que pueda. Siempre les escribo lo mismo, las debilidades y carencias de la administración, y siempre me dicen otros compañeros "es que eso no sirve para nada" y yo les digo "es que me da igual, pero dejo constancia, aunque no sirva quiero que haya constancia". Es que no puedo con el discurso de: "el problema es que tú no te formas, es que tú no utilizas diferentes metodologías, el problema es que...". El problema es que, efectivamente, siempre cae el problema sobre ti. Vamos a ver, esta gente es que nos hace una encuesta que es una encuesta perversa porque es una encuesta donde siempre tú eres el responsable, siempre está lo que tú no haces... vamos a redirigir nosotros también las preguntas. Tenemos capacidad para hacerlo. DOCENTE 3

Algunas propuestas llevan implícitas una culpabilización del profesorado. O sea, si estamos intentando mejorar el sistema educativo y lo que estamos haciendo es trabajar sobre el profesorado, lo que lleva a decir eso es que el problema está en el profesorado. Entonces, creo que el sistema falla y falla la sociedad en general, creo que el problema no está en el profesorado. Es normal que al profesorado se le exija, a veces los equipos educativos se ven con poca capacidad de exigir, pero yo en el fondo no estoy de acuerdo con eso. Entiendo que es bueno exigir, pero querer buscar un mayor espíritu a la hora de seleccionar profesorado lleva implícito culpabilizar al profesorado de los fallos del sistema educativo y quitarle la responsabilidad a las familias, los alumnos y a los propios políticos; yo creo que el problema no son los profesores. Que entiendo que se nos exija, pero ese no es el problema. DOCENTE 6

Siendo el ámbito educativo un espacio claro de disputa y debate social, la mayor parte del profesorado lamenta que la administración les haga responsables de las dificultades o limitaciones que enfrentan los sistemas educativos. Lo cierto es que esta es una tendencia observada en el modelo de neoliberalización educativa, donde se aspira a configurar un modelo profesional autoresponsable. Un profesional que, por un lado, sienta la necesidad de ser eficaz en la consecución de objetivos de productividad y rendimiento (Ball, 2003a; Clarke y Phelan, 2015); y, por otro lado, asuma una responsabilidad en su cuidado profesional y bienestar laboral. Un modelo donde los poderes públicos se despojan progresivamente de su responsabilidad en la consecución de finalidades sociales asociadas a la educación y de su respaldo y apoyo a los profesionales (Joseph, 2013; Saura, 2016). La responsabilidad de la administración pública se vuelve difusa y, en ocasiones, los docentes denuncian sentirse descuidados. La situación es más problemática cuando las administraciones educativas aparecen, fundamentalmente, con afán de juzgar las prácticas del profesorado. Algunos docentes señalan que esto no es solo una cuestión problemática en términos personales, sino

que aboca al fracaso en el diagnóstico de las debilidades y en la propuesta de medidas integrales:

Es evidente que hay otras estructuras y otros condicionantes que tienen su influencia en el sistema educativo pero al final es que el problema es que esas estructuras están en la sombra. Al final, los que estamos en primera línea y estamos juzgados todos los días, somos nosotros. Los que se suponen que son los que nos deben coordinar nuestra labor educativa están desaparecidos. En momentos difíciles no vas a encontrar al inspector y te las tienes que apañar tú misma. En algunos casos, hasta los equipos directivos, de lo desbordados que están, desaparecen. Entonces, claro que nos sentimos súper expuestos, muy juzgados y responsables de lo que ocurre con la vida educativa de los alumnos y las alumnas. DOCENTE 11

A mí me duele que la administración siempre me ponga en duda. Si por ejemplo hay un número de suspensos alto, la responsabilidad siempre caiga del mismo lado, eso sí me duele. Porque es desconfiar de la labor que hacemos. Si hay muchos suspensos, ¿qué estará haciendo el profesor para que haya tantos suspensos? Si hay muchos aprobados, ¿qué estará haciendo el profesor? Es decir, no se cuestiona nunca que a lo mejor el diseño legal que tenemos, esos currículos extensos o esa burocracia cada vez más alta, están poniendo trabas en el desarrollo de nuestra labor profesional. Por ejemplo, me dicen: "si tú suspendes a más del 40% de tus alumnos en un grupo, tienes que realizar un informe para analizar las causas por las que han suspendido". Pues, me ponen en jaque, porque, ¿yo tengo que realizar un informe para justificar y explicar por qué ha suspendido el 40% de mis alumnos? No lo entiendo. Ponga lo que ponga la responsabilidad al final siempre recae sobre mí, pues "es que yo he hecho poco para motivar a ese alumnado", "para las adaptaciones que se hagan que sean efectivas"... Es decir, al final recae sobre mí. DOCENTE 8

Es evidente que los relatos narrativos señalan una manifiesta falta de apoyo al colectivo docente. La relación con la administración se ciñe, fundamentalmente, a presionar al profesorado para alcanzar mejores rendimientos académicos. Esto lleva asociado un mensaje inequívoco. Lo importante es aquello que se puede medir, cuantificar y comparar (Stevenson, 2017). La calidad de las relaciones entre docentes y las distintas administraciones va a depender, en líneas generales, de la capacidad que tenga el profesorado de responder eficazmente a los requerimientos que se les plantean. El reconocimiento que va a recibirse por parte de la administración será ponderado, casi con exclusividad, en base a la adecuada justificación de cumplimiento con los distintos mecanismos de rendición de cuentas. Así lo expresan el docente 12, utilizando la hipérbole para tratar de describir una realidad ampliamente percibida, o la docente 15, mediante la narración de su experiencia:

A mí me pueden abrir un expediente porque en la programación yo no haya metido en una misma casilla los estándares, las competencias claves y su temporización. Yo puedo coger y puedo maltratar y vejar como personas a los alumnos que por eso no me van a abrir un expediente, me lo van a abrir porque en la programación didáctica yo no he puesto los estándares. Por eso te digo que me parece terrible,

es terrible lo que está pasando, es terrible lo que está haciendo la administración, es terrible lo que están haciendo los inspectores abriendo expedientes porque te falta una casilla o un ítem en la programación didáctica. DOCENTE 12

No se preocupan de si tu alumnado está aprendiendo, de si tú lo estás disfrutando, si estás sacando algún tipo de rendimiento a nivel educativo sobre ese proyecto o tal o cual práctica; eso no interesa. Lo único que interesa es que tú lo tengas bien justificado en un papel, con sus objetivos, sus contenidos, su rúbrica y su de todo. Si no lo tienes perfectamente justificado te lo vuelcan y te hacen la vida imposible. ¿Me explico? Por eso digo que el apoyo de la administración es cero, es el contrario, salvo que le des lo que quieren, sus números y sus cosas, que ahí ya, no es que te premien como docente, sino que te dejan en paz. DOCENTE 15

La percepción de falta de reconocimiento y apoyo profesional aparece con asiduidad relacionada con la sensación de sentirse poco valorados o considerados. La mayor parte de los docentes sienten que no se tienen en cuenta sus juicios profesionales, sus percepciones, sus emociones o sus consideraciones sobre los distintos ámbitos de su tarea profesional. Las prioridades de las políticas educativas y las directrices de las administraciones se ejecutan sin prestar atención a la interpretación que el profesorado pueda hacer de las mismas y esto se concibe como un elemento más de tensión y malestar. El profesorado llega a percibirse como un instrumento de la administración, un actor poco considerado en términos académicos y que, en distintas situaciones, se siente utilizado para soslayar las deficiencias del sistema educativo:

A nivel político simplemente sientes que no se te consulta. Yo no tengo las respuestas, pero creo que, en conjunto, una comunidad educativa te puede dar bastantes pistas de lo que está pasando y escuchar las quejas. Yo veo que, obviamente con la entrada del PP, pero desde antes también, la comunidad educativa no se escucha, no se escucha al profesorado, y no digo que tenga que ser la única voz, porque también están los expertos y otra parte debería de ser el alumnado. A los profesores se nos tienen bastantes ninguneados, aunque luego lo paradójico es que los resultados sí son imperativos y sí son responsabilidad del profesorado. DOCENTE 4

A la comunidad educativa hay que escucharla más porque las reivindicaciones que tenemos son resultado de que realmente nosotros somos los que conocemos y tenemos un conocimiento de causa de la realidad que vivimos y de las necesidades. Hay muchas decisiones políticas de cara a la galería pero no nos representan ni suponen una mejora real. Seguimos con los mismos problemas desde hace muchos años. Que se tomen en cuenta estas reivindicaciones porque harán mucho bien a la educación en España. DOCENTE 21

La mayor parte de los docentes lamentan su rol residual en las decisiones importantes que se toman en educación. El diseño de planes de estudio, reformas y decretos al margen de la participación del profesorado se convierte en un elemento que desencadena la acusada percepción de falta de reconocimiento profesional. Es una vivencia ampliamente compartida que, se sitúa al margen de las evidencias que han mostrado investigaciones y revisiones en profundidad, como la de Tienken y Zhao

(2010), sobre la idoneidad de la participación y el reconocimiento profesional al profesorado. En ellas se muestran cómo los planes de estudio que han sido informados y participados por los docentes que los ejecutan son más eficaces para mejorar el rendimiento académico del alumnado o la consideración profesional de los docentes. Sin embargo, lo recogido en esta investigación da cuenta de la falta de participación del profesorado en las reformas educativas y en los debates sobre la práctica docente. Por esta cuestión, gran parte de los participantes consideran que la administración educativa o los *policy makers* no forman parte de su estructura de apoyo:

La administración es gran parte de la culpable de esa consideración que se tiene del profesorado. Yo lo veo así, estamos maltratados. Entonces, entre la administración y la sociedad, el profesorado siempre es el último, el último para todo y el culpable de todo. Parece que se nos piensa como si tuviéramos una barita mágica para hacer que todo el sistema educativo funcione bien gracias a nosotros, cuando se nos ponen todas las trabas para que no funcione bien. Complicado. DOCENTE 31

El claustro en ningún momento tiene sensación de estar respaldado por la administración; no hay una sensación de respaldo ni tampoco de reconocimiento. La administración, en primera instancia, nos tiene que dar ese reconocimiento y ese apoyo a nivel autonómico porque son quienes tienen las competencias, la Consejería de Educación; por otro lado, a nivel estatal y ministerial, yo no percibo en ningún momento ese respaldo, ni ese apoyo. DOCENTE 24

Estos relatos, en ocasiones, terminan traducándose en un alegato, casi ausente de esperanza, que reclama apoyo institucional y administrativo para encontrar estabilidad, firmeza y coherencia en la práctica docente cotidiana. El reconocimiento, sin embargo, no es un aplauso o alabanza. Tampoco se considera como una práctica que implique directamente mayor remuneración o incentivo económico. El reconocimiento y apoyo demandado por el profesorado se concreta en una relación de corresponsabilidad, confianza y apoyo profesional. Estos son elementos que se requieren para una práctica profesional estable y segura que permita desarrollar acciones evitando la constante sensación de riesgo sobre su procedencia o adecuación a la norma.

El mejor reconocimiento sería la confianza. ¿Qué ocurre? Que cuando todas las leyes, normas, instrucciones educativas no promueven la confianza del profesor, ahí hay una pérdida. Hay muchas pérdidas, una multiplicación de pérdidas y cuando una norma educativa no cuida, no genera esa corriente de confianza pues no se genera ese reconocimiento. Y ese reconocimiento no es el reconocimiento del ego sino un reconocimiento social justo, de unos motores que se llaman maestros y que tanto bien puede hacer y hacen a la sociedad en su conjunto. DOCENTE 2

Es obvio que aquí hay un problema, entonces, necesitamos una legislación que confíe mucho más en los docentes y que, por tanto, no sobrelegisle para cargarnos de historias y que no piensen que porque nos den menos contenidos vamos a hacer menos. Al contrario, que nos den cierta libertad. Este es uno de

los principales problemas de carga burocrática, que se está fiscalizando el trabajo del profesorado, eso hace que se genere un clima de desconfianza por parte de él mismo con respecto a las instituciones que lo gobiernan. DOCENTE 10

6.3.2 El docente en la comunidad educativa: percepción de falta de reconocimiento y desprestigio

El reconocimiento, la valoración social o el prestigio son elementos que suelen aparecer en los criterios de profesionalización asociados a las profesiones liberales desde los que, en muchas ocasiones, se analiza la ocupación docente (Guerrero, 2007). También los estudios que analizan la reconstrucción de la identidad profesional docente destacan el papel destacado del reconocimiento social en su configuración (Martínez de la Hidalga y Villardón, 2018). Teniendo en cuenta la relevancia de esta cuestión, es interesante profundizar en una serie de extractos narrativos donde el profesorado señala que, más allá de la administración, perciben que su figura pierde prestigio y reconocimiento social. Una parte relevante de docentes señalan que se ha instalado una fuerte presión social sobre la educación y el trabajo del profesorado:

La presión que existe en la sociedad se cuele en la escuela, los institutos, los centros educativos y no sé si incluso en la universidad. Cuando existe presión por un ente impersonal, llamémoslo así, esa presión se personaliza y viene encarnada, determinada, o representada en personas concretas. Personas que pueden ser un padre cuyos resultados escolares de sus hijos han sido nefastos y que culpabiliza al profesor; o un propio compañero o compañera que genera exclusión y que es lo contrario al compañerismo. DOCENTE 2

Todas las presiones de la administración, las familias, la sociedad... son un horror. Yo me siento como una mosca que está en una especie de telaraña y para ser yo misma tengo que dar un golpe en la mesa y arriesgarme. Me van a caer palos en algún momento, tienes que hacerlo bien porque como salga mal te caen hostias a lo bestia. Mira esta pizarra que ves aquí la ponía en rojo y se me acabaron los rotuladores y le decía a mis alumnos, que tengo confianza con ellos, "no sé si subirla a Classroom porque como está en rojo y está así con mal aspecto...". Es que, de verdad, basta con que cualquier padre la vea como para que por ahí me critiquen, porque me ha pasado ya. DOCENTE 17

La presión social de la sociedad sobre el profesorado es fuerte, sobre todo, en gran medida, viene por los resultados. Y también una hay presión relacionada con el estatus del profesorado y sus condiciones laborales, como el hecho de tener unas vacaciones bastante amplias, que carga y un poco desmitifica lo que es ser profesor. Muchas veces, socialmente, parece que ser profesor es que trabajas por la mañana y ya no haces nada el resto del día, no tienes nada más que hacer, y en verano no haces nada. Y esa presión social creo que puede dañar también un poco la identidad del profesor, y puede generar molestias y una sensación negativa, de estar a la defensiva ¿no? Esa presión social creo que está ahí. DOCENTE 24

El reconocimiento social aparece como un elemento que tensiona la identidad profesional docente. El profesorado se ve forzado vivir su experiencia profesional desde

el riesgo, como relata en el extracto anterior la docente 17, para soportar una presión social creciente. La fiscalización, la desconfianza y el control de la práctica ya no solo emanan de la administración educativa, sino de la comunidad educativa en general, que demanda resultados, eficiencia y responsabilidad. En cierto modo, esto muestra que al profesorado le preocupa la validación que “los otros” realizan sobre su tarea. Entre otras cuestiones porque, a diferencia de otras profesiones, los docentes “no pueden acudir a principios técnicos para justificar la corrección de los juicios profesionales” (Nias, 1996, p. 305). Por ello, el profesorado se siente “blanco fácil” de las críticas y protagonista principal en la distribución de culpas cuando los objetivos propuestos no están en consonancia con los resultados alcanzados:

A nivel social el papel del profesorado, es obvio, no está bien considerado. Es decir, yo tengo amigas que no tienen estudios y desde que yo estoy estudiando ellas están trabajando, ganando dinero y, a lo mejor, algún comentario de “ya las vacaciones”, cuando esas personas mientras que yo estaba estudiando ellas estaban de fiesta. Al final no hay un reconocimiento. Estos diez años que yo llevo para ser profesora, yo no he parado de formarme, no he parado de gastar dinero en cursos. Para mí, no nos reconocen esa labor. Ya no solamente por el dinero, es por el tiempo que tú le has invertido a esto. Ahora, yo pienso en mi pareja que tiene empresas, pues si yo estos diez años en vez de estudiar hubiera empezado a pensar cómo crear una empresa, estaría forrada y seguro que más reconocida que siendo profesora. Realmente yo pienso que la docencia es algo vocacional, que no es algo que tú haces por enriquecerte. Y yo no quiero enriquecerme pero me gustaría que se me valorase como creo que se merecen todas las personas que somos profesores. DOCENTE 13

Sentirse permanentemente señalado cansa porque todo el mundo tiene claro cuál es la manera que se debe dar clase, la manera que tendríamos que hacer las cosas y, además, asumen que todo el profesorado es el mismo y que es uniforme. Pues también cansa, pues sí, es algo que tenemos que asumir que todo el mundo tiene una certeza de que el profesorado es el culpable de todo. Si hablas con profesores, pues cada uno desde su asignatura te lo podrá decir claramente, es decir, afecta desde muchísimos puntos de vista. El problema es que eso no lo vamos a solucionar, es decir, la sociedad siempre va a juzgar al profesorado y a ser posible mal porque todo el mundo ha tenido alguna experiencia mala y todo el mundo sabe qué es la educación y cómo tienes que hacer las cosas, o sea, que es no lo vamos a evitar. ¿Cómo se lleva esto? Pues cada vez pasando más de lo que se hace, lo que se dice y sobre todo lo que se comenta por televisión, que es para apagarla. Digamos que hay falta de información sobre el profesorado, en general. DOCENTE 31

La cuestión del reconocimiento social del profesorado es un aspecto persistente en las últimas décadas. Véanse para el caso español investigaciones que analizan esta cuestión. En Bolívar (2006) se señalaba que la ausencia de percepción de reconocimiento podría deberse a cuestiones intangibles como la falta de implicación de las familias en las tareas educativas. Fernández-Enguita (2006) aludía a una actitud victimista por parte del profesorado que podría terminar contaminando la opinión pública

Autonomía docente, entorno profesional y reconocimiento externo: dimensiones condicionadas por la administración educativa

sobre los docentes. Lo cierto es que en esta investigación no dejan de apreciarse narrativas que relatan percepciones de falta de reconocimiento o desprestigio de la profesión:

La palabra prestigio, muchas veces muy manoseada... “esto lo vamos a hacer para mejorar el prestigio del profesorado”, pues eso es mentira. No quieren mejorar nuestro prestigio, lo que piensan es que el profesorado no está bien formado y quieren formarnos bien o formarnos de una determinada manera y para que eso no se vea tan mal, pues se habla de la mejora del prestigio. Siempre es algo que los profesores decimos, que no tenemos prestigio en la sociedad. Es muy frustrante el trabajo, que siempre a los profesores nos pongan en duda nuestro criterio, nuestra manera de evaluar y todo el mundo opina. Yo la semana pasada, por ejemplo, les puse una asignación en el moddle a los alumnos, y me escribe una madre diciéndome: “que si le había dicho tal, que mejor que lo hiciera de esta manera...”. Yo me quedé pensando: “¿me está diciendo a mí una madre que cuando ponga la asignación lo haga de esta manera?” La gente, de verdad, opina de todo. Es verdad que en cuanto al alumnado y la familia, muchas veces nos sentimos muy criticados, que desconfían de nosotros. DOCENTE 6

El otro día le contaba a mi esposa una situación que viví con una señora que me decía que no entendía cómo su hijo había suspendido el examen de Historia, que el profesor particular que tenía era Licenciado en Historia le había dicho que hacía los comentarios muy bien y la había tomado la lección y se la sabía perfecta. Y yo le dije, “bueno señora y yo que soy Doctor en Historia, le estoy enseñando un examen en blanco, no me crea lo de Doctor pero el examen en blanco está (risas)”. Entonces, hay padres que se van a agarrar a un clavo ardiendo y que, claro, tú eres el que ha puesto el examen y lo ha corregido, el primer problema vas a ser tú siempre. DOCENTE 16

Por ejemplo, en el periodo de confinamiento del curso pasado, el equipo directivo pasó una encuesta de satisfacción a las familias. A mí me sorprendió que nos criticaban por no habernos conectado todavía con el alumnado y por mandar muchas tareas, que son cosas muy contradictorias. Entonces, ¿estamos haciendo muy poco o estamos haciendo mucho? El caso es que da igual lo que hagas porque o te van a criticar porque es que tienes a los niños agobiados de tareas o te van a criticar porque es que no haces nada, y en mi propia familia lo veo y bueno, entonces, ¿qué queréis exactamente que haga? ¿Qué es lo que tenemos que hacer el profesorado? Es que esta es la consideración social del profesorado, realmente, somos gente que no es válida, no es válida, lo que hagamos siempre está mal. DOCENTE 25

Los relatos sobre la pérdida de prestigio de la profesión son recurrentes en los participantes de esta investigación. La mayor parte de los docentes perciben un cuestionamiento permanente de su tarea, así como, incluso, una falta de consideración sobre sus capacidades y métodos profesionales. Son narrativas coherentes con investigaciones como la de Zamora y Cabrera (2015), donde los docentes manifiestan carecer del prestigio social que merecen, al tiempo que reclaman una mejor consideración y valoración social. El profesorado, en esta línea, lamenta que el debate técnico y didáctico de la educación no sea igual de respetado que el de profesiones

liberales, citando como referencia la medicina. Los docentes consideran que cualquier persona se siente legitimada para juzgar o cuestionar su tarea profesional y esto les resta prestigio profesional, respeto social o reconocimiento por parte de la comunidad educativa.

El sistema de salud no ha recibido la falta de respeto que recibe el profesor porque no son respetados por la administración pero son respetados por el paciente. A ningún paciente se le ocurre poner en cuestión el criterio de un médico o a casi ninguno. Es muy raro que tú te dediques a la medicina y estés todos los días acojonado porque el paciente no va a aceptar tu criterio, eso no lo tienen los médicos pero nosotros sí. No solamente hemos perdido el respeto de la administración sino que hemos perdido el respeto de la sociedad y el respeto del padre. Y la educación de un niño tiene tres patas: la ley, el docente y el padre. Si esas tres patas no se conjugan adecuadamente, se fracasa. Respeto. Los padres y la administración tienen que respetar al profesor y apoyarlo para que pueda desarrollar su trabajo. Igual que el médico que tiene que tomar decisiones gravísimas para que un paciente sobreviva no puede estar expuesto continuamente en tela de juicio su criterio diagnóstico, pues no puede estar continuamente puesto en entredicho nuestro criterio docente, porque no se puede trabajar así. DOCENTE 15

Yo creo que el mal endémico de la educación es que todo el mundo tiene derecho a hablar de la educación, todo el mundo sabe, todo el mundo puede decir... Yo no veo un Congreso de buenas prácticas, por ejemplo, médicas. Nadie se atreve a decirle a un médico cómo tiene que hacer su trabajo. Sin embargo, a nosotros, hasta el que no tiene ni idea, hasta el que acaba de salir de su casa, tiene una idea sobre cómo tengo que hacer mi trabajo. Y ese es el problema, que no tenemos prestigio, por mucho que haga Congresos sobre cómo tiene que ser el profesor, por mucho que tú veas, no tenemos prestigio social. Estamos juzgados por padres, alumnos, por la propia administración, somos herramienta política, ¿cuántas circulares han salido, desde que empezó el confinamiento, diciendo qué tenemos que hacer pero nadie dice cómo vamos a evaluar? En la medida en la que socialmente no tenemos prestigio, le puedes poner el nombre que tú quieras, mañana de repente llega otro y le pone otro nombre, y Antena 3 le dará el premio al que tenga su práctica más bonita y al que haga encaje de bolillo. DOCENTE 7

Me hace mucha gracia porque yo creo que de la educación sabe hablar todo el mundo. De medicina, cosa que yo entiendo, no podemos hablar porque no sabemos. Y toda la sociedad entiende que no puede opinar de la medicina porque es un ámbito que conocen los que están en ese ámbito. Sin embargo, de educación entiende todo el mundo. Puede hablar cualquiera de cómo hay que dar una clase o cómo hay que mejorar las clases. De hecho, vienen padres a la tutoría a explicarte en qué estás fallando. Vamos que yo no desmerezco la opinión que puedan tener esas personas pero se inmiscuyen en un espacio que no es el que les corresponde. La labor que está haciendo la docencia, desde Infantil hasta la Universidad, es invisible. Nadie la está viendo, nadie nos va a hacer mención, la mención solo viene porque los niños están en la casa y los tienen que tener los padres, somos guarderías que tenemos al alumnado, es que es muy triste. Quizás, es lo que más pena me da, que hacemos algo tan vital y de tan vital importancia, socialmente, que formamos personas, las personas del futuro, y que haya tan poca consideración social, institucional, política. Eso yo creo que es de las cosas que más me entristece. DOCENTE 8

Autonomía docente, entorno profesional y reconocimiento externo: dimensiones condicionadas por la administración educativa

Si la cuestión del reconocimiento y el prestigio arrastra consigo los remanentes históricos analizados hasta el momento, la neoliberalización educativa introduce nuevos elementos que favorecen la percepción de cuestionamiento y enjuiciamiento social. Con la introducción de las lógicas de competitividad, mercado y la cultura performativa, el profesorado concibe que su estabilidad profesional solo depende de tener los resultados esperados por las familias y las administraciones. Perciben, mayoritariamente, que más allá del esfuerzo, el tiempo, los métodos, las técnicas o los instrumentos que utilicen, serán considerados por alcanzar los rendimientos proyectados. Si no es así, las propias familias, con un rol plenamente asumido de “clientes” de educación (Olmedo, 2007; Luengo y Molina-Pérez, 2018), ejercerán presión y advertirán al profesorado, que se sabe elemento débil de la organización:

Yo vivo con mucho estrés la docencia. Sobre todo cuando veo a muchos compañeros que no se preocupan tanto de que el niño realmente aprende, sino de los resultados que van a ser visibles. Pero es que tú notas cómo a los padres simplemente le interesan los resultados, entonces tienes que ir viendo cómo puede mejorar el niño porque esa es tu labor docente. Yo creo que es una de las profesiones que se pone más en entredicho, a lo mejor desde el desconocimiento porque si el padre es profesor o se mueve en el ámbito pues sí lo hace con más conciencia, pero gente que no tienen el graduado o simplemente ven a su hijo que se queja mucho, entonces te cuestionan un poco a ti. Es verdad que es una profesión que te cuestiona mucho y eso te afecta personalmente y además es muy estresante. Entonces tienes como muchos vaivenes en la misma clase que te afecta porque no sabes bien cómo enfocarlo. Los padres están ausentes, desaparecen y solo aparecen para preguntarnos por qué su hijo ha suspendido. Eso te frustra mucho. DOCENTE 20

¿Qué entienden los padres? Entienden que el profesor es muy malo. Yo creo que los padres son un mundo paralelo, no conocen la escuela, no conocen la dinámica y no conocen el trabajo de los profesores. A partir de ahí pueden respetar más, menos, hay de todo. Nos perciben, a veces, como alguien débil; “yo voy, hablo con el director, con el jefe de estudios, se le va a caer el pelo a la de matemáticas o a la de inglés”. Los padres desconocen las condiciones reales del centro, pero sí que perciben muy claramente la estructura autoritaria. “Aquí el director es el que manda, aquí el jefe de estudios, aquí si la cosa no sale como quiero, yo al inspector”. O sea, esa jerarquía sí que las familias la tienen clara e intentan forzar historias así. Ellos perciben el autoritarismo, que un profesor no es nadie, porque tiene por encima a un montón de gente y que ellos mandan también... DOCENTE 26

Algunos padres también te lo transmiten con un tono de recriminación o poco reconocimiento, incluso de buenos estudiantes, y tú te ves haciendo un poco de “corporativismo”, porque tú también sabes que hay profesores que a veces también se equivocan, pero te pones a defender un poco la labor de los demás porque ves que algunos padres, no todos, ven en ti como un enemigo fácil. Incluso, cuando algún compañero se equivoca, yo me tengo que poner, aunque me sepa mal, de parte del compañero porque como te vienen esos padres no es la manera de enfocar el problema. A lo mejor es verdad que hay un problema con el hijo, pero hay que solventarlo de una manera más dialogada, no tan beligerante

*como han llegado a decir: “es que con alevosía...”. Ese lenguaje tan jurídico, “mire, simplemente le han puesto un parte a su hijo, no creo que sea para tanto”.
DOCENTE 4*

En este sentido, siguiendo las reflexiones de Hargreaves (2003), la docencia se convierte en una profesión paradójica. Al profesorado se le presiona para que sea eficaz, productivo y alcance los mayores rendimientos, al tiempo que trabaja en un marco contextual donde, lejos de sentir apoyo o confianza por la administración educativa o la comunidad, se sienten escasamente respaldado o reconocido en esta tarea. Esto puede desencadenar emociones de resentimiento, culpabilidades atribuidas y una sensación de menor valoración social, como se observa en el relato del docente 7:

La presión está a la orden del día pero conmigo no solamente a nivel de resultados finales; yo ya no sé de cuántas formas estoy evaluando a los alumnos buscando un trabajo, una participación, una reseña, utilizar las nuevas tecnologías. Estoy buscando las formas, agarrarme a lo que sea para conseguir determinados resultados porque claro, ¿realmente a un padre o inspector le interesa saber todas las metodologías que tú has llevado o solamente ver que el alumno que aprobaba esta materia los cursos anteriores ahora no la aprueba y tiene una nota baja? Entonces, existe esa presión, tanto a nivel contextual, todo lo que te rodea a ti, pues padres, profesores, inspección, directiva, como a nivel personal. A mí me frustra muchísimo ver que cosas que durante mucho tiempo me han estado funcionando, este año no consigo que me cuajen. Entonces, la presión es dura, pero es una presión por hacer bien mi trabajo. DOCENTE 7

Esto deja un contexto que evidencia que el profesorado está soportando fuertes presiones, de distinta naturaleza, que tienden a ser gestionadas desde la individualización como consecuencia de la falta de espacios colectivos. Los docentes suelen encontrar afinidades en colegas que están experimentando la misma situación. Muchas veces, estos espacios afables tampoco se identifican en los propios centros donde se realiza el trabajo. Las líneas de investigación más actuales señalan la conformación de espacios virtuales que están siendo altamente frecuentados por los docentes para encontrar apoyos, compartir experiencias o solicitar a otros compañeros ayuda para gestionar las tensiones que enfrentan cotidianamente. Véase, en esta línea, el trabajo de Marcelo-Martínez y Marcelo (2022), que analizan la red social Twitter mediante el uso del *hashtag* #Claustrovirtual. Se comprueba cómo estas redes están conformando espacios de apoyo y reconocimiento entre colegas ante la percepción de falta de apoyo, ausencia de reconocimiento y pérdida de prestigio social.

CAPÍTULO 7

EMOCIONES Y ACTITUDES ANTE LAS LÓGICAS DE ENDOPRIVATIZACIÓN EDUCATIVA

7.1 Emociones asociadas a la experiencia profesional

La vivencia emocional que el profesorado experimenta se ha mostrado imprescindible para comprender cómo negocian los requerimientos a los que son conminados y que condicionan su práctica docente. El juicio positivo o negativo que el profesor hace sobre su experiencia profesional y sus expectativas da lugar a determinadas respuestas afectivas y/o emocionales. Pese a la evanescencia del propio término de emoción y construirse como una categoría de difícil operatividad, como lo expresa Weiss (2002), es un constructo adecuado para comprender los sentimientos experimentados por un sujeto en la realización de su trabajo. Su interés y su concreción académica son hoy más acuciantes que nunca. Es de interés destacar una considerable evolución en la literatura académica desde los fundamentos funcionalistas, de corte técnico y/o didáctico, hasta el grueso de investigaciones que han centrado su atención en el papel de las emociones y los aspectos subjetivos de los docentes (Zembylas, 2003; Day, 2018; Singh, 2018). Y es que, a diferencia de las propuestas que diluían la relevancia de las emociones en las tareas docentes o las consideraban residuales, lo cierto es que las experiencias emocionales del profesorado se han mostrado fundamentales para entender las transacciones personales-profesionales y el rol del docente como actor fundamental del sistema educativo (Kelchtermans y Piot, 2013).

7.1.1 Tensiones y problemas de salud emocional

La investigación ha reconocido que las emociones constituyen algo más que un estado fundamental del profesorado y se vinculan con una parte inmanente de la profesionalidad docente (Day, 2018; Hargreaves, 1998). El desarrollo de una ocupación es un aspecto fundamental sobre el que la persona encuentra un sentido de propósito, pertenencia, satisfacción e identidad profesional (Hendrikx, 2019). En consecuencia, cuando se producen fuertes reestructuraciones en las prácticas profesionales sin contar con el profesorado, los cambios se convierten en fuente de estrés, ansiedad y otros

trastornos de salud mental y emocional (Skinner et al., 2019; Iriarte y Erro-Garcés, 2020). Y es que, según los hallazgos de esta investigación, las reformas políticas centradas en la cuantificación de aprendizajes estandarizados, en la creación de espacios educativos competitivos ligados a lógicas de mercado y el consecuente control requerido al profesorado, han provocado fuertes tensiones y dificultades emocionales al profesorado.

Tengo compañeros que son: “tengo que aplicar la ley porque esto es lo que me ha dicho la legislación y tengo que cumplirla”, y esos son los que están más quemados. Incluso si son vocacionales, es que hay gente que tiene que aplicar la ley y no son capaces de prevalecer su sentimiento vocacional por encima de unas normas. Entonces, lo pasas mal porque cada dos o tres años te están cambiando tu metodología, tus mecanismos de evaluación... Te lo están cambiando todo. Esos están muy quemados. Tengo varios compañeros que están así y están muy quemados. Y realmente yo, como compañero, digo; “justifícalo y luego tú haz las clases como tú las veas”. No necesitas a nivel legislativo que nadie venga a decirte cómo tienes que aplicar un mecanismo de evaluación. Pero se agobian mucho, la verdad. DOCENTE 1

El día a día emocionalmente es extenuante, de hecho, es una cosa que se ve, que a medida que van pasando los años es que el profesorado está cada vez más quemado. Veo que profesores más mayores pues están ya hartos de todas las reformas, están hartos de eso de los estándares, no terminan de entenderlo, a lo mejor les hacen utilizar programas que no dominan, y sí veo pues que el profesorado de mayor edad está ya para jubilarse porque está ya muy quemado, ven un empeoramiento de las actitudes de los alumnos y también de las exigencias de las familias. Entonces, yo creo que es un trabajo que quema bastante y que al final acaba agotando. DOCENTE 27

Si bien la salud mental del profesorado ha sido débilmente abordada¹⁸, desde la psicología cuando se ha hecho, el malestar del profesorado ha sido una realidad ampliamente abordada en el contexto español. Desde el ámbito educativo, destaca el reiteradamente citado trabajo de Esteve (1994) sobre los permanentes efectos negativos que afectan al colectivo docente. No obstante, sí es interesante comprobar cómo diversas realidades, a veces difusas e indeterminadas, terminan articulándose de manera cíclica en conflictos profesionales que profundizan en su malestar emocional. Los extractos narrativos que se presentan en lo sucesivo dan cuenta de problemas de agotamiento en una amplia parte del profesorado participante:

Todos los meses los achaques a los profesores son contradictorios. Es un trabajo para volverse loco. Es el trabajo en el que más incidencia de depresión y de baja autoestima hay en el mercado pero, es por eso, es un machaque constante, es que no sabes nunca qué es lo que tienes que hacer. “¡Aquí trabajamos por

¹⁸ La pandemia ha cambiado esta tendencia y, en los últimos dos años, los estudios sobre salud mental vinculados a los docentes en el contexto de la COVID-19 han proliferado en las agendas de investigación educativa (Palma-Vasquez et al., 2021; May et al., 2021; Molina-Pérez y Pulido-Montes, 2021).

proyectos!” Trabajar por proyectos es muy bonito, te pones a trabajar por proyectos, montas un proyecto, le das al alumno una herramienta para que trabajen con tus proyectos y te dicen; “oye, estás haciendo más fotocopias de la cuenta”, “oye, no vayas a utilizar una herramienta por internet sin asegurarte que todos los alumnos tienen internet en su casa”. ¿Entonces cómo quieres que lo haga? Si yo, por ejemplo, me enamoro de la metodología del “Flipped Classroom”, eso me supone que mi alumno tiene que tener un ordenador y una conexión a internet como mínimo para poder trabajar. Venga cursos para que el profesorado se forme en “Flipped Classroom” y ahora lo vas a poner en marcha y lo primero que te encuentras es a la inspección y a la dirección diciéndote: “no, no, no, porque es que tú no puedes asegurarte de que los alumnos tienen ordenadores y conexión a internet en sus casas”. Bueno, pues vale, vamos a trabajar a la antigua, les mandas libros de lectura, “vamos a leer el Lazarillo de Tormes”, y te dicen; “uy, ¿El Lazarillo de Tormes? No hombre, eso es muy complicado para los niños, mándale “Fray perico y su borrico” que con eso vamos mejor”. Pero la legislación dice que la educación es gratuita. No le vayas a mandar un libro de lectura, pero eso sí, asegúrate que el niño aprenda a leer. ¿Me entiendes? Son continuamente mensajes contradictorios, hagas lo que hagas. Si te mueves en el nuevo mundo pedagógico, machaque contradictorio; si te mueves en el mundo más tradicional, aferrándote a tu libro, recibes mensajes contradictorios; si te vas a la legislación, todos son mensajes contradictorios. Enseña pero no enseñes, haz pero no hagas. Pues que me expliquen cómo se hace. DOCENTE 15

Las frustraciones que yo he sentido no vienen por los alumnos, vienen de parte de la administración. Yo creo que lo que está siendo francamente dañino para la comunidad educativa y para los docentes en particular es la administración. La administración está haciendo un daño real. Está haciendo un daño efectivo con este aluvión burocrático, con esta segmentación excesiva, con una serie de cosas que dañan a profesores, alumnos y a toda la comunidad educativa. Ha habido momentos concretos en los que he sentido una verdadera frustración, de cara a la administración, porque me siento muy vulnerado. DOCENTE 12

Los relatos docentes que dan cuenta de la vivencia emocional están saturados de referencias a sentirse quemado, frustrado y vulnerado. Son narrativas que concretan lo que se ha conocido en la literatura como *burnout* o “síndrome de estar quemado”. Se trata de un estado emocional que representa una fase avanzada de estrés, agotamiento mental, cansancio, fatiga, desilusión, sentimientos de desamparo y/o desesperación en el ámbito laboral (Bernal y Donoso, 2013). Son expresiones emocionales que aparecen en los extractos narrativos del profesorado:

La frustración, el cansancio, el desapego tiene que ver sobre todo con la administración porque sabemos que el alumnado no lo va a poner fácil. Es muy difícil que tú llegues a clase y les digas a los alumnos: “tenéis que trabajar”, “tenéis que estudiar” y que el alumnado te toque las palmas. Pero esa frustración o ese desafío lo tenemos, y forma parte del encanto. El problema está cuando tú después tienes que estar haciendo 500 papeles para justificar tus actos, para hacer cualquier cosa tener que estar solicitando permiso, y después tú temas que te venga el inspector o te venga quien sea para decir que tienes que trabajar de una forma u otra. El hastío, la quemazón, sobre todo es a nivel administrativo. Yo he visto las actas de sesiones de evaluaciones de los años 80 y sé las que estamos haciendo ahora y, si tú te fijas, no hay color. Estamos burocratizados y,

si sobra tiempo, trabajamos. Si sobra tiempo del papeleo, de programar, de evaluar, entonces después te dedicas a buscar la forma de trabajar con los alumnos y es que eso es algo que es muy difícil. DOCENTE 7

Yo la idea que llevo barajando desde hace ya tiempo es que entre el profesorado se dan las mismas condiciones que en el acoso laboral, lo que pasa que no te lo ejerce nadie en concreto sino que es un acoso diluido, entonces, los acosadores son todos y tú no puedes señalar a nadie. Pues esa es la idea, sufrimos las mismas condiciones. Una de las cosas para que se pudiera demostrar el acoso, normalmente de un superior, era que te mandara cosas contradictorias, una manera de putearte, como que te mande hacer una cosa y la contraria, cosas que tú no puedes realizar. Pues eso es lo que nos ocurre al profesorado, que nos mandan, como te he dicho antes, cosas contradictorias, o sea que hagamos una evaluación objetiva pero que aprobemos a todo el mundo, no es posible eso. O tareas que no tienen ningún sentido, “no, ahora vamos a evaluar por competencias”, “no, ahora vamos a...”. Y al final es verdad que incluso físicamente lo notas. Yo tengo dolores de cabeza, cansancio físico, dolores de músculos... Parece una tontería pero es que no lo es. DOCENTE 25

Ya desde principios de siglo se aborda el *burnout* para poner de manifiesto las tensiones emocionales, también físicas, que sufren los docentes en las distintas esferas de su trabajo (Bolívar, 2006; Esteras et al., 2019; Capone et al., 2019). En el plano fisiológico, la docente 25 señala algunas dolencias físicas que han sido analizadas desde el ámbito de las Ciencias de la Salud y que forman parte de los efectos fisiológicos del *burnout*. La investigación apunta a que el síndrome de estar quemado se relaciona, entre otras, con trastornos físicos asociados a distintos tipos de dolores, molestias físicas, alteraciones cardiovasculares, desórdenes gastrointestinales, insomnio o cansancio crónico, entre otras (Esteras et al., 2019; Bernal y Donoso, 2013). No obstante, en este caso, los participantes han hecho escasas referencias a dolencias de carácter físico y los relatos revelan un estado avanzado de agotamiento emocional relacionado con la experiencia profesional. Este estado de agotamiento puede entenderse, siguiendo a Sandín (2008), como un debilitamiento físico y mental motivado por una exposición elevada a situaciones de alta inversión personal y profesional. Así lo refieren también los participantes:

Emocionalmente hay que estar muy fuerte para mantenerse porque a veces los embistes son grandes y como tú estés con un momento de inseguridad o un momento personal o te encuentres solo, a mí me ha pasado, yo he llegado a tener baja laboral porque realmente no podía más y con la autoestima destrozada y sintiéndome culpable porque yo no soy capaz. Ese es un tema que yo con el tiempo intento quitarme de la cabeza. O sea yo llego hasta donde llego, pero claro no soy Superman, a veces las circunstancias particulares y familiares de un niño yo no puedo resolverlas y llego hasta donde llego. Pero claro a nosotros nos preocupa y nos duele. DOCENTE 17

En muchas ocasiones el profesorado intenta que estas situaciones de estrés, ansiedad, frustración o hastío no se reflejen en su práctica directa con el alumnado. Por este

motivo, aspectos que provocan alta fatiga emocional terminan reflejándose en el plano personal. Los docentes refieren deterioros en sus relaciones familiares, en círculos de amistades o en su cuidado íntimo como consecuencia de las dificultades emocionales a las que se enfrentan con asiduidad:

Es cierto que pese a que yo ya he empezado con esta carga burocrática y esta competitividad y esto de todo son números, todo son datos, evidentemente te condiciona, pero a mí más me condiciona a nivel personal que a nivel profesional. Es cierto que tenemos que hacer muchísimos papeles, todo pasa por un trámite, todo pasa por una gestión, pero yo intento que en la medida de lo posible en mi carrera como profesora eso no repercuta porque al final los niños no tienen culpa de que tú tengas que rellenar cuatrocientos papeles. Entonces, ¿afecta? Sí, afecta, pero más a un nivel personal porque al final llevo una carga de trabajo a casa que eso repercute en otros aspectos. Por ejemplo, en el tiempo que puedo dedicar a mi familia, a mis amigos, a las clases, pero lo que me termina siempre pasando es que el tiempo que le tengo que dedicar a las clases es tiempo que termino quitando de mi vida personal. Entonces, todo esto te afecta, pero intento que no afecte a mi calidad como profesora, entonces, intento que mis alumnos eso no lo perciban. Si tenemos que dar, por ejemplo, el Lazarillo de Tormes, intento que el Lazarillo de Tormes se pueda dar desde una perspectiva divertida, que no sea tan academicista... Entonces, repercute, pero más me repercute a nivel personal porque intento que a nivel profesional no se note. DOCENTE 32

Yo intento que se quede en el instituto lo que ha pasado en el instituto lo que pasa que no siempre lo consigo, siempre me lo llevo a casa, no te voy a engañar. En mi casa pienso mucho cuando me quedo yo solo, porque claro, es que cada niño es un mundo y lo que vale para uno no vale para otro, entonces, cuando dices “¿cómo gestionas este problema?” Entonces, sí hay veces que cuando las cosas no salen bien tanto disciplinariamente, como decir “yo quería haber hecho esto y no me ha salido” en casa sí que le doy vueltas, siempre para mejorar, pero no consigo todavía después de doce años dejarme los problemas en el instituto, yo no lo consigo. Y afecta, porque te puede afectar a tu relación, porque tú puedes llegar a casa con tu pareja o con tu mujer o con quien sea y a lo mejor ese día estás con el cabreo hasta aquí y te puede afectar. Yo he tenido problemas con mi mujer, no problemas, sino decir “pero ¿qué te pasa?, yo no tengo culpa...” DOCENTE 30

También se hace alusión a momentos de desazón, rabia e impotencia. Son circunstancias que dificultan sentir la profesión de una forma más sostenible. El nivel de hastío es tan extendido que, en algunas ocasiones, los docentes reconocen alejarse de los debates educativos relevantes. La vivencia emocional es tan compleja que el profesorado puede optar por posicionarse al margen de las tensiones presentes como un mecanismo para evitar mayor desgaste:

Me doy cuenta que hay profesores que llevan muchos años quemados, bien de un grupo o bien de cómo funciona el medio, la administración... y es una carga emocional muy fuerte, porque son cinco días de clase y muchos de ellos tienen que dar seis horas seguidas de clase con grupos muy diferentes. Eso te carga y luego en tu casa tienes que preparar las clases del día siguiente. Mucha gente opta por lo que te digo, cuando llevan unos años pues dicen “no me voy a amargar

tampoco” e intentan ser ya más flexibles, adaptarse un poco para sobrevivir, porque si no es un trabajo que quema bastante y da mucho estrés. Estás trabajando con adolescentes, que además cada vez algunos tienen muchos menos valores, o tratan a los profesores como si fueran sus colegas. DOCENTE 20

Muchas veces dices, “mi salud va por encima ya de resultados y de lo que diga la administración”. Y me consta que buena parte del profesorado, en algún momento, todos tenemos este sentimiento de estar quemados, de que no se aprecia lo que hacemos. Yo ha habido años, que digo, “me niego a participar en esto, me limito a mis clases, por mi salud mental”. Y es bastante generalizado. A mí me gustaría ser mejor y para mí mejor es con una implicación mayor en muchos aspectos de la vida académica que abandonas. Yo, personalmente, he abandonado algunas tareas porque considero que mi salud mental está por encima de muchas cosas porque no me convencen los principios del centro, porque esa es otra. Si trabajas en un centro en el que hay una armonía, vamos a llamarle una armonía ideológica, ¡qué guay!, pero cuando te topas con cuatro de aquella manera es muy difícil trabajar. DOCENTE 8

Eso al final, aparte de que influye negativamente en nuestra función, también crea un desapego. Es que yo ya si las órdenes que me dan son absurdas, son incoherentes, no le veo funcionalidad, pues tú ya es que al final no escuchas nada y en ese no escuchar nada tampoco escuchas los debates sobre que ahora, por ejemplo, el director va a poder echar a una persona del centro o que ahora el director lo va a elegir con las nuevas condiciones la administración y puede venir alguien que no sea de tu centro y ser director; de eso tú no te enteras pero porque ya tú tampoco haces por informarte. No nos enteramos de los cambios más que cuando ya están en marcha. “Oye, y ahora hay que hacer esto”, entonces claro, esa es la situación que hay, que no hacemos crítica porque tampoco nos molestamos por informarnos. Es que esto de la función directiva y todos esos cambios, la mayoría de la gente no tiene opinión ni ha criticado porque no se ha enterado. DOCENTE 25

Estos relatos son coherentes con las primeras categorías señaladas por Esteve (1994) en la taxonomía establecida para entender, desde diferentes niveles, las consecuencias psicológicas del malestar docente. Las expresiones del profesorado evidencian sentimientos de desconcierto e insatisfacción ante los problemas cotidianos que afrontan constantemente. También, véase con anterioridad el relato de la docente 8 y 25, se expresan esquemas de inhibición como mecanismo de mitigación de las tensiones ante las fuertes inversiones personales en la docencia, reflejado también en el relato del docente 20. Además, estas tensiones se viven desde una percepción de orfandad, en tanto que una amplia parte del profesorado confiesa sentirse solo y descuidado. La neoliberalización, expresada en la individualización de la experiencia del docente, lleva constantemente al profesorado a enfrentar las problemáticas desde las elecciones y decisiones particulares y privadas, al margen de lo colectivo, en momentos caracterizados por la percepción de riesgo y la demanda de cuidado.

Nos hemos convertido en el chivo expiatorio porque hemos sido un colectivo que se ha vulnerado en parte él a sí mismo. Lo que nos pasa al colectivo docente es

que hemos perdido una serie de defensas, utilizando terminología tan presente ahora, y de noción de colectivo. Esto está en relación con el individualismo, con la cultura individualista, con el “ande yo caliente ríase la gente”. Eso ha hecho que nos hayamos convertido en un colectivo, en primer lugar, vulnerable y auto-vulnerado, por otra parte. Somos blanco fácil. Ahora mismo los docentes somos un blanco fácil, pues somos culpables de la muerte de Manolete, por así decir. DOCENTE 12

Es descreimiento, es que pasan los años y hay problemas graves que siguen ahí y nadie los aborda. Y tú, desde un cierto voluntarismo puedes hacer poca cosa. Incluso te puedes juntar con profesores de un perfil parecido al tuyo para tratar de hacer lo que sea en tu entorno, pero no hay decisiones sistémicas que por ejemplo afecten a dar una respuesta. DOCENTE 14

Yo veo que estamos muy descuidados, muy muy descuidados. Existen orientadores para los alumnos, pero no existen psicólogos para el profesorado. Nosotros no tenemos un apoyo para enfrentarnos a las dificultades y a las situaciones que nos enfrentamos que pueden ser muy estresantes. Para mí lo son. Y te puedo asegurar que emocionalmente son una losa. DOCENTE 17

Muchas veces me siento sola, tengo compañeros que tienen una visión parecida a la mía, pero también cada uno tira como puede, no es cuestión de juzgar a la gente. Yo me siento que tampoco puedo expresar exactamente lo que yo quiero, lo que yo pienso. No existe el espacio, porque las reuniones que tenemos de coordinación de lo que sea, de tutoría, de jefes de departamento, los claustros, son todo para resolver cuestiones burocráticas o cosas de gestión del centro pero nunca es para expresar cómo uno se siente o para expresar lo que uno quiere conseguir, ni para adoptar acuerdos comunes para evitar ese desgaste. No existe el espacio, el espacio es o tú con tu familia o tus amigos que son los que te apoyan en un momento de que no puedes más, pero en el instituto no te da tiempo y tampoco la gente está dispuesta. El equipo directivo está muy presionado, ellos mismos tampoco son sostén para escuchar el desgaste que tienes porque lo tiene todo el mundo menos el que no se implica, Cada uno busca su estrategia para eso, pero emocionalmente estamos muchas veces sobrepasados y estás sobrepasado y te tienes que meter en una clase con 30 niños y a ver qué haces. DOCENTE 19

Ya se analizaba en la obra de Esteve (1994), que, en un espacio social marcado por una experiencia permanente de demandas volátiles, el profesorado se encuentra de manera persistente sumido en la incertidumbre, la inestabilidad y la ambivalencia. El escenario de trabajo ha cambiado en el contexto político dominado por la lógica de neoliberalización. La individualización ha obligado al profesorado a construir su vida profesional desde la inseguridad que implica lo que Dubet (2006) entendió como “desinstitucionalización”. La identidad profesional y la profesionalidad docente, ambas determinadas por relaciones simbióticas, ya no vienen condicionadas por un marco institucional estable, el centro escolar, sino que el sujeto se ve impelido a construirse lejos del predominio de la estructura (Bolívar, 2006). En la neoliberalización de la educación el profesorado debe ser un actor fuerte, calculador y emocionalmente inteligente para adaptarse a los desafíos permanentes desde la individualización. Esto

permitirá sacar provecho de sus oportunidades en el entorno competitivo en el que se instala la educación (Bailey, 2015). En esta línea, los docentes tienden a considerar que la profesión se va haciendo cada vez más compleja emocionalmente:

Yo realmente admiro mucho a compañeros que tienen 60 años y que están a punto de jubilarse y que no pierden esa ilusión ni pierden esas ganas. Siempre están intentando innovar y siempre... a pesar de haber pasado 30 años como profesionales constantemente dándose golpes contra delegación, con la legislación y con todo y luchando por los recursos... es que es así y es que yo me lo noto. Vale, que yo antes decía: "si es que joder los profesores con 60 años están ya quemados"... pero es que es normal. DOCENTE 1

Yo llevo en esta localidad ocho años y hombre, ocho años son muchos años, y vas observando cómo muchísima gente se va quemando, va perdiendo la ilusión, va empezando a desconfiar del sistema, de las medidas educativas, a no tener esperanza de que la cosa mejore, sino que hay una sensación general de pesimismo. Ya te digo, yo todavía no me veo en ese sitio, pero supongo que al final, todos llegamos ahí. Pero sí que es verdad que el ambiente es pesimista. DOCENTE 6

Después de 25 años ya esta profesión, per se, quema. Si te lo tomas medianamente en serio, es decir, si es por vocación, si te interesa lo que haces y te preocupas por el alumnado... Yo sí me he sentido quemada, achicharrada, porque frustra mucho. Porque tú te vuelcas en la educación del alumnado, estás con ellos, la administración presiona por otro lado, va completamente descompasada del trabajo que estamos haciendo. ¿Frustración? Sí, y quemada también. O sea, la fuerza que yo tenía hace diez años no es la que tengo ahora. DOCENTE 8

Debido a la responsabilidad constante y al aumento de la carga de trabajo se aprecia una alta expresión de negatividad emocional hacia la evolución de la práctica profesional. Las expresiones de agotamiento están asociadas a las situaciones de estrés continuado que denuncian sufrir, así como la pérdida de motivación o la baja satisfacción laboral, como se apunta también en otros espacios de investigación (Esteras et al., 2019; Sandín y Chorot, 2017). En esta línea, se observan situaciones de agotamiento emocional motivadas, siguiendo investigaciones como la de Esteras et al. (2014), por los cambios en las legislaciones, las exigencias de la docencia o la burocratización que sufre el profesorado. En algunas ocasiones se conciben estas dificultades y tensiones emocionales como una crisis de identidad, una falta de conciencia sobre la finalidad de su práctica y el sentido de su cotidianidad profesional:

Me quema muchas veces cuando pienso digo "bueno, con la de años que me quedan por trabajar...". Es, a veces, esa la pérdida de lo que somos y de decir; "bueno, es que a través de esto podemos...", o sea, yo veo como muchas veces, cada vez más, siento como una crisis de identidad, de no saber cuál es nuestro papel. DOCENTE 28

En Bolívar et al. (2014) se apunta, precisamente, a una crisis de identidad profesional en estrecha relación con las narrativas anteriores. Se alude a la desmoralización del profesorado y al malestar expresado como uno de los diversos síntomas de la crisis de identidad que afectan a los propios objetivos y finalidades del sistema educativo ante la falta una referencia clara sobre su trabajo. La acumulación de experiencias emocionales negativas da origen a estados de ansiedad que provocan un malestar psicológico permanente que es difícil de identificar. Tal es así que algunos docentes han acogido con simpatía la técnica dialógica propuesta en esta investigación por la oportunidad de compartir su angustia en una relación de catarsis que les permitió liberarse, por un tiempo, de la presión emocional.

Yo soy una persona que tiene una vida muy complicada porque, además de ser maestra, tengo una vida. Soy madre, tengo un hijo con autismo y tengo un montón de problemas familiares que también tengo que atender. Entonces, a mí no me importa trabajar, no me importa hacer un papel, lo que me importa es hacer el mismo papel cuatro veces, porque además es un papel vacío, es un papel que no va a ningún sitio. La única finalidad es que la administración se asegure de que tú estás entretenida, no vaya a ser que te estén pagando por no trabajar, pero nadie se preocupa de si los alumnos aprenden o no aprenden. Yo pido un respeto hacia la voz del experto, y el experto de educación es el maestro y el profesor. ¡Uf! (silencio prolongado), menuda catarsis, (expresión de emoción). Bueno, esto es mejor que la terapia que lo sepas, te doy las gracias. DOCENTE 15

Debo confesarte que al principio era algo reticente con esto pero he disfrutado y ha sido un poco desahogo porque es verdad que son cosas que luego no puedes compartir con mucha gente así que soy yo ahora la que te lo agradezco enormemente. La entrevista que me has hecho me sirve un poco de terapia, es un poco terapéutica, el hecho de poder desfogar, como te decía, que siempre desfogas con tus compañeros. Todos nos damos las razones como los muñequitos del coche pero tenemos la sensación de que esto no sale. La olla cada vez va teniendo más presión pero no termina de salir. DOCENTE 25

7.1.2 Vivencia emocional condicionada por la presión, la exigencia de rendimiento y el control

En el apartado anterior el profesorado ha señalado distintas causas del malestar y la tensión que experimenta. En este espacio se centra la atención en el análisis de la vivencia emocional dentro de una lógica que demanda resultados académicos, disemina mecanismos de rendición de cuentas y el valor del aprendizaje radica en su capacidad mensurable y comparable por medio de pruebas estandarizadas y clasificaciones educativas. Estas prácticas han puesto en marcha dinámicas de presión al profesorado que generan inquietud, vulnerabilidad e incertidumbres permanentes por la disparidad de lógicas que operan al mismo tiempo (Stevenson, 2017). Las lógicas de cuantificación de los aprendizajes y la promoción de prácticas de cuasimercado basadas en filosofías

de competencia, relata el profesorado, está generando tensiones emocionales ante el control al que son requeridos:

Estamos soportando una tensión evidente porque el centro siga ampliando el número de alumnos. De hecho, en mi instituto se está viviendo una guerra en la localidad porque existen tres institutos, dos públicos y uno concertado-privado, y hay una serie de alumnos. Con el descenso de la pirámide demográfica existe una competencia brutal a la hora de captar escolarización nueva, pero brutal. Yo no me imaginaba eso y por lo visto se está viviendo en un montón de localidades con las circunstancias como en la que yo estoy actualmente. Es tenso, es muy tenso vivir esa competencia entre los centros de la localidad por conseguir alunando. Tuvimos un claustro de emergencia que convocaron en mitad del primer trimestre para constituir un grupo de trabajo que se ha dedicado a enviar notas de prensa a los medios, a hacer eventos de publicidad, talleres de escolarización, ponernos en contacto con prensa. Es decir, es que está tenso porque si tú no consigues ese número de alumnos estás perdiendo profesores. DOCENTE 1

Yo me pregunto, ¿mis valores sirven para igualar frente a toda esta demanda que se nos impone? Porque, ¿yo qué soy? Un maestro que tiene que aplicar una serie de objetivos que vienen prefijados, que tengo que aplicar una serie de herramientas para que el alumno y la alumna aprenda y consiga sus logros, que consiga salir adelante. Pero, a la otra orilla del río, en donde están los que están esperando resultados, a mí eso me genera ya de entrada una inquietud bastante grande porque sé que no todos los resultados van a ser los esperados. El profesor, pienso, se siente atado a un sistema con el que tiene que cumplir. Y cada vez que llega una evaluación me imagino, o así lo vivo yo, que el peso de no alcanzar los resultados para todos es grande porque cuando se suspende a un 30% de la clase se enciende una luz roja y a nadie nos gusta que se nos enciendan luces rojas porque ya están ahí los cálculos, las tablas de resultados donde ahí evidentemente se va a poner en tela de juicio tus propios métodos, tus propias capacidades como profesor... ¿Qué ocurre en ese momento? Que aquí todo el mundo intenta salvarse. DOCENTE 2

El profesorado está sometido a una tensión, somatizada por medio de problemas emocionales, que proviene de la pugna entre dos lógicas contrapuestas para dotar de sentido al “yo profesional”. Por un lado, la vieja visión de lo que significa ser profesional de la educación, vinculada al compromiso, el servicio a la comunidad, el aprendizaje y desarrollo del alumnado y el control de su práctica y conocimiento. Por otro lado, la demanda de una nueva visión “neoliberalizada” de ser profesor, vinculada al rendimiento, al cumplimiento de estándares, a la rendición de cuentas y a la productividad del centro en un entorno competitivo dominado por la lógica del mercado (Singh, 2018; Skinner et al., 2019; Holloway y Brass, 2018; Luengo y Saura, 2013). Sobre esta pugna se re-construye la identidad profesional del profesorado en los entornos educativos de neoliberalización.

Te pongo un ejemplo para concretar: se nos pide que seamos muy objetivos con la evaluación y entonces, por ejemplo, se nos hace detallar en las programaciones los indicadores de logro... (Expresión de reiteración y cansancio). Eso llega hasta un punto donde en mi instituto el inspector nos obligó a que en los exámenes

tuviéramos que poner una tabla al final del examen con el estándar de aprendizaje, el indicador de logro, que hay mucha gente que no los diferencia, pero él sí. Entonces, teníamos que poner el contenido que se trata, el criterio de evaluación, el estándar de aprendizaje y el indicador de logro para cada examen. Entonces, claro, ¿qué pasa? Que yo hasta con buena voluntad puedo verle la parte buena a eso y decir; “claro, es que si yo aclaro muy bien con mi alumnado lo que espero de ellos y lo que les voy a evaluar, ellos pueden adaptarse mejor al proceso de enseñanza-aprendizaje y medirse, prepararse mejor”. Entonces, bueno, lo de ponerles eso en el examen es cierto que es absurdo porque el alumnado ni lo lee, pero sí que esa parte la acepté bien. Ahora, ¿con qué choca eso? Pues con que tú llegues a una evaluación de segundo de Bachillerato o de cuarto de la ESO, una de las que son ya un periodo importante, en el que se titula uno o no, ahí es donde suele haber presión, y tú con esos criterios absolutamente objetivos, cerrados, pues digas “mira, es que este niño tiene un tres o este niño tiene un dos” y, como está todo perfectamente medido, yo lo he hecho todo como me ha dicho la administración, pues no puede titular porque ya la nota no me la puedo inventar. Eso era antes, cuando tú decías “pues tienes un ocho en el examen y ahora como no te has portado muy bien un dos”, ahí sí, pero si está todo medido, ¿de dónde saco la nota? Entonces tú, agarrándote a esa estandarización, dices “no, es que este niño tiene un dos, yo no me puedo inventar tres puntos, suspenso”. Y ahí viene la presión del sistema. Y ahora en Inspección lo aprueban porque parece que ahí la dinámica sí es aprobar, aprobar, aprobar y pasar para que mejoren los porcentajes. El problema que yo veo es que la administración en esas reformas que hacen, tal como yo lo veo, nos piden una cosa y su contraria, y nos piden cosas imposibles. Entonces, yo lo que he detectado a lo largo de la reflexión que he hecho en estos años de carrera es que, al final, hay una cierta esquizofrenia en el profesorado porque estamos siempre en una contradicción. DOCENTE 25

Es interesante comprobar cómo la docente introduce el concepto de “esquizofrenia” para dar cuenta de la ambivalencia, la vulnerabilidad, la duda permanente sobre una práctica docente adecuada. El concepto de “posición pedagógica esquizofrénica” fue introducido por Bernstein (2000) y ha sido profundizado posteriormente en estudios como el de Singh (2018) para señalar las ambigüedades e incertidumbres que la recontextualización de reformas de neoliberalización provoca entre el profesorado, generando “patologías educativas”. Y es que, lo cierto es que conseguir resultados académicos ha derivado en una situación de tensión para los docentes. Situados en un entorno performativo, una parte del profesorado llega a asociar una práctica efectiva de su trabajo cuando alcanza los resultados que son demandados por las administraciones educativas (Luengo y Saura, 2013; Pulido-Montes y Lázaro, 2017). Esto no solo se configura como una percepción de competencia profesional sino que tiene un fuerte componente emocional asociado a lo que Ball (2003b) entendió como los “terrores de la performatividad”:

Una de las cosas que se valora mucho es el Bachillerato. Cuando se da Bachillerato existe como una medallita que se ponen los centros al ver cómo han salido sus alumnos. Y si hay un profesor que, por ejemplo, consigue muy buenos

resultados en su materia, eso le da prestigio al centro y genera como una sensación de tarea bien hecha. Entonces, sí que nos vemos un poco condicionados por tratar de mejorar los resultados porque, además, la administración nos está vigilando. Si no cumplimos, bajamos los porcentajes o no llegamos a un mínimo que se considere, sabemos que desde la inspección nos van a dar un tirón de orejas a nosotros, al departamento o al centro. Es decir, que tenemos a la espada de Damocles está ahí. Y, a veces, los planes y los programas educativos no tienen resultados tan inmediatos sino que el trabajo tiende a más largo plazo y a lo mejor hay otras cosas que no se miden. DOCENTE 17

Aquí se da el hecho de resultados, resultados, resultados, subir el índice de aprobados... Entonces, pues bueno, si el hecho de tener un índice de aprobados implica que no tengas que hacer determinada documentación pues donde tienes un 4 pones un 5 y así no haces el papel. ¿No hay una remuneración? No, pero al final te estás quitando una carga emocional importante de encima y eso también te da mucha tranquilidad. DOCENTE 32

Muchas veces sí pienso que mi principal tarea es tener buenos porcentajes, la verdad es que algunas veces sí, para qué te voy a engañar, sí he dicho “estamos juntando Roma con no sé qué para que las estadísticas salgan bien”, para que digan “lo estamos haciendo bien”. En cierto modo sientes tranquilidad porque de lo contrario siempre hay presiones que te afectan como persona y como docente. DOCENTE 30

Los números y los datos se convierten en un mecanismo afectivo y efectivo. Afectivo porque son capaces de producir disposiciones sensibles para convertir la docencia en una “profesión de datos”; y efectivo porque favorece que los profesores respondan a lo que se les demanda desde una práctica “libre”, desde la seducción y la ausencia de imposición (Lewis y Holloway, 2019). La cuantificación como dogma produce, en algunas ocasiones, que los docentes puedan llegar a experimentar emociones de culpabilidad o irresponsabilidad si no consiguen los resultados que son definidos fuera de su espacio de participación.

Yo, a veces, he llegado a plantearme que soy yo la que lo está haciendo mal o la que tengo la culpa. Hay veces que me agobia y que parece que soy yo la única culpable de todo esto, pero obviamente sé que no lo soy. Esto es una sociedad, hay unos políticos que toman unas decisiones sobre el sistema educativo, hay unas familias detrás que también podrían implicarse... No soy la única profesora, somos un grupo de profesores con nuestras características y nuestra diversidad y hay un equipo directivo, es decir, es una responsabilidad compartida. Ahora, hay momentos en los que me siento que parece que soy yo la única responsable. DOCENTE 19

Cuando tú ves en una sesión de evaluación que tu alumno no alcanza los, entre comillas, “estándares”, no puedes evitar ese sentimiento de decir: “tenía que haberme preocupado más, tenía que haber hecho más con el equipo educativo...”, y te lo llevas al terreno personal y eso es muchas veces un peso muy difícil de gestionar emocionalmente. Es como un sentimiento, a veces de rabia y a veces de impotencia porque no dejo de tener la cabeza en su sitio y digo: “yo no puedo dar más de mí, no puedo irme a la casa de este “chiquillo” y no puedo hacer otra cosa más que lo que estoy haciendo”. Pero la realidad es que

pienso: “si a lo mejor hubiera hecho esto o lo otro, o lo hubiera hecho yo hubiera conseguido aprobar o llegar al notable...”. En fin, eso no significa que yo acabe frustrándome, porque en el fondo yo sé que he hecho todo lo que he podido. Pero es cierto que en nuestra profesión somos conscientes que trabajamos con personas y hay una cosa que no está contemplada en la evaluación que es el aspecto cualitativo del alumno, ese es el que se te llevas y el que se queda en el ámbito de las emociones y a veces de manera oculta, y eso es peligroso. DOCENTE 11

El análisis de Esteve (1994) sitúa la autoculpabilización ante la percepción de incapacidad para mejorar la enseñanza, que se desprende de la narrativa anterior, en un nivel muy alto de los factores que provocan el malestar emocional entre los docentes. En línea con lo sostenido anteriormente, la neoliberalización demanda al profesorado optimizar su valor como sujeto, mediante “tecnologías del yo” (Foucault, 1990) para construir una identidad ágil, flexible, emprendedora y pragmática. Así, puede comprobarse, desde las exposiciones del profesorado, cómo existe un intento permanente por individualizar la responsabilidad del éxito educativo sobre los docentes, concebido desde parámetros conmensurables.

Es como una empresa privada: “necesito resultados”, pero los resultados no los puedo dar yo... Yo puedo intentar influir en que ciertos alumnos mejoren su aprendizaje y demás pero luego estos alumnos tienen una realidad fuera del instituto que yo no puedo cambiar o influir aunque lo intente. A veces parece que si no aprueban esa asignatura es únicamente culpa tuya. DOCENTE 4

Tienes una la sensación de que la culpa es tuya pero obviamente no lo es. Yo hago el ejercicio y veo que la culpa no es mía, esto es una sociedad, hay unos políticos que toman unas decisiones sobre el sistema educativo, hay unas familias detrás que también podrían implicarse, que algunas no se implican y otras sí. No soy la única profesora, somos un grupo de profesores con nuestras características y nuestra diversidad y hay un equipo directivo. Es decir, es una responsabilidad compartida, yo lo veo así. Ahora hay momentos en los que me siento que parece que soy yo la única responsable. ENTREVISTA 19

A nivel emocional lo vivo con un gran conflicto. Yo lo vivo con mucha ansiedad y mucho estrés y me genera muchísimo malestar, muchísimo conflicto porque, aunque yo racionalmente quiera no atribuirme tanta responsabilidad, pues la verdad es que las familias casi pretenden que nosotros hagamos de padres, de educadores, de profesores, guardería, psicólogos; entonces, hay una presión social muy grande. DOCENTE 17

Es una cuestión que se ha analizado en un trabajo de la primera fase de esta investigación, véase Molina-Pérez y Luengo (2020), donde el profesorado manifiesta estados emocionales de tensión, ambivalencia o disconformidad ante las exigencias para acomodar la enseñanza a las pautas de la rendición de cuentas. El malestar es el denominador común de la amplia mayoría de las narraciones del profesorado en esta línea. La primacía de la cultura performativa configura una vivencia emocional siempre condicionada por la rigidez, la presión y la discrepancia. Esto puede llegar a tensionar

la propia percepción de identidad profesional, como expresa la docente 25, o generar situaciones de mayor gravedad para la salud mental que precisan tratamiento profesional, como relata el docente 29:

Yo he hecho un gran esfuerzo en mi vida profesional de separar cómo me conceptualiza el sistema a cómo me conceptualizo yo, pero es verdad que eso me ha supuesto un esfuerzo emocional grande (...). La presión por los resultados, que es lo que veo, también lo de los incentivos, cuando estuvimos en el Plan de Calidad, por ejemplo, todo eso he intentado que no me afecte de ninguna manera. Es verdad que eso me ha causado a veces sufrimiento, porque sí, porque supone distinguirse, supone a veces entrar en conflicto con compañeros, pero bueno, yo muchas veces lo digo hasta de broma en las evaluaciones, digo “a mí la presión de grupo no me influye, así que dejad ya de presionarme, que no pienso hacer eso, lo que me estén pidiendo”, ¿vale? Entonces, yo te diría que he tenido que hacer un esfuerzo de resistencia mental, ¿sabes? DOCENTE 25

Hay momentos en los que me he visto obligado, hay momentos en los que he estado en entornos de alta hostilidad, de persecución directa en los que he tenido que calificar artificialmente a mis alumnos. Me he visto obligado en algunas ocasiones a hacer malabares con los números. Ahora estoy en un momento en el que estoy recién cambiado de centro, vengo de una situación en la que yo me he sentido en un acoso y he necesitado ayuda profesional incluso para superar los efectos que me ha producido esto. Yo ya sé que lo único que me van a pedir son números, calificaciones, y el resto voy a intentar dedicarme solamente a ver quién merece la pena y quién no, y a darles a todos, a cada uno, aquello que me piden. DOCENTE 29

Y es que, la presión por resultados, la estandarización, la datificación y la conmensurabilidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje se ha convertido en un medio para fiscalizar la tarea del docente (Lewis y Holloway, 2019). Esto, en una mayoría de ocasiones, es percibido como un acto violento sobre la práctica profesional que genera incomodidad y recelo entre el profesorado. En este sentido, se ha comprobado que existe una sensación de ruptura entre la identidad reivindicada y la identidad imputada por las reformas de gestión empresarial de la educación que tiene un fuerte impacto a nivel emocional entre el profesorado. En la mayoría de ocasiones el profesorado experimenta conflictos emocionales al dejar atrás sus propias concepciones sobre lo que significa ser un profesional de la educación o sus juicios pedagógicos para dar paso a una práctica que constantemente intenta responder a los requisitos del entorno educativo neoliberalizado (Hendrikx, 2019). Es una tensión entre el sentido del yo profesional y las rápidas exigencias de la reforma educativa neoliberal que pueden provocar agobio, vulnerabilidad o estrés, como expresan los siguientes docentes:

Los profesores nos sentimos vulnerables ante la administración, lo dicen hasta los que les queda poco para jubilarse. Dicen; “bueno... si aquí hay que aprobar pues se les tendrá que aprobar, pero esto no es porque yo quiera o porque lleguen al

nivel y por mi ética profesional, sino porque si te presionan, pues antes de ponerte a cumplimentar papeleo, pues se baja el listón y que pase todo el mundo". Entonces, ese malestar sí que existe y en la mayoría, incluso en los que no están concienciados, porque ven como que su ética laboral, su profesionalidad se ve bastante diluida porque no se te toma ya como una referencia en educación. Tienes que ser un burócrata más que tenga una serie de formularios que sean rellenados y que tengas unos resultados. Y no sé si por arte de magia, con todo eso que se te da, vas a obtener unos resultados por encima del tanto por ciento que ellos ven. DOCENTE 4

Ahora estamos justo iniciando el curso y yo ya he hecho evaluaciones iniciales. Yo este curso tengo Primero de ESO, yo no conozco a los niños, todavía hay cambios de matrícula y tal. Sin embargo, a mí ya me están demandando que para el día cinco yo tenga una evaluación sobre cuarenta y tantos niños que tengo en diferentes grupos y que haga ya una valoración. A mí eso me genera mucho estrés, es que no sé cómo gestionarlo, de hecho, si es que no los conoces, ¿cómo puedes valorarlos ya? ¿Con una prueba de un día, donde se ponen nerviosos, donde ni siquiera saben qué les espera porque están todavía conociendo el centro y demás? Entonces, a mí me afecta en mi dinámica porque yo estos días me estoy justificando, o sea noto que cuando yo les digo "venga, vamos a hacer una prueba", y aunque yo se la intento vender como que es un juego, que no pasa nada, quitándole importancia... En realidad sí la tiene porque es una evaluación y es una evaluación inicial. Entonces, también me da un poco de agobio el quitarle mucho hierro y que ellos se relajen tanto como para que no se lo tomen en serio y luego están los resultados, también. Entonces, esa dinámica no sé muy bien cómo va a salir en este inicio de curso. DOCENTE 23

Las narrativas permiten sostener afirmaciones alineadas con otros hallazgos de la investigación en esta línea. Como concluyen Skinner et al. (2019) o Sugrue y Mertkan (2017) se evidencia que una cultura educativa regida por los objetivos y los estándares de aprendizaje y traducida en mecanismos de control y rendición de cuentas perjudica las oportunidades de enseñanza y aprendizaje del alumnado, cercenan la satisfacción laboral del profesorado y actúan como un obstáculo al trabajo espontáneo y creativo que caracterizaba la tarea del docente. En muchas ocasiones este control por medio de distintos mecanismos de rendición de cuentas conlleva el desarrollo de emociones relacionadas con la frustración. Esto es más evidente cuando el profesorado siente que se está dedicando más tiempo a tareas que son consideradas secundarias o desdeñables y que dificultan centrarse en los propósitos prioritarios o en otras cuestiones de interés pedagógico:

Parece ser que la competencia educativa empieza y acaba en el punto en el que yo hago una programación didáctica, pongo una serie de recuadros, en donde se están adecuando temporalización con estándares y con competencias. Y luego ya a los niños que los amamanten los lobos. Me parece algo bastante perverso, si te he de ser sincero. Me siento realmente frustrado y quemado. La desazón viene desde el punto y hora en que las inspecciones educativas nos demandan este tipo de ítems, cuadrículas y rúbricas que son absolutamente inviables. Es que en el aula no las puedes aplicar, cae por su propio peso. DOCENTE 12

El control al que me veo sometido, aunque tengo el tanto por ciento de alumnos suspensos que hay que tener y demás, sí que me incomoda porque es como tener al ojo de gran hermano detrás porque realmente te desagrada empezar a hacer algo que no te motiva y que no te permite estar dedicándole el tiempo a la búsqueda de documentos o de trabajos, archivos que estas creando para ellos y te ocupa tiempo en algo administrativo y burocrático. DOCENTE 4

A mí lo que me frustra es todo aquello que no tiene nada que ver con la labor de profesora ni de docente porque es un sinsentido, una pérdida de tiempo, pérdida de dinero absurdo cuando se podría utilizar en otras cosas, y es lo que a mí me trae un poco por la calle de la amargura. Ha llegado un momento donde sí me repercute porque me frustra mucho. ¿De qué sirve que esté haciendo papel sobre necesidades educativas? ¿Cómo voy a cubrir esas necesidades educativas? ¿Cómo voy a preparar esas clases? ¿Cómo voy a atender a un alumno con desfase curricular? ¿Cómo voy a atender a otro que está en su casa confinado? ¿Cómo voy a atender al que está en clase que no tiene ni idea de español? Cuando todo es papel, papel, papel y más papel... Es que gasto más tiempo en rellenar papeles que en hacer mi trabajo y al final yo no soy administrativo, yo soy profesora de Secundaria. Entonces, a mí, de hecho, es algo que me frustra muchísimo porque es algo que es un sinsentido, que al final la sensación es: "bueno, pues que hay gente que está en despachos que necesitan rellenar datos, que necesitan comprobaciones, pero en realidad no les preocupa la enseñanza". Porque si les preocupara la enseñanza verían que, por ejemplo, tenemos una clase donde tenemos una pizarra que es una auténtica porquería o, si verdaderamente les preocupase la enseñanza, se preocuparían por darnos libros de español para extranjeros en condiciones, o se molestaría en mandarnos un profesional de ATAL en condiciones, o se molestarían en mandar más personal de PT... En fin, ahí realmente no hay una preocupación por la enseñanza. Me estoy preocupando yo pero no se está preocupando quien se tiene que preocupar y quien se tendría que preocupar realmente lo que está haciendo es bombardearme a mí a documentación, a que justifique y justifique, pero justificar con pocos recursos. DOCENTE 32

Esto provoca conflictos subjetivos entre las demandas exógenas y aquello que el profesorado considera más importante atendiendo a la excepcionalidad del contexto de trabajo (Hendrikx, 2019). Son narrativas coherentes con otros trabajos de investigación donde convergen los relatos del profesorado, con sus matices contextuales, pero con una denuncia unánime a una situación de degradación profesional. En Venegas et al. (2017), desde un análisis más holístico de las consecuencias de la LOMCE en el profesorado, también se deslizan relatos de docentes que dan cuenta de la tensión que implica ser conscientes de una pérdida de control sobre las tareas que realizan, los tiempos de las mismas o las propias filosofías en las que se amparan. La línea general mostrada por los docentes advierte fatiga emocional relacionada con su rol mecánico y su hastío por una profesionalidad que "formatea" a los docentes, estandariza sus prácticas y reduce su capacidad de agencia en un ecosistema determinado por la cultura performativa y la rendición de cuentas (Olivant, 2015).

7.1.3 Experiencia emocional ante dinámicas gerenciales de gestión educativa

Si las lógicas de estandarización, cuantificación y presión por resultados académicos son un aspecto lesivo para la salud emocional del profesorado, también se han evidenciado experiencias emocionales tensas en aspectos vinculados al modelo de la NGP. Los ideólogos que sostienen una línea liberal aluden con frecuencia a la gestión eficiente de los recursos sobre el incremento de las inversiones públicas. En un ejercicio máximo de síntesis, podría considerarse que, desde la posición liberal, ésta es la clave para conseguir una educación de “calidad” en lo referido a la gestión pública (López-Rupérez, 2003). Sin embargo, las políticas que han transitado por esta corriente, fundamentalmente bajo gobiernos del PP¹⁹, han complicado la práctica de los docentes, según los relatos de los participantes en esta investigación.

Podría afirmarse que los mecanismos de gestión empresarial que se promulgan bajo razones de eficiencia de los recursos y modelos de dirección amparados en filosofías empresariales causan problemas de salud emocional. A este respecto se observa que, en primer lugar, el profesorado narra una experiencia emocional de insatisfacción, hastío y sufrimiento ligada a la falta de recursos consecuente de la menor inversión pública en educación. En segundo lugar, se pone de manifiesto los problemas de salud emocional y mental que están provocando los modelos de gestión empresarial de la educación sobre los docentes sin responsabilidades en la dirección educativa. Por último, en línea con la idea anterior, se expone una vivencia de angustia y dependencia emocional del profesorado ligada a la configuración de nuevos modelos de organización de la dirección educativa. En este apartado, destacan los extractos narrativos que manifiestan una experiencia emocional de insatisfacción por la falta de recursos. Se hace referencia a deficiencias relativas al mobiliario e infraestructuras de los centros o la falta de personal de apoyo y atención a las necesidades educativas especiales (NEE), entre otros aspectos:

Lo que sí sufrimos es la falta de recursos. Lo que pasó, el episodio que yo te he comentado de la agresión de un alumno que sufrí, eso fue porque había una grandísima falta de recursos especializados en el centro donde yo estaba trabajando y llevábamos tres años pidiéndoselo a la administración. Entonces, cuando pasó eso y se personaron dos días después en el centro el Delegado y autoridades varias, pues afortunadamente había papeles por escrito de haber solicitado esos recursos y se podía justificar el hecho de decir: “ustedes tenéis la

¹⁹ Véase como referencia el Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2012-5337>

culpa de que esto se haya escapado de las manos como se ha escapado porque estábamos pidiendo recursos especializados". Y por recursos especializados hablo de técnicos y personas formadas que sean capaces de realmente transmitirte cómo actuar en unas situaciones con un alumnado muy muy complicado y no todos los profesores estamos formados o están formados para afrontar esas situaciones con ese tipo de alumnado. Si estos problemas con alumnado muy difícil, en una clase con menos ratio, son difíciles de afrontar, si tienes encima a 33 alumnos en clase ya eso es imposible de abordar. Ahí sí que es verdad, que el que consigue terminar el curso en esas condiciones, es un héroe. DOCENTE 11

Se siente cierta desazón o esa falta de arropo por parte de las administraciones. Yo me he visto en situaciones muy tensas que creo que no deberían darse en la educación por falta de medios, tanto recursos materiales como personales. Veo que hay niños que no están bien atendidos en ciertas aulas o que hay unas ratios que hacen imposible o inviables determinadas partes del proceso de enseñanza-aprendizaje porque es literalmente imposible. Esto es en detrimento de la calidad. Se dan situaciones muy tensas que no deberían formar parte de la realidad educativa, pero es así. Entonces cada uno pues las resuelve de la manera que puede y algunas maneras pues son más exitosas y otras menos. DOCENTE 21

Yo he llegado a tener el año pasado un Bachillerato con treinta y nueve alumnos, no cabían en una clase, espacios tenemos muy pequeños, siempre abarrotados, en unas condiciones pues mismamente condiciones acústicas, que eso es inaguantable. Las condiciones climáticas que tenemos en cualquier centro educativo no las aguanta una oficina de cualquier sitio, es decir, que tenemos que estar en julio, a finales de junio pasando las temperaturas extremas que pasamos o en invierno, en algunos centros que no tienen calefacción... Te puedes imaginar. Ninguna persona que trabaje en una oficina va a soportar eso. DOCENTE 27

En líneas generales, el profesorado muestra tensiones emocionales al comprobar las deficientes condiciones materiales y de personal en las que desarrolla su tarea. Se siente hastío o desazón al acreditar que sus necesidades para una docencia efectiva no son escuchadas por la administración. En consecuencia, como expresa anteriormente el docente 21, se opta por afrontar las dificultades desde la individualidad o por corregir las deficiencias laborales desde el voluntarismo. Podría considerarse que la neoliberalización logra que los docentes terminen adoptando un rol "resiliente" para responder a las dificultades emocionales derivadas de los procesos de endoprivatización, en lugar de favorecer espacios críticos y resistentes ante las condiciones que están agravando su fatiga emocional (Molina-Pérez y Luengo, 2020). Especial mención merecen las narrativas que dan cuenta sobre la experiencia de los docentes ante las altas ratios que registran la mayoría de los centros educativos. Las ratios se convierten en un problema emocional para el profesorado con una doble dimensión. Una relacionada con las dificultades didácticas que implica el hacinamiento de alumnado en las aulas, como expone la docente 8. Otra relacionada con la implicación emocional del profesorado con las difíciles realidades socioeducativas que enfrenta su alumnado, como narra la docente 18:

Cuando tú llegas a una clase en la que tienes que explicar... Yo lo he sufrido más, bueno lo sufro en todas las clases, porque la clase que menos tiene, tiene 30 alumnos. Pero si hablamos de un segundo de Bachillerato, donde tú tienes que explicar a Antonio Machado, me da igual el qué, y tienes delante a 37 alumnos, en un espacio donde cabrían holgadamente y con unas condiciones óptimas, 20 alumnos... ¡Por favor! Si tú llegas un día con el ánimo un poquito más bajo, tú miras al frente y dices; ¡Dios mío! ¿En qué condiciones estoy trabajando? ¿Cómo le puedo yo explicar esto? Pero ni Machado, ni Machada, ni nada a 39 personas. DOCENTE 8

Es un trabajo en el que entregas alma y cuando entregas el alma pues ese desgaste se lo va llevando el cuerpo, la mente y el corazón. Entonces, no es un trabajo que tenga un horario, que tú te desconectes, yo no lo vivo así, cuesta muchísimo hacer eso aunque teóricamente es lo que tendríamos que hacer, lo que sería saludable emocionalmente. Yo pienso que también la ratio aquí importa muchísimo, no es lo mismo cargar emocionalmente con 150 casos, que imagínate con 15 o 30. Yo esas 30 las podría llevar emocionalmente mejor si fueran 30 y no 150 o 200 que puede tener un profesor. Entonces emocionalmente es un desgaste. A junio llegamos con el corazón hecho trizas, lo que pasa que llegamos a septiembre deseando otra vez que nos lo vuelvan a hacer trizas, pienso yo. Eso será lo de la vocación, que somos un poco "masocas", será (risas). DOCENTE 18

Si bien en estos relatos vuelve a evocarse la vocación como elemento de resiliencia para responder eficazmente desde la individualidad a las dificultades asociadas a la ratio, el profesorado da cuenta de una vivencia emocional extenuante. Más allá de las implicaciones didácticas y el debate abierto todavía en la literatura académica sobre la determinación de las ratios en el rendimiento académico, parece evidente que esta cuestión afecta a la experiencia emocional que el docente percibe en su cotidianidad. En el contexto español solo algunos trabajos han referido esta situación, véase Casla et al. (2014) para el caso de docentes de educación infantil, donde se señala que una parte mayoritaria del profesorado reclama reducir las ratios por el estado anímico que conlleva y su traducción en el desempeño profesional. En este caso, los docentes de educación secundaria manifiestan sufrir por el elevado número de alumnos que deben atender. Y es que, no solo se señalan tareas de atención individualizada, desarrollo de metodologías u otras cuestiones de tipo didáctico. Se hace referencia al agotamiento emocional que implica cargar con las experiencias o con los condicionamientos socioeconómicos del alumnado que determinan su experiencia educativa. La ratio, por tanto, ya no solo tiene implicaciones en lo relativo al rendimiento académico, sino que también actúa como un factor que determina la carga emocional que experimenta el profesorado, caracterizada por el hastío, el agotamiento, la desazón y la percepción de vulnerabilidad.

Estas cuestiones, sin embargo, no son las únicas situaciones que generan malestar emocional en el profesorado participante. Los nuevos entornos caracterizados por un clima gerencial en el contexto de la gestión empresarial de la educación están

provocando vivencias emocionales no experimentadas con anterioridad por los docentes de centros educativos públicos. Una parte del profesorado relata que las estructuras verticales que se están diseminando en el organigrama de los centros plantean constantemente un clima de cuestionamiento, sospecha y desconfianza entre el profesorado:

Cuando estoy en un entorno en el que se está al servicio del control tenemos muchas veces el enemigo en casa. En ese momento dejan pasar todo el control, te cae en lo alto y produce una frustración muy alta porque produce una sensación de estar permanentemente vigilado. Muchas veces te sientes solo. Hay veces en las que te acaba valiendo más el reconocimiento de alumnos tuyos que las notas. Las recompensas morales que siempre habían sido muy importantes están, aunque se han ido cambiado por recompensas económicas donde se premia una supuesta productividad, que no es tal, y está en función de eso. Y provoca una sensación de soledad y de vigilancia permanente, el nivel de burocracia es tan alto que no sabes qué dato tuyo de todos los datos que das se puede utilizar en tu contra. DOCENTE 29

Aquí ha habido unos señores y señoras que son los inspectores e inspectoras de educación que son meros reproductores de las directrices que vienen de la Consejería de Educación y que suelen ser gentes que las aplican de forma absolutamente draconiana y a rajatabla. Por eso te digo que me parece terrible, es terrible lo que está pasando, es terrible lo que está haciendo la administración, es terrible lo que están haciendo los inspectores abriendo expedientes porque te falta una casilla o un ítem en la programación didáctica, eso yo lo he visto. Yo es que he visto cómo a una compañera en concreto el inspector la amenazaba porque faltaba no sé qué en la programación didáctica. Es decir, eso me parece absolutamente demencial, denunciabile y de juzgado de guardia. DOCENTE 12

El problema es que la Inspección te puede amargar la vida a base de trámites y trámites burocráticos. Te pueden pedir tal cantidad de papeles, te pueden pedir tal cantidad cuestiones absurdas... Te pueden pedir información de aulas si quieren y tenerte todo el día delante de un ordenador. Entonces, lo que he visto es a inspectores amargándoles la vida a profesores inundándolos en papeleo, sobre todo a los equipos directivos, los equipos directivos lo sufren terriblemente. DOCENTE 31

Las relaciones jerárquicas provocan estados emocionales de inseguridad, temor y vacío. Una experiencia en la que el docente permanentemente se cuestiona si lo que hace es lo que se espera de una práctica que, al mismo tiempo, está fuertemente controlada por mecanismos de rendición de cuentas que burocratizan su tarea. Por esta razón aparece frecuentemente en los relatos las referencias a percibiéndose en situaciones de incertidumbre y de miedo. Estos hallazgos son congruentes con investigaciones como la de Skinner et al. (2019), quienes comprueban cómo los modelos gerenciales en educación se relacionan con la pérdida de confianza del profesorado en su propia práctica, los estados de vulnerabilidad, estrés, ansiedad y depresión. La inspección educativa es el actor que centra el grueso de las narrativas de la práctica totalidad de los docentes. Señalan a la inspección, y por consiguiente a la administración, como el

agente que está provocando fuertes tensiones emocionales en su experiencia profesional. Sirva el siguiente hilo de relatos como expresión del estrés, la vivencia desde el miedo, la percepción de amenaza e indefensión, la concepción de riesgo y el propio cuestionamiento de la valía profesional:

Se vive con mucho miedo. Yo he vivido la persecución de algún inspector en alguna ocasión y también he vivido el acoso de mi equipo directivo, que te azuza al inspector como un mete miedos, pero bueno. Al fin y al cabo yo me he sentido capaz de hacer mi trabajo como yo lo he entendido, asumiendo los riesgos que son sufrir una inspección. La mayor parte de los profesores viven con un miedo constante y se sienten observados, vigilados, perseguidos, agobiados... La sensación de una sala de profesores cualquiera, en cualquier centro en el que te metas, es el de acoso laboral. O sea, una persona que se siente vigilada, se siente intimidada. Es que te mueves en una continua sensación de indefensión. El primer año que yo impartí docencia, que venía de la empresa privada, hubo una anécdota que me llamó muchísimo la atención y estaba yo recién llegada en mi primer destino. Estaba yo en la sala de profesores corrigiendo mi primer examen de mis clases y llega mi jefa de departamento, una tía como un castillo, con dos carreras, súper puesta, con unos 55-60 años, con las manos puestas en la cabeza alarmada; "¡qué viene el inspector!" Y yo, inconsciente de qué significaba eso, acostumbrada a tener jefes, pues no me importaba que viniera el inspector y me quedé allí en la sala de profesores ¿Sabes lo que pasó? Me quedé sola, todo el mundo desapareció. Existe un miedo al inspector acojonante porque el inspector solo viene a meterte en vereda si sacas los pies del tiesto o a pedirte papeles. Y además pedirte papeles de algo para lo que tú no estás formado porque yo soy filóloga. Ven a preguntarme sobre Lengua o ven a preguntarme qué es lo que yo les enseño a los alumnos, no tengo por qué tener ningún miedo. Pero, claro, viene a preguntarme de leyes, ¿qué se yo de leyes? ¿Soy abogada? No. Entonces el inspector te sienta y empieza a preguntarte y a pedirte una ley encima de otra y a pedirte un papel del que no tienes ninguna idea porque nadie te dice lo que tienes que hacer en ningún momento. La burocracia se utiliza para amedrentar y asustar y el profesorado siente pánico a que venga el inspector. Siente pánico y se utiliza como una herramienta para generar pánico porque es que la entrevista con el inspector es todo presión, es una entrevista de: "te voy a volcar", porque "aquí el que sabe de leyes soy yo y tú no tienes ni idea". Entonces, te hace sentir en la indefensión absoluta, porque te va a empezar a hablar de un montón de cosas que tú no sabes, y si tú contestas: "ah, pues no tenía ni idea", lo que te contesta el inspector es "¿sabe usted que está dentro de su obligación conocer las leyes y conocer cuál es su función docente? ¿Acaso me está usted diciendo que no está preparada para desempeñar su trabajo?" DOCENTE 15

Hace unos años en el instituto en el que estaba tuvimos una súper evaluación de cinco inspectores que vinieron a evaluar el trabajo que hacíamos. El que nos tocó a nosotros en Lengua no era de Lengua y venían sobre todo a examinar papeles: programaciones, informes, estadísticas... Cuando se reunió con el Departamento de Lengua, éste intentó quejarse, pero intentó quejarse, no para decirle al inspector usted no sabe, no. Como empezaba todo esto de las competencias pues le dijimos: "nos gustaría que nos explicara cómo tenemos que hacer..." "Nos gustaría que..." "necesitamos que..." ¿Y sabes qué nos dijo el inspector? Que nos calláramos, que se había acabado la discusión y que él no había ido a dialogar con nosotros. A partir de ese momento, ¿tú quieres tener problemas con cinco inspectores que viene a evaluar tu centro? Nos callamos, nueve personas. Y él no

venía a ver las necesidades del alumnado, a todo esto, un pueblo con un instituto masificado, eso no importaba, el venía a “evaluar” programaciones. ¿Qué exigía? Hay que poner los objetivos de tal manera, hay que centrarlos... En ningún momento nos explicó cómo había que hacer aquello, ni para qué. ¿Entonces qué haces? Pues te callas. Te callas y sigues. Entonces, lo vives con miedo e Intentas salvar la situación y punto, y eso quiere la administración. DOCENTE 8

Nos sentimos muy desprotegidos por parte de la inspección y hasta ese sentimiento de valía del profesor ha entrado en crisis pero es porque esta figura de autoridad que es el inspector en cuestión pues ha atacado a su autoestima como profesor, inspirándose en este tipo de cuestiones absolutamente virtuales, como son las estandarizaciones y demás. DOCENTE 12

Más allá de percibir a la inspección educativa como un actor alejado, ausente y fuera de las preocupaciones diarias, como analizan Monarca y Fernández-González (2016); se comprueba que la inspección se convierte en un determinante clave del malestar y la vivencia emocional angustiada que sufre el profesorado. Si bien las tareas o funciones de supervisión y control asociadas al ejercicio de inspección parecen no cuestionarse, aunque con diferente grado de aceptación, el profesorado denuncia las estructuras jerárquicas, las filosofías de relación en los centros y la falta de apoyo. Se expresan experiencias de indefensión, acatamiento bajo relaciones de poder desequilibradas y cuestionamientos de la autoestima profesional. En este contexto, el profesorado trata de buscar protección y espacios de seguridad. Por consiguiente, la dirección educativa tiene un papel fundamental tanto en el funcionamiento de los centros, como alude a continuación la docente 20, como en la vivencia emocional del profesorado, como lo hace la docente 8 y 11. Y es que la dirección se concibe como el elemento intermedio entre la administración y el docente, y la mayor parte del profesorado sin funciones directivas considera que la labor de este órgano juega un rol fundamental para preservar la salud emocional de todos los profesionales del centro:

Todos vamos a tener un momento de frustración porque cuando tienes que aplicar la Ley y no sabes cómo... Pero después de la frustración pues intentas buscar ese equilibrio emocional para que sirva para algo porque la Ley te la van a pedir quieras o no, aunque te parezca mal. A mí, por ejemplo, me parecía lo de los estándares un disparate al principio porque hay más de 200 estándares, pero sí que es verdad que depende también de cómo lo gestione el equipo directivo, que se encarga más de esa parte de la Ley para ponérselo más fácil al profesorado. Yo en el primer instituto que estuve, era un instituto muy grande, estaba más desorganizado, estaba muy puesto en lo de los estándares porque estaba recién sacada la oposición y era mucho más complicado. Pero en éste está más organizado, ya tenían una trayectoria de cómo aplicar los estándares en la docencia, que en vez de los estándares pues lo redujeron a los criterios que son menos, pero que están asociados. Ellos lo entendían mejor y nos lo pusieron más fácil para que el profesorado lo lleváramos a la práctica. Entonces, depende mucho de cómo esté organizado el instituto para que facilite la labor al profesorado. DOCENTE 20

Yo he tenido la suerte, hasta ahora, de estar en centros donde las directoras y los directores eran parapetos, protectores de sus compañeros frente a la administración educativa. No he estado en ningún centro donde hubiera un director o una directora, que actuara más como “jefa” que como compañera. El tiempo que yo estuve en el equipo directivo nosotros trabajábamos así también. Mi compañero el director en algún momento le tuvo que decir al inspector: “mira, que como me sigas tratando o sigas tratando a mis compañeros de esta manera te cuelgo el teléfono”. DOCENTE 11

Casi todos los directores son “súbditos de la administración”, porque muchas veces es que no pueden hacer otra cosa porque está ahí la administración para decirles “por ahí no”. Por ejemplo, cuando vino la inspección aquella fantástica de cinco inspectores, el director es el primer parapeto del centro, el director sí es el que tendría que haber dicho “esto no le corresponde a mi claustro”, es decir, él es la primera barrera. Si el director se lava las manos y abre, pues a los demás nos deja indefensos. “Ha dicho el inspector que tenemos que hacer esto...” y tenemos que hacerlo. Tú no le has puesto ni siquiera una objeción, no mire es que esto ya lo hacemos o lo hacemos así, no lo sé, es muy delicado. DOCENTE 8

Ante la concepción de la inspección como elemento de amenaza y tensión, el profesorado sin funciones en la dirección demanda al equipo directivo una tarea de escudo o parapeto para experimentar emociones menos lesivas en su cotidianidad laboral. Esto, en algunas ocasiones, es una descripción de la realidad vivida, como expone anteriormente la docente 11, pero, en otros casos, es una expresión de deseo o anhelo más que evidenciar una práctica extendida en las direcciones educativas. Existen investigaciones, como la de Singh (2018), que han mostrado la importancia de un equipo directivo para desarrollar estructuras resistentes que permitan lidiar con la ansiedad y los problemas de salud mental mediante “pequeñas victorias” que ayudan a mitigar las tensiones emocionales. Sin embargo, en este caso no puede considerarse que exista una estructura generalizada que proteja al profesorado. Lejos de esto, el modelo de dirección educativa diseminado en las últimas décadas proyecta el estilo gerencial basado en un reequilibrio de las relaciones de poder que potencia las estructuras verticales entre la dirección educativa y el resto del profesorado (Luengo y Saura, 2013; Merchán, 2012). Esto se ha traducido, según los relatos de los participantes, en momentos de especial dificultad personal y profesional. Se han registrado, y no de forma testimonial, relatos del profesorado que hacen referencia a haber sufrido trastornos de salud mental y tensiones emocionales derivadas del reajuste de las relaciones de poder en los centros.

He tenido una crisis profesional pero no con mi profesión. Se podría llamar, como se utiliza en las depresiones, endógeno o exógeno. Lo mío era exógeno, no era endógeno, o sea, no era una crisis mía sino que tenía que ver con que me encontré con un director absolutamente tiránico que practicó mobbing. No solo conmigo, sino con gran parte de los profesores del claustro que estábamos. Era llamativo el número de profesores con estrés, depresión y ansiedad que había en

el centro con el anterior equipo directivo. Yo creo que tenía que ver con las características específicas del director en cuestión. Y bueno, hubo una época, dos o tres años que fue tremendo, gente que salía llorando de los despachos. Te resultará extraño pero a mí se me prohibió hacer una exposición en los muros del instituto de mis alumnos, de fotografía. Cosas sin sentido. Se me prohibía salir de clase y cambiarla con el compañero por el tema de la pizarra digital. Cosas realmente sin sentido. DOCENTE 14

Me tuve que medicar por depresión en uno de los institutos en los que estuve. Por depresión, tanto con ansiolíticos como con antidepresivos por un acoso laboral. Entré a trabajar en septiembre, fue tal la presión que recibí y el trato que se me dio, fueron tantas las amenazas que recibí que me cansé de luchar. Y un 8 de marzo que monté un taller para trabajar cuestiones de género con mi alumnado porque detecté muchísimos problemas de acoso de carácter de género, de acoso machista, monté un taller de género para trabajar el 8 de marzo pedí todos los permisos, hablé con todos los profesores, lo monté con todas las de la ley, consulté la legislación, ¿y sabes lo que hicieron? Pues la directora y la jefa de estudios se metieron en mi clase y me sacaron a los alumnos a gritos de mi clase. A gritos, “¡esto se ha acabado, salid todos de aquí!”. Y yo me quede con una cara de decir, ¿pero bueno, esto qué es? Y después ya de 5 meses, de recibir presiones, de que se metieran en mi clase, que me escondieran a los alumnos, que manipularan a los alumnos en mi contra y mensajes del tipo: “vosotros lo que le tenéis que decir a la profesora de Lengua es esto”. Y de yo tener que hacer malabares para yo sobrevivir... Pues ya te he comentado cuáles son mis circunstancias personales, entre la guerra de mi casa y la guerra del instituto tuve que escoger, porque ya no me quedaban fuerzas. Y me tuve que dar de baja el día 8 de marzo, día de la mujer, que me fui con una crisis de ansiedad al médico y me mandó antidepresivos y ansiolíticos. Eso no me lo hizo ni un alumno ni un padre, me lo hizo la directora y la jefa de estudios del instituto. DOCENTE 15

Sufrí una situación de mobbing por parte de una persona del equipo directivo que la verdad que ese año pues sí me ocasionó bastantes problemas de ansiedad y una situación un poco incómoda. Fue un año de levantarme todos los días y decir “bueno, pues me cuesta ir a trabajar por primera vez en la vida”. Afortunadamente fue alejarme de ese centro y gracias a Dios no ha vuelto a pasar. DOCENTE 27

Las dinámicas gerenciales de dirección y gestión educativa han llevado a una parte del profesorado a experimentar crisis profesionales, tensiones emocionales y problemas de salud mental relacionados con la ansiedad y/o la depresión. Estos hallazgos se sitúan en línea con lo expuesto en la literatura académica, aunque la investigación en este apartado es muy escasa, que señalan problemas como la ansiedad o las depresiones en entornos gerenciales de dirección educativa (Skinner et al., 2019). Las filosofías de gestión empresarial que se han instalado en los sistemas educativos están generando casos de estrés detectados en distintos contextos geográficos. En investigaciones como la de Iriarte y Erro-Garcés (2020) se señala que la ocupación docente en Europa se sitúa entre las profesiones con mayor estrés y casos de ansiedad. Se anotan una serie de prácticas que están llevando al profesorado a precisar atención psicológica o al consumo de fármacos antidepresivos. Entre estos factores, atendiendo a los relatos del

profesorado, pueden encontrarse las prácticas de gestión jerárquicas y una consecuente participación limitada en aspectos que determinan su espacio laboral, un bajo control en las tareas diarias que desarrollan, un bajo nivel de apoyo percibido o tareas concebidas como contradictorias que provocan incertidumbre y ambivalencia permanentes.

7.1.4 Buscando equilibrios emocionales para gestionar la tensión

La docencia se ha convertido en una ocupación de fuerte desgaste emocional agravada por las prácticas de gestión empresarial, el control y la fiscalización mediante la burocratización. Las biografías profesionales, en el contexto de la neoliberalización, están caracterizadas por desequilibrios en la propia identidad docente, crisis de identidades y nuevas fabricaciones identitarias que se reconstruyen para tratar de ser eficaces en las lógicas de endoprivatización educativa (Courtney y Gunter, 2019). Por ello, cada vez es más común encontrar relatos que señalan distintas fórmulas para mitigar los desajustes emocionales que acontecen en sus vivencias cotidianas. El deporte, por ejemplo, se concibe como una vía de escape necesaria para afrontar las tensiones diarias que se experimentan. Y es que, el malestar docente no solo implica situaciones de desgaste en el plano profesional sino que, en distintas ocasiones, esto termina irradiándose a las diferentes esferas personales con un impacto directo sobre su bienestar personal o familiar:

Es una tensión emocional fuerte. Yo hago muchísimo deporte, hago ciclismo, y entonces, hay veces que necesito llegar, cogermela bici e irme solo y oxigenarme. Entonces, cuando estoy solo vuelvo con más tranquilidad e intento gestionar o buscar soluciones para gestionar este tipo de problemas porque es cierto que te afecta a tu vida, pero yo supongo que como a cualquiera que le guste su trabajo.
DOCENTE 30

En otros casos el profesorado pone el acento en la necesidad de cuidar su salud mental y emocional en los entornos de presión y demandas volátiles. La asistencia a terapia, el yoga o la meditación son prácticas cada vez más comunes entre el profesorado para gestionar las difíciles vivencias emocionales que experimentan.

Emocionalmente es muy difícil y eso termina generándote problemas mentales o emocionales. Y tú lo que intentas es poner unos límites para que no te afecten todas esas cosas externas. Yo tengo que decirte que yo hice una formación en Terapia Gestalt que estuve por lo menos cuatro años, que además tenía que tener muchas horas de terapia. Yo tengo un trabajo importante psicológico ahí, y eso me ha ayudado. Yo creo que la terapia para el profesorado es necesaria también aquí, para poder sentirse feliz en el trabajo y para poder trabajar bien, no solo porque trabajamos con personas, sino por todas estas cosas. Yo es que pongo mucha distancia, digo “bueno, eso es ahí, pero yo aquí con mi alumnado puedo disfrutar”. DOCENTE 25

Para que te hagas una idea, yo practico yoga, hago meditación y empecé a hacer meditación como una base fundamental para poder estar mejor y para resolver problemas míos personales, he asistido a terapia psicológica pagándola de mi bolsillo, he leído mucho. Parece que es un tema tabú pero es una situación que yo percibo también en otras personas conocidas que se dedican a la docencia.
DOCENTE 17

La neoliberalización educativa se configura como un nuevo hito que profundiza sobre una persistente percepción de malestar entre los docentes. Ante esto, el profesorado parece encontrar respuesta en prácticas que alivian su fatiga emocional más que el cuestionamiento de las lógicas que lo provocan. La gestión de sus emociones se convierte en un aspecto fundamental ante las complejas realidades sociales y tensiones que dificultan su actividad profesional. Por ello, la asistencia a profesionales de la psicología aparece en distintas ocasiones durante la investigación y en diferentes perfiles profesionales. Los relatos del profesorado parecen buscar en estos profesionales lo que se ha entendido como “*engagement*” o bienestar psicológico del sujeto en el trabajo (Bernal y Donoso, 2013). El *engagement* se relaciona con un estado de energía pleno, de compromiso profesional y satisfacción, todo lo contrario que el mencionado *burnout*. Es interesante comprobar, en consecuencia, cómo desde el área de la psicología están proliferando estudios que se interesan por las estrategias de afrontamiento del malestar emocional del profesorado. Son investigaciones, véase Martínez-Ramón (2015), que suelen utilizar cuestionarios para medir distintas variables asociadas al *burnout* y que dan cuenta de respuestas de orden psicológico. Así, se analizan conductas de afrontamiento como la autofocalización negativa, la focalización en la resolución de las dificultades, la reevaluación positiva de las situaciones conflictivas, la expresión emocional abierta, la evitación o la búsqueda de apoyo social.

Siendo este espacio de conocimiento de amplio interés para esta cuestión, desde esta investigación interesa comprender las motivaciones que utiliza el profesorado para rediseñar sus prácticas docentes y reconstruir su identidad profesional. Más allá de la asistencia a terapia en el caso de docentes con mayor fatiga emocional, se observa que el profesorado trata de buscar espacios que le permitan una vivencia emocional menos tensionada. En algunos casos, los docentes son conscientes de estar “en la cuerda floja”, como expone la docente 15 a continuación, pero su experiencia profesional previa le facilita encontrar espacios donde protegerse. En otros casos, véase el docente 16, la clave es encontrar equilibrios entre las prácticas o ideales previos y la dura realidad del aula. Estos relatos, que parten de expresiones emocionales diversas, una desde el hastío y la inestabilidad y otro desde la satisfacción profesional actual, dan cuenta una estrategia ampliamente compartida entre el profesorado que radica en encontrar

constantemente equilibrios emocionales o elementos que permitan esquivar los estados de malestar y tensión emocional que se perciben en distintas situaciones:

Yo intento buscarme un equilibrio emocional. Mi periodo de adaptación al sistema educativo fue, primero, “voy a buscar un lugar de seguridad”, es decir, tener un control sobre cuántos papeles o cuánta burocracia me puede pedir un inspector, teniendo esa seguridad de que estoy cumpliendo lo que cumple más o menos todo el mundo. Una vez que llegas a esa zona de “medio seguridad” puedes empezar a vivir. Es que continuamente estás en la cuerda floja, constantemente en la incertidumbre y la inestabilidad mental. Entonces, o haces todo de tu capa un sayo y te lo montas a tu bola y pasas ochenta kilos de todo, cuando adquieres la experiencia suficiente y tienes herramientas para contestar preguntas, o vives con un miedo lamentable. Hay gente que vive con un miedo constante, hay gente que tiene pánico, vive con pánico continuo. Yo el año pasado tuve una compañera que tuvo un ataque de ansiedad solo de pensar que el inspector la iba a inspeccionar. De pánico, puro. Yo ya he aprendido pero para no vivir eso necesitas experiencia y hacer malabares con tus propias emociones. DOCENTE 15

Estoy en un camino en el que estoy contento con lo que estoy haciendo. Creo que puedo llegar a estar más contento, pero yo estoy disfrutando lo que estoy haciendo. Entonces, me parece que vale la pena seguir esforzándose pero con cierta racionalidad y con cierto equilibrio. No puedes intentar cambiar el mundo, no puedes intentar dar todas las clases de una forma maravillosa de la noche a la mañana, esto es un trabajo muy duro, de mucho tiempo, que lleva más de un año y más de un curso ver resultados. También uno tiene que ser consciente, de que tú, desde tu papel, aunque eres influyente, tienes un límite en esa influencia, por lo que no te lo tienes que tomar como algo personal muchas veces el fracaso del alumno, aunque es importante que te implique, Entonces creo que “el voy a cambiar el mundo...”, sí, vete a una barriada a cambiar el mundo (risas)... Tenemos que replantearnos muchas veces, tanto los que estamos dentro del oficio como los que quieren entrar, y la gente como tú, los que estudian la educación en sí, cuál es la mejor forma de practicarla y deberíamos de replantearnos eso, las ventajas que tiene pero también las dificultades y cómo intentar, a veces no solo superarlas, sino convencer a la gente de que no sea profesor. DOCENTE 16

La búsqueda de equilibrios emocionales permanente es una tendencia que se analiza en Molina-Pérez y Luengo (2020) y que se profundiza en este trabajo dando cuenta de una respuesta mayoritaria entre el profesorado basada en la gestión emocional de la dificultad en el contexto de la neoliberalización educativa. Puede considerarse que la individualización que instala la agenda de neoliberalización es lo suficientemente intensa como para que el profesorado no plantee, desde una detectada posición de debilidad, una respuesta alternativa o prácticas resistentes que permitan revertir las dinámicas que están causando su malestar. Por esta razón, los docentes, en diferentes situaciones, tratan de encontrar equilibrios emocionales que les permitan hacer frente a la insatisfacción característica de su práctica profesional. Esto implica renunciar a principios y convicciones o redirigir sus esfuerzos a aquellos espacios que proporcionan bienestar profesional. En esta línea, el profesorado alude a otras fuentes de satisfacción

que les proporcionen experiencias emocionales positivas. En la gran mayoría de ocasiones esto viene de la mano de la relación directa con el alumnado a nivel de aula y el aura vocacional que se desprende en la mayor parte de las narrativas:

Yo me siento muy satisfecho, me siento muy realizado en el sentido de que es mi vocación y la estoy ejerciendo y me siento feliz. Cuando entro a la clase cierro la puerta y dejo todo lo negativo fuera. Yo entro en mi aula y me pongo frente a mis alumnos y en ese instante siento que por esa razón estoy ahí. Por mis alumnos. Es verdad que arrastras todos esos problemas y quizás ese día estás más nervioso, estás frustrado, estás cabreado pero pasan 10 minutos, empiezas a desarrollar tu clase, empiezas a hablar con los alumnos y ya en ese momento me reafirmo en mi profesión. DOCENTE 1

Estoy asistiendo a todos estos cambios con bastante desazón, Javier. Lo que pasa es que yo procuro que no me afecte; y no me afecta desde el punto y hora que yo busco el referente que me interesa, y el referente que me interesa es el de mis alumnos. Mis alumnos son el espejo de mi labor. Si yo veo que mis alumnos llegan a clase contentos, con una sonrisa, que aprenden y demás, no siento esa falla, no me siento vulnerado en mi identidad profesional. Sí que es cierto que las instituciones, la inspección educativa, nos está de alguna forma ninguneando o machacando con una serie de ítems, por usar terminología al uso, que son virtuales, que están fuera de la realidad. Todo esto de los estándares es un modelo absolutamente neoliberal que viene del mundo de la empresa y se está intentado aplicar con calzador en educación y es absolutamente perverso. DOCENTE 12

Yo soy una persona que soy muy sensible pero a la vez también soy muy fuerte, aguanto bastante. Entonces, he sufrido mucho pero me mantengo bien porque, además, como en mi caso era muy vocacional lo de la enseñanza, es verdad que a mí las clases me dan muchísima felicidad; es que yo siempre he estado muy feliz dando clase, que me gusta mucho. Y, encima, es verdad que también este año en este centro el alumnado tiene un buen nivel educativo, cultural, son bastante respetuosos, dentro de lo que cabe, y eso ayuda a tener al menos ese espacio de satisfacción que para mí es esencial. Claro, yo estoy en las clases y estoy como una reina, entonces, esa parte de felicidad hace también que me sostenga y que compense todo lo que hemos hablado. DOCENTE 25

Cuando se narra la experiencia emocional desde la perspectiva de la satisfacción con la docencia a nivel de aula, el cumplimiento de la vocación o la relación íntima con el alumnado, una parte del profesorado se reconoce feliz y con un sentimiento de fuerte realización personal y profesional. Este espacio se concibe como un escudo, o una isla, como lo entendiera Hargreaves (2003), de protección frente a las injerencias externas. En este caso, los factores mencionados se convierten en el escudo del profesorado frente a las prácticas de gestión empresarial de la educación que introduce la agenda de neoliberalización.

A mí lo único que me saca de mis casillas, como has podido comprobar ahora mismo, son la inspección y la administración. Yo estoy muy contenta con mi trabajo con el alumnado, a mí es que me encanta. Yo siento que estoy donde quiero estar. Es verdad que tengo mucho curro, pero también a veces me digo a

mi misma que me complico yo la vida. Tengo mucho trabajo y estaría bien que mi profesión no ocupara tanto, pero bueno tampoco me voy a quejar porque también soy yo la que decido hasta dónde. Y yo emocionalmente me encuentro en una fase de mi trabajo y de mi profesión que no me genera ningún tipo de rechazo, para nada. Es una de las partes más importantes de mi vida, probablemente es donde mejor me siento. DOCENTE 14

En esta línea, algunos docentes manifiestan que los colegas que no sean capaces de encontrar el equilibrio emocional necesario para afrontar los retos de la profesión deberían considerar su trayectoria profesional como enseñantes. Y es que, aunque se reconoce la presión y tensión emocional a la que están sometidos, se llega a considerar que el profesorado que esté persistentemente en un estado de frustración o agotamiento emocional debería plantearse dejar la profesión.

Yo creo que si una profesión te quema demasiado es porque las circunstancias no son llevaderas. Y en la docencia hay circunstancias que no son llevaderas. Teniendo en cuenta eso, por otro lado, también te digo que si tu profesión lo que hace es desgastarte y vas a tu profesión cada día pensando que es un royo, quizás es que no sea tu profesión. Tú cada año tienes que crecer profesionalmente, es tu obligación, te tienes que actualizar, tienes que analizar lo que has hecho bien, lo que has hecho mal, lo que ha funcionado y lo que no para ir mejorando y cada año deberías tener más herramientas, más poderío como docente. Creo que ese es el camino correcto. Si no lo estás consiguiendo, para y analiza, porque incluso puede ser que esta no sea la profesión que te está haciendo feliz. Te tendrías que plantear que quizás debería de ser otro camino porque a ti te tiene que apasionar lo que haces y más cuando estás trabajando con personas. Es decir, algo nos tiene que apasionar, yo creo que las profesiones te tienen que apasionar y si no a lo mejor eso también es un punto para que no vaya bien. DOCENTE 18

Según los relatos recogidos en esta investigación parece que el profesorado ha asumido que la docencia, por naturaleza, implica tensiones emocionales y, en algunos casos, problemas de salud mental. Ante esto, la mayoría de los participantes se sienten interpelados a gestionar con eficiencia su malestar emocional. Se trata de un “cuidado de sí mismo” que no guarda tanta relación con la “superación personal” que exponen Ball y Olmedo (2013) basada en un examen personal crítico. Más bien, en este caso, los docentes parecen sumidos en la búsqueda inmediata de soluciones remediales al desgaste emocional que condiciona una experiencia caracterizada por el hastío, la desazón y el síndrome de sentirse quemado en el trabajo.

7.2 Actitudes ante la neoliberalización: adherencia, resistencia y estrategias de negociación

Las agendas políticas de neoliberalización no solo están acometiendo cambios profundos en los centros educativos del sector público sino que los efectos de estas medidas recaen prioritariamente en las personas, en la forma de entender la

profesionalidad docente y en el propio sentido de identidad profesional. Exponía Fullan (2002) que la distancia entre los *policy makers* y el profesorado que ejecuta la reforma a nivel de aula era una de las razones fundamentales del fracaso de las legislaciones sobre los sistemas educativos. La mayoría de estudios coinciden en señalar que el grado de discrepancia que se establece entre las exigencias que plantea la reforma educativa y las realidades cotidianas del profesor en el aula condicionan las actitudes de resistencia, indiferencia o el grado de apoyo que concita la reforma educativa (Hendrikx, 2019; Brain et al., 2006). En consecuencia, como señala Bolívar (2006), los márgenes de receptividad o resistencia a la legislación educativa están condicionados por el sentido que los docentes le atribuyen para su vida personal y/o profesional. La actitud ante la reforma, en consecuencia, va a estar motivada por creencias, emociones, valoración de los costos e instrumentalidad del cambio propuesto.

Las respuestas docentes a las prácticas de endoprivatización se han erigido como una línea de investigación frecuentada en los últimos años por distintos académicos en diferentes espacios geográficos con un amplio interés en la discusión académica actual (Fuller, 2019; Anderson y Cohen, 2015; Collet, 2017; Luengo y Molina-Pérez, 2021). Para adentrarse en este objetivo es interesante conocer la negociación del profesorado o la mediación que se establece entre la política y la práctica a nivel de aula. Esta negociación individual puede concretarse, fundamentalmente, en: prácticas de resistencia basadas en actitudes de crítica o modificación de las propuestas de las diferentes administraciones competentes; “adaptaciones pragmáticas”, como hibridaciones entre juicios profesionales y prácticas encaminadas a responder eficazmente a los requerimientos de la agenda neoliberal; y, seguimiento o adherencia a las propuestas políticas a las que son impelidos con diferentes niveles de aceptación y motivados por diversas lógicas. Podría considerarse que estos tres patrones se han identificado en el contexto de estudio y su matización es importante. Un mismo caso puede presentar actitudes de resistencia, adherencia o pragmatismo ante prácticas de neoliberalización diversas. Esto implica que no hay posicionamientos excluyentes y, más importantes, que no se han detectado, de forma generalizada, “perfiles puros”. Y es que, ante prácticas políticas diversas, el profesorado desarrolla respuestas de naturaleza ecléctica caracterizadas por lógicas hibridadas sobre las que se reconstruye su identidad profesional.

7.2.1 Actitudes de conformidad, adherencia y adaptación a la reforma

Una parte relevante de literatura académica considera que las reformas de neoliberalización educativa han transformado por completo al profesorado y que los

espacios de resistencia son débiles, frágiles y anecdóticos (Hall y McGinity, 2015; Ball, 2003b). Esto tiene como consecuencia la expansión de las lógicas de endoprivatización y la conformación de identidades profesionales alejadas de posicionamientos críticos o que planteen alternativas a la agenda de neoliberalización (Holloway y Brass, 2018). Lo cierto es que en el proceso de esta investigación puede apreciarse que existe una percepción ampliamente compartida que considera que, salvo excepciones o hechos puntuales, los claustros no están ejerciendo resistencias sobre las prácticas de endoprivatización fomentadas por las administraciones educativas. Esto, sin embargo, se induce mayoritariamente por medio de perfiles que critican la falta de resistencia del profesorado:

Yo recuerdo en el año 87 que hubo una huelga terrible de educación y nos tiramos casi un mes los niños sin ir al colegio y fue una huelga de los de primaria y los de secundaria. Y fue, fíjate lo que son las cosas, por los sexenios. Por los sexenios en el año 87 la comunidad educativa de este país se paralizó enteramente durante un mes. Tú eso lo planteas ahora y es que no te sigue nadie. De alguna forma, yo sí que siento que ese estado de vulnerabilidad que tenemos los profesores es en gran medida responsabilidad nuestra porque las instituciones, la administración, que son sicarios de los políticos de turno, pueden hacer lo que quieran, pueden idear todas las políticas maquiavélicas que se les ocurran, pero en nuestra mano está el aceptarlas o no. Es decir, si sale una ley de educación que es absolutamente perversa, contraproducente, que ataca no solo a la dignidad de los docentes sino a la dignidad de los alumnos, en nuestras manos está el hacer una huelga. Pero es que la gente por no perder 80€ un día es capaz de tragar carros y carretas. DOCENTE 12

Yo en los veinticinco años de experiencia laboral lo que sí he notado es un “aborregamiento” del profesorado. Los profesores somos personal cualificado pero que ejecuta lo que viene desde arriba. Entonces, bajo mi punto de vista, se cuestiona bastante poco todo. Antes yo me acuerdo que había más discusión, más debate en los claustros, yo he visto claustros que se han negado y se han enfrentado a las directrices de la administración y hace tiempo que no veo eso. Veo que las personas que discuten o ponen en entredicho algo no lo hacen públicamente. Lo hacen en “petit comité”, no en un claustro abiertamente, eso es una minoría. La gente se calla, va un poco a la suya. Entonces ahí yo sí he notado una evolución en ese sentido, de menos debates abiertos dentro de un claustro y, desde luego, un profesorado mucho más borrego, mucho más sumiso, que es más fácil de controlar porque no va a decir ni “mu”. Es muy raro que el profesorado hoy en día se pronuncie en contra de algo y en algo tan básico como en un claustro ante una directriz de la administración. DOCENTE 17

En mi centro de ahora no hay ningún tipo de resistencia a nada, pero a nada, es que además, ni preguntamos, ni pedimos explicaciones, ni justificaciones... Es una sumisión ya grandísima. Ahora, además, ha sido un momento muy bueno para verlo (crisis del coronavirus tras confinamiento de marzo de 2020); nos mandan a trabajar sin medidas de seguridad, con riesgo de contagio y hacemos claustros de inicio de curso y nadie dice nada. Nadie pregunta al menos; yo es que me quedé alucinada. La única que preguntó, no te estoy diciendo ya protestar, preguntar qué medidas de seguridad nos iban a dar fui yo. El resto lo que quiere

saber es su horario y cómo va a afectarle eso individualmente y ya está, y aplaudir al equipo directivo fue la respuesta. DOCENTE 25

En estos relatos, y en los posteriores, el profesorado expresa que “nadie” es capaz de sostener una posición crítica y resistente. Se evidencian pasajes de aislamiento en los profesionales que cuestionan las realidades educativas presentes y que pueden ejercer posicionamientos resistentes. Es una experiencia que se refleja también en otras investigaciones similares. Una de las participantes del estudio de Achinstein y Ogawa (2006), en su pretendida práctica resistente, reflexiona sobre la soledad y el aislamiento en un entorno marcado por la fidelidad²⁰ que la gran parte de los compañeros desarrollan hacia la reforma. En este caso, la construcción narrativa de varios participantes señala que no encuentran en los colegas un estímulo para plantear alternativas y posicionamientos críticos a directrices o filosofías con las que muestran profundas discrepancias. Son relatos que abordan los cambios que los modelos de gestión empresarial están introduciendo en las dinámicas de los centros y en la propia identidad del profesorado. Estos modelos de funcionamiento, caracterizados por relaciones de poder asimétricas, favorecen una pérdida evidente de la democracia interna en la gestión de los centros educativos en favor de modelos de dirección basados en filosofías empresariales. Ante esta cuestión, los perfiles docentes más críticos señalan que no existen procesos de resistencia ni tampoco lucha sindical frente a los mecanismos que la agenda de la NGP ha puesto en marcha mediante la ejecución de modelos gerenciales de gestión educativa:

Esto de considerar la educación como una empresa empezó con el PSOE, esto no se improvisa ahora porque se lleve o esté de moda la defensa de la empresa privada. Ya nos estaban tratando como empresa privada, absolutamente. Yo veo lo mismo que hace quince años pero más exagerado ahora, una versión más loca, más incompetente también, pero sigue siendo lo mismo. La estrategia es que los profesores nos callemos, que no cuestionemos, que sigamos como en los colegios privados, que sí, sí... Nadie hace nada... (Expresión de desánimo). DOCENTE 26

A mí lo que me resulta más alarmante es la inacción que yo percibo por la mayoría de mis compañeros y compañeras, la pérdida de conciencia social dentro del cuerpo docente. Eso es lo que a mí realmente me parece más preocupante. Opino que el colectivo docente es un colectivo aburguesado, y a las pruebas me remito, cuando, por ejemplo, hay una huelga. Yo soy un huelguista inveterado, es decir, hago todas las huelgas. En 2017 hubo una huelga muy importante en educación. Pues bien, en mi centro, de ochenta compañeros hicimos la huelga tres. Entonces, yo sí que veo que el colectivo docente, en su mayoría, casi nadie está sindicado y casi nadie se moja el culo, perdóneme la expresión, para coger los peces. Nos hemos aburguesado mucho. Porque si fuéramos un órgano con cuerpo y con consistencia y que tuviéramos una respuesta fuerte sindical y una serie de

²⁰ Fidelidad para referirse a la estricta adherencia a la normativa, guías, ritmos y procedimientos marcados en las políticas educativas.

movilizaciones, ya podrían venir todas las políticas neoliberales del mundo que seríamos como la aldea de Astérix y Obélix; no podrían tumbarnos ni derrotarnos. Pero parece ser que esa mentalidad neoliberal e individualista ha acabado calando también en nosotros, y eso es algo que a mí personalmente me entristece. Yo hago esa comparativa con el periodo de los años 80. ¿Qué pasa? ¿Cómo es que en los años 80 la gente se estuvo echando un mes entero a la calle por los sexenios? Y ahora, por cuestiones mucho más graves, nadie hace nada. Me parece terrible. DOCENTE 12

Yo soy de las que siempre que se convoca una huelga, normalmente, voy pero a mis compañeros los veo muy acomodados, los veo muy “bah, para qué voy a ir, ve tú, que yo ya me quedo aquí, para qué voy a ir si me van a quitar dinero, si no va a servir de nada y tal”. Entonces, esa es siempre la “cantinele”. Luego, aparte, cada uno es de un sindicato, a veces algunos sindicatos se adhieren, otros no, entonces, estamos muy divididos. Yo creo que hay muchos que están resignados, están convencidos de que una huelga, una manifestación pues no va a cambiar nada, entonces, no hay casi ningún tipo de movilización. DOCENTE 27

El profesorado que presenta un perfil crítico con los procesos de neoliberalización educativa trata de encontrar justificaciones que permitan entender por qué el colectivo docente no se involucra en espacios de resistencia a las diversas prácticas de neoliberalización que están diseminándose en el sistema educativo. El docente 10 y la docente 23, en esta línea, tienen una concepción del colectivo como un “gremio conservador” o con una “actitud conservadora” por su falta de implicación en aspectos que se vinculan con su tarea organizacional y la defensa de la educación pública. El relato del docente 10 señala el caso de la protesta que se produjo en Andalucía en febrero de 2020 como consecuencia del Decreto que extendía la zonificación previa y favorecía entornos de cuasimercado educativo. El relato de la docente 23 hace una crítica general a la falta de espacios críticos y prácticas de resistencia entre el profesorado. El docente 4 también se posiciona en este hilo argumental aunque en su relato introduce algunos matices que señalan el “pasotismo”, el “derrotismo”, el “individualismo” y el “desclasamiento” que encuentra en algunos de sus colegas.

Es un gremio muy conservador. Por ejemplo, la última huelga por el tema de la reforma de escolarización, según la cual si había en cualquier localidad un centro concertado, todo el mundo tenía la total libertad de elegirlo, pues era una clara preferencia en el nombre de la concertada frente a la pública. Esto no movilizó al profesorado en absoluto, por lo menos en los institutos en los que supe el porcentaje de gente que hizo huelga. DOCENTE 10

Yo es que no me explico por qué somos un colectivo que no lucha. Luego vas y ves esos claustros y dices “¿pero por qué esta gente no estaba en la manifestación o cada uno está en un lado?” Yo no lo termino de entender... Vale, que lo has podido pelear en el pasado pero si no lo sigues peleando al final tampoco va a estar ahí para siempre. A mí se me escapa un poco, es como que están ya de vuelta de todo. Lo típico de: “es que con esto no...”; a veces es la actitud de “no se va a conseguir nada”. Pero bueno, si se consiguió en un momento, y creo que en peores circunstancias de las que tenemos ahora, por qué

no se va a poder conseguir o mejorar. Es como una actitud muy conservadora, de quedarme quieto y ver qué pasa. DOCENTE 23

A lo mejor no todo el mundo es que tenga unas ideas conservadoras, yo lo que veo es un pasotismo y algunos también con derrotismo. Yo siempre le digo al conserje, así de broma, “déjame mirar la gente que ha ido a la manifestación”, y siempre me dice; “no hombre, no...” Yo no quiero mirar los nombres, solo el número de personas que han ido. Y siempre son cuatro o cinco en un centro de cien compañeros. Luego, cuando cuelgo los carteles del sindicato (USTEA), siempre terminamos con alguna “discusión” porque alguno te salta, y al final esa persona que tanto protestaba por lo que está pasando se pone más de lado de la administración, “es que siempre os metéis con los privados...”. Pero hombre, si el dinero de la pública se destina a poner aire acondicionado en la concertada o aumentar el Bachillerato a que se dé también en las concertadas, entonces, ¿qué esperas? ¿Cómo esperas que tus condiciones de trabajo y del alumnado puedan ser satisfactorias? Y no lo ven y les pasa eso a muchos, y es pasotismo, eso sí, aires de señoritos y señoritas tienen mucho. Yo veo en gran parte de los compañeros que hay una especie de “desclasamiento”, creo que muchos se consideran algo así como clase media-alta. Entonces yo veo que, a veces, cuando vas a comentar este tipo de asuntos pues muchos no te hablan de esto. Algunos te dicen lo típico de “bueno esto es lo que hay, es una mierda, malditos políticos...” Te dan los discursos que parecen tanto de izquierdas pero son súper de derechas... Muchos de tus compañeros llevan a sus hijos a la concertada, ¿sabes lo que te quiero decir? Y otros directamente no lo ven ligado a la política. Entonces, entre los compañeros surge una especie de “individualismo feroz”, que es lo que lleva al final el neoliberalismo, si acaso algún exabrupto como ya te he dicho, y si no cada uno va a lo suyo y pasa. DOCENTE 4

Por otro lado, el docente 21 y el docente 12 señalan ideas similares relacionadas con las lógicas gerenciales asociadas a la pérdida de influencia con la que se perciben ante las decisiones que les implican. No obstante, el docente 12 señala en su construcción narrativa otras cuestiones que apuntan a una despolitización progresiva del profesorado, una desafección que explica la falta de motivación para implicarse en movimientos de resistencia. En este caso se atisba una muestra de reproche al conjunto de colegas, quizá por atribuir la vulnerabilidad autopercebida a la debilidad del colectivo. En una línea similar se mueve la docente 31 que problematiza la entrada en la profesión de docentes que tienen poca inquietud política y social.

El tema es que, como no eres participe de aquello que en cierto modo tienes que hacer, el profesor se ve en un entorno que le es negativo o que lo siente como una amenaza, entonces va a su supervivencia, viene, pica y se va. Aplica la normativa que le exigen y, al final, donde realmente se quita el empeño y se quita el peso es en la educación y debería ser todo lo contrario. DOCENTE 21

La vida muchas veces es paradójica y después de ganar derechos, como en aquel caso se ganaron los sexenios o las pagas extraordinarias, la gente ya cree que lo ha conseguido todo y también parece ser que con cuatro duros de más nos calla la boca. Y también es cierto que la propia estructura organizativa de los centros paulatinamente ha ido perdiendo peso, es decir, el profesor ha ido perdiendo cada vez más voz y voto. El claustro ha perdido poder, de hecho, la participación del

claustro o la implicación del claustro en la elección de los directores, se ha quedado relegado a una mera pantomima. A mí me da la sensación que es un fenómeno mucho más global, que tiene que ver con la “desimplicación” paulatina de los ciudadanos en las decisiones de la sociedad. A fin de cuentas, yo siempre lo he dicho, los centros son como reflejos de la sociedad. Entonces, hemos ido perdiendo voz y voto con el tiempo, con los años, y se nos ha llenado la cabeza de una serie de elementos burgueses que están dentro de esta política neoliberal que se ha filtrado en las propias organizaciones y sí que noto que hay un bajísimo porcentaje de implicación por parte de los compañeros y las compañeras en este tipo de procesos y, sobre todo, en estas iniciativas de cambio. DOCENTE 12

Yo creo que está entrando gente con poca inquietud política y con poca inquietud social. Quizá ahora el profesorado está muy despolitizado. Puede ser gente fabulosa pero los veo con pocas inquietudes sociales. Eso sí, muchas inquietudes individuales: están puestísimos en movidas tecnológicas, saben inglés, tienen unos conocimientos... Pero no están implicados ni social ni políticamente; y un profesor tiene que ser proactivo, si no es imposible que puedas hacer que la clase empiece a pensar. ¿Cómo conseguimos que sus alumnos piensen si ellos no lo hacen? Y eso ha pasado en los últimos diez años, vamos, lo que yo llevo viendo. Me gustaría que no pasara, la verdad, porque yo soy socióloga, ya te digo, y a mí esto me preocupa seriamente porque lo que estoy viendo en los últimos tiempos es que los docentes se están aburguesando. DOCENTE 31

También ha sido referida por el profesorado la dificultad que conlleva desarrollar prácticas de resistencia a las demandas de las reformas educativas. Una parte de los docentes señalan que cuando se desarrollan críticas o prácticas que se desvían de las propuestas normativas, la administración termina silenciando y atemperando el alcance de estas actitudes resistentes. El docente 22 relata una experiencia que refleja esta afirmación:

Si tú te vas oponiendo a muchas cosas, eso a ellos no les interesa. Yo me acuerdo que me invitaron a una mesa redonda para hablar de la compensación educativa y es la única a la que me han invitado. Ellos exponían que la compensación iba maravillosamente bien y que funcionaba todo. Yo me levanté y les dije: “bueno, pues si funciona todo, perfecto; ¿ahora qué hacemos para que mejore?” Porque no funciona todo ni mucho menos. Entonces pues ha sido la última vez que me han vuelto a llamar para una mesa redonda (risas). O sea, eso como ejemplo, que ellos quieren gente que no diga, que se calle y si dices algo, pues siempre encuentran la manera de callarte. DOCENTE 22

En consecuencia, una parte del profesorado opta por no involucrarse en prácticas de resistencia porque el desgaste personal y profesional es más intenso. Así, cuando se percibe bajo la lupa de la administración educativa difícilmente se puede sostener una arquitectura resistente porque emergen dudas y temores, como indica el docente 2 en lo referido a los mecanismos de control por medio de los resultados del alumnado. Por eso, entiende que se debe optar por disciplinarse para evitar la tensión que produce cuestionar los planteamientos de la administración o la defensa de los presupuestos profesionales. Incluso docentes que muestran constantemente actitudes críticas de

resistencia, como la docente 3, manifiestan entender al profesorado que termina adhiriéndose a las lógicas de la administración por el desgaste emocional que implica:

Vamos a suponer que un profesor suspende a más de un 30% del alumnado, por poner un ejemplo. Cuando suspende a un 30% se enciende una luz roja y nadie nos gusta que se nos enciendan luces rojas porque rápidamente llegan los cálculos, las tablas de resultados, la comparación a otra escala que no sea la del aula sino la del propio instituto... En esas tablas de resultados si aparece que un profesor suspende a un 30% o un 40%, un número significativo, ahí evidentemente se va a poner en tela de juicio sus propios métodos, sus propias capacidades como profesor... ¿Qué ocurre en ese momento? Que ahí todo el mundo intenta salvarse. DOCENTE 2

Yo creo que esa falta de autocrítica viene motivada porque hay un momento en que la gente dice... "no quiero movidas, no quiero problemas". Quiero decir, yo no demonizo a nadie que sea sumiso a la administración. No me gusta, es un papel que no me gusta y donde yo no me quisiera ver en la vida. Pero no lo demonizo porque también entiendo la parte humana de estar quemado o de estar cansado de que cuestionan, de que dirigen, evalúan, valoran tu trabajo sin tener en cuenta, en un trabajo como este, además, tus experiencias, tu especialidad, tu práctica docente en el aula... No se tiene en cuenta nada. DOCENTE 3

Estos relatos son coherentes con análisis como el desarrollado por Stevenson y Wood (2013), quienes apuntan al temor que siente el profesorado ante los mecanismos de control como una de las causas que asegura el seguimiento obediente de las filosofías dominantes en las reformas. Siguiendo la interpretación de los autores, se considera que este estado emocional juega un papel clave que puede explicar el motivo por el que el profesorado es reacio a desafiar lo que, en su mayoría, todos perciben como un sistema de control exagerado. Lo cierto es que una parte relevante de narrativas del profesorado entrevistado han mostrado una actitud de disciplina y seguidismo con las demandas a las que son impelidos por las administraciones y legislaciones educativas. En algunos casos se enfatiza que esta actitud es la única posible o deseable ya que el profesorado pertenece a un organigrama administrativo y, en consecuencia, tiene que seguir con esmero los requerimientos a los que son llamados con independencia del grado de adecuación a sus convicciones o principios pedagógicos. Véanse estas apreciaciones en el docente 21, en un relato referido a la posición de poder de la dirección frente a los compañeros sin funciones directivas; o los relatos de la docente 6 y el docente 7, que incluso parecen mostrar enfado con los colegas que negocian la reforma para encontrar un espacio de mayor libertad intelectual y práctica frente a los mecanismos de control de la endoprivatización.

Yo lo que he vivido es que cualquier miembro de la comunidad acata al final la normativa, las directrices o las indicaciones que se dan desde administración o desde inspección; sean las que sean, estando de acuerdo o no estando. Existe un poder y ese poder pues se acata. Es verdad que hay actitudes de poder con

respecto a la dirección, que en algunos momentos sí que se ha ejercido en contra del criterio del compañero y al final pues se ha acatado y ya está, y lo que se ha aplicado es a normativa. DOCENTE 21

Yo soy obediente; me puede parecer bien o mal hacer algo, pero si yo lo tengo que hacer pues lo hago. Puedo entender la bondad que pueda tener una directriz, creérmela más o menos, pero yo cumplo con lo que se me dice que tengo que hacer. Yo considero que soy una persona que cumple con mis obligaciones, digamos legales, en cuanto a normativa educativa. DOCENTE 6

Es una cosa que siempre he criticado; aquellos compañeros que, de repente, se piensan que por ser profesores o porque tengan una alta estima de su capacidad pueden hacer lo que les dé la gana. Es que después hay que justificarlo. Ahí soy muy crítico, yo creo que tengo posibilidad de hacer lo que yo estime pero es que no somos dioses, somos profesores, es que pertenecemos a una administración y después hay que dar respuestas a todo esto. En el momento en el que yo cojo y hago lo que me dé la gana, ¿qué clase de educación estoy dando? ¿Qué imagen estoy dando? DOCENTE 7

Una de las respuestas más comunes entre el profesorado es su disposición para comprometerse con la reforma e, incluso, encontrar la motivación para disciplinarse ante los requerimientos a los que son impelidos. Es interesante prestar atención, en este caso, a cómo las prácticas de estandarización, cuantificación de los aprendizajes y rendición de cuentas sirven para gobernar la conducta de los profesores y establecer las racionalidades de éxito (Allen, 2014). Véase, a continuación, cómo la docente 13 concibe como “suerte” estar en un centro que categoriza como “modélico” por su seguimiento organizado de los distintos mecanismos de rendición de cuentas. Por otro lado, la docente 24 se muestra entusiasmada con las oportunidades de trabajo que ofrece la reforma educativa LOMCE, siendo esto un elemento de motivación para ajustar su práctica y sus metodologías.

Este año he tenido la suerte de estar en un centro “modélico”, en el sentido que sigue la ley a rajatabla. En mi centro la administración, el papeleo, todo esto se lleva a rajatabla. Una vez tuvieron una inspección en la que no tenían nada bien hecho, hace ya unos cuantos años, entonces por eso no se permite que eso vuelva a pasar. DOCENTE 13

Yo no tengo ninguna necesidad de salirme de la norma, hay una normativa marcada por LOE/LOMCE, Reales Decretos, órdenes de currículum e instrucciones diversas. Mi práctica profesional no creo que se vea dañada por ciertas normas. Curricularmente viene todo muy marcado, en cuanto a evaluación también, el trabajo por competencias... Y una de las críticas que yo me hago como profesora, no porque yo lo sienta así sino porque soy profesora y pertenezco a este colectivo, es que siempre vemos las normas como algo que nos constriñe y que nos hace estar más reducidos en espacios profesionales, pero no tiene por qué. El trabajo por competencias nos ha dado un abanico de posibilidades mucho más amplio que el anterior en la LOGSE. Me parece mucho más interesante para la integración del alumnado posterior. Mi percepción es que las normas no tienen por qué ser un enemigo, puede haber cosas que me gusten y cosas que no, pero

las cumpla e intento, desde ese punto, desarrollarme y desarrollar mi línea pedagógica y mis decisiones profesionales. DOCENTE 24

Como la práctica docente es un aspecto que se cuantifica, se mide y se ordena con más facilidad que “lo que se piensa”, la agenda de neoliberalización educativa dibuja a los docentes como implementadores de un currículum previamente establecido, conectado a una definición progresivamente aceptada de “buena enseñanza” que actúa para lograr mejores resultados (Olivant, 2015). No es extraño que los actores que participan en estas dinámicas lleguen a considerarlas neutrales e, incluso, positivas para el buen desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. En algunas ocasiones el profesorado no entiende la estandarización, los criterios o los indicadores como elementos que limitan su práctica y cuestionan su profesionalidad, sino que se conciben como aspectos fundamentales para considerarse eficaces:

Yo he utilizado mucho la ley, es decir, todo lo que hay en la ley lo he aplicado en mi clase, de manera que a partir de ahí tengo la autonomía. Sé que tengo que aplicar las leyes. Jamás dejo un criterio de evaluación fuera de un curso completo. Si mi alumnado está en 3º E.S.O. y tiene que dar estos 14 criterios de evaluación; yo los trabajo dentro de mis proyectos los 14. Nunca dejaré uno fuera porque en eso sí soy muy legalista. Y ahora, a partir de ahí llega mi autonomía. No creo en la autonomía que es saltarte leyes. El límite es que nosotros tenemos que aplicar una normativa, nosotros no podemos ir por libre y hay una legislación que nos ampara pero siempre con ese límite. DOCENTE 18

Siguiendo los trabajos de Holloway y Brass (2018) o Clarke (2013) se ha pasado de centrar la atención desde el terror que en primer momento causó la cultura performativa en la experiencia de los docentes a reconocer el número, los registros, la cuantificación como elementos de “disfrute” o “placer” que progresivamente seducen al profesorado y explican su adhesión a la lógica de neoliberalización educativa. Los mecanismos de control y la datificación son utilizados, en algunos casos, para conocerse, controlarse y mejorarse como profesionales. Esto puede verse reflejado con claridad en el relato anterior de la docente 24. Holloway y Brass (2018), además, afirman que se ha producido una transformación onto-epistemológica en los sujetos y la distancia entre los docentes y los mecanismos de rendición de cuentas se ha derrumbado. Esto, afirman, ha conformado un nuevo perfil de profesor orientado a la gestión de los indicadores numéricos de rendimiento o al mercado educativo. Esta cuestión, sin embargo, debe de ser contextualizada en el espacio geográfico de su estudio, Australia. Para este caso no puede afirmarse que la cultura performativa ha producido un giro ontológico en los posicionamientos de los docentes. Tampoco que esto haya conformado un nuevo perfil docente orientado a la cuantificación y al mercado. Más que esto, lo que muestra la investigación es que los mecanismos de cuantificación progresivamente están siendo integrados en la práctica profesional. Es cierto que algunos relatos dan cuenta del poder

de seducción que implica asociar la práctica eficaz a la consecución de resultados y la respuesta a los mecanismos de rendición de cuentas. Pero, en otros casos, esto se justifica como una “conciencia funcional” relacionada con su rol administrativo y su obligación pública de seguir, independiente del grado de motivación, las directrices legislativas.

El profesorado analiza cómo esta promulgación progresiva de lógicas de neoliberalización educativa ha ido permeando paulatinamente tanto en las organizaciones educativas como en la propia identidad profesional de los docentes. Siguiendo el hilo argumentativo anterior, la línea de expresión mayoritaria entre el profesorado señala la gradualidad de prácticas de endoprivatización que han ido paulatinamente diseminándose sin merecer especial atención entre el colectivo. En consecuencia, los relatos anteriores que dan cuenta de la seducción que siente el profesorado por prácticas de la agenda de endoprivatización se hibridan con posicionamientos críticos, pero conscientes, del éxito de estas dinámicas. Y es que aunque no comparten las lógicas y mecanismos que se desarrollan, estos parecen asentarse sin mayor capacidad de alternativa:

Con la privatización pasa como cuando empieza a cambiar el clima; va poquito a poco y cuando te das cuenta en marzo estás en manga corta y ya te has acostumbrado y ya no lo cuestionas. Cuando las cosas van así, poco a poco, te olvidas de cómo era antes y se pierde un poco esa capacidad de cuestionar. Yo creo que nos vamos adaptando a todo y, sobre todo, tendemos a agachar la cabeza y a no cuestionar las cosas y a hacer lo que se nos pide sin más. DOCENTE 17

Yo creo que el truco ha sido ir metiendo los cambios poco a poco. Lo primero fue esto de los equipos directivos que ya no los votaban los claustros, ese fue el cambio más gordo. Puede que ahí hubiera un poquito más de resistencia pero, una vez que se admitió eso, lo demás ya va solo, son cambios graduales que entran solos. ¿No es Chomsky el que hablaba de las técnicas de manipulación? Una es la gradualidad, es introducir el cambio muy poco a poco. ¿Qué pasa? que, por ejemplo, esta última reforma, la de los equipos directivos y del acceso a la función docente no se ha enterado nadie, me enteré yo porque hice el curso, pero, el resto... A nosotros, es que no nos llega la información y cuando nos llega ya es tarde. DOCENTE 25

El profesorado refiere entonces una percepción extendida de cierta resignación en lo relacionado con su capacidad para revertir las dinámicas de gestión empresarial de la educación que explica también el éxito de la neoliberalización. La privatización endógena y sus concreciones prácticas parecen constituirse como una realidad incuestionable y los docentes llegan a sentir que es muy complejo plantear prácticas resistentes o alternativas a los modelos procedimentales ya instalados. La docente 3, que mantiene una línea crítica con los procesos de neoliberalización y con los colegas

que parecen haberse rendido, aunque en otras ocasiones manifiesta entender su hastío, muestra en su propia construcción narrativa signos de agotamiento y resignación. La docente 25, en cambio, narra su experiencia al haberse “dado por vencida” aunque reconoce que la falta de fuerza para luchar no ha sido siempre así. Se trata del resultado de un largo proceso de promulgación de prácticas y directrices que han ido socavando la estabilidad emocional y profesional del profesorado.

La gente que no quiere movidas, no quiere problemas, no quiere historias y eso también se nota a la hora de las reivindicaciones y, además, con un perfil conservador de pensamiento... Estás un poco aislado en ese sentido. Y ya no solo es una cuestión del docente sino una especie de resignación vital; “pues esto es lo que hay”, “no vamos a cambiar nada”, “no sirve que uno se queje porque no va a servir para nada...”. Eso sí que permea cuando sabemos que es mentira porque las cosas que se han conseguido han sido básicamente porque la gente se manifiesta, hace huelgas, la gente hace tal. Sin embargo, eso es lo primero que se dice porque es cómodo. Yo ahora con el tema este del coronavirus, de la crisis y lo que puede generar me doy cuenta, reflexionando yo conmigo misma, que no es que tenga una actitud derrotista, pero no vamos a salir mejor de aquí. Vamos a salir más sumisos, más obedientes, con más miedo. Cuando uno tiene miedo y la gente tiene miedo, el neoliberalismo tiene más fácil que meta ahí sus manazas para dismantelar los pocos espacios públicos y democráticos que hay. DOCENTE 3

Yo ya me he dado por vencida, Javier. No veo que sean posibles muchas alternativas. Yo sí es cierto que me he intentado resistir en muchas ocasiones y me he implicado y me he metido en muchas cosas... Al final el coste emocional es tan penoso o tan grave que tú tienes que valorar eso; ¿me compensa? Esto es, como se dice, una “cultura escolar” y es muy difícil cambiar esto. Fíjate, desde hace años, y yo soy una defensora de la enseñanza pública, empecé a fantasear, es una fantasía completa y no tengo oportunidad de realizarlo, con crear yo un instituto. Te lo vengo a decir porque ha sido una vía de escape, de “yo esto no lo puedo cambiar y lo he aceptado”, la verdad. Yo esto no lo voy a cambiar, entonces, está la fantasía de cómo a mí me gustaría que fueran los centros pero ahí yo sí me he vencido, no me veo con capacidad de transformación del sistema, ni del centro ni de nada. DOCENTE 25

En esta línea de cansancio emocional, de percibirse derrotados, se reconoce que el profesorado está desgastado por la reiteración de huelgas y luchas que se van aminorando como consecuencia de una percibida falta de éxito de sus demandas:

Ha habido muchas huelgas que han desgastado mucho porque es que tenemos huelgas todos los años y ya la gente termina muy cansada. Yo no conozco ningún colectivo donde todos los años haya habido tantas huelgas, y yo todos los años he hecho un par de huelgas, entonces eso termina cansando hasta a la persona más huelguista. DOCENTE 17

Creo que, al final, la gente está muy quemada y está muy frustrada. Yo creo que la mayor parte del profesorado cuando se ha manifestado, cuando ha protestado por algo, no se le ha hecho ni puñetero caso. Entonces, al final la gente se quema, la gente se achicharra y se produce esa fragmentación. Pero se produce porque la gente se aburre de pelear por las cosas. Si cada vez que hacemos huelga por

temas de enseñanza nos van a quitar 80€ y no va a servir para absolutamente nada, pues, ¿qué ocurre? Que la próxima huelga “no la hago”. Entonces, yo creo que es porque hay en general un desengaño con las instituciones bastante fuerte.
DOCENTE 32

Exponen Wilkins et al. (2021) que la naturaleza precaria del trabajo docente, junto con el descrédito de una parte de la comunidad profesional al sindicalismo, pueden explicar el desapego del profesorado hacia prácticas de resistencia. En consecuencia, esto desencadena un contexto de trabajo docente donde son menos comunes las actitudes, prácticas y mecanismos de resistencia. Por el contrario, en línea con los relatos recopilados en esta investigación, son más comunes las referencias que expresan estados de resignación o derrotismo como consecuencia de una lógica mayoritariamente asumida. Para el profesorado con un perfil más crítico, esta situación también se vive desde el desgaste y el hastío por la falta de lucha colectiva. Por esta razón, en muchas ocasiones convergen las actitudes que pueden desarrollar los docentes más críticos con aquellos docentes que consideran la adaptación como la estrategia más idónea para una experiencia profesional más satisfactoria. En consecuencia, el profesorado relata que la mejor alternativa es adaptarse a las realidades del presente. La aceptación y la adaptación a estas dinámicas se explican mayoritariamente por una situación de desgaste profesional, de hastío y tensión. Así, una parte de los relatos del profesorado que reivindican la capacidad para adaptarse a los entornos de neoliberalización vienen motivados por el estrés emocional y el agotamiento que conlleva plantear posicionamientos resistentes o alternativos a las dinámicas de gestión empresarial de la educación:

No me veo con fuerzas de oponerme o desobedecer las directrices de la administración o de un director, para nada. Podría decir otra cosa que sonara mejor pero esta es la verdad. Porque si dices lo que piensas es que te estás quejando, si no dices lo que piensas me siento sumisa, como que me lo trago todo. Y lo que yo diga, a lo mejor lo piensa más gente, pero como la gente no se mueve pues al final no cambia nada. Yo tengo la sensación de que mucha gente no quiere que cambien las cosas, otra que sí quiere que cambien pero no hace nada porque se produzca ese cambio y otra que realmente le da exactamente igual. Entonces, yo no me veo con fuerzas para luchar nada ni para cambiar nada porque tengo esa sensación. No me siento bien cuando no digo lo que pienso. Pero es que hay mucha gente que piensa lo mismo que yo que no lo dice o me lo dice a mí en otro espacio y luego no lo defiende porque a lo mejor me lo está diciendo a mí para no sé qué. A mí me parece que no hay nadie que le ponga freno a esto. Yo lo intento poner pero es que no puedo, no puedo porque como soy una funcionaria pública estoy obligada a hacer todo lo que me digan desde la administración. DOCENTE 19

Me parece que nuestra historia no es de resiliencia es ya de agotamiento ¿no?, de decir “buf, no puedo más ya, es que no voy a pelearme con la directora”. Mira, este año me sumé al WhatsApp del centro, digo: “anda, para estar relacionada”.

Cada vez que alguien decía “vamos a hacer un escrito sobre las condiciones, vamos a protestar en el próximo claustro, tal”, quitaban el claustro y la gente afin a la directiva, ¿sabes qué reacción tenía para que los nuevos no se caldearan? Contar chistes para desactivar el posible escrito. Pues yo no sé si era para desactivarlo conscientemente o si ya estaban tan hasta las narices de no poder hacer nada y de tal, que decían “mira, vamos a reírnos un rato que así desconectamos”. Yo esa reacción también la estoy viendo, de ser la situación tan desesperada que, bueno, paro un momentito y esto ya lo veo con otra distancia, porque esto no se aguanta. DOCENTE 26

Son narrativas coherentes con los hallazgos publicados en investigaciones desarrolladas sobre esta materia. En el trabajo de Achinstein y Ogawa (2006), un estudio de caso con dos profesores, se muestra cómo los docentes con actitudes de resistencia experimentan mayores niveles de desgaste emocional y profesional. Y es que, la resistencia conlleva asumir costes personales y profesionales fuertes. Incluso en los trabajos donde se hace una defensa de profesores comprometidos con valores profesionales, entendidos como paradigma desde donde edificar prácticas alternativas a la neoliberalización educativa, se advierte la importancia de las implicaciones personales y profesionales que conlleva. El citado trabajo, sirva como referencia, muestra que uno de los casos de “profesor resistente” dejó la profesión docente y el otro caso abandonó el contexto de trabajo donde estaba ejerciendo. Además, como se ha hecho referencia con anterioridad, en estos casos también se observó que estos docentes manifestaban emociones de tristeza, ira y problemas de salud emocional y mental (depresión en uno de los casos). Se advierte la complejidad de desarrollar prácticas y posicionamientos de resistencia en el contexto político de la neoliberalización. Por eso, los participantes apuntan a una apreciación que considera que lo más práctico es aceptar la situación social, cultural y política que contextualiza a la educación en España. Se llega a considerar que esta aceptación es la única actitud posible ante una filosofía de reformas y prácticas políticas que se presume irremplazable.

Veo que hay unos cimientos que son inamovibles y sobre esos cimientos se intenta llevar a cabo reformas educativas pero esos pilares son difícilmente reformables. En mi caso, existe un determinismo del que soy consciente en mi práctica educativa. Estamos un marco europeo que nos sobrepasa, de la OCDE en la que se habla de las siete competencias clave y todo eso se traduce en una serie de criterios de evaluación, en unos estándares, en unos objetivos y ese es marco en el que nos tenemos que mover. ¿Qué ocurre? Pues que empezamos a hablar de porcentajes y hay una serie de porcentajes de alumnos y alumnas que alcanzan unas metas y otros que no las van a alcanzar y eso no hay quien lo desmonte. Yo soy consciente pero son una serie de cuestiones que nos sobrepasan completamente. DOCENTE 2

“Tú eres un ejecutor de la ley”, esa fue la frase que me dijo un inspector, Javier. Me lo dijo, no sé cómo salió, “no te equivoques, tú eres la administración y tú eres

un brazo ejecutor de la ley". Se me quedó grabado y lleva razón porque si no soy un brazo ejecutor de la ley puedo tener graves problemas que no quiero tener.
DOCENTE 30

Por esta razón, en el caso de la identidad profesional, algunos académicos han considerado que las dinámicas de endoprivatización ya han cambiado quiénes son los docentes y lo que hacen. Se sostiene que el profesorado ha aceptado la redefinición técnica y gerencial que propone la reforma neoliberal (Ball, 2003b). Se argumenta que las identidades profesionales del profesorado han sido captadas por una lógica sumida en las dinámicas de la NGP que han conseguido “fabricar” a los profesionales bajo razones de cuantificación y eficiencia (Holloway, 2019). Esto ha provocado tensiones entre el desarrollo de identidades profesionales basadas en valores, creencias, expectativas personales y profesionales y la identidad performativa perseguida por la agenda de neoliberalización. De este modo, las lógicas de resistencia se muestran cada vez más débiles, evidenciando un alto nivel de cumplimiento entre el profesorado para dar continuidad a una identidad profesional tensionada por las exigencias de un contexto político en el que la agenda de neoliberalización se posiciona como la única racionalidad operativa (Hall y McGinity, 2015). El profesorado, incluso, llega a considerar que cuando la realidad no se puede transformar, es importante cambiar la actitud ante hechos que se conciben como irreversibles. Para una parte del profesorado la mejor opción es aceptar el tablero de juego de la cuantificación y la cultura performativa, a medio camino entre la aceptación obligada y el entusiasmo por sentirse eficaz en esta lógica. Es un posicionamiento que se repite en diferentes contextos, que ha sido reflejado en otras investigaciones similares, véase Collet (2017), y que se aprecia en determinados relatos que los docentes han expresado en esta investigación:

Yo me pregunto a veces; ¿cómo puedo llevar yo esto de una manera mejor cuando la realidad es la que es? La realidad no la podemos cambiar, lo que podemos cambiar es la actitud que tenemos ante ella. Yo, a veces me quejo con los alumnos pero no es mi discurso continuo ni nada, no voy a conseguir nada. Creo que una excesiva resistencia ante algo que no se puede cambiar no es adaptativo. Creo que se trata de conjugar lo que viene de arriba con tu autonomía profesional. Si hay una cuestión que está impuesta y que crea malestar, lo único que se puede hacer es ver de qué manera hacer, pero, en realidad, si no hay posibilidad de cambio, sí que es cierto que creo que debemos cambiar nuestra actitud e intentar no llevárnoslo a lo personal. Al fin y al cabo trabajamos en una empresa pública, pero sigue siendo una empresa aunque esta empresa difiera muchísimo de cualquier otra... Yo intento, en la medida de lo posible, capotearlo para sufrir el menor impacto emocional posible. DOCENTE 19

La verdad es que, a estas alturas, ya no me afectan los estándares y esas tonterías, aunque es verdad que me provoca mucho hartazgo. Al final todo se basa en que tienes que dar una nota y eso es lo importante. Mientras tú des una nota y tengas a los niños en clase y no se maten, esa es la solución. Claro, quemar bastante, harta, pero, a estas alturas, ya tengo asumido que lo que se espera de

mí es una nota a final de trimestre y eso me afecta ya cada vez menos ¿sabes? No me altera. Tengo asumido que tengo que cuantificar a mis alumnos, es una parte del trabajo y la asumo como tal. DOCENTE 31

Lo interesante de los relatos que recogen posicionamientos de aceptación, adaptación o adherencia con los mecanismos de neoliberalización educativa es que, en reiteradas ocasiones, vienen seguidos por la reivindicación de esta posición para no perjudicar a su alumnado en trayectorias académicas y profesionales marcadas por sistemas educativos altamente diversificados. Podría considerarse que una parte del profesorado ha asumido la derrota de sus convicciones o principios profesionales y que, en algunas ocasiones, esto se erige como una oportunidad para demostrar su vocación o compromiso con el logro de los objetivos educativos de su alumnado. La mayor parte del profesorado emplea narrativas que reivindican la resiliencia para reponerse a cualquier dificultad que se presente como potencial del colectivo en favor del éxito educativo definido mediante sistemas de cuantificación y comparabilidad (Molina-Pérez y Luengo, 2020). Como la anomalía se puede medir e identificar fácilmente, define etiquetas estigmatizadoras que tienen una alta capacidad para disciplinar la identidad profesional del profesorado (Hall y McGinity, 2015). Por consiguiente, tratan de acomodar sus propios intereses con los del alumnado, alineándose con el éxito de la educación estandarizada. En algunos casos el profesorado manifiesta satisfacción por sentirse un agente con capacidad para responder con flexibilidad a los requerimientos de las prácticas de gestión empresarial de la educación:

Tienes que intentar adaptarte para no sufrir desgaste tú y que no se vea mermada tu calidad en la docencia. Yo tengo que cumplir normas, evidentemente, eso está claro. Entonces, me pueden gustar más o menos, pero las tengo que cumplir. Con lo cual creo que lo mejor para estar feliz es “voy a adaptarme”, sé lo que hay, voy a buscarme la forma de que dentro del ámbito en el que yo me muevo y mis limitaciones sea un profesor lo mejor y lo más feliz posible. Yo creo que es que no nos queda otro remedio. Nadie se va a salir del tiesto, o sea, yo no me atrevo ni quiero, yo sé dónde estoy y sé cuál es mi posición, entonces, yo sé que estoy acotado a unos contenidos, a unos métodos, ¿que los cambiaría? Pues sí, los cambiaría, ¿que no lo puedo hacer? Está claro que no lo puedo hacer. Entonces, en ese círculo donde yo me muevo tengo que buscar cercos para que mis alumnos estén bien y yo sea feliz. Si yo no soy feliz y encima la administración me acota, ya es que exploto, entonces tienes que adaptarte, no queda otra. DOCENTE 30

Soy una persona que no tapo mis arrugas o heridas como maestro pero que intento servir con lo que soy. Gracias a Dios, yo ahora después de haberme visto algunas veces mal, haber sentido pequeñas derrotas o fracasos, yo estoy en la posición del que se levanta aunque esté, metafóricamente hablando, mirando al oeste, a donde se pone el sol en la vida de un maestro... Todas las mañanas miro por dónde sale el sol. Cuando hablamos de resiliencia es otro valor que aparece en magisterio y si no existiera la posibilidad de volver a empezar, poniéndote el ejemplo, habría muchos médicos y enfermeros que no se levantarían mañana para ir a trabajar. El maestro tiene que ir con esa resiliencia, tiene que ir

adaptándose a todos esos encorsetamientos, normas, reformas y todo el conjunto de quehaceres que se van dictando; y tiene que ir sorteando todas esas directrices. Pero yo creo que, esa es mi esperanza, al final, más que ver las normas como fronteras, barreras o caminos preestablecidos; hay que verlas como piedras que se pisan. Esto no nos puede parar porque el objetivo último es llevar a buen término ese contexto de aprendizaje que se da entre el maestro y el alumno, entre toda la comunidad educativa. Un maestro no puede perder nunca de vista ese fin último. DOCENTE 2

La resiliencia es un constructo que progresivamente ha ido ocupando la agenda de los investigadores en educación. Day y Gu (2015, p. 45) la entienden como “la aptitud para (...) tener el deseo, la determinación y la energía, así como el conocimiento y el fuerte propósito moral que hace que los profesores sean capaces de enseñar de forma óptima”. Sin embargo, en el contexto actual, la resiliencia se está configurando con acepciones estrechamente ligadas a las lógicas de individualización desprendidas desde la agenda de neoliberalización (Bailey, 2015). El profesorado siente que tiene que ser eficaz bajo cualquier situación o complejidad, cumplir con las exigencias de rendimiento o con planteamientos que condicionan su profesionalidad pero que se han definido al margen de su participación. En esta línea de análisis Reid (2013, p. 355) apunta críticamente que el profesor resiliente “debe luchar permanentemente por adaptarse al mundo” más que participar en cuestionamientos críticos que generen espacios de transformación social o mejora del colectivo docente y del propio alumnado. Los relatos recopilados de los participantes son coherentes y coinciden con otras investigaciones como la desarrollada por Braun y Maguire (2020) en Inglaterra. Los autores muestran cómo un grupo de docentes, en este caso de primaria, ponen todo su empeño en mejorar el rendimiento académico del estudiantado aunque conciben las políticas de cuantificación de los rendimientos como pedagógicamente inadecuadas. Así lo perciben los docentes para el contexto de estudio que se analiza:

Yo tengo que ser camaleónica. En términos curriculares te tienes que adaptar sí o sí porque no hay opción. Sí es verdad que cuando salen esas leyes y empiezan a llegar los cambios a los centros te cabreas muchísimo con algunas cuestiones, se intenta no llevar a cabo las más sangrantes pero la mayor parte de las veces no hay opción porque si ahora en el currículo entran a formar parte X asignaturas, pues entran a formar parte X asignaturas, te guste o no te guste. En el aula, tú puedes resistirte a llevar a cabo determinadas cuestiones, pero muy pocas, porque no hay margen de maniobra. Si la iniciación profesional tiene que ser optativa en cuarto de ESO, y hay que prepararlos ya para la economía, o si en tercero de ESO tienen que elegir ya las Matemáticas académicas o las aplicadas, no puedes hacer nada más que intentar no perjudicar nunca a tus alumnos. DOCENTE 8

Muchas veces no nos damos cuenta de que por encima de nuestro ego profesional o de nuestra profesionalidad trabajamos con menores. Yo puedo tener una idea increíble, pero es que trabajamos con menores, hay que justificarlo todo.

Una de las cosas que yo siempre polemizo en los centros es que a nadie nos gusta que nos digan qué hay que hacer y qué no hay que hacer, pero si trabajamos con menores tenemos que justificar todo lo que se hace porque son nuestra responsabilidad, responsabilidad de los padres, y yo no puedo coger y hacer lo que me dé la gana con un grupo de menores. DOCENTE 7

El profesorado siente la necesidad de dar lo mejor de sí mismos por el éxito de su alumnado, aunque este éxito no se corresponda con los juicios docentes que se estiman más relevantes. Esto sirve también para encontrar una justificación a su posicionamiento, a veces, complaciente con la agenda de neoliberalización. Los docentes encuentran en su alumnado un motivo para aceptar el malestar que, en algunas ocasiones, puede producir negociar lógicas contradictorias y disputas entre las convicciones profesionales y las “prácticas seguras” que se desarrollan en el aula para responder a los requerimientos de la agenda educativa de neoliberalización (Bailey, 2014).

Para finalizar se señala que, en otros casos, se han referenciado otro tipo de motivaciones para explicar las actitudes de aceptación y de conformidad hacia las lógicas de gestión empresarial de la educación. Estos son “casos discrepantes” cuyos relatos han sido puntualmente señalados pero que también explican algunas racionalidades que llevan al profesorado a adoptar un papel más permeable con la agenda de gestión empresarial de la educación. Así, el docente 16 señala que no considera que la situación sea tan grave o problemática si se compara con la vivencia profesional de un docente de la enseñanza privada y esta comparación le sirve para no presentar constantemente una actitud negativa, ya que posiblemente no está justificada.

Yo creo que es un ambiente mucho más positivo que una empresa privada donde tú tienes una autonomía más grande y donde el director, la jefatura e incluso el inspector, llegado el caso, son gestores pero no tienen un poder directo sobre ti salvo que tú te extralimites. O sea, lo peor que te puede hacer un inspector usualmente es aprobar un niño que tú habías suspendido. En el peor de los casos, ¿eso qué te supone? Bueno, te cabreas. ¿Te fastidia el sueldo? No. ¿Profesionalmente te ponen peores horas? No. No es algo que suela ocurrir, entonces no creo yo que sea un ambiente como en la privada, en lo que sería por ejemplo, los resultados. Yo tengo compañeros que trabajan en la privada y la presión porque los niños aprueben es mucho más grande, porque la mentalidad es: el niño está pagando, luego el resultado tiene que ser aprobar. DOCENTE 16

Incluso cuando las medidas gestión empresarial de la educación favorecen relatos como el de la eficiencia de los recursos y esto afecta directamente a las condiciones en las que se desarrolla el aprendizaje, una parte minoritaria, discrepante, de los docentes adoptan discursos de contingencia. Son narrativas que se alinean, en algunas ocasiones, con las lógicas de eficiencia educativa reiteradas desde la agenda de neoliberalización:

Lo de los recursos me repatea a veces un poco porque yo no dejo de ser la profesora que soy, ni mejor ni peor, por tener una serie de recursos, no creo que el secreto esté en los recursos. ¿Son necesarios? Sí, pero también te digo una cosa; los recursos bien distribuidos y bien invertidos, porque si hay recursos y los invertimos, yo qué sé, como hubo hace tiempo que se invirtió en dar un ordenador a cada alumno, los cuales acabaron reventados, revendidos, ochocientos mil... Pues tú me dirás. A mí eso no me parece una buena gestión de los recursos. Y yo no creo, además me parece muchas veces una excusa, no creo que la falta de recursos sea motivo para decir que tu práctica docente es peor. ¿Qué tendrías mejor con mejores recursos? Sí, pero que siempre cuando uno quiere puede que al final hay que buscar recursos de donde sea o los pones tú. No creo que tenga fundamento, o sea, es importante, pero que a mí no me condiciona. A veces me da coraje porque la gente dice: “es que no tengo, es que no tengo...”; si te diera un millón de euros por hacer esto que te pido, ya te buscarías los recursos donde fuera para hacerlo. O sea, que no me convence a mí esto. DOCENTE 28

Cada centro tiene su propia infraestructura y aprovechas los espacios lo mejor posible. Imagino que si tuviera un salón de actos donde poder llevar a cabo actividades... Yo creo que te adaptas a lo que hay. A todo el mundo le gustaría tener más cosas, pero bueno, no sé al final se hace lo que se puede con las infraestructuras que hay, teniendo en cuenta que no hay dos centros iguales, dos centros equipados con los mismos medios, con las mismas aulas, con el mismo espacio. Yo me imagino que lo que yo echo de menos en mi centro otro echará de menos en su centro otra cosa. DOCENTE 7

En definitiva, a lo largo de este apartado se ha profundizado en las motivaciones que llevan al profesorado a aceptar la lógica de neoliberalización educativa. Se ha comprobado que sus razones son complejas, diversas, cargadas de matices y equilibrios. Si bien es cierto que las actitudes de conformidad, adherencia y adaptación a las reformas de gestión empresarial de la educación han registrado mayor índice de referencias en los relatos del profesorado, esto no puede ser entendido como una actitud uniforme, pura o generalizable para todas las esferas que configuran las dinámicas de endoprivatización. En los siguientes apartados puede comprobarse cómo los participantes, incluso los que han mostrado actitudes de conformidad o aceptación en determinadas ocasiones, desarrollan posicionamientos críticos de resistencia ante otras prácticas de endoprivatización. Por ello, no podría considerarse que el profesorado, mayoritariamente, presenta una actitud de adherencia, adaptación o seguidismo acrítico de la reforma, sino que, ante situaciones concretas, desarrollan respuestas diferentes, sin que esto conforme un patrón común entre el profesorado.

7.2.2 Actitudes de resistencia: defendiendo la profesionalidad

Es preciso señalar que este trabajo entiende la resistencia como un constructo complejo y fluido que precisa de un análisis que trasciende de posiciones binarias (obediencia-resistencia) y que se centra en los matices o “resistencias cotidianas” del profesorado (Fuller, 2019; Johansson y Vinthagen, 2016). Una primera aproximación a

las prácticas de resistencia, como señalan Anderson y Cohen (2015), se basa en un nivel individual, una resistencia en lo mundano, basada en la crítica o en el cuestionamiento de los modelos funcionales propios de la agenda de neoliberalización. Esta postura crítica puede partir, como señala el relato del docente 1, desde una percepción de amenaza de su situación profesional asociada a los procesos de privatización:

Yo no quiero que haya recortes y privatizaciones porque me quedo sin sueldo y me puedo quedar sin plaza. Lo que estamos viendo en los últimos años es que quitan plazas de la pública y eso influye porque van a quitar más plazas de la pública y yo me puedo quedar fuera que soy el último que he entrado como aquel que dice. DOCENTE 1

En este caso no se hace referencia a ninguna motivación relacionada con principios o consideraciones sobre la defensa de la educación pública. Sin embargo, la amenaza laboral es suficiente para adoptar una actitud crítica ante los procesos de privatización educativa. En otros casos, las actitudes críticas pueden partir por otras consideraciones que tienen incidencia sobre la práctica cotidiana del profesorado. Sirva como referencia la sentida pérdida de democracia interna de los centros educativos en favor de modelos de gestión propios del sector privado que provocan posicionamientos críticos en algunos de los casos entrevistados:

Me parece muy mal el exiguo papel del claustro, de los consejos escolares y de cómo la figura del director ha ido copando progresivas competencias. A mí ese modelo no me gusta nada, me parece un horror, que está en contra de cómo entiendo yo la gestión de un centro y me parece que la administración ya tiene a los inspectores en su mano como para que, encima, tengan que sumarse los directores. Entonces, atribuirles estas competencias a los directores, es que yo lo he vivido fuera y mi experiencia es malísima. Estoy absolutamente en contra de ese modelo de dirección porque abunda y abona las tiranías, así de claro. El rey del cortijo, por decirlo de algún modo. DOCENTE 14

En este nivel individual de cuestionamiento crítico oscilan algunas de las reflexiones del profesorado. A continuación la docente 11 y la docente 32 analizan críticamente las implicaciones sociales que están generando los mecanismos de cuasimercado en educación. Se reclama, con cierto ímpetu, el fin de los procesos de endoprivatización asociados a estas agendas por las consecuencias que desencadenan para la educación pública y sus profesionales. Por otro lado, el docente 10 y el docente 21 se refieren directamente a la red privado-concertada con un relato de desaprobación. Son pequeños espacios de reflexión crítica, de cuestionamiento de condiciones que parecen incuestionables, de toma de conciencia sobre realidades que en muchas ocasiones no se pueden discutir porque no existen espacios para ello:

Entender que la educación pública es el refugio de lo “peor” es un error que se va a pagar de aquí a muy corto plazo, se va a acabar pagando, y esa falta de recursos, a la educación pública en general hace que luego el trabajo sea más complicado. Que la educación pública fuera la única educación posible de acceso para todo el mundo en este país y que todos los recursos fueran ahí y no hubiera una dualidad. Es que tengo que dividir los recursos a la concertada y a la pública y encima compitiendo a nivel desleal con la concertada porque ellos tienen recursos por otro lado, en B, por parte de las familias, que se pueden publicitar y demás... Hombre, eso quemar, eso quemar mucho. DOCENTE 11

Hay una problemática desde el momento en que tú hay centros que les estás dotando con unos recursos y a otros se los estás quitando. Claro que es un problema pero más que nada porque estás creando guetos. Aquí tenemos un centro solamente pero en Granada y en pueblos donde hay centros públicos y centros concertados estás creando esa competitividad. Entonces, será un problema porque al final la educación pública será considerada pues para barrios marginales y será lógico que sea así porque si tú tienes la más mínima posibilidad de llevar a tu hijo a un centro privado o concertado donde tienen más recursos, donde va a aprender mejor nada más que por los recursos que tienen y por las herramientas con las que cuentan, pues claro. Y al final la pública o se cuida un poquito más o terminará siendo la educación propia de guetos y ya está. DOCENTE 32

Para mí la cuestión básica de mejora de la educación tiene que ver con acabar con la concertada. Que haya educación privada y pública, y que la pública reparta al alumnado con dificultad. Solo eso provocaría una mejora de la enseñanza brutal, a medio plazo. Esa para mí es la clave. Ahora, ¿quién va a hacer esto? Pues los partidos de izquierdas fueron lo que lo pusieron y el PSOE aquí en Andalucía lo fomentó absolutamente. Y si hablamos de Podemos o de la Universidad, allí tampoco se toca nada. Entonces es algo que no se va a tocar en ningún caso, no se va a hacer una reforma profunda de la educación. DOCENTE 10

Entiendo que venimos de una situación donde, y te hablo del pasado, hubo una época que se construyeron muchos colegios y muchos institutos porque había que actualizar lo que era la España posterior a la dictadura y, obviamente, hubo que gestionar muchos conciertos porque no había capacidad. Pero esos conciertos deberían de ir disminuyendo cada vez más, quedarse simplemente en aquellos que fueran esenciales donde fuese imposible que hubiese una educación pública. Pero es todo lo contrario, asistimos a un crecimiento de lo privado desde entonces. En determinadas zonas de España hay una mayoría de educación privada-concertada que creo que va en contra de la idea fundamental de la educación pública. Debería haber una sola educación y pública. DOCENTE 21

Además de los mecanismos de cuasimercado también se han mostrado cuestionamientos sobre distintas prácticas propias de la agenda de la NGP. En la mayoría de ocasiones, el profesorado orienta su crítica hacia los modelos de gestión privada que se está transfiriendo a las organizaciones públicas:

Lo que hay en realidad es una proyección de entender la escuela como una empresa, y la escuela no es una empresa. Un hospital no es una empresa. El superávit y el déficit que puedas tener no se miden en términos económicos. Yo no estoy nada en contra del mundo empresarial, faltaría más, pero tengo claro

que un hospital y una escuela no son empresas, porque el gasto que tienes lo tienes invertido en las generaciones que vengan, nunca lo vas a obtener ahí...

DOCENTE 14

Los modelos funcionales del sector privado se caracterizan por un organigrama claramente definido en base a relaciones de poder asimétricas. Estructuras jerárquicas que configuran patrones organizacionales piramidales. La literatura académica ha entendido que se conforma un modelo de director-gestor con funciones análogas a los ejecutivos del sector privado (Luengo y Saura, 2013). Su traslación a los sistemas educativos por medio de transformaciones en la democracia interna de los centros está originando respuestas críticas del profesorado, como lo hace la docente 8 a continuación. El docente 12, incluso, confiesa estar involucrado activamente en acciones de resistencia tanto individuales como colectivas por medio de su acción sindical.

Yo es que estuve en Francia, conocí un instituto de cerca, y yo es que me echaba las manos a la cabeza. O sea un contable que no sabe si necesitamos más folios o lo que necesitamos más son bayetas para limpiar el polvo, reparte como si estuviéramos hablando de una empresa. Es que esto no es una empresa, señores, aquí trabajamos con personas, somos personas que trabajamos con personas. Y el director ha ganado una oposición y no tiene ni idea de lo que es dar clase de ninguna materia porque es ajeno completamente a la vida académica. ¿Cómo va a dirigir un centro una persona que no tiene nada que ver con la vida académica? "Es que es un buen gestor", pues vale, pero yo no necesito un gestor, yo necesito una persona implicada en la vida académica, porque esto es educación, esto no es una fábrica, aunque se empeñen en que esto sea una fábrica. No lo es. DOCENTE 8

Los directores son representantes de la administración en el centro. De hecho ya te digo que mantengo una lucha activa contra eso personal y desde el propio sindicato (CGT) porque casi que lo siento como una obligación. Cierto es que todo está sujeto a matices, hay directores y directores. Sí es cierto que ya se ha perdido esa estructura asamblearia en los institutos y demás pero hay directores que no pierden la conciencia de que son docentes ante todo. Aunque sean representantes de la administración, aunque muchas veces, muy a su pesar, tengan que comunicarnos las instrucciones que vienen de la Consejería y demás, pues ellos están también amarrados, están en nuestro mismo barco. Luego hay otros directores que son unos auténticos sicarios de la administración y además ejercen un poder absolutamente tiránico. DOCENTE 12

Lo que aporta el relato del docente 12 está estrechamente vinculado con la idea que expone Apple (2016) sobre el docente como activista intelectual que enfrenta la "neblina epistemológica" de la neoliberalización. El autor detalla una serie de fases y tareas que todo profesional público debe abordar en su tarea de activista crítico y que pueden verse reflejadas en las narraciones que realiza el participante. Alude Apple que el profesor no solo debe ser capaz de iluminar las relaciones de poder que operan en el seno estas transformaciones, algo considerado insuficiente, sino que esto debe trascender para

crear otros espacios narrativos y/o de acción “contra-hegemónicos”. El docente debe actuar como altavoz que favorezca la adhesión del colectivo a la defensa de la cultura democrática de los centros y esto debe vincularse a los movimientos sociales progresistas como tarea indispensable para plantear alternativas a la neoliberalización que se disemina en las diferentes esferas de la política pública. Y es que estas prácticas afectan gravemente tanto a los docentes, individualmente considerados, como a los propios claustros y comunidades educativas. Las manifestaciones de resistencia ante la percepción de un ataque a la democracia de los centros desencadenan conflictos en los claustros, tensiones en los centros y momentos de crisis en la vida profesional de los docentes.

Yo he vivido rebeliones, un poco enfrentarse a los equipos directivos, o incluso ponernos todo un grupo de acuerdo para intentar boicotear que el equipo directivo lo elija la administración, llegando a un consenso dentro del claustro, para ver cómo hacemos que el director o la directora dimita, votamos y el que no sale dimite y así el claustro tiene el poder. Eso es muy discutible, seguramente mucha gente no le parecerá bien, pero bueno a veces los profesores también tenemos nuestro propio punto de vista de cómo se hacen las cosas y tenemos nuestra forma de protestar. DOCENTE 17

En mi centro había como dos bandos, y esto pasa mucho, el bando que estaba a favor de la dirección y que participa más, y siempre luego hay un bando, que no digo que se enfrente cara a cara, pero tú los oyes, porque yo siempre me quedo un poco al margen de todos, porque es verdad que yo no me gusta nunca tomar posición, a no ser que sea algo muy evidente, no voy a entrar en guerrillas. Pero al final esto pasa en todos los centros. Hay un bando que está con la dirección y un bando que está en contra. DOCENTE 13

Los modelos de gestión empresarial de la educación se han desarrollado en paralelo con otras medidas propias del sector privado. Es especialmente relevante para el contexto andaluz prestar atención al posicionamiento de resistencia que muestra una parte del profesorado con respecto a las prácticas de “pago por mérito” o “incentivo por rendimiento”. Como se ha indicado, el Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros docentes públicos, regulado por la Orden de 26 de septiembre de 2011, introdujo incentivos económicos para el profesorado que lograba mejorar el rendimiento académico de su alumnado. Esta práctica empresarial fracasó, entre otras cuestiones, por la resistencia del profesorado. En la actualidad, cuando cíclicamente aparece en el debate público la posibilidad de implementar esta política educativa, la mayor parte del profesorado sigue mostrando posicionamientos contrarios:

¿Recuerdas lo de los incentivos docentes para que haya mejora de resultados? Pues yo no estoy de acuerdo con ese tipo de cosas. Fue el famoso Programa de Calidad que hubo. Nosotros tenemos nuestro trabajo, debemos tener un sueldo que esté bien, si puede haber promoción en nuestro trabajo porque hay gente que lo desea, que lo pide, bueno, pues también puede estar bien, pero incentivos

económicos no. Creo que nuestro trabajo tenemos que hacerlo bien y se acabó. Y el incentivo ya es la alegría que tienes de conseguirlo y de los resultados que vayas obteniendo en tu entorno y esa gratificación. DOCENTE 17

Yo me negué al Programa de Calidad. Y el centro en el que yo estaba trabajando en ese momento cuando salió el Plan, el claustro votó en contra. Me parece una de las aberraciones más grandes que se han hecho porque una parte del profesorado ha cobrado un incentivo económico como si trabajáramos con latas de aceitunas en una fábrica. Yo no me he acogido nunca a eso, he votado siempre en contra del "Programa de Calidad". DOCENTE 8

Plantear incentivos docentes puede afectar a las relaciones con los compañeros. Ya existen, como en cualquier familia, en un equipo de trabajo de 50 profesores, un claustro más o menos de 40 o 50, siempre hay competencia, siempre hay personas que buscan mucha aprobación, que buscan sobresalir de los demás, ser mejor profesor y existe una competencia dentro creo yo que de un clima normal de convivencia. Si tú a eso le aplicas incentivos económicos vas a volver un sistema muy competitivo y eso va a hacer que ya no mires a tu compañero como un colega en el que apoyarte sino como en un competidor. Se está convirtiendo la educación en ese sentido en un sistema de competencia. DOCENTE 1

Se llega a considerar una "aberración" incentivar económicamente por rendimiento como si se tratase de una actividad mecánica. Son posicionamientos coherentes con las investigaciones realizadas en esta materia. Véase Martínez-Rodríguez y Ritacco (2020) o Luengo y Saura (2013) quienes analizan la política del incentivo docente por medio de entrevistas al profesorado andaluz. Los autores coinciden en señalar un alto grado de oposición al Programa de Calidad. Concluyen que los docentes son críticos porque introduce un sesgo de comercialización en la profesión docente y una diferenciación laboral debido a los incentivos económicos que recibe el profesorado que puede generar relaciones competitivas. En esta investigación se agregan otras visiones que explican la resistencia del profesorado a esta política. A continuación, la docente 14 se refiere a los condicionantes socioeconómicos que determinan el rendimiento académico del alumnado. Para ella el incentivo docente es un parche que no aborda el problema real de los bajos rendimientos educativos. En su reflexión, la profesora sugiere invertir los recursos que se destinan a recompensar económicamente a los docentes a reducir los ratios en el aula para atender, con planes individualizados, al alumnado con mayores dificultades académicas. En otros casos, sirva como referencia el relato de la docente 3 y la docente 18, surge una razón asociada a los principios personales y convicciones profesionales. Podría considerarse que aceptar esta política de incentivo económico implicaría reconocer que previamente no se hacía bien el trabajo y que bastaría una recompensa monetaria para mejorar la motivación y el ejercicio profesional. En el caso de la docente 27 se recogen ambos razonamientos en su narrativa:

Me parece miope, me parece que es intentar abordar problemas por el envoltorio, empezar la casa por el tejado, poner la vista de los resultados en el profesorado

cuando, en realidad, el fundamento está en otro lugar. Los malos resultados que el sistema puede tener abundan, a mi juicio, y es una interpretación evidentemente ideológica, se deben fundamentalmente a las diferencias socioeconómicas en las familias. Me parece que hasta que no se aborde ese asunto y la escuela pública sobre todo no sea ese sitio en la que esos niños desfavorecidos pueden tener una opción, pues no servirá de nada. ¿Para qué me vas a dar incentivos económicos a mí para conseguir más aprobados? Lo único que vas a conseguir es un envoltorio. Al niño eso no le va a añadir ni quitar nada si no tomas decisiones al respecto que incidan en mi calidad como profesora. Por ejemplo, el tener una ratio más baja, es decir, a mí déjame de incentivos y quítame 10 niños del aula, déjame con 20 que soy mucho más capaz de hacer muchas más cosas pero a mí págame lo que me pagabas y yo no necesito que me paguen más. No digo todo el mundo, pero también muchísima gente estaría de acuerdo en este aspecto. Es decir, mejorar las condiciones de trabajo, esto es como la zanahoria que le das al burro para que tire para adelante. Yo no necesito zanahorias, yo lo que quiero es que el trabajo funcione mejor. DOCENTE 14

Recuerdo cuando llegué a -un pueblo del norte de la provincia de Granada- que se aprobó esto del Plan de Calidad. Éramos 86 profesores y yo fui la única que no cobré y que no participé y me dijo el director de mi centro, el cacique que te digo, una expresión como... "cuando el jefe da de comer, el obrero pone la mano". Y dije "sí, será un obrero sumiso que se vende por 3000 euros, pero yo no". Para mí es que ese Programa explica muchas de las cosas que ahora vivimos. Ese fue el inicio y el desencadenante para empezar a meterse a hacer las inspecciones estas de evaluación, es decir, en el tema de la calidad, tú tienes una retribución económica, pero a cambio estamos todo el día ahí viendo el tanto por cierto de suspensos, de aprobados, la mejora o no sé qué en función de los resultados y la gente se vende. Es decir, la gente se vende por una pluma estilográfica no se va a vender por 3000 euros. Yo creo que eso es de vergüenza, la verdad. Es que me parece un ejercicio de compra-venta tan fuerte. Si tú no cuestionas que el problema que el problema básico es la ratio, es la falta de recursos y número de alumnos por aula. Entonces te estas tragando que puedes hacer lo mismo que antes hacías y mejorar con treinta y tantos alumnos por clase porque ahora te incentivan económicamente... Es que es tan perverso, no sé, es que yo siento vergüenza ajena de los compañeros que hacen... Lo entiendo, en el mundo en el que vivimos pero es que es de vergüenza porque eso es asumir que estás haciendo mal tu trabajo, ¿sabes? Ya te lo digo a nivel profesional, ¿Eso qué implica? Pues que vas a aprobar a los alumnos por la cara, por el buen comportamiento... DOCENTE 3

Yo no acepto un incentivo de dinero a cambio de mejores resultados por conciencia propia. Eso ya se corresponde con mis valores personales, que supongo yo que son permeables a los profesionales. Recibimos además mucha presión, nuestra directiva en ese momento, yo estaba en otro centro, nos presionó muchísimo para que entráramos en ese programa y yo fui una de las que dije que no. Creo que mi conciencia en ese sentido está por encima. DOCENTE 18

Que nos den incentivos por hacer nuestro trabajo pues a mí me parece bastante absurdo y eso lo único que conduce al final es a maquillar las cifras. "¿Qué piden? ¿Cien alumnos aprobados? Pues voy a aprobar a este que tiene un cuatro para llegar a ese punto y para que me den ese incentivo". No tiene sentido. Lo que realmente tú te tienes que plantear es si a este chico de verdad le hace bien aprobar, si le vendría bien volver a repetir esta asignatura o lo que sea. Yo eso estoy totalmente en contra, yo creo que estamos por un sueldo y que no

necesitamos ningún incentivo, porque al final lo que va a conducir, pues eso, a maquillar cifras, a la picaresca y darle al final a la administración lo que quiere.

DOCENTE 27

Además de estas razones, la tensión que se experimentó con el Programa de Calidad durante su desarrollo sigue muy presente en las narrativas del profesorado. Esto plantea que la resistencia no solo se explica por cuestiones de orden técnico o ético. Destacan relatos con un fuerte componente emocional marcados por una experiencia traumática para algunos docentes que presentaron actitudes de resistencia abierta a esta práctica. Estas rémoras explican los motivos de la fuerte resistencia del profesorado a la práctica de los incentivos docentes. Véanse las narrativas de la docente 11 y la docente 3 que expresan una vivencia emocional de sufrimiento por haberse negado a participar en esta política mientras narran las “represalias” a las que tuvieron que hacer frente por su actitud de resistencia explícita.

El plan de calidad lo viví y lo sufrí. Qué horror. En mi caso, antes la valoración de la fase de prácticas después de las oposiciones era con una nota, ahora es apto o no apto pero antes se te ponían una nota. Pues el año que yo hice mi formación en prácticas en un centro, en ese centro habíamos llegado cuatro personas: tres compañeras y un compañero. La que sacó notable, que no sobresaliente, fui yo, y la justificación que me dio tanto la directora como mi tutor de prácticas, que no el inspector, porque el inspector se quedó a cuadros cuando me dieron esa calificación, es que había sido la única persona en el centro que no había firmado el plan de calidad Y como el Plan de Calidad requería una formación pues me tenían que poner menos nota. Entonces, claro que lo sufrí. Aunque había hecho todos los cursos de formación que había que hacer, mi implicación era a nivel 120%, pero era la única que no había firmado el compromiso del Plan de Calidad, y era así como un poco la isla filosófica e ideológica en todo el centro educativo. Y lo sufrí. DOCENTE 11

Yo tuve un problema gordo con el director porque dije “vamos, ni de coña”. Con mi departamento también y era todo por no haber apoyado el Plan de Calidad, fue un castigo. Me hacían unos horarios de mierda, ningún apoyo en las aulas que estaban masificadas porque había cuarenta y tantos alumnos en bachillerato y al director le daba igual porque él no daba clase, solo de dibujo con cinco alumnos. Ahí lo pasé mal porque pensé “¿qué necesidad tengo yo de esto?” O sea, “es que esto me va a costar la vida” porque tenía mucho sufrimiento a nivel personal. DOCENTE 3

Si bien hay docentes y claustros que no han aceptado participar en esta política como consecuencia de posicionamientos explícitos de resistencia, en este apartado interesa también profundizar en las experiencias del profesorado que, aunque expresa haberse resistido abiertamente a formar parte del Plan de Calidad, tuvieron que adherirse a esta política de incentivos económicos por el peso de las lógicas verticales de decisión en los centros. Y es que, incluso en una política que genera una respuesta prácticamente unánime entre el colectivo, puede observarse el carácter performativo de este tipo de

prácticas que, además, pueden ejecutarse con posicionamientos docentes contrarios, como expresa la docente 31:

Me parece una aberración las propuestas de pagar por objetivos o por notas. Mira, en todos los centros en los que yo he estado y que se ha votado este Programa, porque esto se votaba el claustro; bueno, eso al principio generaba discusiones peregrinas pero al final no, los últimos años no había ninguna votación, se aceptaba y punto. Los primeros años discutíamos sobre si eso servía para algo porque realmente era incentivar económicamente por algo que ya hacíamos. Con lo cual lo que nos parecía era humillante, nos parecía una aberración, injustificable. ¿Por qué me tienen que pagar más dinero? ¿Por hacer qué? Es absurdo; “voy a seguir haciendo lo mismo pero ahora con más papeleo todavía y me pagan más”. Entonces, en los primeros institutos nos negamos y como éramos muy cañeros nos tachaban de: “pero, ¿cómo podéis hacer eso? Pero si te van a pagar más...”. Es que no quiero que me paguen más por algo que ya hago. Entonces, en todos los centros en los que yo estaba dijimos que no pero en los últimos es que ya ni se ha votado, directamente se ha hecho. O sea, eso para que veas cómo han cambiado las cosas. Cuando fue pasando el tiempo ya se veía como algo lógico, si ya está aprobado, ¿por qué lo vas a perder? A mí me parece que eso no mejora en nada la calidad, no hace que beneficie a nadie y es que para mí no tiene sentido. DOCENTE 31

Una vez más es preciso señalar la hibridación de lógicas o espacios grises que se perciben en las respuestas docentes en el escenario educativo neoliberalizado. Actitudes de resistencia que trascienden de una práctica de rechazo o crítica sostenida y que buscan constantemente encontrar equilibrios entre los juicios profesionales, las convicciones personales y la diseminación de lógicas empresariales en educación. En Martínez-Rodríguez y Ritacco (2020) también se advierten posicionamientos no binarios de adherencia o resistencia a la política del incentivo docente. Los autores identifican, en línea con los relatos de esta investigación, que una parte del profesorado acepta la lógica de incentivo económico aunque muestra actitudes críticas por razones diversas, aunque esto no suponga posteriormente una transformación de su práctica profesional o de sus propias convicciones y juicios. Esto da cuenta de la complejidad que implica comprender las actitudes del profesorado ante las lógicas de endoprivatización. Debe atenderse a la hibridación de motivaciones personales y profesionales que conforman prácticas contingentes que buscan equilibrios en las dimensiones que conforman su identidad profesional. Esta respuesta, argumentan posteriormente Ritacco y Martínez-Rodríguez (2021), se relaciona con posicionamientos docentes de conveniencia económica, inercia, incertidumbre o continuidad de su práctica. En el relato anterior de la docente 31 se ven reflejados estos planteamientos. Parte del profesorado crítico y resistente con esta práctica considera que va a percibir una mejora salarial por hacer lo que se había hecho hasta el momento. Esto se conforma como un espacio que mitiga las discrepancias consecuentes de participar en una política que es contraria a las

convicciones profesionales de los docentes. Y es que, pese a las críticas o las prácticas de resistencia desarrolladas, el profesorado reconoce que es muy complejo plantear una alternativa eficaz e inmediata a los modelos de gestión empresarial de la educación pública. Los docentes llegan a denunciar, como se ha mencionado con anterioridad, que la administración, por medio de la inspección, interrumpe su espacio de resistencia profesional. Así lo analiza el docente 29 recuperando su experiencia durante el Programa de Calidad.

Te pongo un ejemplo con el famoso Plan de Calidad, que preferíamos llamarlo el de los 6000€ porque se nos expuso así. ¿Qué ocurrió? Los institutos se negaron mayoritariamente y llegó la venganza. Mandaron equipos de Inspectores, a todos los centros llegaron “los hombres de negro” y llegaron a encontrar los defectos, nunca se señalaban las cosas buenas, con prohibiciones, con búsqueda además a la letra pequeña de: “este detalle está mal, esta firma está mal puesta”. Entonces, ¿qué pasó en mi centro? Cuando desembarcó en mi centro se encontró un equipo directivo que fue demasiado beligerante con ellos. ¿La venganza cómo fue? El informe fue profundamente negativo y varios de los profesores del equipo directivo eran profesores de matemáticas, entonces, le metieron mano al análisis que habían hecho. La directora estaba en prácticas y suspende las prácticas, además suspende las prácticas por un enfoque curioso, porque decía “es que actúa más como una profesora que como una directora, está demasiado volcada en el claustro”. Claro, yo no digo dónde tenga que estar volcada, pero el hecho de que diga que está demasiado con los profesores significa que estás estableciendo un frentismo. Entonces, claro, ¿qué tratan de insinuar? Que aquello estaba garantizando el chiringuito. Así, con miedo, con inspecciones, con amenazas, se cargan la estructura resistente de los centros más beligerantes, por decirlo de alguna forma, con la administración. DOCENTE 29

Si las prácticas de endoprivatización articuladas mediante modelos gerenciales o pagos en función de rendimiento provocan posicionamientos críticos entre el profesorado y acciones de resistencia a nivel individual, estos espacios son aún más visibles cuando se analizan los mecanismos de control, estandarización, cuantificación y competitividad propios de los mecanismos de gestión empresarial. En este apartado se observan con claridad las disputas diarias y las luchas que se producen en la propia subjetividad del profesorado basadas en el despliegue de una práctica profesional activa que implica “resistencias en lo cotidiano” (Fuller, 2019; Ball, 2016; Ball y Olmedo, 2013). En este sentido, una parte del profesorado manifiesta luchar activamente consigo mismo para defender la idea de profesor que ha ido construyendo a lo largo de su biografía. Esto se concibe como una forma de evitar la discrepancia que pueda producirse entre la imagen de buen profesional que se posee, de acuerdo a sus principios pedagógicos, sociales o ideológicos, y las prácticas cotidianas que pudieran ser contradictorias o desviarse de sus juicios profesionales:

Llega un momento donde tengo que decir “hasta aquí hemos llegado”, en plan “vale, dame este examen final pero yo hago lo que me da la gana”. Es como

saltarte esa cuantificación porque en esa cuantificación no caben cosas muy importantes... ¿Cómo cuantificas tú la evolución de un alumno y el desarrollo de todas esas capacidades? ¿Porque tenga una rúbrica? Pues no, lo valoras porque lo has visto nueve meses. Entonces, hay cosas que necesitan tiempo, que vas viendo la evolución, que son observaciones personales, que son desarrollos personales y eso no se puede cuantificar como te lo exige la ley. DOCENTE 26

La actitud crítica del profesorado parte del reconocimiento de la complejidad moral, social y ética de la enseñanza. En consecuencia, se buscan espacios resistentes que equilibren la responsabilidad pública con la autonomía profesional. En el siguiente relato, la docente 17 se sirvió de la reflexión que estaba realizando durante la entrevista para autoconvencerse de algo que no estaba haciendo hasta ese momento y que había descubierto que era necesario. Esta docente, que había mantenido una narrativa de contingencia, de adaptación y cierto grado de conformidad, se alertaba de la discrepancia o distancia entre lo que ella considera que debería hacer y lo que hasta ese momento estaba haciendo. Lo expresó como una forma de autocrítica más que como una actitud resistente que estuviera manteniendo.

Yo pienso que para ser yo misma, para hacer mi trabajo, aparte de formación, necesito, de verdad, sentirme segura para decir “a la mierda, se acabó”. No es coherente nada de lo que me están planteando, pues yo sí voy a ser coherente, al menos conmigo misma. Yo tengo que aprender a poner en valor lo que yo considero que es coherente y darle un puñetazo en la mesa al departamento, y darle un puñetazo en la mesa al equipo directivo de turno, y darle un puñetazo en la mesa a la administración, y darle un puñetazo en la mesa al padre o la madre de turno y defender, y poner en valor lo que yo creo; para ir a dónde yo creo que debo ir. DOCENTE 17

La resistencia, como alude Ball (2015b), consiste en muchas ocasiones en “volver a lo básico”. Se trata de re-politizar la educación desde las raíces recuperando preguntas centradas, no tanto en lo que se hace o en lo que pasa en el aula, sino en “quiénes somos” como miembros del sistema educativo y cómo queremos ser. Entender desde esta perspectiva la resistencia lleva a considerar que no puede ser planteada, exclusivamente, como una oposición a alguna forma de dominación externa. En línea con los estudios de Collet (2017) o Ball y Olmedo (2013) puede entenderse como una toma de conciencia y un cuestionamiento permanente que permite al profesorado pensar las realidades educativas de forma diferente. Por consiguiente, supone construir otras maneras de practicar la profesión y reconstruir las identidades profesionales desde diálogos participados, debates y expresiones de disensión que puedan aportar nuevas referencias sobre la profesión y la enseñanza (Leonard y Roberts, 2016).

En otros casos, las actitudes de resistencia entre el profesorado vienen condicionadas por el hastío del colectivo ante el conjunto de reformas y contrarreformas diseminadas en las últimas décadas sin una lógica clara o definida. Esto, en ocasiones, no se vincula

con posiciones pedagógicas o ideológicas pero tampoco podría explicarse exclusivamente por motivaciones de defensa de la profesionalidad o la identidad profesional, como se ha interpretado en otros espacios académicos (Bolívar, 2006; Bolívar et al., 2014). Son actitudes consecuentes de una experiencia profesional condicionada por la falta de sostenibilidad de las legislaciones educativas, la desafección hacia reformas que se perciben inútiles, así como una percibida ausencia de pragmatismo de las propuestas en el nivel de aula:

Esto va a cambiar y, de aquí a dos días, en vez de llamarse “competencias claves” se van a llamar “competencias margarita” y en vez de ser ocho van a ser seis o van a ser nueve... La sensación es que lo que menos importa es que hagamos bien nuestro trabajo. Aquí lo que importa es que todo quede muy bonito y que ellos cambian la educación, y ya está. Hay profesores que ya están quemados o profesores veteranos que miran ya más la jubilación que otra cosa porque son conscientes de que, de aquí a nada, va a cambiar otra vez el sistema educativo. Entonces, cuantos más cambios haya mayor es la resistencia y mayor es la frustración y la incapacidad de reaccionar. De verdad, ¿es que somos máquinas que nos actualizamos como el Windows? Necesitamos un tiempo, unas herramientas... No es que haya resistencia al cambio, la sensación es que de aquí a nada va a cambiar otra vez, entonces para qué te vas a adaptar a esta reforma si sabes que está otra esperándote a la vuelta de la esquina. DOCENTE 7

El profesorado se resiste a los cambios y no sé si es como una especie de mecanismo de defensa. Como cualquier sociedad se resiste al cambio hasta que no hay alguien que realmente se cree que el cambio puede ser bueno. El profesorado está muy desencantado con los cambios que han traído las reformas; desde la LOGSE hasta las posteriores reformas educativas. Por lo tanto, hablar de reforma es sinónimo de hablar de cambio pero, en este caso, es sinónimo también de resistencia. Porque no se proponen reformas que vayan a llevar la educación por donde nosotros entendemos que debería ir para una mejora del sistema educativo. Es que eso no se hace, eso no se hace porque los expertos que diseñan esta reforma, no sé si hace muchísimos años que salieron de la facultad o no han pisado nunca un aula. Entonces, no hay matrimonio entre ambas cosas, las realidades distan mucho. Y claro que hay una resistencia, y claro que los profesores nos buscamos mecanismos para “saltarnos” las leyes educativas. DOCENTE 11

Algunos docentes expresan que animan a sus compañeros a reflexionar sobre el qué y el para qué de las prácticas a los que son impelidos por parte de las administraciones educativas. Se pretende fomentar una experiencia profesional basada en la crítica y en la conciencia pedagógica. Es una evidencia de la gradualidad de formas e intensidades que pueden adoptar las prácticas de resistencia cotidianas (Anderson y Cohen, 2015; Luengo y Molina-Pérez, 2019).

A veces tú tratas de compartir esto con tus compañeros, intentas también que comprendan tu punto de vista, tu crítica. Pero es que hay gente que necesita y se construye en lo burocrático y yo, particularmente, no. Entonces cuando a mí lo burocrático me prohíbe o me limita mi tiempo de prepararme las clases en condiciones, de leer otras cosas que creo que son interesantes, de investigar otras

*cuestiones... Yo lo burocrático lo llevo a un segundo o tercer plano. Pero hay gente que piensa que hay que ponerse ya con los cuadernos de SÉNECA y eso es prioritario y en verdad eso no es ni obligatorio. Pero hay gente que se construye en eso, en el dato, en la cifra... Creo que también, a veces, falta una reflexión crítica sobre lo que hacemos y para qué lo hacemos. Y, entonces, cuando la administración dice pío, tú no puedes decir, automáticamente, mío. Me parece que hay una falta de respeto hacia la labor docente total y absoluta. Entonces cuando la gente, los compañeros, el departamento lo asume y no se cuestiona por qué y para qué de las cosas; pues ahí sí que una se siente que acaba un poco sola en esa batalla de reivindicar tu papel, tu saber hacer, tu forma de trabajar...
DOCENTE 3*

Y es que, si una conclusión compartida puede extraerse sobre los trabajos que abordan las prácticas de resistencia entre el profesorado es que la crítica individual no es suficiente para sostener una resistencia que tenga por objeto cuestionar principios existentes o plantear realidades sociales y/o profesionales alternativas (Anderson y Cohen, 2015; Luengo y Molina-Pérez, 2019). La literatura académica sobre este apartado comprueba cómo las prácticas de resistencia pueden sostenerse mientras que un grupo las sustenta (Achinstein y Ogawa, 2006). En el citado trabajo, uno de los participantes se ve obligado a abandonar el sistema educativo y el otro mantiene prácticas resistentes mientras que se siente respaldado por una comunidad de “profesores resistentes”, pero su “fortaleza” se agota cuando la “comunidad” es doblegada por las exigencias de estandarización y control. Por su parte, Carter et al. (2010) exploran la “frontera de control”, analizada por Goodrich (1975), que se entiende como el espacio fluctuante donde el profesorado puede desequilibrar la lógica administrativa-profesional mediante prácticas de resistencia. Los autores apuntan que cuando existen movilizaciones sindicales y actos de resistencia colectiva, los docentes pueden empujar este (des)equilibrio a favor de mayor autonomía profesional y desafiar la reestructuración neoliberal de la educación. En consecuencia, los lazos comunitarios son imprescindibles porque aportan sustento para el posicionamiento crítico que sea, a su vez, creador de nuevas dinámicas de desempeño profesional (Saura y Muñoz, 2016). En este sentido, esta investigación encuentra episodios de resistencia colectiva en una parte del profesorado que se declara activo en los movimientos de protesta, en el activismo sindical o en la asistencia a huelgas y otras acciones de defensa de la educación pública:

Yo voy a todas las huelgas, mi guerra está ahí. Recuerdo que incluso cuando surgió la reforma laboral y estuvimos en huelga general. Yo acudí a esa huelga general aunque sabemos que los funcionarios no estaban afectados por esa reforma laboral. Me preguntaban que qué hacía allí si a mí no me afectaba. Y yo decía; afecta a mi sociedad, y si afecta a mi sociedad creo que tengo que estar en esta protesta. Además, en cuanto al feminismo por ejemplo soy muy activa, entonces estoy metida en reivindicaciones, en marchas. Cada huelga que ha

habido, aunque sea para defender derechos de otros compañeros porque yo ya no soy interina, voy. Si hay algo que creo que mejora la estabilidad de nuestra plantilla, que en el fondo eso ayuda a todo el mundo, pues ahí me tienen. Yo soy de las que han perdido mucho sueldo por huelgas. Ahí es que cada uno tiene que llevar su conciencia por lo que considere. Yo lo hago así porque creo que es lo correcto y si otras personas no lo hacen así porque creen que no es correcto, pues tendrán sus argumentaciones pero yo soy muy activa, muy guerrillera, muy luchadora todavía. DOCENTE 18

Cuestiones como la reducción de la inversión pública o esto de manejar la educación como si fuese una empresa me hizo afiliarme a sindicatos para intentar corregir un poco los fallos que yo veía en el sistema. Me hizo entrar en otra dimensión, ya no era la de dar clases ni la de ser profesora. Era meterme en ver esto de la administración, la política educativa, la política administrativa y entonces decidí afiliarme a sindicatos, encontrar información, compartir con otros compañeros a ver qué pensaban. Pero yo reduzco todos los males de las reformas educativas en un déficit democrático puro y duro. Unas veces han sido presiones más autoritarias, otras más disimuladas, más legalistas, pero sí, sí, todo eso ha venido acompañado de un déficit democrático. Yo cuando entré a dar clases estaba la LOGSE en debate y en ejecución, nos peleábamos todos los profesores porque éramos como muy participativos, teníamos una base común de temario pero cada uno un poco enfocado al arte del oficio como creía entender. Yo entiendo que la participación ha sido cercenada y existe un déficit democrático muy fuerte. DOCENTE 26

Son estas las expresiones de resistencia más destacadas recogidas entre los participantes de esta investigación. Se concretan fundamentalmente en posicionamientos críticos a nivel individual y en acciones de resistencia colectiva puntuales por medio de huelgas generalmente conducidas desde los principales sindicatos con representación en el ámbito de la educación. No es, como se ha mencionado, una actitud de rechazo o confrontación, no supone un eje de acción del profesorado, no se manifiesta ante todas las prácticas de endoprivatización y cuando aparece lo hace por medio de distintas intensidades, en función de las trayectorias y las identidades profesionales de cada docente. Son, por el contrario prácticas débiles y precarias, pero que evidencian, en líneas generales, que el profesorado es consciente y crítico con los mecanismos de neoliberalización educativa aunque esto no termine articulándose en propuestas alternativas o contrahegemónicas. Se constituyen, por tanto, como un espacio intermedio marcado por la ambivalencia, la ambigüedad y la hibridación de lógicas (Johansson y Vinthagen, 2016). Se caracterizan por un marco de negociación crítica entre el docente y la reforma educativa en el contexto social, cultural e histórico en el que se desenvuelve. Es, en línea con Fuller (2019), un espacio confuso y creativo donde el profesorado negocia las entrelineas de las demandas a las que es impelido para reinterpretarlas, adaptarlas, reapropiarse de la legislación, enmascarar o reinventar prácticas e identidades.

7.2.3 Negociando lógicas contradictorias: estrategias para la (re)construcción híbrida de la identidad y la profesionalidad

Como se ha comprobado, los espacios que muestran actitudes de resistencia y actitudes de conformidad o adherencia a las lógicas de neoliberalización educativa entre los participantes son, a veces, difusos. Mayoritariamente se aprecian episodios que hibridan acciones de resistencia con posicionamientos pragmáticos en las tareas docentes. Por esta razón, investigaciones como las de Leonard y Roberts (2016) reconocen no atreverse a interpretar las respuestas del profesorado desde la noción de resistencia. En línea con la posición teórica sostenida en esta investigación, los autores defienden que es necesario considerar una interpretación más matizada de la respuesta de los profesores a las dinámicas gerenciales y los entornos performativos. Los apartados anteriores revelan una dificultad evidente para poder hablar, en líneas generales, de profesores con arquitecturas resistentes o profesores que se adhieren o se adaptan a los mecanismos de endoprivatización sin mediaciones críticas previas. Mucho más difícil es poder generalizar en términos estadísticos o representativos el número de profesores resistentes, profesores pragmáticos o concitar elementos comunes entre estos perfiles. Lejos de esto, los extractos narrativos evidencian estrategias y prácticas que van en la línea de conciliar lógicas contradictorias. Los docentes cuestionan las legislaciones, las presiones por el rendimiento o por el currículum, señalan la dificultad de cumplir con las exigencias políticas y las tensiones que esto conlleva pero, al mismo tiempo, precisan encontrar marcos de trabajo que les proporcionen mayor estabilidad para no sentir la presión de la administración educativa:

La mayor parte de los profesores no entienden muy bien cómo funciona esto porque no han trabajado dentro del sistema privado. Yo sí he trabajado en el sistema privado. Antes de ser profesora era contable y trabajaba en una empresa como administrativo contable, adquirí más responsabilidades, me hicieron fija y me convertí en un mando intermedio y me di cuenta de lo que era estar en medio y tener a alguien arriba que te presiona y a alguien abajo que te presiona. Ahora, siendo profesora, me siento igual, como un mando intermedio, tengo arriba a la administración y al inspector presionándome y por abajo a los padres presionándome y ninguno me defiende. Al final se trata de que sepas moverte en este equilibrio. Nunca vas a tener una seguridad plena pero, o encuentras la picaresca para aguantarlo, o es que no puedes vivir; literalmente. El inspector me presiona porque no quiere problemas con los padres; los padres me presionan porque saben que si me presionan consiguen cosas. Si los padres protestan el inspector te hace la vida imposible y al final siempre te encuentran algo para cuestionarte. Siempre se está fuera de la legalidad, es imposible cumplir la legislación que hay. Y te lo digo porque yo he tenido problemas, pues eso, enfrentamientos con inspección por temas de este tipo y yo he intentado cumplir la legalidad, y es imposible, no se puede cumplir la legalidad tal y como está hoy en día. Te las tienes que apañar tú como puedas. DOCENTE 15

Creo que es una cuestión de humanidad, de saber que estás tratando con personas y muchas veces la legislación parece que está programando o que está legislando para macetas. De qué sirve que yo sea la profesora más máquina del mundo terminando programaciones si los pobres míos no se están enterando de nada. Tú tienes que ser consciente de la realidad de tu alumnado y tratar de enfocar tu docencia a sus necesidades. Esto no es por una cuestión de resistencia personal ni muchísimo menos, es simplemente por una cuestión de lógica y de sentido común. Si estos niños, por ejemplo, están en primero de ESO y no se enteran ni a la de tres de qué es un sustantivo, para qué me voy a meter en el sintagma nominal si no se van a enterar. Se van a frustrar, van a pensar que son tontos, que no sirven para nada. Simplemente hay contenidos que a veces necesitan más tiempo. DOCENTE 32

Lo que pasa es que la legislación, la corriente no ayuda. Yo siento que tengo que invertir un montón de energía porque voy como un poco sola y a contracorriente. Yo siento como si yo creo que hay que ir por allí y legislación por otro camino diferente. Hay que ir rapidísimo, hay que dar un montón de cosas y siempre está la premura del currículo. Un aprendizaje significativo necesita tiempo, entonces, es una sensación como de luchar contra viento y marea. Es como que todo va en una dirección y tú en otra. Imagínate a un montón de gente en filas y tú te quieres mover en otro sentido, entonces tienes muchas resistencias. Yo, bueno y también muchísimos más compañeros, no solo yo, pensamos que nos deberíamos mover en un sentido pero la inercia va por otro lado y cambiar la inercia es muy difícil. DOCENTE 17

Son extractos que expresan la dificultad de conciliar las perspectivas o posicionamientos del profesorado con las reformas educativas impregnadas por las dinámicas de cuantificación, estandarización y control. Enuncian posicionamientos que, quizá, no se pueden explicar, o entender, desde actitudes puras de resistencia o de adherencia (Stevenson, 2017). Posicionamientos críticos, como ocho de los nueve participantes de la investigación de Buchanan (2015), hacia las dinámicas de estandarización pero, al mismo tiempo, evidenciando una modificación de sus prácticas para cumplir con los requerimientos de rendimiento que, a su vez, se constituyen como indicadores que determinan el éxito profesional. Lo que a priori puede considerarse una contradicción, como expone la autora, evidencia más bien cómo los mecanismos de rendición de cuentas afectan a los profesores y favorecen reconstrucciones de la identidad profesional y de la profesionalidad docente. Para entender estos espacios intermedios es interesante atender a los siguientes extractos. El profesorado muestra posiciones críticas o planteamientos de escepticismo con las propuestas políticas pero confiesa no ser esquivo a los cambios que les proponen.

Yo cumplo, hago lo que me dicen, no soy en absoluto esquivo a ninguna de las armas que la administración me procura. Quiero decir, que este año ha sido el cuaderno de SÉNECA y estoy incorporando los estándares a cualquiera de las actividades evaluables que programo, que he aprendido a programar, etcétera. No soy para nada esquivo a eso pero, si te soy sincera, sí que soy profundamente escéptica de que esa sea la manera de que a mí me sirva para algo todo eso y

que le sirva a mis alumnos. Yo soy una funcionaria que obedece en el buen sentido también. Es decir, esto último que te acabo de contar a lo mejor es la parte de mi vida como funcionaria que menos me agrada. Lo que quiero decir es que hago lo que se me pide y punto, pero yo también soy una funcionaria que cumple porque creo que tengo que hacerlo porque es mi deber aunque no me lo termine de creer o aunque no lo haga convencida. DOCENTE 14

Yo no estoy en contra de los cambios, de hecho me parecen buenos, tiene que haber cambios. Ahora, ¿cómo se producen esos cambios? Ahí está la clave, los cambios tienen que ser poco a poco o formándote bien para ese cambio, también explicándote el objetivo del cambio. Si nosotros supiéramos por qué se hace esa ley y cuáles son los intereses que hay detrás pues a lo mejor la entendería más. Así pues lo que tratas de hacer es cumplir con lo que te piden pero sin entenderlo muy bien o saber para qué se hace. Es como algo más mecánico para no estar fuera de la ley. Todo se hace desde el punto de vista del político, entonces no es tan fácil. Yo quiero que haya cambios pero los cambios que yo querría que hubiese en la educación, a lo mejor, no son los mismos que quiere el partido político que esté en el poder. DOCENTE 19

Tú puedes hacer una reforma como gobierno, pero si tú no pones facilidades para que esa reforma se lleve a cabo o no das unas directrices fijas, eso fracasa. Es decir, yo te digo: “pues ahora hay que evaluar por criterios y estándares de aprendizaje evaluables”, cosa que yo hago y pero que no todos los profesores lo hacen. A lo mejor yo estoy más dispuesta a calentarme la cabeza, a ver cómo lo hago, pero es normal que si yo llevo ya trabajando 15 años de una manera, que me digan ahora que tengo que hacerlo de una manera diferente, con el mismo sueldo, con los mismos alumnos, con el mismo todo... Pues entiendo que haya compañeros que no lo hagan. Entonces, al final las reformas fracasan porque tampoco se nos vende por qué es importante esa reforma. Yo he tenido la suerte de trabajar en Francia y hacer un Máster de educación allí y conocer la forma de trabajo, que me encanta, por cierto, y, por ejemplo, allí te enseñan por qué tú le enseñas al alumno competencias y no contenidos. DOCENTE 13

Los espacios intermedios responden a un posicionamiento donde el docente muestra su disposición ante las demandas de las reformas educativas a la vez que observa que éstas no se alinean con sus posicionamientos pedagógicos, sus juicios profesionales o sus identidades profesionales divisadas. Esto hace que, en la mayoría de ocasiones, el profesorado se construya entre hibridaciones donde reconocerse, transacciones entre la identidad profesional reivindicada y la identidad profesional imputada por la agenda de neoliberalización educativa. Se trata de una forma de lidiar con las contradicciones que muchas veces debe asumir el docente entre sus convicciones, proyecciones, juicios y el escenario que plantean las lógicas de neoliberalización de la educación (Molina-Pérez y Luengo, 2021). Es una negociación compleja que proyecta un conflicto de identidad donde se suceden espacios de crítica y resistencia con espacios de adaptación y pragmatismo. Esta complejidad puede observarse en los siguientes extractos. Es recurrente en estas reflexiones, véanse las del docente 2 y la de la docente 14, una mirada al pasado como eje desde donde comprender las rupturas, continuidades, las transformaciones y las reconstrucciones de su identidad profesional.

Yo fui alumno con la Ley General del 70. Nací en 1965 y, tanto de alumno como de maestro, he vivido bastantes reformas educativas. Yo lo que hago con las reformas educativas es, primero, las miro, las veo, las leo en esa "distancia amable". Después las toco y después, si tengo que abrazarlas, las abrazo. Pero como todo en la vida al mirarlas te gustan más o te gustan menos y luego te entran más ganas de tocarlas, de cogerlas o en el sentido metafórico. Entonces, hay que ser muy coherente, muy, digamos, resistentes, muy críticos pero al mismo tiempo adaptarse de una manera muy inteligente, de no verse atrapado ni condicionado por unos renglones y unas pautas pedagógicas preestablecidas porque entonces, ¿para qué sirve un maestro? DOCENTE 2

Cuando se me explican y se me razonan las cosas, puedo dar de sí bastante en los cambios. Yo pienso en mí y en el año 1992 y te aseguro que no tiene nada que ver con la profesora que soy ahora. Entonces, claro que ha tenido que haber cambios, claro que las administraciones han tenido que provocarlos de algún modo, de alguna manera o de otra, lo que pasa que, al mismo tiempo, no puedo dejar de hacer la lectura escéptica respecto a los que vengan después. Es que me parece que no hay una planificación a medio-largo plazo coherente y que apunte a lo que realmente se quiere hacer con la educación en mi país, no la hay, por eso soy un poco escéptica. Es decir, cierto escepticismo pero al mismo tiempo cierta permeabilidad o cierto dejarse influir por las cosas que se van sucediendo y sugiriendo, que no sea solo el estricto cumplimiento. DOCENTE 14

Yo suelo ser, en cierta manera, disciplinado... crítico pero disciplinado. Si la línea de un centro va por un determinado camino yo veo lógico, que yo tenga que seguir esa línea y en la medida en la que yo pueda y tenga margen pues vaya variando. DOCENTE 7

Son narrativas muy próximas a otros relatos de profesores recogidos en varios contextos geográficos que dan cuenta de los procesos de negociación que acontecen en la propia identidad de los profesionales (Connolly et al., 2018; Blomgren y Waks, 2015). Posicionamientos que no ocultan el rechazo, la crítica o la discrepancia pero que se ejecutan con una conciencia práctica, pese a las pesadumbres que la asunción de contradicciones implica. Esta confluencia de principios de acatamiento de procesos que merman las lógicas profesionales y prácticas resistentes ha dado lugar a un enfoque basado en los profesionales híbridos (Croft et al., 2015). Los extractos constituyen evidencias de espacios difusos y prácticas ambivalentes en el espacio neoliberalizado de la educación. Son racionalidades en disputa, siempre bajo relaciones desequilibradas, que pueden provocar tensiones y que tienden constantemente a ser gestionadas por los profesionales buscando un equilibrio que mitigue las tensiones en la identidad profesional docente.

Yo actualmente me veo como una equilibrista, buscando ese equilibrio de intentar llevar a cabo todo lo que se te pida con esa carga y la necesidad particular de cada clase. O sea, yo muchas veces intento a través de la metodología romper esa dinámica y esa rigidez que igual con los contenidos va tan cerrada porque al final es que el proceso de enseñanza son los chavales. Entonces, ahora mismo estoy siempre buscando ese equilibrio porque soy nueva y también voy aprendiendo. O sea, también voy viendo si realmente es efectivo todo esto que te

piden y tratando de imprimir un carácter más personal a todo lo que tengo que hacer. DOCENTE 23

Puede considerarse que el profesorado opera actualmente en un entorno organizacional complejo como consecuencia del encuentro de lógicas institucionales discordantes que generan conflictos profesionales. Goodrick y Reay (2011) y posteriormente Blomgren y Waks (2015) repasan las lógicas presentes en organizaciones del sector público como los centros educativos o instituciones sanitarias. Son lógicas que pueden identificarse en los diferentes relatos narrativos del profesorado participante en esta investigación. Señalan la lógica profesional fundamentada en el control del trabajo en base a la formación y la experiencia del profesorado. Analizan la lógica de mercado que, a diferencia de la anterior, desplaza el control desde los profesionales a las elecciones libres de los consumidores y la calidad del servicio depende de la demanda del cliente. Estas son las dos lógicas más relevantes que suponen planos funcionales antagónicos y provocan fuertes tensiones en la identidad profesional de los docentes. Esta lógica de mercado en la mayoría de ocasiones, como analizan los diferentes trabajos, aparece ligada a una lógica gerencial basada en estructuras jerárquicas donde las rutinas laborales están controladas, organizadas y evaluadas por directivos o gerentes de una organización. Es una corriente que choca con la lógica democrática, articulada en base a la participación activa de los profesionales en todos los asuntos que conciernen al desarrollo de la profesión.

En consecuencia, los relatos revelan nuevas formas de gestionar las tensiones que se generan en la identidad profesional a través de espacios de resistencia profesional y “adaptaciones pragmáticas” a las exigencias de la agenda de neoliberalización en educación. Esto plantea que la tradicional dicotomía entre la profesionalidad pura y la rendición gerencial del profesorado puede estar difuminándose, dando lugar a nuevas reconstrucciones híbridas de la profesionalidad (Molina-Pérez y Luengo, 2021). El término de profesional híbrido fue acuñado por Noordegraaf (2007) defendiendo la pertinencia de trascender desde la idea de un profesional “puro” a una concepción compuesta y matizada de un profesional que actúa de manera estratégica para hacer frente a las presiones de las lógicas en disputa características del sector público. Los profesionales híbridos, siguiendo a Blomgren y Waks (2015), se caracterizan por una defensa de la lógica profesional sin que esto sea obstáculo para desarrollar habilidades que les permitan desenvolverse en lógicas institucionales gerenciales y/o de mercado. El profesional híbrido es capaz de conciliar en un juego de equilibrios las lógicas institucionales divergentes para experimentar conflictos de identidad menos lesivos para su desarrollo profesional y personal.

Las investigaciones en esta línea señalan que una amplia parte del profesorado sí es consciente del control al que está sometido, y esto genera hastío y malestar. Sin embargo esto no siempre implica una respuesta basada en prácticas, discursos, actitudes o acciones de resistencia abierta o que trascienda del plano crítico, en las fases que señalaban Anderson y Cohen (2015), analizadas también en otros espacios (Luengo y Molina-Pérez, 2019). Y es que, como exponen el docente 1 y la docente 31, el profesorado encuentra otras “fórmulas” más efectivas para sortear las lógicas discrepantes y los eventuales conflictos de identidad. En esta investigación, la mayor parte de los participantes refiere haber desarrollado en los últimos años prácticas que describen como “*cumpli-miento*” (*cumpli- con la norma, pero –miento*). Véase esta práctica cuando el profesorado se ve impelido a responder a los diferentes mecanismos de rendición de cuentas sobre el rendimiento académico del alumnado:

Va a sonar un poquito prepotente pero yo estoy ejerciendo mi profesión tal y como quiero a pesar de que en algunas ocasiones sé que voy en contra de la legislación. Y me invento mi trampa para luego justificarlo a nivel administrativo. Nadie va a entrar ahora mismo a mi clase a decirme a mí cómo debo dar mi clase. Con total sinceridad; una cosa es lo que nos pide la ley y lo que nosotros tenemos que demostrarle al centro, y luego el centro a inspección, y otra cosa es lo que yo hago con mis alumnos. Entonces, por un lado, yo le doy a inspección y a delegación lo que ellos quieren. “Mira estoy valorando al niño por criterios...” pero luego, en realidad, no lo estoy haciendo porque yo lo que hago es evaluarlos como considero oportuno y luego invento la manera de justificarlo a nivel de documentación. Porque al final todo se reduce a unas memorias, una documentación, una rúbrica, un informe... Yo te voy a hacer el informe como tú quieras que te lo rellene y yo he evaluado a mis alumnos así, con los criterios, con los estándares y tal; pero en mi clase tú no sabes cómo yo he estado con mis alumnos. DOCENTE 1

Yo estoy bastante indignada con el tema de los estándares de aprendizaje, la burocratización del profesorado y la forma en la que se estructuran, desde las evaluaciones hasta la manera en la que tienes que conseguir dar una nota, por ejemplo. Yo soy bastante crítica con eso. Yo soy de las que no sigue esas leyes donde los estándares de aprendizaje son la base o donde toda la burocracia que hay alrededor de todo lo que tiene que ver con la evaluación. No he seguido esos parámetros, aunque suene mal y no se deba decir, esa es la realidad, no sigo esos estándares y esas maneras de calificar al alumnado. Yo creo que tenemos más margen de libertad de lo que la gente se cree. Que sí, ¿qué tenemos que estar sometidos a una ley? Pues sí, yo lo estoy, pero que al final voy a seguir haciendo lo que considere ¿sabes? En muchos aspectos no me condiciona en absoluto lo que diga la ley, de hecho, yo no doy el temario que dice la ley y doy de todos los temas que supuestamente tengo que dar, doy los que considero que tengo que dar a esa clase por sus condiciones y sus características y luego ya viene la parte en la que lo tengo que justificar y siempre encuentro la fórmula. DOCENTE 31

En el contexto de investigación andaluz y también en el resto del Estado, caracterizados por sistemas de rendición de cuentas de bajo riesgo, se detecta que el profesorado suele

responder de manera simbólica a los mecanismos de control a los que son llamados. Esto ha sido reportado en investigaciones como la de Pagès (2021), Barbana et al., (2020) o Maroy y Pons (2019), abordando distintas regiones nacionales y también contextos internacionales. Estos estudios sugieren que algunos centros y docentes, ante sistemas de rendición de cuentas de bajo riesgo y escenarios de cuasimercado, responden de manera mecánica o simbólica a las demandas de rendición de cuentas sin que esto tenga un impacto relevante en la práctica con el alumnado. Así, el docente 12 expresa que tiene que “mentir” para sentir un equilibrio profesional que le permita cierto grado de autonomía y que no comprometa los requerimientos de la administración. Por otro lado, la docente 13 entiende que en ocasiones se urde una especie de “trampa” para actuar de acuerdo con las demandas pero manteniendo prácticas profesionales basadas en convicciones.

Mentimos absolutamente todos y quien diga que no miente está mintiendo. En las programaciones didácticas, en la valoración de las programaciones didácticas, en los informes de grado de consecución... Mentimos. Es decir, es un constante mentir. Para mantener ese equilibrio profesional y personal tienes que mentir, es lo que tenemos que hacer. Hay que mentir. Tienes que decir cosas que no son ciertas porque la docencia y la rendición de cuentas son dos campos de batalla que no se rozan ni en un solo punto, es que son dos esferas totalmente diferentes. Son luchas en la praxis diaria. Es que la praxis diaria de las clases y del aula se hace, como se suele decir, “on air”, en el directo y son las cosas que surgen. Vas a tener una serie de contingencias y de demandas y tú puedes tener una temporalización perfectamente organizada en tu programación didáctica pero que luego no puedes llevarla a cabo un día porque ese día toca hablar de otra cosa.
DOCENTE 12

En el centro en el que yo estaba lo que hacíamos era en plan; por decirlo de alguna manera, una trampa que hiciese parecer que realmente estábamos evaluando criterios pero realmente no lo estábamos haciendo. Al final era un examen de 0 a 10 como toda la vida se ha hecho porque se creía que eso era más adecuado. Al final el la ley es tan ambigua que la puedes interpretar como quieras, por eso te decía que mi compañera actúa de una manera como profesora y yo actúo de otra completamente diferente, y las dos parece que respetamos la ley.
DOCENTE 13

Wilkins et al. (2021) entienden estas reconstrucciones de la identidad profesional y la profesionalidad docente desde el concepto de profesores neoperformativos. Los conceptualizan como docentes que han trascendido del post-profesionalismo que señalaba Hargreaves (2000), que han superado los “terrores de la performatividad” (Ball, 2003b), pero que no podrían considerarse como los profesionales activistas que señalaba Sachs (2003) en una de sus principales aportaciones académicas. Manifiestan que el profesorado neoperformativo se caracteriza por un delicado equilibrio entre el cumplimiento de los estándares asociados a la productividad de la cultura performativa y la resistencia ante situaciones que generan conflictos profesionales. Docentes que

operan con cierto grado de autonomía pero de forma restringida o limitada por las demandas externas de cumplimiento. Los autores entienden que la era performativa transcurre ya por su tercera década y esto supone que, a medida que los profesionales de mayor experiencia han ido aprendiendo a lidiar con la reforma; el pragmatismo o la acomodación han sustituido a la “desprofesionalización” o la “resistencia” que centró debates anteriores. Si bien esta investigación comparte la línea analítica de Wilkins et al. (2021), y los siguientes relatos son coherentes con este análisis, se opta por no incorporar la noción de “post-performatividad” o “neoperformatividad”. Se entiende la performatividad como la filosofía y la cultura de rendimiento que impregna las prácticas del sistema educativo. No parece, atendiendo a los extractos recogidos en esta investigación, que esta filosofía haya mutado o entrado en una nueva fase. Sí que, en línea con los autores y las narrativas del profesorado, se han desarrollado nuevas formas de negociar las exigencias de la cultura performativa conjugando elementos y lógicas contradictorias:

Yo personalmente he hecho de mi capa un sayo. Busqué mi zona de confort con la administración, me informé bien de cuáles son los papeles que debo de tener para ser una profesora estándar y los tengo rellenos, van de un año a otro sin cambiar y están ahí por si te los pide el inspector. También por mi trayectoria como administrativa, hacer papeles a mí se me da bien y redactar proyectos se me da fenomenal. Entonces, yo a nivel burocrático, pues bueno... Y, luego, me meto en mi clase y hago lo que me da la gana, básicamente. ¿Me explico? DOCENTE 15

A fin de cuentas somos funcionarios y tienen que tener una razón de peso bastante grande y bastante justificado para actuar contra nosotros. Entonces, yo siempre lo digo, pues haces un paripé. Llega la inspección, nos piden muchísimos papeles, nosotros los hacemos y ellos dicen “bueno, pues ya está” y se van, y ya está, y seguimos funcionando como siempre hasta la próxima vez que vengan. Y los problemas reales que tenemos, y que a veces yo le he planteado, “pues mira, este alumno que no viene a clase y su familia no lo quiere traer y no me coge ni el teléfono” o “este otro que tiene estos problemas y que a lo mejor había que darle una atención”; esos problemas les dan igual porque yo se los he planteado cuando he tenido ocasión de verlos. Nosotros, pues bueno, aguantamos el chaparrón de ese momento, hacemos lo que nos mandan y cuando se van pues seguimos funcionando pues como funcionamos siempre. DOCENTE 27

Yo ya he llegado a la conclusión de que, bueno, las programaciones y todos estos rollos burocráticos no sirven para nada. Al final tú entregas una programación tal y como te dicen pero el día a día de clase es una cosa bien distinta. Es decir, si al final la administración lo que te va a pedir es una serie de pautas burocráticas, porque ellos lo que quieren es que todo quede en un papel por si hay algún problema a la hora de final de curso de una nota, de una revisión de examen..., pues en el papel está pero mi día a día de clase sigue siendo el que yo considero que tiene que ser. Si hay determinados aspectos en los que yo no estoy de acuerdo yo en mi clase voy a seguir haciendo lo que considero que tengo que hacer. DOCENTE 31

Las expresiones del profesorado evidencian capacidades híbridas, habilidades de los profesionales para encontrar equilibrios entre el sentido profesional anhelado y la exigencia performativa del entorno educativo neoliberalizado. Se trata de un atajo en su experiencia docente, una forma de defender una identidad profesional cuestionada ante la percibida derrota de sus convicciones en el plano práctico de la docencia. En trabajos posteriores, Noordegraaf (2015) acuñaba la categoría de “profesionalismo híbrido” para entender las nuevas fabricaciones identitarias donde las trayectorias, convicciones y principios profesionales permean con las identidades profesionales demandadas a los docentes en el contexto de neoliberalización. Son reconstrucciones profesionales conscientes para encontrar equilibrios que permitan vivir la profesión de manera más satisfactoria ante los distintos desajustes experimentados. De este modo, el profesorado experimenta conflictos menos estresantes cuando acepta las dinámicas promulgadas por la agenda de neoliberalización y cuando implementa un conjunto más diverso, plural e integrado de principios de trabajo profesional y performativo (Schott et al., 2016). Los docentes dan así sentido a su identidad profesional en un proceso donde se negocian lógicas que pueden resultar conflictivas por su discrepancia con los elementos que configuran su identidad profesional (Bévort y Suddaby, 2016). Son, en definitiva, actores activos ante la diversidad interpretativa en la construcción y promulgación personal de sus propios guiones de identidad profesional que negocian con las presiones institucionales opuestas para gestar sentido a su ocupación.

Si aplicara todo tal cual viene por ley o tal cual nos dictaminan desde órganos superiores que tenemos que hacer, ya te digo yo que sería un fiasco. Lo que pasa es que, sinceramente, llega un momento en el que me lo salto porque veo que no tiene ningún sentido, no tiene ninguna lógica. Al final yo creo que te vas adaptando, pero porque es como la gota que está continuamente cayendo, al final mella hace, daño hace. Te vas adaptando porque el desgaste que tienes es monumental. Pero yo creo que, a pesar de todo eso, te adaptas pero en el fondo también te vas resistiendo un poco. Evidentemente me adapto en el sentido de, por ejemplo, con el tema este que te he puesto de ejemplo: evidentemente tú a lo mejor sí lo haces de otra manera pues durante dos días, durante cuatro días explicar el sustantivo, pero al final terminas haciendo el papel explicando por qué no has terminado la programación, es una adaptación ahí parcial porque haces lo que crees conveniente. DOCENTE 32

Todo está cuantificado. A nosotros nos piden números por todo, o sea, para mí los alumnos son personas pero para la administración son números, entonces, el fin de la administración es que los niños aprendan, pero a fin de cuentas es un número, o sea, tú tienes que llegar a este número para que el curso vaya bien o para que las estadísticas nos salgan bien. Entonces, yo intento separar lo que son mis clases y lo que es la burocracia que me corresponde. Yo tengo que reflejar en Séneca lo que yo hago con mis alumnos, entonces, muchas veces me es muy difícil. Por eso mucha gente se rinde y dice “o me dedico a los números o me dedico a los alumnos”, no sé si me estas entendiendo, Javier. Yo lo intento compaginar y creo que he aprendido a hacerlo. DOCENTE 30

Estos relatos, junto a los expuestos con anterioridad en este apartado, vienen a refutar lo expuesto por Frostenson y Englund (2020) en su investigación. Si bien los autores identifican la configuración de una “profesionalidad mixta” de los docentes, su análisis apunta que “las técnicas performativas y los ideales profesionales no pertenecen a universos separados, sino que se entienden conjuntamente, en relación entre sí” (p. 8). Aunque la autoría manifiesta posicionarse en la línea de investigación que alude a contextos educativos neoperformativos, sostienen, al mismo tiempo, que la cultura performativa no choca o reemplaza a valores profesionales. Más bien, apuntan, las prácticas performativas contribuyen a reforzar y reconstruir los principios profesionales en una relación simbiótica. Los relatos de esta investigación y su discusión con la evidencia empírica mayoritaria sostienen que los ideales profesionales y las técnicas performativas sí se constituyen como elementos contradictorios que fuerzan nuevas reconstrucciones híbridas de la identidad profesional. Son lógicas en disputa que provocan tensiones que tienen a ser gestionadas por los docentes buscando equilibrios que les permitan experiencias profesionales menos lesivas.

Se intenta desprofesionalizar al profesorado. Muchas veces cuando tú le hablas un poquito, entiéndeme, más fuerte de la cuenta a la inspección educativa, y yo soy así y quizás por eso no esté ya en un equipo directivo porque no sé hacerlo de otra manera (risas), cuando tú le dices las verdades con papeles, justificado y por escrito a la inspección educativa pues intentan silenciarte. Intentan darle la vuelta a la tortilla e intentan decirte que lo que está pasando en tu centro es por tu culpa porque tú no sabes hacer bien tu trabajo o que tus compañeros son malos profesionales. Y como los servicios institucionales de la Consejería de Educación quieren controlarlos a través de la burocracia y el papeleo, para mí no tienen ningún tipo de credibilidad ni de respeto. Es decir, yo hago mi trabajo, que el que realmente hago es el que hago con mis alumnos y alumnas, y luego lo otro porque lo tengo que cumplimentar, pero sé que lo hago mal porque lo hago a destiempo, con poca gana y malamente, pero bueno ese trabajo de rellenar papeles no sirve absolutamente para nada. DOCENTE 11

Sin embargo, es pertinente señalar que la categoría de “profesional híbrido” o que las reconstrucciones híbridas de la identidad profesional no suponen una nueva categorización desde la que entender los diferentes perfiles docentes. No se constituye como una taxonomía que comprende perfiles profesionales homogéneos con características técnicas, actitudinales o emocionales definidas. No existe un grupo de profesionales híbridos iguales. Son docentes que buscan equilibrios distintos, en diferentes dimensiones de su identidad profesional, para acomodar, por medio de prácticas diversas, las lógicas en disputa con la finalidad de encontrar un sentido profesional que es diferente en cada docente. En este sentido, la investigación encuentra diferentes prácticas o estrategias que desarrolla el profesorado para mitigar las tensiones entre las concepciones educativas, estimadas como adecuadas, y su

práctica real, donde muchas veces se ve impelido a actuar en desacuerdo con sus ideas profesionales (Hendrikx, 2019). Una serie de relatos del profesorado participante refieren la necesidad de encontrar un “punto medio” entre su sentido profesional y los mecanismos de rendición de cuentas a los que son impulsados. Aquí algunos docentes señalan que tienen que “camuflar” su trabajo para afrontar el “reto contradictorio”, como indica la docente 11. No obstante, como alude la docente 18, para adaptar la documentación y los distintos sistemas de control a lo que ejecuta a nivel de aula necesitas “aprender a hacerlo” y “experiencia”:

Mi trabajo lo hago en la práctica diaria pero lo tengo que camuflar cuando escribo los papeles, ese es punto medio al que me refería. Que muchas veces los papeles no es que me los invente pero si tengo que hacer un programa específico que se llama de tal manera aunque lo que yo hago puede ser alguna otra cosa, pues yo me invento eso pero yo sigo trabajando en lo que yo creo que es lo que le interesa a mis alumnos o lo que considero que es mejor para ellos. Yo salvo así el reto contradictorio de lo que me piden; las órdenes de atención a la diversidad, las leyes educativas, legislaciones autonómicas, etcétera. DOCENTE 11

Al principio hacer todos los registros tal y como te lo pide la administración te lleva un montonazo de horas y no siempre logras crear un registro que sea adecuado a lo que te piden. Yo creo que con los años también he crecido en eso, he aprendido a hacerlo. Es que en el fondo es aprender, usar estrategias con las cuales equilibras porque tú no quisieras pensar que eres un docente que está más tiempo trabajando en papeles que con alumnos porque el foco tuyo de trabajo es el alumno. Tú tienes que dedicarle el máximo de tu tiempo laboral, el sueldo que te pagan es para ayudar al alumno a desarrollarse. Entonces, necesitamos encontrar ese equilibrio. A veces la burocracia es más grande de la que debiera. DOCENTE 18

El profesorado tiende a buscar un espacio de encuentro entre las demandas de las legislaciones y sus propias consideraciones y juicios pedagógicos. Esto puede materializarse, como apuntan el docente 4 y el docente 21, aprovechando los márgenes interpretativos, los espacios grises o las posibilidades que otorga la legislación para introducir criterios propios e imprimir su sello profesional. Se trata de una estrategia que permite al profesorado poder “sentirse profesional” ante la cultura performativa basada en el control que limita esta concepción.

Yo tengo una visión crítica de las reformas, leyes y demás pero estoy dentro de la legalidad, de cumplirla. También que yo me pueda sentir profesional, que me pueda sentir bien, como te he dicho antes, aquí es donde viene esa disyuntiva que yo te planteaba. Por ejemplo, en la legislación siempre te va a venir: “porque se necesita que el alumno sea crítico, no sé qué...” o “los valores en relación con el desarrollo de los derechos humanos, el feminismo, el ecologismo y tal y cual...” y te viene un tema, por ejemplo: “el capitalismo”. Pues tú te acoges a ese otro tipo de puntos que vienen en la legislación educativa y entonces desarrollas, por ejemplo, el capitalismo, pero de “esa” manera. Tú tienes que explicar la ley de la oferta y la demanda, Adam Smith y David Ricardo y todo lo que tú quieras..., pero, mientras que tú expones objetivamente, lo que dicen las leyes del capitalismo,

estás mostrando a renglón seguido todos los desmanes que provocan. Entonces yo no es que quiera que piensen como yo, sino porque quieres que tengan varios puntos de vista, porque quieres que reflexionen, que sean críticos... DOCENTE 4

Tenemos unas limitaciones en cuanto a la libertad de poder hacer lo que verdaderamente nos gustaría hacer y esas limitaciones pues, de alguna manera, pueden implicar un problema en determinados momentos. Pero supongo que cada persona hace con situación una adaptación personal y lo lleva a su terreno. En mi caso, ya te digo que yo conocía de antemano ese mar con el que me iba a desenvolver y trato de llevar esa autonomía en la forma en la que yo quiero, sabiendo que hay ciertas cosas que están fuera del límite. Y es verdad que sí que podríamos tener más autonomía y que, de hecho, no contamos con el apoyo de todo el colectivo para reivindicar esto. ¿Qué ocurre? Pues que tú tienes que hacer de tu capa un sayo o aplicar lo que yo digo, “cada maestrillo tiene su librillo”. Hay que adaptar la realidad del aula a todo, y a veces se hace encaje de bolillo, para... no quiero decir mentir, porque ni es verdad ni es así, es simplemente retorcer una realidad hasta que encaje con la que realmente tú tienes delante. DOCENTE 21

En otros casos, el profesorado actúa desde el temor por las posibles respuestas de la administración educativa si no se ajustan a los requerimientos de control a los que son convocados. En este escenario los docentes reconocen desarrollar tareas que no les convencen con la única finalidad de evitar una posible sanción administrativa. En algunas ocasiones los espacios o márgenes profesionales son mínimos o no se ha encontrado la fórmula para alcanzar un “punto medio”, como se hace referencia con anterioridad, que garantice una mayor satisfacción profesional. En los relatos puede intuirse que el profesorado es consciente de haber perdido en la disputa por su profesionalidad. Esto deriva en una situación profesional compleja que revela falta de motivación, al tiempo que suscita cierto grado de comodidad “para sobrevivir” al no desafiar los instrumentos de control administrativos.

He vivido ese conflicto entre lo que a mí me gustaría hacer y lo que he tenido que hacer por seguimiento de la legislación. Es la sensación de que existe un conflicto entre lo que yo considero que debe ser la educación, lo que es prioritario para mí y lo que es prioritario para la administración. Y bueno, ¿cómo sobrevivimos a eso? Yo intento ir lo mínimo, digamos, como no llegar a un expediente. Muchas veces lo que hago son cosas de una forma que no me convence. Es decir, de repente las competencias; y trabajar las competencias significa trabajarlas de una manera que para mí es como cubrir el expediente, algo así. Entonces, pues esas cosas las resuelvo como puedo, con poca motivación porque se hacen las cosas de una manera que no me convencen. DOCENTE 17

A muchos compañeros les genera una tensión y, como ellos dicen, es “cubrir el expediente”... Voy a rellenar estos papeles simplemente de manera nominal sin explicar por qué es esto y que se den por enterados. Y otros que directamente dicen; “si hace falta aprobar a un porcentaje pues voy a aprobar a los que haga falta”, para así no tener más problemas con la administración. DOCENTE 4

En esta línea, algunas estrategias no se despliegan ya como defensa de la profesionalidad o de la identidad profesional construida en una trayectoria previa. Puede

inducirse que se desarrollan reconstrucciones de la profesionalidad que parten desde la aceptación de la derrota de la lógica profesional. En esta situación no se persigue tanto disputar el sentido de la profesionalidad ante la administración educativa o los *policy makers*, como sí protegerse de los sistemas de control y rendición de cuentas diseminados pese a no tener altas consecuencias. La “frontera de control” (Carter et al., 2010) aparece claramente desequilibrada hacia lógicas administrativas y las prácticas resistentes del profesorado apuntan a sostener la situación actual más que a desafiar la estructura que limita su autonomía deseada. Por eso se desarrollan estrategias para mitigar la presión ante la administración y evitar situaciones de alto desgaste emocional. Véanse dos casos, el docente 1 y el docente 29, donde la estrategia de salvar el conflicto administrativo es similar pero la vivencia del proceso es muy distinta. Mientras el docente 1 presume de gestionar esta situación aplicando esta estrategia, el docente 29, quizá con una lógica profesional más arraigada por su experiencia previa, confiesa haber necesitado ayuda psicológica ante la presión y los cambios que ha tenido que implementar para salir del “acoso” de los mecanismos de rendición de cuentas.

Yo personalmente no tengo muchas tensiones con la administración pero yo tengo una manera de pensar diferente a algunos de mis compañeros. Yo realmente, esto se lo digo a los propios alumnos, “mira yo al final si tengo cualquier conflicto a nivel legislativo o a nivel de administración o tengo alguna queja por parte de alguien pues yo os voy a aprobar, partís con el aprobado. Pero yo lo que quiero es que el tiempo que estéis conmigo aprendáis porque si aprendéis eso que os vais a llevar”. Entonces, luego, si alguna vez he tenido algún conflicto en el que me he sentido obligado a aprobar pues no lo he llegado a tener porque directamente he partido con eso. DOCENTE 1

Hay momentos en los que me he visto obligado, hay momentos en los que he estado en entornos de alta hostilidad, de persecución directa en los que he tenido que calificar artificialmente a mis alumnos y avisar a los alumnos que iban bien de que iban bien y avisar particularmente a alumnos a los que decía que su nota no alcanzaba los mínimos, pero me he visto obligado en algunas ocasiones a hacer malabares con los números. Ahora estoy en un momento en el que estoy recién cambiado de centro, vengo de una situación en la que yo me he sentido en un acoso y he necesitado ayuda profesional incluso para superar los efectos que me ha producido. Y ya te digo, sé que me van a decir que tengo que retocar la parte de calificaciones, es lo único que me van a pedir, calificaciones, y el resto voy a intentar dedicarme solamente a ver quién merece la pena y quién no, y a darles a todos, a cada uno, aquello que me piden. DOCENTE 29

Parece evidente que encontrar la satisfacción profesional desde el equilibrio de lógicas contradictorias es, per se, una tarea ardua para el profesorado. En algunas ocasiones los docentes reconocen que su estrategia es dedicar más tiempo a su dimensión profesional para tratar de encontrar la satisfacción de sentirse realizado profesionalmente al tiempo que responden con éxito a los requerimientos de las administraciones. La docente 15, a continuación, expone mediante su relato cómo lo

experimenta en su cotidianidad. Además, vincula esta situación con las tareas docentes asociadas a correcciones y atención al alumnado con NEE. Es pertinente destacar que los docentes españoles deben dedicar demasiado tiempo a tareas asociadas a correcciones y trámites administrativos vinculados. Esto se traduce en términos estadísticamente significativos en una fuente de malestar y estrés superior a las que sufren otros colegas europeos (TALIS, 2018).

Yo tengo un horario de treinta y cinco horas semanales, de las cuales dieciocho son de clase, cinco más de guardias, reuniones y otro tipo de cosas y solo me dejan diez horas para todo lo demás. Ahí tiene que entrar hora de tutorías, entrevistas con alumnos, preparación de exámenes, de materiales... Yo no tengo tiempo de preparar una clase no tengo tiempo de preparar materiales; sin embargo, en mi tutoría, yo tengo ocho niños de necesidades educativas especiales. Que me expliquen cómo puedo yo adaptar los materiales para ocho niños con el horario que tengo. Es que no me queda tiempo dentro de mi horario laboral ni para corregir exámenes. Yo he llegado a echar en algunos años de trabajo, más de 60 horas semanales entre preparación de materiales, preparación de adaptaciones curriculares y corrección de exámenes. Teniendo en cuenta que mi asignatura se llama "Lengua Castellana y Literatura", lo que evaluamos es el lenguaje, por tanto nos basamos en la lectura, escritura, en la expresión oral, en la expresión escrita... Entonces, tenemos que evaluar continuamente a los alumnos, tanto en su expresión oral como en su expresión escrita. Un comentario de texto de un alumno de cuarto de ESO puede tener perfectamente seis folios, si tú eso lo multiplicas por 25 alumnos con una media de tres o cuatro clases, ¿cuántos folios corrijo yo con un solo comentario de texto que hago? Entonces, si yo tengo que dedicar horas, horas, y horas a rellenar todas las evaluaciones burocráticas que la administración me exige, ¿cómo preparo yo a mis alumnos para hacer un comentario de texto si no me queda tiempo para corregirlo?
DOCENTE 15

Ésta, entre otras cuestiones, hace que el profesorado, aunque en líneas generales reconoce sentirse preocupado por las lógicas de neoliberalización, siente que si ocupa su tiempo en participar en espacios de resistencia abierta o en mostrar actitudes críticas de forma permanente no podría responder con éxito a las demandas a las que son interpelados por la administración educativa. Por ello, en muchos casos, hay que optar bien por una lucha individual para ser fiel a las convicciones profesionales, los ideales pedagógicos o los juicios docentes; o bien centrarse en los aspectos contingentes y la respuesta eficaz a las demandas performativas.

Ahora es cuando yo tendría tiempo de dedicarme a leer ese tipo de cosas, a reflexionar y pensar sobre todo lo que nos está pasando porque viví en Estados Unidos, trabajé allí en educación y ahora estoy viviendo aquí cosas parecidas a las que viví allí. Tengo la sensación que tendemos a ese modelo y ese modelo, si ya me gusta poco este, ese me gusta menos. Y ahora está uno tan quemado que lo que quiere es desconectar totalmente de todo porque me he tirado dos semanas trabajando 12 horas al día y es que ya no puedo más, llega un momento en el que tu mente dice "necesito cerrar y ya está". Y claro, sí me preocupa, pero me preocupan más otras cosas. Me preocupa que llegue el día a día en mi clase,

tengo 31 alumnos metidos en un espacio pequeñísimo, con muchísima diversidad, estoy sola la mayor parte del tiempo porque tenemos pocos recursos humanos para atender toda esa diversidad que tenemos. Me preocupa mucho más el tema burocrático que dejas una cosa escrita y parece que eso ya o si no haces bien una programación parece que implica que no eres buen docente porque te has equivocado y no has escrito una cosa de una manera. Todo eso me preocupa más que ahora, por ejemplo, el nuevo decreto de escolarización. Claro me preocupa todo, pero es que en el día a día tienes unas 500 preocupaciones y no te da tiempo a reflexionar sobre todos esos procesos, tienes que ir a lo inmediato. DOCENTE

19

En síntesis, parece evidente que la respuesta docente a los mecanismos de gestión empresarial de la educación no se corresponde con planteamientos que implican una afianzada resistencia o desobediencia a los requerimientos de las administraciones en defensa de una profesionalidad amenazada. Tampoco es frecuente entre el profesorado un patrón que asuma de forma acrítica o ausente de cuestionamiento las prácticas educativas demandadas por estas políticas. Se observa mayoritariamente una negociación basada en habilidades híbridas para encontrar equilibrios entre el sentido profesional anhelado y la exigencia performativa del presente. Posicionamientos complejos, derrotas profesionales, tensiones emocionales, contradicciones y pesadumbres desde donde reconstruir su identidad profesional.

BLOQUE V. Conclusiones

CAPÍTULO 8

REFLEXIONES FINALES A MODO DE CONCLUSIÓN

La agenda de privatización educativa avanza por diferentes latitudes geográficas con prácticas diversas que siguen siendo objeto de revisión y análisis por las diferentes adopciones que presentan (Fuller y Stevenson, 2019; Zancajo et al., 2022). En este trabajo se ha centrado el análisis sobre las prácticas de endoprivatización o gestión empresarial de la educación desarrolladas en el sistema educativo español y andaluz. Se ha indagado, desde la perspectiva de los docentes, en las políticas que favorecen la competencia entre centros educativos y conforman un escenario de cuasimercado; la cultura performativa consecuente de los procesos de estandarización, cuantificación y datificación; los diferentes mecanismos de rendición de cuentas y control docente; así como los patrones de gestión empresarial desarrollados en los centros educativos públicos. Todo ello al objeto de *comprender la influencia de las prácticas de endoprivatización en la identidad profesional del profesorado y en la configuración de la profesionalidad docente*.

Y es que, en los últimos años, de forma paralela al análisis de las dinámicas de endoprivatización, la atención de los investigadores se está orientando sobre la experiencia de los docentes en el contexto de la neoliberalización. El profesorado se convierte en un actor fundamental para comprender los cambios que está introduciendo la reforma de la NGP en los sistemas educativos, así como para descubrir las propias transformaciones que están experimentando como profesionales de la educación (Stacey et al., 2022). Concretamente, la línea de investigación que se adentra sobre la identidad profesional docente en el contexto de la gestión empresarial de la educación está siendo muy prolífera en la investigación académica (Hall y McGinity, 2015; Collet, 2017; Reeves, 2018; Hendrikx, 2019; Inostroza, 2020).

Si bien existe un denso número de investigaciones que han coincidido en señalar las dimensiones que conforman la identidad profesional docente, véase la tabla 1 en el capítulo 2, este trabajo planteó el objetivo específico de *examinar las dimensiones que configuran la identidad profesional docente en el contexto de la reforma educativa de neoliberalización*. Esto responde a una forma concreta de abordar metodológicamente

la investigación sin categorías previas o análisis deductivos. De este modo, podría concluirse que, cuando los docentes profundizan en su identidad como profesionales en el contexto de la neoliberalización, aparecen las siguientes dimensiones: los posicionamientos ontológicos y las consideraciones sobre educación; la autopercepción; las proyecciones y expectativas de desarrollo profesional; la autonomía docente y la competencia profesional; la influencia del entorno profesional; el reconocimiento y apoyo de la comunidad educativa; las emociones asociadas a la experiencia profesional; y las actitudes hacia la reforma educativa. Son dimensiones coherentes con las evidencias de la literatura académica que configuran una determinada forma de percibirse como profesionales de la educación (Garner y Kaplan, 2019; Rodrigues y Mogarro, 2019; Bolívar y Domingo, 2019).

8.1 Endoprivatización y reconstrucciones de la identidad profesional docente

Existe un amplio volumen de investigaciones que analizan los cambios en el profesorado como consecuencia de las políticas de neoliberalización para comprender si los docentes están siendo desprofesionalizados o reprofesionalizados para ser conniventes con la agenda de gestión empresarial de la educación (Zhang y Liu, 2021; Viñao, 2019; Saura y Fernández-González, 2017). Más que profundizar sobre esta ardua cuestión, esta investigación se ha centrado en *analizar el proceso de reconstrucción de la identidad profesional docente como consecuencia de la promulgación de la agenda de gestión empresarial de la educación*. Por consiguiente, siguiendo esta línea analítica, se inicia este apartado final centrando la atención en *interpretar la incidencia de las prácticas políticas de endoprivatización educativa en las dimensiones que conforman la identidad profesional docente*. Una vez referidas las reflexiones finales a este propósito, se pone en foco en *analizar las prácticas, acciones, actitudes y narrativas del profesorado como respuesta negociada hacia las prácticas de gestión empresarial de la educación*. Se finaliza el apartado tratando de *entender la influencia de las dinámicas de endoprivatización educativa en las reconstrucciones de la profesionalidad docente*.

Las dimensiones que conforman la identidad profesional, según los resultados del proceso empírico, están siendo tensionadas por las políticas educativas de endoprivatización, en línea con las investigaciones desarrolladas en distintas latitudes geográficas (Parcerisa et al., 2022; Inostroza y Falabella, 2021; Fuller, 2019; Singh, 2018; Connolly et al., 2018). Partiendo desde las consideraciones y los posicionamientos ontológicos del profesorado, podría considerarse que una parte mayoritaria de los participantes entienden la docencia como una ocupación humanista;

frente a la concepción resultadista e instrumental con la que opera la neoliberalización educativa. Esto supone una tensión de partida. El profesorado se encuentra inmerso en lógicas en disputa que cuestionan su propia concepción de la educación o las finalidades de los sistemas educativos en los que se desempeñan. Se observa una “lucha simbólica” por la idea de educación que afecta a los presupuestos ontológicos. Los relatos ponen de manifiesto que la lógica humanista mayoritaria entre los docentes coexiste con una racionalidad centrada en los resultados, las mediciones, las comparaciones y los sistemas de control. Por ello, no podría concluirse que la filosofía asociada a la neoliberalización haya reemplazado a la consideración humanista y la concepción comprensiva mayoritaria entre el profesorado; pero sí puede afirmarse, de acuerdo a los hallazgos, que la neoliberalización está debilitando estos principios educativos.

La propia gestión que cada docente realiza para hacer frente a la presión favorece la permeabilidad de las prácticas de gestión empresarial de la educación. El profesorado comienza a dar muestras de adherencia a determinadas filosofías y presupuestos de la NGP, al tiempo que critica o rechaza determinados planteamientos por la necesidad de encontrar marcos más estables. No existen, en consecuencia, posicionamientos ontológicos puros porque la neoliberalización los ha debilitado (Roberts-Holmes, 2015). Se observan posiciones híbridas caracterizadas por la volatilidad, la contingencia, lo inmediato, como búsqueda de un equilibrio que permita destensar las discrepancias a las que, sin más remedio, invita la neoliberalización educativa. Se constituye así un nuevo “régimen onto-epistemológico”, como señala Holloway (2019), que reconstruye la identidad profesional y la práctica de los docentes sin claras adherencias, sin evidentes resistencias, sin sustentos onto-epistemológicos que permitan una praxis apoyada en principios pedagógicos, ideales, juicios o compromisos.

La evanescencia de los juicios pedagógicos, los ideales o las concepciones educativas afecta también a la propia autopercepción que los docentes configuran de sí mismos. La autopercepción del profesorado está condicionada por la disputa entre la imagen de qué es ser un buen profesional de la educación y las prácticas concretas que deben desarrollarse para responder a los requerimientos de las administraciones educativas (Jeffrey, 2002). Esto provoca una tensión entre la identidad reivindicada y la identidad imputada (Bolívar, 2006). Se trata de un conflicto que desencadena una autopercepción profesional contingente, difusa y ambivalente. La cultura performativa exige que el profesorado se piense desde los parámetros de la evaluación, el rendimiento, los resultados y la cuantificación. Esto, en algunas ocasiones, requiere un “desaprendizaje” de los esquemas profesionales que han ido construyendo conforme a las experiencias

laborales previas. Un proceso de ruptura que se percibe como una “despersonalización”, una desvinculación de convicciones, ideas o juicios pedagógicos para ser eficaces en los entornos de productividad, conmensurabilidad y desempeño.

No obstante, en línea con lo sostenido anteriormente, pese a reconocerse en una autopercepción dominada por la ambivalencia y desequilibrada hacia las pautas que son imputadas por la NGP, el profesorado no ha transformado su imagen de lo que debe ser y hacer un profesional de la educación. Los relatos dan cuenta de que los docentes, en líneas generales, son conscientes de la disputa que existe para (re)definir su identidad profesional, pero no cambian su imagen o idea de lo que significa ser un “buen profesor”. Incluso hay márgenes en los que se reconocen como tales, vinculados a sus identidades reivindicadas y alejados de las concepciones atribuidas por la neoliberalización educativa. Pese a ello su autopercepción es errática y compleja porque ocurre lo contrario con su práctica cotidiana, que sí se transforma y busca complicidades con la agenda de neoliberalización educativa. En este apartado, se observa que el profesorado reconstruye su autopercepción desde posicionamientos híbridos caracterizados por prácticas ambivalentes, adherencias y resistencias que permitan gestionar la tensión de las lógicas en disputa. En consecuencia, los docentes suelen buscar mecanismos que les permitan justificar y autorizar las complicidades y adherencias que se ven impelidos a asumir sin convicción. Mitigar sus tensiones refugiándose en aspectos como la vocación o el cuidado del alumnado. La vocación, entendida desde el plano de no perjudicar al estudiantado en su trayectoria académica, se ha manifestado como el principal refugio al que acude el docente para equilibrar las tensiones consecuentes de su vinculación a una autoimagen que se asocia a una práctica profesional técnica y pragmática.

Los resultados de la investigación también señalan una evidencia clara. Si bien esta situación de cuestionamiento tiende a ser negociada en la actualidad desde construcciones profesionales híbridas, el sostenimiento de estas dinámicas se está configurando como un elemento de riesgo para el desarrollo profesional docente (Leonard y Roberts, 2016; Sugrue y Mertkan, 2017). El profesorado entiende que se conforma un espacio de desarrollo profesional restringido y burocrático. En casos minoritarios se ha llegado a expresar la idea de abandono de la profesión aunque, en líneas generales, la mayor parte de los docentes muestran dudas, incertidumbres y temores relacionados con las demandas de la neoliberalización educativa. Las reformas, los cambios políticos y la falta de espacios de seguridad se convierten en fuentes de conflicto. La docencia deja de ser una ocupación atractiva para el profesorado porque se relaciona con la burocratización, la tensión emocional y la falta

de seguridad. El futuro profesional se dibuja en un escenario de incertidumbre, de tensión e inseguridad. En las proyecciones profesionales aparece con más frecuencia el miedo a sentirse quemado profesionalmente que metas o propósitos vinculados con el desarrollo profesional o con el plano pedagógico-didáctico.

Y es que el sentido de autonomía docente, de competencia profesional o la capacidad de agencia se presenta como una de las dimensiones más importantes que constituyen la identidad profesional. En este apartado puede apreciarse nuevamente que las dinámicas de endoprivatización están provocando discrepancias entre el sentido de profesionalidad anhelado por la mayoría de docentes y las prácticas que terminan desarrollando en el aula para responder a los sistemas de rendición de cuentas. Una tensión cotidiana entre lo que se considera que debería hacerse, en base a juicios profesionales congruentes con las necesidades contextuales percibidas, y lo que tiene que realizarse para ser eficaces y productivos en el entorno competitivo de la educación neoliberalizada (Hendriks, 2019). El profesorado, en distintas ocasiones, concibe que su juicio profesional, sus concepciones pedagógicas o sus convicciones didácticas quedan en un segundo plano. La respuesta a los mecanismos de rendición de cuentas ocupa la centralidad de las tareas docentes y los procedimientos estandarizados proyectan una profesionalidad alejada de una concepción intelectual de la docencia (Connell, 2009). En algunos casos, el profesorado llega a percibirse como personal “desprofesionalizado”. En la mayoría de ocasiones se destaca su falta de autonomía como consecuencia de una práctica profesional técnica, centrada en la medición del desempeño y desvinculada de un sentido ético, crítico o creativo (Clarke y Phelan, 2015).

Esta situación obliga a los docentes a reconstruir su práctica profesional, su quehacer en el aula y su propia concepción de profesionalismo. Se observa que, de forma mayoritaria, el profesorado trata de encontrar espacios de estabilidad y satisfacción con su práctica que encuentran cuando se ajustan a las lógicas de la agenda de neoliberalización, aunque esto implique renuncias pedagógicas. Por ello, pese a la tensión y la controversia que implica, se evidencian adaptaciones, adherencias y connivencias con las prácticas de estandarización, datificación y cuantificación de la práctica docente. No obstante, es preciso señalar que la adaptación o la adherencia a las dinámicas de la cultura performativa también se explica porque existe en ellas un aura de “disfrute” y seducción (Clarke, 2013). Y es que, cuando el profesorado se adentra en la racionalidad conmensurable, advierte que su éxito o calidad será considerado por la consecución de estadísticas y porcentajes. Sentirse eficaz

alcanzando resultados implica una satisfacción profesional que incentiva a introducirse en la cultura performativa.

Lo cierto es que se aprecia cómo el profesorado intenta encontrar un equilibrio entre su “versión auténtica” (Ball, 2003a) y los elementos que conforman la cultura performativa. Esto implica una reconstrucción de su práctica docente caracterizada por fabricaciones paradójicas que tratan de equilibrar espacios “pragmáticos”, en lo referente a los requerimientos de la agenda de neoliberalización educativa, y espacios “resistentes” hacia aquellas demandas que son percibidas como un obstáculo para su profesionalidad. Mayoritariamente el profesorado trata de mantener una práctica profesional vinculada con sus consideraciones pedagógicas, a veces muy próximas a la idea de justicia social, formación integral de la persona y desarrollo de capacidades críticas. Al mismo tiempo necesita ser eficaz en el enfoque basado en la evaluación, las mediciones y la cuantificación como ejes de relevancia para medir la calidad de su competencia profesional (Wilkins et al., 2021). Por tanto, podría considerarse que la mayor parte de los docentes, pese a mostrar discrepancias con la cultura performativa, han aprendido a lidiar con sus contradicciones en lugar de construir prácticas resistentes o alternativas. En este sentido, una parte de la literatura apunta recientemente a que el profesorado se encuentra en una era “postperformativa” o “neoperformativa”, donde la sujeción a la evaluación, la comparación o la medición ya no es un “terror” sino una forma aceptada, aunque en diferentes grados, de ser profesor (Holloway, 2019; Holloway y Brass, 2018; Lewis y Holloway, 2019). Parece evidente que la cultura performativa sigue impregnando las prácticas docentes pero el profesorado ha optado por gestionar las discrepancias y las tensiones más que resistir u obedecer. Esto desencadena nuevas reconstrucciones de su profesionalidad y de su identidad profesional.

Los conflictos, las tensiones y las discrepancias que implica la gestión de las lógicas de la neoliberalización educativa se experimentan en un contexto de fuerte individualización del profesorado sobre cualquier marco común. El individuo por encima del colectivo, la persona por encima de la comunidad, es la lógica que sustenta la filosofía neoliberal y que impregna el escenario educativo. El entorno profesional y las relaciones que se conforman entre colegas se convierten en una dimensión fundamental para comprender las reconstrucciones de la identidad profesional docente en el marco de la gestión empresarial de la educación. Y es que el modelo de socialización en el espacio de trabajo da cuenta del impacto de la neoliberalización sobre el profesorado. Si bien en la investigación previa se observa que las relaciones entre colegas se articulan como una fortaleza ante el cuestionamiento de la identidad profesional (Bolívar,

2006; Bolívar et al., 2014); esta investigación da cuenta que la neoliberalización educativa ha provocado una nueva forma de socialización profesional marcada por la progresiva individualización del profesorado, en línea con evidencias recientes (Thompson et al., 2022). En consecuencia, ante un entorno de acusada complejidad, cada docente opera de forma independiente al objeto de sortear las dificultades que encuentra en los diferentes ámbitos que configuran su profesión.

Podría concluirse que, de forma mayoritaria, las relaciones basadas en lógicas de colegialidad, apoyo y confianza entre colegas están siendo reemplazadas por acciones individuales, en ocasiones competitivas, para mostrar eficacia en entornos de alta competitividad y rendición de cuentas (Thompson et al., 2022). Esto no exime que, para soportar las dificultades, en muchas ocasiones, las relaciones entre los docentes se reducen al apoyo emocional o la escucha. Sin embargo, se observa que el profesorado se sitúa frecuentemente en el marco de la individualización, porque hay que acometer tareas particulares de rendición de cuentas que se conciben como ineludibles. Parece evidente que las lógicas de neoliberalización están dificultando los espacios de discusión colectiva o de reflexión colegiada. Se conforma así un modelo de socialización profesional donde el profesorado prioriza la respuesta a los sistemas de rendición de cuentas antes que las dinámicas de acción colegiadas. Los espacios con los colegas son débiles, fracturados, burocráticos, basados en el apoyo emocional en algunos casos y con matices competitivos en otros. Esto, además, se intensifica cuando las direcciones educativas responden a prácticas de gestión gerencial, consecuentes de las políticas educativas de la NGP. El profesorado sin funciones en la dirección educativa señala que los centros dejan de ser espacios democráticos para responder a filosofías empresariales basadas en estructuras organizacionales jerárquicas que fomentan la individualización mediante modelos de socialización fragmentados (Hall et al., 2013).

Más allá de lo señalado, la individualización se afianza cuando las relaciones del profesorado con la administración o la comunidad educativa se hacen más conflictivas. Las relaciones de reconocimiento y apoyo por parte de la administración y la comunidad educativa se han manifestado como una de las dimensiones más presentes en la investigación. La administración, fundamental para la cotidianidad del docente, se proyecta como el principal elemento de cuestionamiento de la identidad profesional y de la práctica diaria. La burocratización, como dinámica de control docente, afianza una percepción general caracterizada por la falta de apoyo, el enjuiciamiento o la desconfianza en la tarea que se desarrolla. Esto, además, se interpreta como una evidente falta de reconocimiento, en tanto que el profesorado se percibe fiscalizado en la tarea de alcanzar los rendimientos educativos proyectados por la administración en

lugar de apoyado por la misma. Y es que, en el contexto de la neoliberalización educativa, la administración se vuelve cada vez más difusa en la corresponsabilidad del éxito educativo del alumnado. Se deposita sobre el profesorado la responsabilidad de lograr los rendimientos demandados y, si no se consiguen, los docentes pueden sentir culpa o generar una percepción de fracaso. Esto conforma una modalidad de relaciones con la administración caracterizada por el riesgo, la presión, la inseguridad y la sensación de soledad en la tarea de alcanzar las finalidades asociadas a los sistemas educativos.

El profesorado, desde la individualización, se ve impelido a conseguir los resultados, que se han definido sin su participación, en un contexto donde las instalaciones, los recursos y las herramientas son insuficientes como consecuencia de la reducción del gasto público. Ratios elevadas, infraestructuras deficientes, recursos deteriorados y una comunidad educativa, representada en primer lugar por las familias, que se reconfigura como cliente de la educación (Luengo y Molina-Pérez, 2018). Las “familias-clientes” demandan rendimiento, resultados y servicios educativos como elemento de diferenciación en un contexto social competitivo y credencialista. Esto desencadena cambios en su relación con el profesorado, actor al que se le exige. La lógica comercial provoca una percepción docente caracterizada por la falta de reconocimiento, la ausencia de valoración social y prestigio, al punto de cuestionar si merece la pena dedicarse a la docencia, en línea con los resultados de otras investigaciones (Zamora y Cabrera, 2015).

Estas situaciones afectan directamente a la experiencia emocional del docente. La investigación ha podido comprobar cómo las vivencias emocionales explican muchas de las acciones que desarrolla el profesorado. Las emociones asociadas a la profesión docente se han constituido como una de las dimensiones más relevantes para la comprensión de la identidad profesional. Se ha podido contrastar que la neoliberalización educativa se convierte en una fuente de estrés, ansiedad, insatisfacción y problemas relacionados con la salud mental y emocional del profesorado. Se han detectado problemas de agotamiento, tensiones y hastío, en línea con la investigación que profundiza sobre el *burnout* docente (Skinner et al., 2019; Capone et al., 2019; Iriarte y Erro-Garcés, 2020). Los relatos del profesorado en este apartado son contundentes y ponen de manifiesto que la docencia se ha transformado en una ocupación que provoca un fuerte desgaste emocional. Los mecanismos de mercado y competencia, las lógicas empresariales y la reducción de recursos conducen a la mayoría del profesorado a experimentar emociones negativas sobre su ocupación. Se comprueba que, en distintas ocasiones, esto supone una limitación de su experiencia

profesional y desequilibrios en su identidad como consecuencia del estrés, la desazón, el miedo, la indefensión o el cuestionamiento de su propia autoestima profesional (Bolívar et al., 2014). Las dificultades emocionales, en síntesis, suelen aparecer en la totalidad de los participantes de esta investigación. Se alude a la dificultad emocional que implica el trabajo docente, agravado por las dinámicas de endoprivatización. En menor medida, pero detectados, se han contrastado problemas de salud mental que han precisado atención médica y tratamiento con psicofármacos.

En consecuencia, la mayor parte de los casos dan cuenta de la implementación de distintos mecanismos para lidiar con los problemas emocionales asociados a la docencia. Reiteradamente se observan negociaciones a nivel individual para mitigar los desajustes emocionales que conlleva la profesión. Si bien, en diferentes casos, el profesorado señala actividades dirigidas exclusivamente a tratar los problemas emocionales derivados de la docencia, como la asistencia a terapia, la realización de yoga o meditaciones, entre otras; en otros casos se reconoce la necesidad de desarrollar actividades que permitan desconectar del enjambre emocional que se soporta cotidianamente. Los docentes persiguen poder disfrutar de una experiencia profesional más equilibrada, independientemente de las renunciadas personales y/o profesionales que se tengan que realizar. Esto implica, de nuevo, buscar espacios dirigidos a equilibrar los ideales, los deseos, los propósitos y las prácticas. La gestión de la vulnerabilidad radica entonces en encontrar acciones o ideas que permitan desenvolverse y coexistir con la agenda de la NGP sin que esto provoque estados emocionales lesivos para el desarrollo profesional.

En esta línea, si bien no podría considerarse que los estados emocionales negativos asociados a la neoliberalización han hecho al profesorado adherirse con entusiasmo a las prácticas de gestión empresarial de la educación para experimentar menor desgaste emocional; sí podría concluirse afirmando que el profesorado ha asumido la endoprivatización como inevitable. En consecuencia, el cuidado emocional no radica en una oposición a las dinámicas de la NGP, tampoco responde a una adherencia convencida, sino a una acomodación emocional que permita una práctica docente menos tensionada. Por eso, más que resistencias o espacios colectivos de reivindicación de la identidad profesional, el profesorado se refugia en la mejor gestión de sus emociones para superar las situaciones de *burnout* que han podido detectarse. Así, el malestar por renunciar a sus juicios o ideales educativos se equilibra cuando se considera que el control al que están sometidos ayuda a la trayectoria académica de su alumnado; o el malestar por las altas ratios y la falta de recursos se equilibra cuando,

desde la individualidad, cada docente busca su mejor versión para responder de forma ágil, flexible y resiliente a las deficiencias estructurales (Molina-Pérez y Luengo, 2020).

El impacto emocional de las prácticas de gestión empresarial de la educación termina siendo decisivo a la hora de conformar una determinada posición o actitud frente a las demandas de las reformas educativas de neoliberalización. Las respuestas y las actitudes del profesorado hacia las dinámicas de endoprivatización se vienen analizando en la literatura académica desde las nociones de resistencia, adherencia o conformidad. En el caso que ocupa a esta investigación, la fase empírica realizada revela que es complejo poder hablar de manera pura e inequívoca de un perfil de profesorado con una actitud resistente o un perfil de profesorado con un perfil acrítico que ha sido redefinido bajo la agenda de neoliberalización. Es cierto que, en líneas generales, son mayoritarias las narrativas que dan cuenta una actitud de conformidad, aceptación, adaptación o adherencia hacia las prácticas de gestión empresarial de la educación; pero también se aprecia que estos planteamientos cohabitan con actitudes críticas, discrepantes y resistentes. La investigación comprueba que existen muy pocos casos “puros” de docentes resistentes o docentes conniventes con la agenda de endoprivatización. Más bien, en un mismo caso, pueden observarse actitudes complacientes con determinadas dinámicas o lógicas de NGP, mientras que, al mismo tiempo, se muestran discrepancias, críticas y resistencias a otras prácticas de gestión empresarial de la educación.

En consecuencia, es necesario alinearse con una posición más matizada que da cuenta de equilibrios complejos en los que el profesorado se piensa y actúa en la neoliberalización de la política educativa (Leonard y Roberts, 2016). Se comprueba cómo la mayor parte de los docentes buscan posicionamientos intermedios desde donde gestionar las lógicas contradictorias. Se aprecian equilibrios donde, estratégicamente, aparecen actitudes de resistencia como espacios de defensa de la “profesionalidad pura” junto con actitudes de complicidad hacia lógicas que son concebidas como irreversibles. Se conforman así habilidades híbridas para tratar de desenvolverse con una lógica profesional en entornos caracterizados por lógicas gerenciales y/o de mercado (Molina-Pérez y Luengo, 2021). Se tratan de equilibrios clínicos caracterizados por el cumplimiento de los sistemas de cuantificación y espacios de defensa de la autonomía y la profesionalidad. Son reconstrucciones de la identidad profesional y de la profesionalidad docente desarrolladas para encontrar marcos que permitan vivir la profesión de forma más sosegada y satisfactoria. Posicionamientos complejos que implican asumir, en ocasiones, derrotas de las lógicas profesionales, prácticas

contrarias a las convicciones, desequilibrios entre las proyecciones profesionales y la cotidianidad del aula y tensiones emocionales consecuentes.

En otros espacios académicos se ha entendido que esto no refleja más que una claudicación de la lógica profesional ante la racionalidad performativa que impregna el ideario educativo. Desde esta investigación se sostiene que es complejo afirmar contundentemente que el profesorado haya sido desprofesionalizado o reprofesionalizado por la agenda de neoliberalización educativa. Más bien, se entiende que la cultura performativa ejerce una presión para redefinir la docencia que precipita constantemente reconstrucciones híbridas de la práctica y de la identidad profesional por el carácter activo del profesorado como mediador de la reforma. Podría considerarse que, tras décadas de dinámicas de neoliberalización, el profesorado ha superado los “terrores de la performatividad” (Ball, 2003b), aunque la rendición de cuentas y el control siguen afectando negativamente a su experiencia profesional. Y es que, si bien en muchos casos se observa la prominencia de la aceptación o adherencia a las pautas de cuantificación, estandarización y control, se aprecia también que ha cambiado la forma de negociar las exigencias de la cultura performativa.

Llegados hasta aquí, y al objeto de sintetizar las principales reflexiones finales que se dependen del trabajo, podría concluirse afirmando que las prácticas de endoprivatización están provocando fuertes desequilibrios en las dimensiones que conforman la identidad docente. La identidad profesional se reconstruye en el contexto de la neoliberalización en el seno de una lucha simbólica por definir la idea de educación o las finalidades asociadas a los sistemas educativos. Esto está provocando un debilitamiento de las lógicas humanistas en la racionalidad del profesorado, dando paso a filosofías utilitaristas y performativas que, en muchas ocasiones, confrontan con los principios onto-epistemológicos del profesorado. En consecuencia, la práctica profesional se ejecuta sin grandes sustentos epistemológicos, sin el seguimiento de ideales o convicciones pedagógicas. La profesionalidad, por consiguiente, es un constructo contingente, eventual, reconstruido mediante la búsqueda de espacios que permitan salvar las discrepancias surgidas de la ruptura entre los posicionamientos docentes previos y las lógicas asociadas a la neoliberalización. Por ello, se evidencia que los docentes tienen una autopercepción errática, difusa y ambivalente, consecuente de las negociaciones que realizan para resolver las tensiones entre las identidades divisadas y las identidades imputadas por la agenda de gestión empresarial de la educación.

Y es que la neoliberalización educativa invita al profesorado a pensarse en torno a sistemas de cuantificación y mecanismos de rendición de cuentas (Sullivan et al., 2021). El carácter intelectual asociado al profesionalismo se desvanece mediante un ejercicio técnico y limitado en entornos de estandarización y competencia. Todo ello en el marco de una socialización profesional caracterizada por la alta individualización, donde el profesorado se percibe solo en la tarea de alcanzar los resultados proyectados, sin la corresponsabilidad que corresponde a la administración educativa (Thompson et al., 2022). Al contrario, el docente encuentra en la administración un agente que se convierte en el principal elemento de tensión. Una administración educativa que, mediante múltiples sistemas de rendición de cuentas, muestra desconfianza en la profesionalidad docente al tiempo exige mejores resultados sin respaldar al profesorado. Estas situaciones generan fuertes tensiones emocionales en los docentes, problemas de salud psicológica condicionados por la presión, la exigencia de rendimiento, el control y las dinámicas gerenciales de dirección educativa.

Pese a todo ello, esta investigación sostiene que la neoliberalización educativa no ha conseguido transformar a los docentes bajo una subjetivación neoliberal pura. Es evidente que se aprecia, en la mayor parte de los docentes, distintos relatos de adherencia, complicidad, aceptación o adaptación a los esquemas racionales que conforman la endoprivatización educativa. También se aprecia que estos espacios coexisten con actitudes críticas, discrepantes y resistentes. Por consiguiente, no se puede concluir afirmando la existencia de profesionales con un rol o perfil resistente y profesionales con un rol o perfil capturado por la agenda de neoliberalización. La investigación muestra que cada docente opera mediante posicionamientos de resistencia y adherencias para las distintas prácticas que configuran la gestión empresarial de la educación. Esto da cuenta de una reconstrucción híbrida de la identidad profesional y la profesionalidad docente. El profesor híbrido se mueve constantemente en un doble proceso de “adaptación” y “resistencia”. La identidad profesional y la práctica docente se reorganizan combinando los principios pedagógicos reivindicados, las acciones críticas y resistentes y la adaptación a los marcos funcionales de la educación neoliberalizada (Noordegraaf, 2015).

La hibridación es el resultado de una búsqueda de sentido que acontece en las diferentes dimensiones que configuran la identidad profesional. Se puede observar en la búsqueda de equilibrios referidos a los presupuestos onto-epistemológicos; en la consolidación de una autopercepción que no se oponga a la identidad imputada por la neoliberalización educativa; en la búsqueda de satisfacción profesional por medio de nuevas metodologías o espacios que mitiguen la evidente insatisfacción por la pérdida

de autonomía profesional; o la búsqueda de equilibrios emocionales que permitan aminorar las tensiones consecuentes de la neoliberalización educativa. Equilibrios que son diferentes para cada docente, estrategias que son diversas y que responden a las características contextuales de cada profesor. Esto no supone, por consiguiente, la conformación de profesionales que comparten rasgos, características, vivencias emocionales o patrones actitudinales. No existe un grupo homogéneo de profesionales híbridos, sino docentes que, sin presentar perfiles resistentes o conformes a la neoliberalización educativa, buscan espacios para encontrar sentido profesional y desenvolverse con éxito ante lógicas en disputa.

8.2 Main conclusions

The promulgation of educational neoliberalization through the dynamics of business management of education is putting a strain on the dimensions that shape the teacher's professional identity. Starting from the ontological considerations and positions that the teachers have, we could consider that a significant part of the teachers believe that teaching is a fundamentally humanist occupation. Contrary to the result-oriented and instrumental conception that educational neoliberalization operates with. This implies a starting tension. Teachers find themselves discussing over logics that question their own conception of education or the purposes of the educational systems in which they work. A "symbolic struggle" is observed regarding the idea of education that affects the ontological assumptions of teachers. What teachers tell when asked about their work show that most humanist logic among teachers coexists with a rationality focused on results, measurements, comparisons, and control systems. Therefore, the philosophy associated with neoliberalization cannot be considered to have replaced the humanistic consideration, nor the majority comprehensive conception among teachers. Neoliberalization can be affirmed to be weakening these philosophies, though.

Each teacher manages the tension differently, and this benefits the permeability of business management practices in education. Teachers begin to show signs of adherence to certain philosophies and assumptions of the NPM, while criticizing or rejecting certain approaches due to the need to find more stable frameworks. Consequently, there are no pure ontological positions because neoliberalization has weakened them (Roberts-Holmes, 2015). Hybrid positions characterized by volatility, contingency, and immediacy have been observed as a way to search for a balance that reduces the discrepancies that educational neoliberalization invites to create. Thus, as Holloway (2019) points out, a new "onto-epistemological regime" is constituted. It reconfigures the professional identity and practice of teachers without clear adhesions,

without evident resistance and without onto-epistemological supports that allow a praxis based on pedagogical principles, ideals, judgments, or commitments.

The evanescence of pedagogical judgments, ideals or educational conceptions also affects the teachers' self-perception. This is generally conditioned by the dispute between the image they have of what a good education professional is and the specific practices that must be developed due to the requirements of the educational administrations (Jeffrey, 2002). This creates a tension between the claimed identity and the imputed identity (Bolívar, 2006). A conflict that triggers a self-perception of the professional work that is contingent, diffuse, and ambivalent. The performative culture requires teachers to think from the parameters of evaluation, performance, results, and quantification. This, sometimes, requires an "unlearning" of the professional schemes that have been previously built. A rupture process that is perceived as depersonalization and detachment from convictions, ideas, or pedagogical judgments; in order to be effective in environments of productivity, commensurability, and performance.

However, following what has been said before, teachers have not changed their image of what a professional should be and do. Not despite recognizing themselves in a self-perception dominated by ambivalence and unbalance, in the guidelines established by the NPM. What teachers said, in general terms, reflects that they are aware of the dispute that exists to (re)define their identity. However, they do not change their image or the idea of what it means to be a "good teacher". There are even moments in which they recognize themselves as such, linked to their claimed identities and far from the conceptions established by educational neoliberalization. Despite this, their self-perception is erratic and complex because the opposite occurs with their daily practice, which does change and seeks complicity with the educational neoliberalization agenda. In this section, teachers are observed to rebuild their self-perception from hybrid positions characterized by ambivalent practices, adhesions and resistance that allow managing the tension about logics in dispute. Consequently, teachers usually look for mechanisms that allow them to justify the complicities and adhesions that they are boosted to assume without conviction. Mitigate their tensions by taking refuge in aspects such as vocation or caring for students. Vocation, understood from the point of view of not being prejudicial to the students in their academic career, has proven to be the main refuge for the teacher to balance the tensions that appears for having a self-image linked to a technical and pragmatic professional practice.

The research results also point to clear evidence. Although this situation of questioning currently tends to be negotiated from hybrid professional constructions, keeping these

dynamics is becoming a risk for professional teacher development (Leonard and Roberts, 2016; Sugrue and Mertkan, 2017). Teachers understand that a restricted and bureaucratic professional development space is created. In minority cases, the idea of leaving the profession has been expressed, although, in general, most teachers show doubts, uncertainties and fears linked to the demands of educational neoliberalization. Reforms, political changes, and the lack of security spaces become sources of conflict. Teaching stop being an attractive occupation for teachers because it is associated with bureaucratization, emotional stress, and lack of security. The professional future welcomes a scenario of uncertainty, tension, and insecurity. In the professional projections, the fear of feeling burnt out appears more frequently than the goals or purposes linked to professional development or to the pedagogical-didactic framework.

So, the sense of teaching autonomy, professional competence or personal autonomy is presented as one of the most important dimensions that constitute professional identity. In this section, it can be seen again that the dynamics of endoprivatization are causing discrepancies between the sense of professionalism, desired by most teachers, and the practices that they end up developing in the classroom in order to respond to the systems that control the teachers. A daily tension between what is considered to be done, based on professional judgments consistent with the perceived contextual needs, and what must be done to be effective and productive in the competitive environment of neoliberalized education (Hendriks, 2019). Teachers, sometimes, conceive that their professional judgment, their pedagogical conceptions, or their didactic convictions are secondary. The response to control mechanisms occupies the main part of the teaching tasks. Standardized procedures project a professionalism that is far from an intellectual conception of teaching (Connell, 2009). In some cases, teachers are perceived as “unprofessionalized” workers. In most cases, their lack of autonomy is highlighted as a consequence of a technical professional practice. This one, focused on measuring the performance and not connected with an ethical, critical, or creative personality (Clarke and Phelan, 2015).

This situation forces teachers to rebuild their professional practice, their work in the classroom and their own conception of professionalism. It is observed that teachers mostly try to find spaces of stability and satisfaction with their practice. A goal that is achieved when they adjust to the logic of the neoliberalization agenda, although this implies pedagogical resignations. For this reason, despite the tension and controversy that this implies, we can see adaptations, adhesions, and collusion with the practices of standardization, datafication and quantification of the teaching practice. However, it should be noted that the adaptation or adherence to the dynamics of performative culture

is also explained because there is an aura of "enjoyment" and seduction in them (Clarke, 2013). When teachers enter into a rationality that is measurable, they realize that their success or quality will be considered by achieving measures and percentages. Feeling effective in getting results implies an element of professional satisfaction that encourages them to get into the performative culture.

The truth is that teachers are appreciated when they try to find a balance between their "authentic version" (Ball, 2003a) and the elements that create the performative culture. This implies a reconstruction of their teaching practice characterized by paradoxical fabrications that try to balance "pragmatic" spaces, in relation to the requirements of the educational neoliberalization agenda. Also "resistant" spaces for those demands that are perceived as an obstacle for its professionalism. Most teachers try to keep a professional practice linked to their pedagogical considerations. Sometimes very close to the idea of social justice, integral formation of the person and development of critical capabilities. At the same time, they need to be effective in the approach based on evaluation, measurements and quantification, as relevant elements to measure the quality of their professional competence (Wilkins et al., 2021). It could then be considered that most teachers, despite showing discrepancies with the performative culture, have learned to deal with their own contradictions instead of remaining resistant or using alternative practices. In this sense, a part of the literature recently points out that teachers are in a "postperformative" or "neoperformative" era where subjection to evaluation, comparison or measurement are no longer a "fear" but an accepted way (in different grades) of being a teacher (Holloway, 2019; Holloway and Brass, 2018; Lewis and Holloway, 2019). What is certain is that teachers seem to have overcome the fears of performativity, if not performative culture. Also, rather than resist or being challenging, they have chosen to manage discrepancies and tensions, while favoring new ways to rebuild their professionalism.

The conflicts, tensions, and discrepancies of managing the logics of educational neoliberalization are experienced in a context of strong individualization of teachers over any common framework. The professional environment and the relationships that are established between colleagues become a fundamental dimension to understand the reconstructions of the teacher's professional identity in the framework of the business management of education. In previous research, the relationships between colleagues were observed to be a strength when questioning professional identity (Bolívar, 2006; Bolívar et al., 2014). However, this research shows that educational neoliberalization has caused a new form of professional socialization marked by the progressive individualization of teachers, in line with recent evidence (Thompson et al., 2022).

Consequently, in an environment marked by complexity, each teacher operates independently in order to overcome the difficulties that arise in the different areas of the profession.

It could be concluded that, for the most part, relationships based on logics of collegiality, support and trust between colleagues are being replaced by individual actions. They are sometimes competitive, to show effectiveness in highly competitive and accountable environments (Thompson et al., 2022). This does not exempt the fact that, in order to deal with difficulties, the relationships between the teachers on many occasions end up being reduced to providing emotional support or listening to colleagues. However, teachers are frequently thought of within the framework of individualization, understood as something inevitable, because giving explanations becomes individual tasks conceived as a priority. It seems clear that the logic of neoliberalization make difficult that spaces for collective discussion or collegiate reflection appear. Thus, a model of professional socialization is formed where teachers prioritize the response to control systems before collegiate action dynamics. Spaces with colleagues are weak, fractured, and bureaucratic. Based on emotional support in some cases and on competitiveness in others. Furthermore, this situation is intensified when educational managers respond to managerial management practices, consistent with the educational policies of the NPM. Teachers without management functions point out that schools do stop being democratic spaces to respond to business philosophies based on hierarchical organizational structures that encourage individualization through fragmented socialization models (Hall et al., 2013).

Apart from what has been pointed out, individualization is consolidated when the relationships between teachers and the administration or the educational community become more conflictive. The relations of recognition and support by the administration and the educational community are one of the most present dimensions in the investigation. The administration, fundamental for the daily life of the teacher, is said to be the main element that question the professional identity and the daily practice. Bureaucratization, as an element of teacher control, consolidate a general perception characterized by lack of support, judgment or mistrust in the task being developed. This is also perceived as an evident lack of recognition as the teachers are perceived as being supervised when they try to achieve the educational performance projected by the administration, instead of receiving support. So, in the context of educational neoliberalization, the administration becomes increasingly diffuse in the co-responsibility of the educational success of the students. The responsibility for achieving the required performance is placed on the teachers. So, if they fail, guilt and the perception of failure

may appear. This creates a relationship modality with the administration characterized by risk, pressure, insecurity, and the feeling of loneliness in the task of achieving the goals associated with educational systems.

Teachers, from individualization, are impelled to achieve the results that have been defined without their participation in a context where the facilities, resources and tools are insufficient as a result of the public spending being reduced. High ratios, poor infrastructure, spoiled resources, and an educational community (represented in the first place by families) that is reconfigured as a client of education (Luengo and Molina-Pérez, 2018). The families-clients demand efficiency, results, and educational services as an element of differentiation in a competitive and credentialist social context. This causes changes in their relationship with the teachers, who receive many demands. It usually makes stronger the perception that teaching is characterized by lack of recognition and lack of social value and prestige. To the point of questioning whether being a teacher is worth it (Zamora and Cabrera, 2015).

There are several situations that directly affect the emotional experience of the teacher. Research has verified how emotional experiences explain many of the actions carried out by teachers. The emotions associated with the teaching profession have become one of the most relevant dimensions for understanding professional identity. It has been possible to contrast that educational neoliberalization becomes a source of stress, anxiety, dissatisfaction, and problems related to the mental and emotional health of teachers. Problems of exhaustion, tensions and boredom have been detected, in line with research that deepens into the teacher burnout (Skinner et al., 2019; Capone et al., 2019; Iriarte and Erro-Garcés, 2020). The stories told by teachers are convincing and show that teaching has become an occupation of strong emotional exhaustion. Market and competition mechanisms, business logic and the reduction of resources lead most teachers to experience negative emotions about their job. On different occasions, this implies a limitation of their professional experience and instability in their identity as a consequence of stress, unease, fear, helplessness or questioning their own professional self-esteem (Bolívar et al., 2014). Emotional difficulties, in short, usually appear in all the participants in this research. Practically all of the teachers that have participated in the research allude to the emotional difficulty that teaching work implies, aggravated by the dynamics of endoprivatization. Plus, although in some cases mental health problems have been contrasted, when medical attention and treatment with psychotropic drugs have been required, this fact has been less present in this investigation.

As a result, most of the cases show the implementation of different mechanisms to deal with the emotional problems associated with teaching. Negotiations at an individual level to mitigate the emotional imbalances that the profession entails are repeatedly observed. Although, in different cases, teachers state activities aimed exclusively at dealing with emotional problems derived from teaching, such as attending therapy, yoga or meditation, among others. In other cases, teachers recognize that they need to develop other activities to disconnect from the regular emotional impact. In general terms, it is observed that teachers try to find strategies that allow them to enjoy a more balanced professional experience, regardless of the personal and/or professional resignations that have to be made. This implies, again, looking for spaces to balance ideals, desires, purposes, and practices. Dealing with vulnerability is linked with finding actions or ideas that can be developed and coexist with the NPM agenda without causing emotional states that are harmful to professional development.

In this line, although the negative emotional states cannot be directly associated with neoliberalization, they have made teachers enthusiastically adhere to the business management practices of education in order to experience less emotional exhaustion. So, it could be concluded that teachers have assumed that endoprivatization is inevitable. Consequently, emotional care is not opposed to the dynamics of the NPM, nor respond to a convinced adherence, but to an emotional accommodation that allows a less stressed teaching practice. For this reason, rather than resistance or collective spaces for claiming professional identity, teachers find refuge in a best management of their emotions to overcome situations when burnout has been detected. Thus, the discomfort for giving up their judgments or ideals remain balanced when the control they are subjected to is considered to be useful for the academic career of their students. The discomfort linked to the high ratios and the lack of resources is balanced when, from the individuality, each teacher looks for their best version, agile, flexible, and resilient, to respond effectively to structural deficiencies (Molina-Pérez and Luengo, 2020).

The emotional impact of the business management practices of education becomes decisive when shaping a certain position or attitude towards the demands of the educational reforms of neoliberalization. The responses and attitudes of teachers towards the dynamics of endoprivatization have been analyzed in the academic literature from the notions of resistance, adherence, or conformity. Regarding this research, the empirical phase reveals that it is complex to speak in a pure and unequivocal way about a profile of teachers with a resistant attitude. Nor about teachers with an uncritical profile that has been redefined under the agenda of neoliberalization. It is true that, in general terms, most of the stories told by teachers show an attitude of conformity, acceptance,

adaptation or adherence towards business management practices in education. However, it is also appreciated that these approaches coexist with critical, opposing, and resistant attitudes. The research work proves that there are very few "pure" cases of resistant teachers who are collusive with the endoprivatization agenda. Rather, in the same case, pleasant attitudes can be observed with certain dynamics or logics of NPM. At the same time, discrepancies, criticisms, and resistance to other practices of business management of education are detected.

Consequently, it is necessary to get aligned with a more detailed position that consider complex balances in which teachers think and act in the neoliberalization of educational policy (Leonard and Roberts, 2016). Most of the teachers are proved to look for intermediate positions to manage the contradictory logics. Balances are appreciated where, strategically, attitudes of resistance appear as spaces of defense of "pure professionalism" together with attitudes of complicity towards logics that are conceived as irreversible. Then, hybrid skills are formed to try to work with a professional logic in environments characterized by managerial and/or market logics (Molina-Pérez and Luengo, 2021). These are clinical balances characterized by following quantification systems and spaces for autonomy and professionalism. They are reconstructions of professional identity and teaching professionalism developed to find frameworks that allow living the profession in a more peaceful way. Complex positions that imply assuming sometimes defeats of professional logics, practices contrary to convictions, imbalances between professional projections and the daily life in the classroom with consequent emotional tensions.

In other academic spaces, professional logic has been considered to have failed before the performative rationality that permeates the educational ideology. Based on this research, we can argue that it is complex to conclusively affirm that teachers have been de-professionalized or re-professionalized by the educational neoliberalization agenda. Rather, the performative culture is understood to generate a pressure to redefine teaching, and this constantly hastens hybrid reconstructions of practice and professional identity. This is due to the active nature of teachers acting as mediators of reform. After decades of neoliberalization dynamics, teachers can be considered to have overcome the "fears of performativity" (Ball, 2003b) because they have changed the way they negotiate the demands of performative culture.

As a conclusion, we can affirm that, according to the findings of this research, the practices of endoprivatization are causing strong imbalances in the dimensions that shape the teacher identity. Professional identity is reconstructed in the context of

neoliberalization within a symbolic struggle to define the idea of education or the purposes associated with educational systems. Despite all this, the thesis maintains that educational neoliberalization has not managed to change teachers under a pure neoliberal subjectivation. It is clearly noted that most teachers' stories show differences in adherence, complicity, acceptance, or adaptation to the rational schemes that form educational endoprivatization. It is also appreciated that these spaces coexist with critical, discrepant, and resistant attitudes. Therefore, we cannot conclude by affirming the existence of professionals with a role or profile that is resistant, and the existence of professionals with a role or profile that has been captured by the neoliberalization agenda. The research shows that each teacher operates through positions of resistance and adherence to the different practices that create the business management of education. This reveals a hybrid reconstruction of professional identity and teaching professionalism. The hybrid teacher constantly moves in a double process of "adaptation" and "resistance". Professional identity and teaching practice are reorganized by combining claimed pedagogical principles, critical and resistant actions, and adaptation to the functional frameworks of neoliberalized education (Noordegraaf, 2015).

Hybridization is the result of a search for meaning that appears in the different dimensions that shape professional identity. It can be observed when searching for balances referring to onto-epistemological assumptions; in the consolidation of a self-perception that is not opposed to the identity attributed by educational neoliberalization; in the search for professional satisfaction through new methodologies or spaces that mitigate the evident dissatisfaction due to the loss of professional autonomy; or in the search for emotional balances that allow reducing the consequent tensions of educational neoliberalization. Balances that are different for each teacher, strategies that are diverse and that respond to the contextual characteristics of each teacher. This does not, therefore, imply making up professionals who share traits, characteristics, emotional experiences, or attitudinal patterns. There is no homogeneous group of hybrid professionals, but rather teachers who, without presenting resistant profiles or conforming to educational neoliberalization, look for spaces to find professional meaning, and to manage successfully when facing the logics in dispute.

8.3 Limitaciones y líneas de investigación futuras

Se considera pertinente cerrar el proceso de investigación destacando los elementos que pueden limitar el trabajo, tanto para su discusión académica como para ser atendidos por otros investigadores que se adentren en su estudio. Por un lado, se

señala como limitación haber realizado el grueso de las entrevistas semiestructuradas en profundidad en formato virtual. El acercamiento empírico se desarrolló en su mayor parte durante el año 2020. Las restricciones implementadas para contener la propagación de la COVID-19 obligaron a realizar un extenso número de entrevistas en formato virtual. Se considera que esto puede limitar la calidad de la recogida de información porque en el análisis se han podido perder aspectos referidos a la comunicación no verbal, fundamentales en investigaciones de corte hermenéutico. Si bien todas las entrevistas que se realizaron durante el periodo de confinamiento domiciliario se ejecutaron por medio de aplicaciones de videollamada; posiblemente no se hayan captado informaciones relevantes referidas a expresiones, gestos, matices conversacionales, silencios o movimientos, que son una fuente más de información en las investigaciones que profundizan sobre las experiencias humanas. El contacto con el profesorado y el trabajo etnográfico posterior será fundamental para subsanar las posibles limitaciones en este apartado.

Del mismo modo, al haber realizado la mayoría de las entrevistas en los momentos más complejos de la pandemia provocada por la COVID-19, es pertinente advertir que el contexto social, personal y profesional podría haber influido en la rotundidad de las manifestaciones recogidas. Será necesario profundizar en esta línea de investigación para comprobar si esto podría haber condicionado los diferentes posicionamientos mantenidos por la mayor parte del profesorado. Especialmente los relatos que hacen referencia a dimensiones como la experiencia emocional, la relación de reconocimiento y apoyo con la administración o las actitudes frente a las lógicas educativas en disputa.

Por otro lado, se destaca como aspecto que puede limitar el alcance de los hallazgos su acotación a la participación del profesorado de una sola Comunidad Autónoma (Andalucía). Si bien se han considerado los mecanismos de gestión empresarial de la educación desarrollados en la legislación estatal (Díez-Gutiérrez, 2018), es cierto que su recontextualización en las distintas Comunidades Autónomas es desigual. Se considera, no obstante, que los hallazgos de esta investigación podrían ser generalizables al profesorado de las distintas regiones de España. Sin embargo, el carácter descentralizado del Estado español, con las competencias en materia educativa transferidas a las Comunidades Autónomas, hacen necesario el desarrollo de estudios locales para detectar nuevas prácticas recontextualizadas de NGP que puedan explicar las diferentes reconstrucciones de la identidad profesional y la profesionalidad docente. Los estudios cualitativos comparados serán fundamentales, a su vez, para asegurar la calidad de la investigación interpretativa y la finalidad de “transferibilidad” de las aportaciones dependientes del contexto de estudio. Esto podrá aportar a la

comunidad académica criterios de calidad como el de coherencia o el de credibilidad asociados a los procesos de triangulación de informaciones entre los diferentes espacios geográficos.

Por último, se señala como limitación la utilización exclusiva de la técnica de entrevista semiestructurada en profundidad, considerada en términos individuales. Las dificultades para el desarrollo de otras técnicas, como los grupos focales o los grupos de discusión, han impedido poder incorporar estos instrumentos al análisis. Si bien se considera que esto competiría a otra fase del trabajo, se reconoce que podría haber mejorado los procesos interpretativos asociados a esta investigación. Lo que sí se proyecta como una línea de investigación posterior es la incorporación de otras técnicas cualitativas más personalizadas, como los biogramas o las historias de vida, que permitan adentrarse en aspectos subjetivos de casos de interés, más complejos de lograr utilizando únicamente la entrevista cualitativa como instrumento.

En conclusión, se considera necesario seguir comprendiendo los acuciantes procesos de cambio que está experimentando el profesorado. Investigar sobre la identidad profesional docente en el contexto de la neoliberalización es fundamental para comprender el impacto de la gestión empresarial de la educación. En otros espacios, se ha tratado de centrar el debate en esta cuestión (Molina-Pérez et al., 2021), al tiempo que sigue proliferando una extensa línea de investigación en este apartado (Skerritt, 2022; Duarte y Brewer, 2022; Daliri-Ngametua y Hardy, 2022). Será interesante poder adentrarse en otros actores escolares que, por su especificidad, no se han considerado para esta investigación. Es el caso del conjunto de docentes que se desempeñan en ciclos formativos o los docentes con responsabilidades en la dirección educativa. Si bien la línea de investigación que trabaja sobre la dirección escolar ha informado de la complejidad e inestabilidad de la identidad profesional de directores educativos en el contexto español (Ritacco, 2019; Bolívar, 2019); incorporar específicamente al análisis los elementos de la agenda de la NGP será fundamental para comprender las tensiones y conflictos que viven los responsables de la dirección educativa.

Concretamente, se considera fundamental la profundización desde estudios de corte cualitativo por su notable interés en el mapeo de narrativas del profesorado. Solo desde estos planteamientos podrán identificarse las ambivalencias, las incertidumbres y las fracturas que acontecen como consecuencia de la neoliberalización educativa. Por ello, es pertinente desarrollar nuevas investigaciones desde un perfil hermenéutico que permitan comprender los procesos históricos y sociales que están reconstruyendo la identidad profesional docente. Es esencial poner voz a los estudios positivistas y otros

trabajos de corte cuantitativo. Estudiar esta cuestión desde las voces de los docentes no solo parece adecuado para conocer las implicaciones de la neoliberalización educativa a nivel individual, sino que resulta preciso para comprender los desajustes que acontecen en el diseño de legislación educativa. Esta orientación puede dar cuenta de los aspectos que separan al docente en el aula de los objetivos políticos promulgados que confrontan con la profesionalidad y dificultan su implementación.

BLOQUE VI. Referencias

REFERENCIAS

- Abonyi, G. y Van Slyke, D. M. (2010). Governing on the edges: Globalization of production and the challenge to public administration in the twenty-first century. *Public Administration Review*, 70, 33-45. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2010.02244.x>
- Achinstein, B. y Ogawa, R. (2006). (In) fidelity: What the resistance of new teachers reveals about professional principles and prescriptive educational policies. *Harvard Educational Review*, 76(1), 30-63. <https://doi.org/10.17763/haer.76.1.e14543458r811864>
- Adams, P. (2008). Considering 'best practice': the social construction of teacher activity and pupil learning as performance. *Cambridge Journal of Education*, 38(3), 375-392. <https://doi.org/10.1080/03057640802299635>
- Ahearn, L. M. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30(1), 109-137. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>
- Allen, A. (2014). *Benign violence: Education in and beyond the Age of Reason*. Palgrave Macmillan.
- Amigot, P. y Martínez, L. (2015). Procesos de subjetivación en el contexto neoliberal. El caso de la evaluación del profesorado y la investigación universitaria. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(2), 138-155. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8372/7965>
- Anderson, G. y Cohen, M. I. (2015). Redesigning the Identities of Teachers and Leaders: A Framework for Studying New Professionalism and Educator Resistance. *Education Policy Analysis Archives*, 23(85), 1-25. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2086>
- Apple, M. (2010). *Global crisis, social justice, and education*. Routledge.
- Apple, M. (2016). Challenging the epistemological fog: the roles of the scholar/activist in education. *European Educational Research Journal*, 15(5), 505-515. <https://doi.org/10.1177/1474904116647732>
- Apple, M. (1995). *Education and power*. Routledge.
- Bailey, G. (2014). Accountability and the rise of play safe pedagogical practices. *Education + Training*, 56(7), 663-674. <https://doi.org/10.1108/ET-07-2014-0081>

Referencias

- Bailey, P. L. (2015). Consultants of conduct: New actors, new knowledges and new resilient subjectivities in the governing of the teacher. *Journal of Educational Administration and History*, 47(3), 232-250. <https://doi.org/10.1080/00220620.2015.1038696>
- Ball, S. J. (2001). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Morata.
- Ball, S. J. (2003a). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y Pedagogía*, 37(15), 87-104. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/5979>
- Ball, S. J. (2003b). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge.
- Ball, S. J. (2013). *Foucault, power, and education*. Routledge.
- Ball, S. J. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(41). <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>
- Ball, S. J. (2015a). Education, governance and the tyranny of numbers. *Journal of Education Policy*, 30(3), 299-301. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1013271>
- Ball, S. J. (2015b). Back to Basics: repoliticising Education. *FORUM*, 57(1), 7-10. <https://doi.org/10.15730/forum.2015.57.1.7>
- Ball, S. J. (2016a). Subjectivity as a site of struggle: refusing neoliberalism? *British Journal of Sociology of Education*, 37(8), 1129-1146. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1044072>
- Ball, S. J. (2016b). Gobernanza neoliberal y democracia patológica. En J. Collet y A. Tort (Coords.), *La gobernanza escolar democrática* (pp. 23-40). Morata.
- Ball, S. J. (2018). Commercialising Education: Profiting from Reform! *Journal of Education Policy*, 33(5), 587-589. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1467599>
- Ball, S. J. y Olmedo, A. (2011). Global Social Capitalism: using enterprise to solve the problems of the world. *Citizenship, Social and Economic Education*, 10(2-3), 83-90. <https://doi.org/10.2304/csee.2011.10.2.83>
- Ball, S. J. y Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 54(1), 85-96. <https://doi.org/10.1080/17508487.2013.740678>
- Ball, S. J. y Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Education International.
- Ball, S. J., Junemann, C. y Santori, D. (2017). *Edu.net. Globalisation and Education Policy Mobility*. Routledge.

- Ball, S. J., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Barbana, S., Dumay, X. y Dupriez, V. (2020). Local implementation of accountability instruments in the French-speaking community of Belgium. *European Educational Research Journal*, 19(2), 94-108. <https://doi.org/10.1177/1474904119850>
- Barbour, J. B. y Lammers, J. C. (2015). Measuring professional identity: A review of the literature and a multilevel confirmatory factor analysis of professional identity constructs. *Journal of Professions and Organization*, 2(1), 38-60. <https://doi.org/10.1093/jpo/jou009>
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Beauchamp, C. y Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beijaard, D., Meijer, P. C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM Ediciones.
- Berkovich, I. y Eyal, O. (2015). Educational leaders and emotions: An international review of empirical evidence 1992-2012. *Review of Educational Research*, 85(1), 129-167. <https://doi.org/10.3102/0034654314550046>
- Bernal, A. y Donoso, M. (2013). El cansancio emocional del profesorado: buscando alternativas al poder estresante del sistema escolar. *Cuestiones Pedagógicas*, (22), 259-285. <http://hdl.handle.net/11441/51289>
- Bernal, J. L. y Lorenzo, J. (2013). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España un camino encubierto hacia la desigualdad. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(3), 81-109. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42426/24351>
- Bernal, J. L. y Vázquez, S. (2013). La nueva gestión pública (NGP/NPM): El desembarco de las ideas neoliberales con la LOMCE. *Revista Tempora*, (16), 35-58. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/4742>
- Bernal, J. L. y Vera, C. (2019). La elección de centro como mecanismo de segregación social. *Revista Fuentes*, 21(2), 189-200. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.04>
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Bévort, F. y Suddaby, R. (2016). Scripting professional identities: How individuals make sense of contradictory institutional logics. *Journal of Professions and Organization*, 3(1), 17-38. <https://doi.org/10.1093/jpo/jov007>
- Blackmore, J. (2004). Leading as emotional management work in high-risk times: the counterintuitive impulses of performativity and passion. *School Leadership & Management*, 24(4), 439-459. <https://doi.org/10.1080/13632430410001316534>

Referencias

- Blomgren, M. y Waks, C. (2015). Coping with contradictions: hybrid professionals managing institutional complexity. *Journal of Professions and Organization*, 2(1), 78-102. <https://doi.org/10.1093/jpo/jou010>
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria. Crisis y reconstrucción*. Aljibe.
- Bolívar, A. (2012a). Un nuevo sistema de acceso a la docencia. La propuesta de MIR docente. *Aula de Innovación Educativa*, (216), 54-59.
- Bolívar, A. (2012b). El proceso de burocratización de la escuela: Una rigidez que impide el incremento de profesionalidad y no se corresponde con la enseñanza y el aprendizaje hoy. *Revista Crítica*, 62(982), 28-32. <https://cutt.ly/ZBPGFCK>
- Bolívar, A. (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educativa*, (14), 9-40. <http://dx.doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2014.3398>
- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 69-87. <https://revistas.uam.es/riejs/article/download/4344/4717>
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2019). *La investigación (auto)biográfica en educación*. Octaedro.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Pérez-García, P. (2014). Crisis and reconstruction of teachers' professional identity: the case of secondary school teachers in Spain. *The Open Sports Sciences Journal*, 7, 106-112. <https://ssrn.com/abstract=3238480>
- Bolívar, A., Muñoz, G., Weinstein, J. y Domingo, J. (2022). *Liderazgo educativo en tiempos de crisis. Aprendizajes para la escuela post-covid*. Editorial Universidad de Granada.
- Bonal, X. y Tarabini, A. (2013). The role of PISA in shaping hegemonic educational discourses, policies and practices: The case of Spain. *Research in Comparative and International Education*, 8(3), 335-341. <http://dx.doi.org/10.2304/rcie.2013.8.3.335>
- Bonal, X. y Zancajo, A. (2018). Demand rationalities in contexts of poverty: Do the poor respond to market incentives in the same way? *International Journal of Educational Development*, 59, 20-27. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.10.001>
- Bonal, X. y Zancajo, A. (2020). Elección de Escuela, Movilidad y Segregación Escolar del Alumnado Vulnerable en Barcelona. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 197-218. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.008>
- Brain, K., Reid, I. y Comerford, L. (2006). Teachers as mediators between educational policy and practice. *Educational Studies*, 32(4), 411-423. <https://doi.org/10.1080/03055690600850396>

- Braun, A. y Maguire, M. (2020). Doing without believing - enacting policy in the English primary school. *Critical Studies in Education*, 61(4), 433-447. <https://doi.org/10.1080/17508487.2018.1500384>
- Brenner, N., Peck, J. y Theodore, N. (2010). Variegated neoliberalization: geographies, modalities, pathways. *Global Networks*, 10(2), 1-41. <https://doi.org/10.1111/j.1471-0374.2009.00277.x>
- Browes, N. y Altinyelken, H. K. (2022). Professionalism in the era of accountability: Role discrepancy and responses among teachers in the Netherlands. *The British Journal of Sociology*, 73(1), 188-205. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12917>
- Brown, W. (2015). *Undoing the Demos Neoliberalism's Stealth Revolution*. Brooklyn.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Gedisa.
- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching*, 21(6), 700-719. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044329>
- Bukor, E. (2015). Exploring teacher identity from a holistic perspective: reconstructing and reconnecting personal and professional selves. *Teachers and Teaching*, 21(3), 305-327. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.953818>
- Bullough, R. V. (2015). Theorizing teacher identity: Self-narratives and finding place in an audit society. *Teacher Development*, 19(1), 79-96. <https://doi.org/10.1080/13664530.2014.978505>
- Calero, J. (1998). *Una evaluación de los cuasimercados como instrumento para la reforma del sector público*. Fundación BBVA.
- Calero, J. y Choi, A. (2012). La evaluación como instrumento de política educativa. *Presupuesto y Gasto Público*, (67), 29-42. <https://cutt.ly/cBPHJfX>
- Campillo, A. (2009). La biopolítica en España. *Daimon: Revista Internacional de Filosofía*, (48), 223-232. <https://revistas.um.es/daimon/article/view/119661>
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J. y Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593-608. <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.539857>
- Cantón, I. y Tardif, M. (Coords.) (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea.
- Capone, V., Joshanloo, M. y Sang-Ah, M. (2019). Burnout, depression, efficacy beliefs, and work-related variables among school teachers. *International Journal of Educational Research*, 95, 97-108. <http://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.001>
- Carbonell, J. (2006). El profesorado: entre el binomio de la seguridad-certeza y el triángulo riesgo-inseguridad-incertidumbre. En J. Gimeno (Comp.), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar* (pp. 109-121). Morata.
- Carter, B., Stevenson, H. y Passy, R. (2010). *Industrial relations in education: Transforming the school workforce*. Routledge.
- Carvajal, L. M. (2019). Sindicalismo docente y Movimientos de Renovación Pedagógica frente al neoliberalismo educativo: los casos de España, Argentina y Chile. *Foro de Educación*, 17(26), 115-134. <https://doi.org/10.14516/fde.584>

Referencias

- Casla, M., Cuevas, I., González, A., Romero, B. y Martín, E. (2014). Repercusiones del aumento de la ratio en las aulas del primer ciclo de Educación Infantil: La mirada del personal educativo. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 10(3), 1-17. <https://cutt.ly/uBPJz9R>
- Cerny, P. (1997). Paradoxes of the competition state: The dynamics of political globalization. *Government and Opposition*, 32(2), 251-274. <http://www.jstor.org/stable/44484037>
- Charmaz, K. (2004). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. En R. M. Emerson (Ed.), *Contemporary field research* (pp. 109-126). Little, Brown and Company.
- Cheney-Lippold, J. (2017). *We are data: Algorithms and the making of our digital selves*. New York University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1gk0941>
- Chomsky, N. (1989). *Necessary illusions: Thought control in democratic societies*. South End Press.
- Clandinin, D. J. (2000). Learning to teach: A question of knowledge. *Education Canada*, 40(1), 28-30. <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2000-v40-n1-Clandinin.pdf>
- Clarke, J. (2008). Living with/ in and without neo-liberalism. *Focaal*, (51), 135-147. <https://doi.org/10.3167/fcl.2008.510110>
- Clarke, M. (2013). Terror/enjoyment: Performativity, resistance and the teacher's psyche. *London Review of Education*, 11(3), 229-238. <http://dx.doi.org/10.1080/14748460.2013.840983>
- Clarke, M. y Phelan, A. (2015). The power of negative thinking in and for teacher education. *Power and Education*, 7(3), 257-271. <https://doi.org/10.1177/1757743815607025>
- Cohen, D. K. (1991). A revolution in one classroom: The case of Mrs. Oublier. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(3), 311-330. <https://doi.org/10.2307/1164355>
- Collet, J. (2017). 'I do not like what I am becoming but...': transforming the identity of head teachers in Catalonia. *Journal of Education Policy*, 32(2), 141-158. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1253873>
- Collier, S. J. y Ong, A. (2005). Global assemblages, anthropological problems. En A. Ong y S. J. Collier (Eds.), *Global assemblages: technology, politics, and ethics as anthropological problems* (pp. 3-21). Blackwell.
- Connell, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: Towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical Studies in Education*, 50(3), 213-229. <https://doi.org/10.1080/17508480902998421>
- Connolly, M., Milton, E., Davies, A. J. y Barrance, R. (2018). Turning heads: The impact of political reform on the professional role, identity and recruitment of head teachers in Wales. *British Educational Research Journal*, 44(4), 608-625. <https://doi.org/10.1002/berj.3450>
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. Scribner.

- Courtney, S. y Gunter, H. (2019). Corporatized fabrications: The methodological challenges of professional biographies at a time of neoliberalisation. En J. Lynch, J. Rowlands, T. Gale y S. Parker (Eds.), *Practice Methodologies in Education Research* (pp. 27-47). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429202063-2>
- Cowen, R. (2009). The transfer, translation and transformation of educational processes: and their shape-shifting? *Comparative Education*, 45(3), 315-327. <https://doi.org/10.1080/03050060903184916>
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design*. Sage.
- Croft, C., Currie, G. y Lockett, A. (2015). Broken 'two-way windows'? An exploration of professional hybrids. *Public Administration*, 93(2), 380-394. <https://doi.org/10.1111/padm.12115>
- Dale, R. (2007). Los efectos de la globalización en la política nacional: un análisis de los mecanismos. En X. Bonal, A. Tarabini-Castellani y A. Verger (Eds.), *Globalización y educación. Textos fundamentales* (pp. 205- 232). Miño y Dávila.
- Daliri-Ngametua, R. y Hardy, I. (2022). The devalued, demoralized and disappearing teacher: The nature and effects of datafication and performativity in schools. *Education Policy Analysis Archives*, 30(102). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6174>
- Darling-Hammond, L. (2004). Standards, accountability, and school reform. *Teachers College Record*, 106(6), 1047-1085. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00372.x>
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677-692. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00065-X](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00065-X)
- Day, C. (2007). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. En T. Townsend y R. Bates (Eds.), *Handbook of teacher education: Globalization, standards and professionalism in times of change* (pp. 597-612). Springer.
- Day, C. (2011). Uncertain professional identities: Managing the emotional contexts of teaching. En C. Day y J. Chi-Kin Lee (Eds.), *New understandings of teacher's work* (pp. 45-64). Springer.
- Day, C. (2018). Professional identity matters: Agency, emotions, and resilience. En P. Schutz, J. Hong y D. Cross (Eds.), *Research on Teacher Identity* (pp. 61-70). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_6
- Day, C. y Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge.
- Day, C. y Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7-23. <https://doi.org/10.1080/14681360701877743>
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. y Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616. <https://doi.org/10.1080/01411920600775316>

Referencias

- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E. y Ahtaridou, E. (2011). *Successful School Leadership: Linking with Learning and Achievement*. Open University Press/McGraw Hill.
- De Sousa, B. (2004). *Reinventar la democracia. Reinventar el Estado*. Abya Yala.
- Dean, M. (2014). Rethinking neoliberalism. *Journal of Sociology*, 50(2), 150-163. <https://doi.org/10.1177/144078331244225>
- Deleuze, G. (1995). *Conversaciones*. Pre-Textos.
- Demazière, D. y Dubar, C. (1999). Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion. *Revue Française de Sociologie*, 40(2), 433-436. <https://doi.org/10.4000/sdt.38811>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Diamond, J. B. (2012). Accountability policy, school organization, and classroom practice: Partial recoupling and educational opportunity. *Education and Urban Society*, 44(2), 151-182. <https://doi.org/10.1177/001312451143156>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2018). *Neoliberalismo educativo*. Octaedro.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2020a). Políticas de evaluación estandarizada y gobernanza "empresarial" en educación. *JoSPoE: Journal of Supranational Policies of Education*, (11), 8-27. <https://doi.org/10.15366/jospoe2020.11.001>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2020b). La gobernanza híbrida neoliberal en la educación pública. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 13-29. <https://doi.org/10.35362/rie8313817>
- Díez-Gutiérrez, E. J. y Moreno, A. (2018). Un pacto educativo para la educación pública. *Revista Con-ciencia Social: Segunda Época*, (1), 129-138. <https://cutt.ly/3BPKbr5>
- Dolowitz, D. P. y Marsh, D. (1996). Who Learns What from Whom? A Review of the Policy Transfer Literature. *Political Studies*, 44(2), 343-357. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.1996.tb00334.x>
- Duarte, B. J. y Brewer, C. A. (2022). "We're in compliance": Reconciling teachers' work as resistance to neoliberal policies. *Education Policy Analysis Archives*, 30(105). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6173>
- Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Bellaterra.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Durkheim, E. (1992). *Professional Ethics and Civic Morals*. Routledge.

- Egido, I. (2021). Los modelos médicos aplicados al profesorado: la propuesta del "MIR educativo" a la luz de las experiencias internacionales de iniciación a la profesión docente. *Revista de Educación*, (393), 207-229. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/89850/65579>
- Engel, L. C. (2015). Steering the National: Exploring the Education Policy Uses of PISA in Spain. *European Education*, 47(2), 100-116. <https://doi.org/10.1080/10564934.2015.1033913>
- England, K. y Ward, K. (2016). Theorizing neoliberalization. En S. Springer, K. Birch y J. MacLeavi (Eds.), *The Handbook of Neoliberalism* (pp. 50-60). Routledge.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). Macmillan.
- Erikson, E. H. (1970). *Identidad, juventud y crisis*. Taurus.
- Escudero, J. M., González, M. T. y Rodríguez, M. J. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando? *Educacion XX1*, 21(1), 157-180. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20183>
- Esteras, J., Chorot, P. y Sandín, B. (2014). Predicción del burnout en los docentes: Papel de los factores organizacionales, personales y sociodemográficos. *Revista De Psicopatología y Psicología Clínica*, 19(2), 79-92. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.19.num.2.2014.13059>
- Esteras, J., Chorot, P. y Sandín, B. (2019). Sintomatología física y mental asociada al síndrome de burnout en los profesionales de la enseñanza. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 24(1), 29-37. <https://doi.org/10.5944/rppc.23776>
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Paidós.
- Etzioni, A. (Ed.). (1960). *The semi-professions and their organization*. Free Press.
- European Commission. (2019). *Second survey of schools: ICT in education*. https://ec.europa.eu/newsroom/dae/document.cfm?doc_id=57824
- Evetts, J. (2009). New professionalism and new public management: Changes, continuities and consequences. *Comparative Sociology*, 8(2), 247-266. <https://doi.org/10.1163/156913309X421655>
- Falabella, A. (2014). The Performing School: The Effects of Market & Accountability Policies. *Education Policy Analysis Archives*, 22(70). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n70.2014>
- Fernández-Enguita, M. (1990). *La escuela a examen*. EUEDEMA.
- Fernández-Enguita, M. (2006). Pero... ¿qué querrán? El estatus del profesorado y el tópico del reconocimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, (353), 80-85.
- Fernández-Enguita, M. (2019). Robustecer, vigorizar y revalorizar la profesión. En J. Manso y J. Moya (Coords.), *Profesión y profesionalidad docente: una acción educativa comprometida con el desarrollo humano* (pp. 203-211). ANELE-REDE

Referencias

- Fernández-González, N. (2015). PISA como instrumento de legitimación de la reforma de la LOMCE. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 165-178. <https://doi.org/10.13042/bordon.2015.67111>
- Fernández-González, N. (2016). Repensando las políticas de privatización en educación: el cercamiento de la escuela. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(123). <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2509>
- Fernández-González, N. (2017). La lucha simbólica por la educación en la globalización neoliberal. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), 1-23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227171>
- Fernández-González, N. (2019). *El cercamiento neoliberal de la escuela pública en Madrid. Un estudio del discurso y la gubernamentalidad*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. <http://hdl.handle.net/10486/690368>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2014). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- Forrester, G. (2011). Performance management in education: Milestone or millstone? *Management in Education*, 25(1), 5-9. <https://doi.org/10.1177/0892020610383902>
- Foucault, M. (1982). *The subject and power*. University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Paidós.
- Freidson, E. (1994). *Professionalism Reborn: Theory, prophecy and Policy*. Polity Press.
- Friedman, M. (1966). *Capitalismo y libertad*. Rialp.
- Frostenson, M. y Englund, H. (2020). Teachers, performative techniques and professional values: how performativity becomes humanistic through interplay mechanisms. *Cambridge Journal of Education*, 50(6), 695-710. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1761943>
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro.
- Fuller, K. (2019). "That would be my red line": An analysis of head teachers' resistance of neoliberal education reforms. *Educational Review*, 71(1), 31-50. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1522042>
- Fuller, K. y Stevenson, H. (2019). Global education reform: Understanding the movement. *Educational Review*, 71(1), 1-4. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1532718>
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional: ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 89-107. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200005>
- Galaz, A. (2015). Evaluación e identidad profesional del profesor: ¿Un juego de espejos rotos? *Andamios*, 12(27), 305-333. <https://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v12n27/v12n27a15.pdf>
- García, I. M. (2007). La nueva gestión pública: evolución y tendencias. *Presupuesto y Gasto Público*, (47), 37-64. <https://cutt.ly/NBPLvf1>

- García-Gómez, R. J. y Escudero, J. M. (2021). Innovación Educativa. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 5-12. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/14448>
- Garner, J. K. y Kaplan, A. (2019). A complex dynamic systems perspective on teacher learning and identity formation: an instrumental case. *Teachers and Teaching*, 25(1), 7-33. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1533811>
- Geijsel, F. y Meijers, F. (2005). Identity learning: The core process of educational change. *Educational studies*, 31(4), 419-430. <https://doi.org/10.1080/03055690500237488>
- Geijsel, F., Slegers, P., Van den Berg, R. y Kelchtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 37(1), 130-166. <https://doi.org/10.1177/00131610121969262>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Península.
- Gimeno, J. (2001). La enseñanza y la educación públicas. Los retos de responder a la obligación de la igualdad, respetar la diversidad y ofrecer calidad. En J. Gimeno (Coord.), *Los retos de la enseñanza pública* (pp. 15-67). Akal.
- Giroux, H. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257-293. <https://doi.org/10.17763/haer.53.3.a67x4u33g7682734>
- Giroux, H. (1984). La educación pública y el discurso de la crisis, el poder y el futuro. *Revista de Educación*, (283), 5-24.
- Gispert-Pellicer, E. (1997). La moda tecnológica en la educación: los peligros de un espejismo. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, (9), 81-92. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61105>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Publishing.
- Gómez-Espino, J. M. (2019). Zonificación escolar, proximidad espacial y segregación socioeconómica: los casos de Sevilla y Málaga. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (168), 35-54. <http://hdl.handle.net/11162/188644>
- Goodrich, C. (1975). *The frontier of control: A study in British workshop politics*. Pluto Press.
- Goodrich, E. y Reay, T. (2011). Constellations of institutional logics: Changes in the professional work of pharmacists. *Work and Occupations*, 38(3), 372-416. <https://doi.org/10.1177/0730888411406824>
- Gortazar, L. y Moreno, J. M. (2017). Costes y consecuencias de no alcanzar un pacto educativo en España. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 2(2), 9-37. <https://revistas.uam.es/reps/article/view/12266>
- Guba, E. G. y Lincoln, I. S. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. K. Denzin y I. S. Lincoln (Coords.), *Manual de investigación cualitativa. Paradigmas y perspectivas en conflicto* (pp. 38-79). Gedisa.

Referencias

- Guerrero, A. (2007). El análisis sociológico del profesorado: categoría social y agente educativo. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, (17), 43-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2392469>
- Gunter, H. M., Grimaldi, E., Hall, D. y Serpieri, R. (2016). *New Public Management and the Reform of Education: European Lessons for Policy and Practice*. Routledge.
- Hall, D. y McGinity, R. (2015). Conceptualizing teacher professional identity in neoliberal times: Resistance, compliance and reform. *Education Policy Analysis Archives*, 23(88). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2092>
- Hall, D., Gunter, H. y Bragg, J. (2013). Leadership, new public management and the remodelling and regulation of teacher identities. *International Journal of Leadership in Education*, 16(2), 173-190. <https://doi.org/10.1080/13603124.2012.688875>
- Han, B-C. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder Editorial.
- Hannam, K., Sheller, M. y Urry, J. (2006). Mobilities, immobilities and moorings. *Mobilities*, 1(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/17450100500489189>
- Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: With implications for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1(4), 315-336. <https://doi.org/10.1080/1360312980010401>
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151-182. <https://doi.org/10.1080/713698714>
- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967-983. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007>
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford University Press.
- Hatch, T. (2013). Beneath the surface of accountability: Answerability, responsibility and capacity-building in recent education reforms in Norway. *Journal of Educational Change*, 14(2), 113-138. <https://doi.org/10.1007/s10833-012-9206-1>
- Hatcher, R. (2001). Getting down to business: schooling in the globalised economy. *Education and Social Justice*, 3(2), 45-59.
- Hendrikx, W. (2019). What we should do vs what we do: Teachers' professional identity in a context of managerial reform. *Educational Studies*, 46(5), 1-17. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1620694>
- Holland, D., Lachicotte Jr., W., Skinner, D. y Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Harvard University Press.
- Holloway, J. (2019). Teacher evaluation as an onto-epistemic framework. *British Journal of Sociology of Education*, 40(2), 174-189. <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1514291>

- Holloway, J. (2021). Teachers and teaching:(re) thinking professionalism, subjectivity and critical inquiry. *Critical Studies in Education*, 62(4), 411-421. <https://doi.org/10.1080/17508487.2021.1966065>
- Holloway, J. y Brass, J. (2018). Making accountable teachers: The terrors and pleasures of performativity. *Journal of Education Policy*, 33(3), 361-382. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1372636>
- Hirsch, D. (2017). The end of public schools? The corporate reform agenda to privatize education. *Policy Futures in Education*, 15(3), 389-399. <https://doi.org/10.1177/1478210317715799>
- Inostroza, F. (2020). La identidad de las educadoras diferenciales en tiempos de políticas de accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 28(29). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4577>
- Inostroza, F. y Falabella, A. (2021). Educadoras diferenciales en Chile frente a las políticas de rendición de cuentas: Incluir, estandarizar y desobedecer. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 123-148. <https://cutt.ly/xBPXovN>
- Iranzo-García, P., Camarero-Figuerola, M., Tierno-García, J. M. y Barrios-Arós, C. (2020). Leadership and professional identity in school teacher training in Spain (Catalonia). *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 309-323. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1750935>
- Iriarte, C. y Erro-Garcés, A. (2020). Stress in teaching professionals across Europe. *International Journal of Educational Research*, 103. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101623>
- Jeffrey, B. (2002). Performativity and primary teacher relations. *Journal of Education Policy*, 17(5), 531-546. <https://doi.org/10.1080/02680930210158302>
- Jeffrey, B. y Troman, G. (2012). *Performativity in UK education. Ethnographic cases of its effects, agency and reconstructions*. E&E Publishing.
- Jessop, B. (2013). Putting neoliberalism in its time and place: a response to the debate. *Social Anthropology*, 21(1), 65-74. <https://doi.org/10.1111/1469-8676.12003>
- Jessop, B. (2016). *The State. Past, present and future*. Polity Press.
- Jódar, F. y Gómez, L. (2007). Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. Herramientas conceptuales para un análisis del presente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 381-404. <https://cutt.ly/zBPXQrJ>
- Johansson, A. y Vinthagen, S. (2016). Dimensions of everyday resistance: An analytical framework. *Critical Sociology*, 42(3), 417-435. <https://doi.org/10.1177/0896920514524604>
- Joseph, J. (2013). Resilience as embedded neoliberalism: A governmentality approach. *Resilience: International Policies, Practices and Discourses*, 1(1), 38-52. <https://doi.org/10.1080/21693293.2013.765741>
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257-272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>

Referencias

- Kelchtermans, G. y Piot, L. (2013). Living the Janus head: Conceptualizing leaders and leadership in schools in the 21st Century. En M. A. Flores (Ed.), *Back to the future* (pp. 93-114). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-240-2_6
- Kelly, A. (2009). Juxtaposing some contradictory findings from international research on school choice. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(3), 261-274. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021558005.pdf>
- Kelly, P., Andreasen, K. E., Kousholt, K., McNess, E. y Ydesen, C. (2018). Education governance and standardised tests in Denmark and England. *Journal of Education Policy*, 33(6), 739-758. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1360518>
- Krueger, R. A. y Casey, M. A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage Publications.
- Kvale, S. (2015). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 43-52. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217015570004.pdf>
- Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo: Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.
- Lawn, M. y Ozga, J. (1988). ¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores. *Revista de Educación*, (285), 191-217.
- Lawton, D. (1992). *Education and Politics in the 1990s: Conflict or Consensus?* Psychology Press.
- Lazzarato, M. (2015). *Governing by debt*. Semiotext(e).
- Leicht, K. T. (2016). Market fundamentalism, cultural fragmentation, post-modern skepticism, and the future of professional work. *Journal of Professions and Organization*, 3(1), 103-117. <https://doi.org/10.1093/jpo/jov006>
- Leonard, S. N. y Roberts, P. (2016). No time to think: policy, pedagogy and professional learning. *Journal of Education Policy*, 31(2), 142-160. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1047801>
- Levin, B. (1998). An epidemic of education policy: (What) can we learn from each other? *Comparative Education*, 34(2), 131-141. <https://doi.org/10.1080/03050069828234>
- Levin, H. M. (2001). *Privatizing Education. Can the Market place Deliver Choice, Efficiency, Equity, and Social Cohesion?* Westview Press.
- Lewis, S. y Holloway, J. (2019). Datafying the teaching 'profession': Remaking the professional teacher in the image of data. *Cambridge Journal of Education*, 49(1), 35-51. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2018.1441373>
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. *Boletín Oficial del Estado*, 20, de 23 de enero de 2007. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-1184-consolidado.pdf>

- Ley 20/2021, de 28 de diciembre, de medidas urgentes para la reducción de la temporalidad en el empleo público. *Boletín Oficial del Estado*, 312, de 29 de diciembre de 2021. <https://www.boe.es/eli/es/l/2021/12/28/20/con>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>
- Liew, W. M. (2012). Perform or else: The performative enhancement of teacher professionalism. *Asia Pacific Journal of Education*, 32(3), 285-303. <https://doi.org/10.1080/02188791.2012.711297>
- Lingard, B., Martino, W. y Rezai-Rashti, G. (2013). Testing regimes, accountabilities and education policy: Commensurate global and national developments. *Journal of Education Policy*, 28(5), 539-556. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.820042>
- López-Rupérez, F. (2003). *La gestión de calidad en educación*. La Muralla.
- Luengo, J. y Molina-Pérez, J. (2018). (Re)-contextualización del modelo de cuasi-mercado en Andalucía. Dirección escolar y familias compitiendo y seleccionando. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 225-243. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7723>
- Luengo, J. y Molina-Pérez, J. (2019). Construyendo la resistencia profesional en un espacio educativo neoliberalizado. *Educatio Siglo XXI*, 37(1), 91-112. <https://doi.org/10.6018/educatio.363401>
- Luengo, J. y Saura, G. (2012). Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(3), 133-148. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev163ART6.pdf>
- Luengo, J. y Saura, G. (2013). La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139-153. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2909/3125>
- Luengo, J., Olmedo, A., Santa Cruz, E. y Saura, G. (2012). Nuevas formas, nuevos actores y nuevas dinámicas de la privatización en educación. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 3(16), 3-12. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43497/25372>
- Lyotard, J. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Ediciones Cátedra.
- Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J. (2019). Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado en la Unión Europea. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 15-33. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9697>

Referencias

- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 531-593. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0101220531A/16749>
- Marcelo, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3(1), 15-42. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2010.0001.01>
- Marcelo, C. (2011). La evaluación del desarrollo profesional docente. En C. Marcelo (Coord.), *Evaluación del desarrollo profesional docente* (pp. 11-21). Editorial Davinci.
- Marcelo-Martínez, P. y Marcelo, C. (2022). Espacios de afinidad docente en Twitter: El caso del hashtag #Claustrovirtual. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 70(22), 1-30. <http://dx.doi.org/10.6018/red.510951>
- Marchesi, A. y Martín, E. (Comp.) (2002). *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Instituto IDEA y Fundación SM.
- Maroy, C. y Pons, X. (2019). *Accountability policies in education*. Springer.
- Martínez de la Hidalga, Z. y Villardón, L. (2018). El prestigio social de la profesión según los futuros docentes de Educación Primaria y Secundaria. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 289-308. https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/66374/pdf_101
- Martínez-Bonafé, J. M. (2008). Investigando la vitalidad democrática de la institución educativa. *Revista Educación y Pedagogía*, XX(50), 59-70. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2722423.pdf>
- Martínez-Ramón, J. P. (2015). Cómo se defiende el profesorado de secundaria del estrés: burnout y estrategias de afrontamiento. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 31(1), 1-9. <https://dx.doi.org/10.1016/j.rpto.2015.02.001>
- Martínez-Rodríguez, F. M. y Ritacco, M. (2020). Confronting The Logic of The New Public Management's Economic Incentive in Education: The case of Andalusia (SPAIN). *Leadership and Policy in Schools*, 21(2) 1-21. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1757724>
- May, T., Aughterson, H., Fancourt, D. y Burton, A. (2021). 'Stressed, uncomfortable, vulnerable, neglected': a qualitative study of the psychological and social impact of the COVID-19 pandemic on UK frontline keyworkers. *BMJ open*, 11(11). <http://dx.doi.org/10.1136/bmjopen-2021-050945>
- McCann, E. y Ward, K. (2013). A multi-disciplinary approach to policy transfer research: geographies, assemblages, mobilities and mutations. *Policy Studies*, 34(1), 2-18. <https://doi.org/10.1080/01442872.2012.748563>
- Mead, G. J. (1934). *Mind, self, and society*. University of Chicago Press.
- Merchán, F. J. (2012). La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: el caso de Andalucía. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(32). <https://doi.org/10.14507/epaa.v20n32.2012>
- Meshulam, A. y Apple, M. W. (2014). Interrupting the interruption: Neoliberalism and the challenges of an antiracist school. *British Journal of Sociology of Education*, 35(5), 650-669. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.919847>

- Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching*, 17(5), 517-528. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.602059>
- Molina-Pérez, J. y Luengo, J. (2020). Reconstrucciones "Resilientes" de la Identidad Profesional del Profesorado: Endoprivatización y Cultura Performativa en Andalucía (España). *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 57-75. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.003>
- Molina-Pérez, J. y Luengo, J. (2021). Profesionales híbridos: nuevas configuraciones del profesionalismo docente en el contexto político neoliberal. *Foro de Educación*, 19(1), 223-247. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.762>
- Molina-Pérez, J. y Pulido-Montes, C. (2021). COVID-19 y Digitalización "Improvisada" en Educación Secundaria: Tensiones Emocionales e Identidad Profesional Cuestionada. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 181-196. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.011>
- Molina-Pérez, J., Luengo, J. y Monarca, H. (2021). La identidad profesional del profesorado en el contexto de la reforma educativa neoliberal. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(2), 4-10. <https://revistas.uam.es/reps/article/view/14072/13708>
- Monarca, H. y Fernández-Agüero, M. (2018). Opinión del profesorado sobre las fortalezas y debilidades de las evaluaciones externas de aprendizaje en España. *Educación XX1*, 21(2), 249-273. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19416>
- Monarca, H. y Fernández-González, N. (2016). El papel de la inspección educativa en los procesos de cambio. *Cuadernos de Pesquisa*, 46(159), 212-233. <https://doi.org/10.1590/198053143374>
- Monarca, H. y Manso, J. (2015). Desarrollo profesional docente en el discurso de los organismos internacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, (26), 171-189. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5312949&orden=0&info=link>
- Monarca, H. y Thoilliez, B. (2017). *La profesionalización docente. Debates y propuestas*. Síntesis.
- Moore, A. (2004). *The good teacher: Dominant discourses in teaching and teacher education*. Routledge.
- Moreno-Brid, J. C., Pérez, E. y Ruiz, P. (2004). El Consenso de Washington: aciertos, yerros y omisiones. *Perfiles Latinoamericanos*, 12(25), 149-168. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11502506>
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2018). Incidencia de la crisis económica en la segregación escolar en España. *Revista de Educación*, (381), 67-93. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-381-381>
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2021). Profundizado en la segregación social de los centros de secundaria en la Comunidad de Madrid. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(3), 348-369. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.3.18149>

Referencias

- Murillo, F. J., Almazán, A. y Martínez-Garrido, C. (2021). La elección de centro educativo en un sistema de cuasi-mercado escolar mediado por el programa de bilingüismo. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 89-97. <https://doi.org/10.5209/rced.68068>
- Nias, J. (1989). Teaching and the self. En M. L. Holly y C. S. McLoughlin (Eds.), *Perspective on teacher professional development* (pp. 151-171). Falmer Press.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306. <https://doi.org/10.1080/0305764960260301>
- Nias, J. (2005). Why Teachers need their Colleagues: A Developmental Perspective. En D. Hopkins (Eds.), *The Practice and Theory of School Improvement*. Springer.
- Noordegraaf, M. (2007). From “pure” to “hybrid” professionalism: Present-day professionalism in ambiguous public domains. *Administration & Society*, 39(6), 761-785. <https://doi.org/10.1177/0095399707304434>
- Noordegraaf, M. (2015). Hybrid professionalism and beyond: (New) Forms of public professionalism in changing organizational and societal contexts. *Journal of Professions and Organization*, 2(2), 187-206. <https://doi.org/10.1093/jpo/jov002>
- Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 327-344. <https://doi.org/10.1080/13645570701401305>
- OCDE. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19901496>
- OCDE. (2018). *Effective teacher policies: insights from PISA*. OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- Olivant, K. F. (2015). “I am not a format”: Teachers’ experiences with fostering creativity in the era of accountability. *Journal of Research in Childhood Education*, 29(1), 115-129. <https://doi.org/10.1080/02568543.2014.978920>
- Olmedo, A. (2007). *Las estrategias de elección de centro educativo en las familias de clase media. Estudio de la incidencia social en un mercado educativo local*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/1607>
- Olmedo, A. y Santa-Cruz, E. (2010). La dimensión exógena de la privatización del sistema educativo. El caso de Andalucía. *Akadèmia*, 1(2), 1-26. <http://piie.cl/biblioteca/publicaciones/articulos/A-2011-014.pdf>
- Olmedo, A. y Santa-Cruz, E. (2013). Neoliberalism, policy advocacy networks and think tanks in the Spanish educational arena: The case of FAES. *Education Inquiry*, 4(3), 473-496. <https://doi.org/10.3402/edui.v4i3.22618>
- Olmedo, A. y Wilkins, A. (2014). Gobernando a través de los padres y madres: Política educativa y construcción de subjetividades neoliberales en Inglaterra. *Profesorado: Revista de Currículum y de Formación del Profesorado*, 18(2), 99-116. <http://www.ugr.es/local/rectpro/rev182ART6.pdf>
- Ortega, F. y Velasco, A. (1991). *La profesión de maestro*. CIDE.

- Pagès, M. (2021). Enacting performance-based accountability in a Southern European school system: between administrative and market logics. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, (33), 535-561. <https://doi.org/10.1007/s11092-021-09359-7>
- Pagès, M. y Prieto, M. (2020). The instrumentation of global education reforms: an analysis of school autonomy with accountability policies in Spanish education. *Educational Review*, 72(6), 671-690. <https://doi.org/10.1080/00131911.2020.1803795>
- Palma-Vasquez, C., Carrasco, D. y Hernando-Rodriguez, J. C. (2021). Mental health of teachers who have teleworked due to COVID-19. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(2), 515-528. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11020037>
- Parcerisa, L. (2016a). Modernización conservadora y privatización en la educación: el caso de la LOMCE y la Nueva Gestión Pública. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 2(1), 11-42. <http://hdl.handle.net/10486/674638>
- Parcerisa, L. (2016b). Nueva gestión pública y reforma educativa: La recontextualización de la autonomía escolar en diferentes contextos escolares en Cataluña. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 359-390. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37449632016>
- Parcerisa, L., Verger, A., Martín, M. P. y Browes, N. (2022). Teacher autonomy in the age of performance-based accountability: A review based on teaching profession regulatory models (2017-2020). *Education Policy Analysis Archives*, 30(100). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6204>
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. Free Press.
- Peck, J. (2011). Geographies of Policy: From Transfer-Diffusion to Mobility-Mutation. *Progress in Human Geography*, 35(6), 773-797. <https://doi.org/10.1177/0309132510394010>
- Peck, J. y Theodore, N. (2012). Follow the Policy: A Distended Case Approach. *Environment and Planning*, 44(1), 21-36. <https://doi.org/10.1068/a44179>
- Peck, J. y Theodore, N. (2015). *Fast policy: Experimental statecraft at the thresholds of neoliberalism*. University of Minnesota Press.
- Peck, J., Theodore, N. y Brenner, N. (2009). Neoliberal urbanism: Models, moments, mutations. *SAIS Review of International Affairs*, 29(1), 49-66. <https://doi.org/10.1353/sais.0.0028>
- Perrenoud, P. (2014). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Graó.
- Perryman, J. (2006). Panoptic performativity and school inspection regimes: Disciplinary mechanisms and life under special measures. *Journal of Education Policy*, 21(2), 147-161. <https://doi.org/10.1080/02680930500500138>
- Perryman, J. (2009). Inspection and the fabrication of professional and performative processes. *Journal of Education Policy*, 24(5), 611-631. <https://doi.org/10.1080/02680930903125129>

Referencias

- Perryman, J. y Calvert, G. (2020). What motivates people to teach, and why do they leave? Accountability, performativity and teacher retention. *British Journal of Educational Studies*, 68(1), 3-23. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1589417>
- Pollitt, C. (1990). *Managerialism in the Public Services*. Blackwell.
- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 68(2), 19-33. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68202>
- Priestley, M., Robinson, S. y Biesta, G. (2012). Teacher agency, performativity and curriculum change: Reinventing the teacher in the Scottish Curriculum for Excellence? En B. Jeffrey y G. Troman (Eds.), *Performativity in UK education: Ethnographic cases of its effects, agency and reconstructions* (pp. 87-108). E&E Publishing.
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, 6(10), 325-345. <https://www.redalyc.org/pdf/4475/447544585017.pdf>
- Prieto, M. y Villamor, P. (2012). Libertad de elección, competencia y calidad: las políticas educativas de la Comunidad de Madrid. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(3), 127-144. <http://www.ugr.es/local/rev163ART7.pdf>
- Prieto, M. y Villamor, P. (2018). El impacto de una reforma: Limitación de la autonomía, estrechamiento de la libertad y erosión de la participación. *Education Policy Analysis Archives*, 26(63). <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3255>
- Puelles, M. (2007). ¿Pacto de Estado?: la educación entre el consenso y el disenso. *Revista de Educación*, (344), 23-40. <https://doi.org/10.1080/02680930903125129>
- Puelles, M. (2010). ¿Un nuevo pacto en educación? Historia de un proceso. *Avances en Supervisión Educativa*, (12), 23-40. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/446>
- Puelles, M. (2016). Reflexiones sobre cuarenta años de educación en España o la irresistible seducción de las leyes. *Historia y Memoria de la Educación*, (3), 15-44. <https://doi.org/10.5944/hme.3.2016.14760>
- Pulido-Montes, C. y Lázaro, L. (2017). Performatividad y gerencialismo en Valencia (España). Efectos de la privatización endógena en el profesorado. *Revista Retratos da Escola*, 11(21), 469-482. <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i21.809>
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de conversación, de discurso y de documentos en investigación*. Morata.
- Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 96, de 21 de abril del 2012. <https://www.boe.es/eli/es/rdl/2012/04/20/14/con>
- Reeves, J. (2018). Teacher identity work in neoliberal schooling spaces. *Teaching and Teacher Education*, 72, 98-106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.002>

- Reid, J. (2013). Interrogating the neoliberal biopolitics of the sustainable development-resilience nexus. *International Political Sociology*, 7(4), 353-367. <https://doi.org/10.1111/ips.12028>
- Rhodes, R. A. (1997). *Understanding governance*. Open University Press.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Ritacco, M. (2019). Directivos escolares y su capacidad de desarrollar el liderazgo pedagógico. Un estudio cualitativo en Andalucía (España). *Educação Online*, 14(32), 1-25. <https://doi.org/10.36556/eol.v14i32.662>
- Ritacco, M. y Martínez-Rodríguez, M. (2021). Comprando al profesorado: neoliberalismo, complementos salariales y prácticas de resistencia docente en Andalucía. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(10), 1-16. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e10.3141>
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Morata.
- Robert, P. (2010). Social origin, school choice, and student performance. *Educational Research and Evaluation*, 16(2), 107-129. <https://doi.org/10.1080/13803611.2010.484972>
- Roberts-Holmes, G. (2015). The “datafication” of early years pedagogy: “If the teaching is good the data should be good, and if there’s bad teaching there is bad data.” *Journal of Education Policy*, 30(3), 302-315. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.924561>
- Rodgers, C. R. y Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre y K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education; Enduring question in changing contexts* (3.ª ed., pp. 732-755). Routledge.
- Rodrigues, F. y Mogarro, M. J. (2019). Student teachers’ professional identity: A review of research contributions. *Educational Research Review*, 28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100286>
- Rodríguez, C. (2014). La proletarización del profesorado en la LOMCE y en las nuevas políticas educativas: de actores a culpables. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (81), 73-88. <https://cutt.ly/eBfAJle>
- Rodríguez-Santero, J. y Gil-Flores, J. (2018). Contextual variables associated with differences in educational performance between European Union countries. *Cultura y Educación*, 30(4), 605-632.
- Rogero, J. (2014). Escuela pública y derecho a la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, (443), 74-77.
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge University Press.
- Rowlands, J. y Rawolle, S. (2013). Neoliberalism is not a theory of everything: A Bourdieuan analysis of *illusio* in educational research. *Critical Studies in Education*, 54(3), 260-272. <https://doi.org/10.1080/17508487.2013.830631>

Referencias

- Russ, R. S., Sherin, B. L. y Sherin, M. G. (2016). What constitutes teacher learning? En D. H. Gitomer y C. A. Bell (Eds.), *Handbook of Research on Teaching* (5.ª ed., pp. 391-438). American Educational Research Association.
- Sachs, J. (2003). *The Activist Professional*. Open University Press.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. En P. Denicolo y M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5-21). Routledge, Taylor and Francis Group.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Sahlberg, P. (2016). The global educational reform movement and its impact on schooling. En K. Mundy, A. Green, B. Lingard y A. Verger (Eds.), *The handbook of global education policy* (pp. 128-144). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118468005.ch7>
- Sancho-Gil, J. M., Hernández-Hernández, F., Martínez-Pérez, S., Padilla-Petry, P., Montané-López, A., Herraiz-García, F., Larraín-Pfingsthorn, V., Susana-Creus, A., Domingo-Peñafiel, L. Vidiella-Pagès, J., Correa-Gorospe, J. M., Aberasturi-Apraiz, E., Gutiérrez-Cuenca, L., Martínez-Arbelaz, A., Fernández-Olaskoaga, L. y Losada-Iglesias, D. (2014). La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo. En J. M. Sancho-Gil, J. Correa, X. Giró y L. Fraga (Coords.), *Aprender a ser docente en mundo en cambio. Simposio Internacional* (pp. 11-23). Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.
- Sandín, B. (2008). *El estrés psicosocial*. Klinik.
- Sandín, B. y Chorot, P. (2017). Cuestionario de Sucesos Vitales (CSV): Estructura factorial, propiedades psicométricas y datos normativos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 22(2), 95-115. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.22.num.2.2017.19729>
- Saura, G. (2015). Think tanks y educación. Neoliberalismo de FAES en la LOMCE. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(107). <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/2106>
- Saura, G. (2016). Neoliberalismo como discurso. La evaluación en educación entre tecnologías políticas neoliberales y la nueva filantropía. *Revista Educação, Sociedade y Culturas*, (47), 11-30. <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC47Geo.pdf>
- Saura, G. (2018). Saving the world through neoliberalism: Philanthropic policy networks in the context of Spanish education. *Critical Studies in Education*, 59(3), 279-296. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1194302>
- Saura, G. (2021). Políticas aceleradas/mundo ensamblado. Ritmos, contextos y actores en educación. *Foro de Educación*, 19(1), 135-158. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.892>
- Saura, G. y Bolívar, A. (2019). Sujeto Académico Neoliberal: Cuantificado, Digitalizado y Bibliometrificado. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 9-26. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.001>

- Saura, G. y Fernández-González, N. (2017). Profesionalización docente deseada, neoliberalización lograda: discursos, tecnologías políticas neoliberales y subjetivación. En H. Monarca y B. Thoilliez (Coords.), *La profesionalización docente. Debates y propuestas* (pp. 65-77). Síntesis.
- Saura, G. y Luengo, J. (2015a). Biopolítica y educación. Medición, estandarización, regularización poblacional. *Teoría de la educación*, 27(2), 115-135. <https://doi.org/10.14201/teoredu2015272115135>
- Saura, G. y Luengo, J. (2015b). Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa (LOMCE) y el régimen de estandarización (OCDE). *Bordón: Revista de Pedagogía*, 67(1), 135-148. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/Bordon.2015.67109>
- Saura, G. y Muñoz, J. (2016). Prácticas neoliberales de endo-privatización y nuevas formas de resistencia colectiva en el contexto de la política educativa española. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 43-72. <http://hdl.handle.net/10486/674640>
- Saura, G., Cancela, E. y Adell, J. (2022). New Keynesianism or smart austerity? Digital technologies and educational privatization post COVID-19. *Education Policy Analysis Archives*, 30(116). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6926>
- Saura, G., Díez-Gutiérrez, E. J. y Rivera-Vargas, P. (2021). Innovación tecno-educativa "google". Plataformas digitales, datos y formación docente. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 111-124. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.007>
- Schempp, P. G., Sparkes, A. y Templin, T. (1993). The micropolitics of teacher induction. *American Educational Research Journal*, 30(3), 447-472. <https://doi.org/10.2307/1163297>
- Schimank, U. (2015). 'New public management' as de-professionalization-conceptual reflections with some applications to school teachers. En T. Klenk and S. Pavolini (Eds.), *Restructuring Welfare Governance: Marketization, Managerialism, and Welfare State Professionalism* (pp. 183-199). Edward Elgar Publishing.
- Schott, C., Van Kleef, D. y Noordegraaf, M. (2016). Confused Professionals?: Capacities to cope with pressures on professional work. *Public Management Review*, 18(4), 583-610. <https://doi.org/10.1080/14719037.2015.1016094>
- Schriewer, J. y Martínez, C. (2004). Constructions of internationality in education. En G. Steiner-Khamsi (Ed.), *The global politics of educational borrowing and lending* (pp. 29-53). Teachers College Press.
- Sellar, S. (2015). A feel for numbers: Affect, data and education policy. *Critical Studies in Education*, 56(1), 131-146. <https://doi.org/10.1080/17508487.2015.981198>
- Sellar, S. y Lingard, B. (2013). The OECD and global governance in education. *Journal of Education Policy*, 28(5), 710-725. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.779791>
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Anagrama.

Referencias

- Silva, N. S. S., Cabral, B. R. E., Leão, L. L., Pena, G. G., Pinho, L., Magalhães, T. A., Silveira, M. F., Rossi-Barbosa, L. A. R., Silva, R. R. V. y Haikal, D. S. (2021). Working conditions, lifestyle and mental health of Brazilian public-school teachers during the covid-19 pandemic. *Psychiatriki*, 32(4), 282-289. <https://doi.org/10.22365/jpsych.2021.045>
- Singh, P. (2018). Performativity, affectivity and pedagogic identities. *European Educational Research Journal*, 17(4), 489-506. <https://doi.org/10.1177/1474904117726181>
- Skedsmo, G. (2011). Formulation and realisation of evaluation policy: Inconsistencies and problematic issues. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(1), 5-20. <https://doi.org/10.1007/s11092-010-9110-2>
- Skerritt, C. (2019). Discourse and teacher identity in business-like education. *Policy Futures in Education*, 17(2), 153-171. <https://doi.org/10.1177/1478210318774682>
- Skerritt, C. (2022). Are these the accountable teacher subjects citizens want? *Education Policy Analysis Archives*, 30(103). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7278>
- Skinner, B., Leavey, G. y Rothi, D. (2019). Managerialism and teacher professional identity: Impact on well-being among teachers in the UK. *Educational Review*, 73(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1556205>
- Slegers, P. y Kelchtermans, G. (1999). Inleiding op het themanummer: professionele identiteit van leraren. *Pedagogisch Tijdschrift*, 24(4), 369-373.
- Smith, J., Flower, P. y Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Sage.
- Springer, S. (2012). Neoliberalism as discourse: Between Foucauldian political economy and Marxian poststructuralism. *Critical Discourse Studies*, 9(2), 133-147. <https://doi.org/10.1080/17405904.2012.656375>
- Springer, S., Birch, K. y MacLeavi, J. (2016). *The Handbook of Neoliberalism*. Routledge.
- Stacey, M., Gavin, M., Gerrard, J., Hogan, A. y Holloway, J. (2022). Teachers and educational policy: Markets, populism, and im/possibilities for resistance. *Education Policy Analysis Archives*, 30(93). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7407>
- Standing, G. (2013). *El precariado. Una nueva clase social*. Pasado y Presente.
- Standing, G. (2014). *A Precariat Charter: From Denizens to Citizens*. Bloomsbury Academic.
- Steger, M. B. y Roy, R. K. (2011). *Neoliberalismo: una breve introducción*. Alianza.
- Steiner-Khamsi, G. (Ed.). (2004). *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. Teachers College Press.
- Steiner-Khamsi, G. y Waldow, F. (Eds.). (2012). *Policy Borrowing and Lending. World Yearbook of Education 2012*. Routledge.

- Stevenson, H. (2017). The “datafication” of teaching: can teachers speak back to the numbers? *Peabody Journal of Education*, 92(4), 537-557. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2017.1349492>
- Stevenson, H. y Wood, P. (2013). Markets, managerialism and teachers’ work: The invisible hand of high stakes testing in England. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 12(2), 42-61. <https://core.ac.uk/download/pdf/229431117.pdf>
- Stone-Johnson, C. (2014). Parallel professionalism in an era of standardisation. *Teachers and Teaching*, 20, 74-91. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848514>
- Sugrue, C. (2015). *Unmasking School Leadership: A Longitudinal Life History of School Leaders*. Springer.
- Sugrue, C. y Mertkan, S. (2017). Professional responsibility, accountability and performativity among teachers: the leavening influence of CPD? *Teachers and Teaching*, 23(2), 171-190. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1203771>
- Sullivan, A., Johnson, B., Simons, M. y Tippet, N. (2020). When performativity meets agency: How early career teachers struggle to reconcile competing agendas to become ‘quality’ teachers. *Teachers and Teaching*, 27(5) 388-403. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1806050>
- Sumartojo, S., Pink, S., Lupton, D. y LaBond, C. H. (2016). The affective intensities of datified space. *Emotion, Space and Society*, 21, 33-40. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2016.10.004>
- TALIS. (2018). *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español. (Volumen II)*. https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=21168
- Tardiff, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En M. Poggi (Coord.), *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 19-44). UNESCO.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Harvard University Press.
- Tenti-Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28(99), 335-353. <https://cutt.ly/gBPB5mi>
- Tenti-Fanfani, E. (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En C. Vélaz y D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (p. 42). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación.
- Thoilliez, B. (2017). ‘Evidencias’ y conocimiento pedagógico. Limitaciones para el desarrollo profesional docente. En H. Monarca y B. Thoilliez (Coords.), *La profesionalización docente. Debates y propuestas* (pp. 53-64). Síntesis.
- Thomas, R. y Davies, A. (2005). Theorizing the micro-politics of resistance: New public management and managerial identities in the UK public services. *Organization Studies*, 26(5), 683-706. <https://doi.org/10.1177/0170840605051821>

Referencias

- Thompson, G., Mockler, N. y Hogan, A. (2021). Making work private: Autonomy, intensification and accountability. *European Educational Research Journal*, 21(1), 83-104. <https://doi.org/10.1177/1474904121996134>
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 63(1), 63-75. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28905>
- Tiana, A. (2013). El Recurso al Debate Público en los Procesos de Reforma Educativa: Análisis de la Experiencia Española (1969-2012). *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(1), 19-41. <https://cutt.ly/MBPNg9x>
- Tiana, A. (2018). Leyes y reformas educativas: consideraciones sobre sus actores. *Conciencia social: Segunda Época*, (1), 89-102. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6660373.pdf>
- Tienken, C. H. y Zhao, Y. (2010). Common Core national curriculum standards: More questions and answers. *AASA Journal of Scholarship and Practice*, 6(40), 3-13.
- Tolofari, S. (2005). New public management and education. *Policy Futures in Education*, 3(1), 75-89. <https://doi.org/10.2304/pfie.2005.3.1.11>
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Morata.
- Trent, J. (2010). Teacher education as identity construction: Insights from action research. *Journal of Education for Teaching*, 36(2), 153-168. <https://doi.org/10.1080/02607471003651672>
- Tsang, K. K. y Qin, Q. (2020). Ideological disempowerment as an effect of neoliberalism on teachers. *Power and Education*, 12(2), 204-212. <https://doi.org/10.1177/175774382093260>
- Urueta, V. (2011). La educación ante los desafíos de la globalización. *Revista de Filosofía*, 28(69), 137-155. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/18230/18218>
- Vaillant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Novedades Educativas*, (234), 4-11. <https://cutt.ly/KBP8pcg>
- Valle, J. M., Manso, J. y Matarranz, M. (2016). *Estudio comparado sobre formación inicial del profesorado en primera infancia*. Eurosocietal-Unión Europea.
- Vallés, M. S. (2009). *Entrevistas Cualitativas*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Venegas, M., Usategui, E. y Del Valle, A.I. (2017). El profesorado de Secundaria en España ante las políticas de rendición de cuentas en el marco de implantación de la LOMCE. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 10(3), 431-454. <https://doi.org/10.7203/RASE.10.3.9951>
- Venugopal, R. (2015). Neoliberalism as concept. *Economy and Society*, 44(2), 165-187. <https://doi.org/10.1080/03085147.2015.1013356>
- Verger, A. y Bonal, X. (2012). La emergencia de las alianzas público-privado en la agenda educativa global: Nuevos retos para la investigación educativa. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(3), 11-29. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev163ART1.pdf>

- Verger, A. y Curran, M. (2014). New public management as a global education policy: its adoption and re-contextualization in a Southern European setting. *Critical Studies in Education*, 55(3), 253-271. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.913531>
- Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>
- Verger, A. y Parcerisa, L. (2017). La globalización de la rendición de cuentas en el ámbito educativo: una revisión de factores y actores de difusión de políticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 33(3), 663-684. <https://cutt.ly/BBImnlr>
- Verger, A., Ferrer, G. y Parcerisa, L. (2020). In and out of the 'pressure cooker': Schools' varying responses to accountability and datafication. En S. Grek, C. Maroy y A. Verger (Eds.), *World Yearbook in Education 2021: Accountability and datafication in education*. Routledge.
- Verger, A., Fontdevila, C. y Zancajo, A. (2016). *The privatisation of education: a political economy of global education reform*. Teachers College Press.
- Verger, A., Lubienski, C. y Steiner-Khamsi, G. (Eds.). (2016). *World Yearbook of Education 2016. The Global Education Industry*. Routledge.
- Verger, A., Zancajo, A. y Fontdevila, C. (2016). La economía política de la privatización educativa: políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva. *Revista Colombiana de Educación*, (70), 47-78. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/3764/3345>
- Villamor, P. y Prieto, M. (2016). Reformas hacia la privatización de la educación en la Comunidad de Madrid. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9(2), 265-276. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5663946.pdf>
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Morata.
- Viñao, A. (2006). El éxito o fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitaciones, posibilidades. En J. Gimeno (Comp.), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar* (pp. 43-60). Morata.
- Viñao, A. (2019). La desprofesionalización de la docencia: viejas cuestiones, nuevas amenazas. *Artes La Revista*, 17(24), 12-17. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/artesudea/article/view/339970>
- Viseu, S. (2022). New philanthropy and policy networks in global education governance: the case of OECD's netFWD. *International Journal of Educational Research*, 114. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102001>
- Viseu, S. y Carvalho, L. M. (2018a). Think tanks, policy networks and education governance: The rising of new intra-national spaces of policy in Portugal. *Education Policy Analysis Archives*, 26(108). <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3664>

Referencias

- Viseu, S. y Carvalho, L. M. (2018b). Changes in school governance and the reshaping of head teachers' roles and identities in Portugal. En L. M. Carvalho, L. Min, R. Normand y D. Andrade (Eds.), *Education policies and the restructuring of the educational profession. Global and comparative perspectives* (pp. 57-70). Springer.
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12(2), 173-194. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(02\)00045-1](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00045-1)
- Wengraf, T. (2012). *Qualitative research interviewing*. Sage.
- Whitty, G. y Power, S. (2000). Marketization and privatization in mass education systems. *International Journal of Educational Development*, 20(2), 93-107. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(99\)00061-9](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(99)00061-9)
- Wilkins, C., Busher, H., Kakos, M., Mohamed, C. y Smith, J. (2012). Crossing borders: new teachers co-constructing professional identity in performative times. *Professional Development in Education*, 38(1), 65-77. <https://doi.org/10.1080/19415257.2011.587883>
- Wilkins, C., Gobby, B. y Keddie, A. (2021). The neo-performative teacher: school reform, entrepreneurialism and the pursuit of educational equity. *British Journal of Educational Studies*, 69(1), 27-45. <https://doi.org/10.1080/00071005.2020.1739621>
- Williamson, B. (2017). *Big Data in Education: The digital future of learning, policy and practice*. Sage.
- Williamson, B. y Hogan, A. (2020). *Commercialisation and privatisation in/of education in the context of Covid-19*. Education International Press.
- Woods, P. y Jeffrey, B. (2002). The reconstruction of primary teachers' identities. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 89-106. <https://doi.org/10.1080/01425690120102872>
- Yanes, J. y Area-Moreira, M. (1998). El final de las certezas. La formación del profesorado ante la cultura digital. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, (10), 25-36. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61108>
- Youdell, D. (2015). Assemblage Theory and Education Policy Sociology. En K. N. Gulson, M. Clarke y E. Bendix Petersen (Eds.), *Education Policy and Contemporary Theory: Implications for Research* (pp. 110-121). Routledge.
- Zamora, B. y Cabrera, L. (2015). La sociedad y el profesorado. Imágenes y opiniones sociales sobre el profesorado. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 86-107. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/download/8763/8306>
- Zancajo, A., Verger, A. y Fontdevila, C. (2022). Educational Privatization: Expanding spaces and new global regulatory trends. En F. Rizvi, B. Lingard y R. Rinne (Eds.), *Reimagining Globalization and Education* (pp. 105-119). Routledge.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213-238. <https://doi.org/10.1080/13540600309378>

- Zembylas, M. (2018). Rethinking the demands for 'preferred' teacher professional identities: Ethical and political implications. *Teaching and Teacher Education*, 76(1), 78-85. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.011>
- Zhang, Y. y Liu, S. (2021). Re-professionalisation or de-professionalisation: how do Chinese high school teachers respond to the new professionalism? *Professional Development in Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1959382>

BLOQUE VII. Anexos



Anexo I. Hoja informativa sobre la investigación

Solicitud de colaboración en investigación

Estimada profesora, estimado profesor:

Solicito su colaboración para participar en la investigación doctoral titulada “**Identidad profesional docente en la neoliberalización de la política educativa**” mediante el desarrollo de una **entrevista** de, aproximadamente, una hora de duración.

Esta entrevista se desarrollará en el día y en el horario que mejor se ajuste a su disponibilidad. Es preferible que esta entrevista sea en formato presencial pero, si lo prefiere, puede realizarse por medio de la aplicación de videollamada que prefiera debido a la excepcionalidad de la situación sanitaria. La Tesis Doctoral la desarrolla Javier Molina Pérez, contratado predoctoral de la Universidad de Granada en el Departamento de Pedagogía y la dirige el profesor Julián Luengo.

Se centra la atención en prácticas como la presión por los resultados académicos, los escenarios de competitividad, el control sobre el profesorado, la burocratización, la reducción de la inversión pública y los modelos de gestión empresarial de la educación. Se intenta comprender cómo estas prácticas políticas podrían estar afectando a la identidad profesional y la profesionalidad docente. Se persigue interpretar su impacto en la autopercepción del profesorado, en su autonomía docente, en su grado de satisfacción, en sus experiencias emociones y sus expectativas de desarrollo profesional.

A continuación, por si es de su interés, dejo mis datos para que pueda contactar conmigo por cualquier medio y poder detallar, de manera precisa, cualquier otro aspecto.

Muchas gracias.

Email: javimp@ugr.es

Teléfono: 652949657



Anexo II. Consentimiento informado

Este consentimiento informado se solicita para la realización de la entrevista.

Datos de la Tesis para la que se otorga el consentimiento

Investigador predoctoral: Javier Molina Pérez

Director de la Tesis: Julián Luengo Navas

Título de la Tesis: Identidad profesional docente en la neoliberalización de la política educativa.

Yo,

con D.N.I. _____ y en calidad
de _____ realizo la entrevista
en _____.

Declaro:

1. Que se me han detallado las características y las finalidades de la investigación en la que participo.
2. Que se me ha facilitado la información y se me ha permitido realizar cuantas aclaraciones he necesitado en relación a la finalidad del estudio y las características de la entrevista.
3. Que he comprendido las implicaciones de participar en este estudio y acepto voluntariamente realizar la entrevista.
4. Que otorgo el consentimiento de manera voluntaria, siendo libre de retirarme del estudio en cualquier momento y por cualquier razón.
5. Que acepto la grabación en audio de la entrevista y la transcripción de mis afirmaciones en el marco de la investigación desarrollada.
6. Que autorizo que el texto transcrito de la entrevista pueda aparecer en los diferentes informes de investigación sin referencia a mi identidad y sin ningún tipo de dato que pueda suponer mi identificación.

En consecuencia, **doy** consentimiento para la participación en el estudio propuesto.

Fecha y firma del participante

Agradecimientos

Este apartado del trabajo me resulta complejo, seguramente poco considerado con las personas que, en diferentes momentos, me han acompañado y han contribuido al trabajo que se presenta. Comienzo agradeciendo a mi director, Julián Luengo, por acogerme cuando toqué en su puerta porque me gustaba aquello de lo que hablaba en clase. El trabajo que aquí se presenta es el resultado de sus consejos, orientaciones, experiencias y charlas personales y académicas. Gracias por el seguimiento, por el trabajo sin normas, por la horizontalidad de cualquier discusión y por tu consideración permanente.

Gracias al grupo de investigación HUM-580, a las diferentes personas que lo componen, y al Departamento de Pedagogía por acogerme y favorecer mi formación. Agradezco el apoyo que me han brindado. Gracias especialmente a dos personas: Nazaret y Geo. Nazaret, gracias por tu acogida, tus consejos, tus orientaciones y recomendaciones. Me enseñaste mucho de la universidad en un sistema tan competitivo que hace que un compañero sea un rival. Siempre estaré agradecido por eso. Primero compañera y luego amiga. Gracias por haber sido un apoyo constante. Geo, gracias por hacerme partícipe de todos los debates, por las lecturas, las correcciones y las discrepancias. De todas nuestras charlas he sacado algo que aporta valor, no solo a la Tesis, sino a mi identidad académica. Siempre estaré muy agradecido por ello.

Institucionalmente, agradezco al Ministerio de Educación la financiación predoctoral que me ha permitido desarrollar mi Tesis. También al Ministerio de Universidades por las ayudas concedidas para la realización de varias estancias internacionales de enorme interés formativo y que han posibilitado desarrollarme en espacios de primer orden académico. Mi especial agradecimiento a los profesores e instituciones que me han recibido en mis dos estancias predoctorales. Gracias, Antonio Olmedo, por recibirme en la Universidad de Brístol. A “Ono” siempre le estaré agradecido por esto; sus comentarios, indicaciones, reflexiones y planteamientos me ayudaron a definir una línea de investigación que culmina, por el momento, en este trabajo. Profesionalmente, Brístol cambió el devenir de la Tesis. Para mí ha sido un orgullo poder trabajar en esta institución; conocer, compartir y deparar con académicos y académicas admirados. Personalmente, tengo la sensación de que nunca me he marchado de esta ciudad. Lo que me aportó no podría explicarlo en unas pocas líneas. Gracias, por otro lado, a Howard Stevenson por abrirme las puertas de la Universidad de Nottingham en plena

pandemia. Howard es un ejemplo de cómo ser un académico comprometido socialmente. Un espejo donde mirarme y una referencia desde donde construirme. Gracias por nuestras conversaciones, por las reflexiones teóricas, por las críticas y consejos. Y, cómo no, agradecido por los tés, cafés, cenas y demás espacios de pausa académica por mis dificultades para seguir su inglés nativo cuando pasan las horas.

Un agradecimiento especial quiero dedicar a todas y todos los participantes de la investigación. Gracias por su confianza, por “abrir” su intimidad, sus vivencias y emociones, en unas condiciones muy difíciles, para contribuir al objeto de estudio. Gracias por el tiempo cuando es lo que más falta. Este trabajo hubiera sido inviable sin vuestra participación.

Por último, no quiero cerrar este apartado sin tener palabras de agradecimiento para las personas que, desde el ámbito más personal, han sido fundamentales en este periodo. No puedo empezar de otro modo que agradeciendo a mi familia. Mi identidad es un constructo formado y reconstruido por su influencia permanente. Gracias mamá, papá y hermano. Por el apoyo, el cariño y el cuidado. Soy consciente de que si hoy estoy aquí es por vuestra apuesta y sacrificio. Sin educación pública, sin ayudas al estudio y sin vuestras renunciaciones personales para que yo pudiera estudiar en la universidad, hoy este trabajo no sería posible.

Para finalizar, cómo no, quiero agradecer a las personas que me han acompañado en este trayecto. Aunque no quiero hacer demasiadas citas, cómo no destacar especialmente el apoyo, el cariño, el sustento de Manolo, Pepelus, Marifé, Alba, Inma, Fran, Belén, Mari Carmen, María, Carmela y Celia. De corazón, gracias. Estoy seguro que sin vuestra contribución tampoco estaría aquí.