eISSN: 1696-4713

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
2024, 22(4), 125-142.
https://doi.org/10.15366/reice2024.22.4.007

Trayectorias Docentes Erráticas: Entre la Crítica y la Complicidad con la Experiencia Performativa

Erratic Teaching Trajectories: Between Critique and Complicity with the Performative Experience

Javier Molina-Pérez *

Universidad de Valencia, España

DESCRIPTORES:

Política educativa

Identidad

Docente

Autonomía

Rendición de cuentas

RESUMEN:

La neoliberalización educativa ha favorecido la promulgación de políticas de estandarización, cuantificación y rendición de cuentas que intensifican la responsabilidad individual del docente en la consecución de rendimiento. La comunidad académica analiza si el profesorado resiste o se adhiere a la cultura performativa. Esta investigación pretende comprender la influencia de estas dinámicas en la percepción de autonomía docente y en la reconstrucción de la identidad profesional. Se utiliza un enfoque metodológico cualitativo que sigue un diseño inductivo basado en la Teoría Fundamentada. Se define un muestreo teórico que determina la participación de 30 docentes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Se emplea como instrumento de recogida de datos narrativos la técnica de entrevista semiestructurada en profundidad. Los resultados advierten la complejidad de analizar las respuestas docentes en categorías de aceptación o resistencia. El profesorado orienta su tarea hacia los elementos cuantificables y el cumplimiento de los mecanismos de rendición de cuentas. Si bien se observan prácticas seducidas por la lógica performativa, la mayoría de casos muestran posiciones críticas y discrepancias identitarias con la experiencia profesional. Las trayectorias docentes se reconstruyen hibridando complicidades con la cultura del rendimiento y la inhibición de los efectos del control mediante ejercicios de resistencia sutil.

KEYWORDS:

Educational policy

Identity

Teacher

Autonomy

Accountability

ABSTRACT:

Neoliberalisation in education has favoured the enactment of policies of standardisation, quantification and accountability that intensify the individual teacher's responsibility for the achievement of performance. The academic community discusses whether teachers resist or adhere to the performative culture. This research aims to understand the influence of these dynamics on the perception of teacher autonomy and the reconstruction of professional identity. A qualitative methodological approach is used, following an inductive design based on Grounded Theory. A theoretical sample is defined, which determines the participation of 30 teachers of Compulsory Secondary Education and Baccalaureate. The semi-structured in-depth interview technique was used as an instrument for collecting narrative data. The results highlight the complexity of analysing teachers' responses in categories of acceptance or resistance. Teachers focus on measurable elements and compliance with accountability mechanisms. Although practices seduced by the performative logic can be observed, most cases show critical positions and identity discrepancies with the professional experience. Teaching trajectories are reconstructed by hybridising complicities with the culture of performance and the inhibition of the effects of control through exercises of subtle resistance.

CÓMO CITAR:
Molina-Pérez, J. (2024). Trayectorias docentes erráticas: entre la crítica y la complicidad con la experiencia performativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 22*(4), 125-142.
https://doi.org/10.15366/reice2024.22.4.007

*Contacto: javi.molina@uv.es
ISSN: 1696-4713
revistas.uam.es/reice

Recibido: 02 de febrero 2024
1ª Evaluación: 13 de mayo 2024
2ª Evaluación: 11 de julio 2024
Aceptado: 12 de agosto 2024

1. Introducción

La agenda de Gestión Empresarial de la Educación Pública (GEEP) avanza por diferentes latitudes geográficas con prácticas diversas que siguen siendo objeto de revisión y análisis por las diferentes adopciones que presentan (Rodríguez-Martínez et al., 2022; Saura et al., 2023). En este trabajo se analizan los procesos de estandarización, cuantificación y datificación, así como los diferentes mecanismos de rendición de cuentas y control docente. Son políticas asociadas a las prácticas de neoliberalización educativa, que se enfocan en la clasificación de los rendimientos académicos del profesorado, del alumnado y del sistema educativo (Hardy, 2021). Se incorporan nuevas demandas profesionales de corte instrumental en torno a la auditoría del docente: datos, estadísticas, informes, porcentajes, premios y/o castigos, que pueden afectar a su práctica profesional (Wilkins et al., 2012).

Se considera que el conjunto de docentes opera en un ambiente profesional complejo como consecuencia de la intensificación de políticas de responsabilidad individual y desempeño mensurable (Parcerisa et al., 2022). Se pretende que el profesorado oriente su tarea hacia la consecución de rendimiento académico en el marco de una "burocracia aumentada" (Lima, 2021). Sistemas de control que se distancian del apoyo al aprendizaje o la realidad contextual del alumnado y se preocupan, como un fin en sí mismo, de la gestión del desempeño docente (Piattoeva, 2021). Esto puede tener una influencia directa en el significado que los profesionales otorgan a su identidad docente o la consideración de su autonomía profesional. El régimen de la cuantificación conduce ahora la conducta escolar de todos los actores implicados mediante las técnicas de evaluación, clasificación y jerarquización. La evaluación, como solución técnica, neutral y aséptica, se convierte en el fin principal de la tarea del profesorado (Collet, 2017). Estas tecnologías invitan a los docentes a adoptar una responsabilidad "libre y racional" para resolver cuestiones como el éxito educativo o la mejora de los resultados, relegando el lugar de la administración pública en estos objetivos.

En consecuencia, como exponía Ball (2003), la novedad de las reformas de neoliberalización radica en que no solo pueden cambiar lo que hacen los docentes, sino que pueden cambiar quienes son. La cuantificación, la estandarización y los datos se constituyen como elementos que pueden crear realidades incuestionables y conformar racionalidades centradas "en lo que funciona" (Holloway, 2019). 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 lo cuantificable (Holloway y Brass, 2018). La noción de performatividad, analizada por Ball (2003), se entiende como una tecnología que opera por medio de los datos, la comparación y el juicio permanente sobre individuos y organizaciones con el fin de incentivar, controlar y configurar racionalidades capaces de trabajar por sí mismas para maximizar su eficiencia (Martín-Alonso et al., 2024; Saura y Bolívar, 2019). Se ha considerado que la performatividad, por medio de la introducción de indicadores de desempeño, evaluaciones, comparaciones y clasificaciones, puede transformar la identidad profesional docente mediante una racionalidad que traduce las actuaciones profesionales en registros numéricos (Nilsen y Skarpenes, 2022; Wilkins et al., 2012).

El conjunto de docentes se convierte en un actor fundamental para comprender los cambios que está introduciendo la agenda de GEEP en los sistemas educativos, así como para descubrir las transformaciones que están experimentando como profesionales de la educación (Stacey et al., 2022). La investigación académica se centra

en comprender el impacto que provoca la neoliberalización educativa, por medio de distintos mecanismos de control y rendición de cuentas, en el trabajo y el desempeño docente (Parcerisa et al., 2022). Los análisis se adentran en espacios epistemológicos vinculados a la profesionalidad del profesorado (Browes y Altinyelken, 2022), la autonomía profesional (Daliri-Ngametua y Hardy, 2022; Fuller, 2019), o la identidad docente (Hendrikx, 2019).

Esta investigación propone analizar las transformaciones desde la noción de identidad profesional. La orientación hermenéutica del trabajo determina su idoneidad para comprender, desde la voz del profesorado, los eventuales espacios de cambio, transformación, transición o ruptura. Este constructo permite entender el impacto de la GEEP considerando una red sistémica, compleja y dinámica de elementos racionales y emocionales que dan significado al "yo profesional" (Day, 2018). La identidad profesional docente se concibe como un estado precario, negociado y permanentemente mutable que puede encontrar equilibrios o desajustes mediados por factores asociados a dimensiones sociales, históricas, políticas, culturales y contextuales (Abarca et al. 2024). Interesa profundizar en aspectos referidos a la autonomía profesional, la competencia docente o la capacidad de agencia en un contexto marcado por los procesos de cuantificación y rendición de cuentas. Estos elementos son nucleares en las investigaciones que analizan las dimensiones que configuran y conforman la identidad profesional docente (Rodrigues y Mogarro, 2019).

En este sentido, una parte de la investigación señala que las dinámicas de GEEP ya han cambiado quiénes son los docentes. Se sostiene que el profesorado ha aceptado la redefinición performativa y gerencial de la reforma neoliberal (Ball, 2003). En esta línea, Hall y McGinity (2015, p. 12) 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 (Acuña, 2023; Duarte y Brewer, 2022; Romero, 2019). En un espacio performativo, 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).

Este trabajo tiene la finalidad de aportar evidencias desde el contexto español al conjunto de análisis de naturaleza cualitativa que sustentan una línea de investigación emergente. El objetivo radica en comprender la influencia de las dinámicas de cuantificación, datificación y rendición de cuentas en la percepción de autonomía que configura la identidad profesional docente. Para ello, la investigación se articula sobre las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se negocian las prácticas de estandarización, cuantificación y control por el profesorado de educación secundaria en España?
- ¿Cómo reconstruyen los docentes su identidad profesional en el marco de dinámicas de rendición de cuentas?

2. Método

Las cuestiones señaladas posicionan el trabajo en un paradigma de investigación interpretativo de orientación hermenéutica. Constituye un acercamiento metodológico cualitativo, fundamental para los análisis en política educativa. En línea con Maxwell (2021), este enfoque permite comprender cómo los docentes interpretan y responden a las políticas, la variabilidad contextual de las prácticas y los procesos de negociación

que pueden adoptarse. Los relatos de los participantes son el medio para reconstruir las experiencias docentes asociadas a la rendición de cuentas en el espacio marcado por la GEEP. Se parte de un posicionamiento epistémico-metodológico que considera la narrativa como el modo de adentrarse en aspectos subjetivos complejos (Ricoeur, 1967). El relato del conjunto de participantes construye los significados que se otorgan a los elementos de análisis y posibilita entender los atributos racionales, emocionales, motivacionales y de acción (Bolívar y Domingo, 2019).

La investigación se desarrolla siguiendo un diseño inductivo con una finalidad aprehensivo-analítica (Charmaz, 2004). Para ello se sigue el procedimiento sistemático de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967). Se diseña un desarrollo simultáneo de trabajo de campo y análisis de informaciones al objeto de construir un ensamblaje teórico emergente. Se trata de integrar las teorías sustantivas de los participantes, las teorías formales recogidas en la investigación académica de diferentes espacios geográficos y las interpretaciones mediadas por el contexto de investigación. En la Figura 1, se muestra el diseño global de las fases y etapas seguidas en el proceso de investigación. Estos elementos se analizan en profundidad en los siguientes apartados.

Figura 1

Diseño global de la investigación: fases y etapas

2.1. Participantes e instrumentos de obtención de informaciones

La población objeto de análisis se define por el conjunto de profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en el contexto español. En concreto, los participantes desarrollan su ocupación en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Para la definición de la muestra de informantes se establecen criterios de caso de interés motivados por características prioritarias, que determinan la participación o exclusión en la investigación, y características agregadas de idoneidad, para diferenciar los perfiles

participantes (Cuadro 1). El acceso a los informantes se solicita mediante correo electrónico institucional en el marco del proyecto de investigación en desarrollo[1]. Tras cumplimentar un formulario que considera los criterios mencionados, se procede a la firma de conocimiento informado y tratamiento de datos, siguiendo los estándares éticos establecidos por el Institutional Review Boards (IRB) para la investigación cualitativa.

Cuadro 1

Características prioritarias y características agregadas de idoneidad para la selección de participantes

Características prioritarias	Características agregadas de idoneidad
Profesorado que se desempeña en centros de titularidad y gestión pública	Profesorado formado en diferentes áreas de conocimiento
Profesorado de Educación Secundaria (Obligatoria y Bachillerato)	Profesorado de centros de ubicación geográfica diversa
Profesorado que no ocupa responsabilidades en la dirección educativa	Profesorado de centros con distintos Índices Socioeconómicos y Culturales (ISC)
	Profesorado con diversas figuras profesionales
	Profesorado con diferentes años de experiencia profesional

Se trata de un muestreo teórico que se define al objeto de compilar experiencias profesionales diversas. Por medio de la técnica *snowball sampling* (Obilor, 2023), los participantes posibilitan acceder a otros informantes. Este proceso no se plantea articular criterios de aleatorización o representatividad. Se centra en recoger relatos de perfiles con diferentes trayectorias profesionales, sensibilidades pedagógicas, posicionamientos onto-epistemológicos y entornos ocupacionales para trazar la "transferibilidad externa" de los hallazgos a otros espacios de investigación (Maxwell, 2021). La dificultad radica en "integrar solo algunos casos, pero aquellos que sean lo más diferentes posibles" (Flick, 2012, p. 82), para aumentar el volumen de las informaciones, la complejidad, la diversidad y la interactividad. Así, siguiendo el diseño de muestreo paralelo al análisis de datos, se opta por finalizar la recopilación de información con un total de treinta participantes. La determinación está motivada por un criterio de "saturación teórica", donde la recogida de información no añade nuevos elementos significativos a las construcciones categoriales emergentes (Glaser y Strauss, 1967).

Como instrumento de obtención de información se desarrolla una entrevista semiestructurada en profundidad. Su utilización, entre otras técnicas narrativas, responde a su potencialidad para profundizar en espacios dialógicos donde intervienen dimensiones personales, profesionales o emocionales, delimitadas por bloques de interés para el objetivo de investigación (Kvale, 2015). En la Figura 2 pueden consultarse los elementos que conforman la técnica.

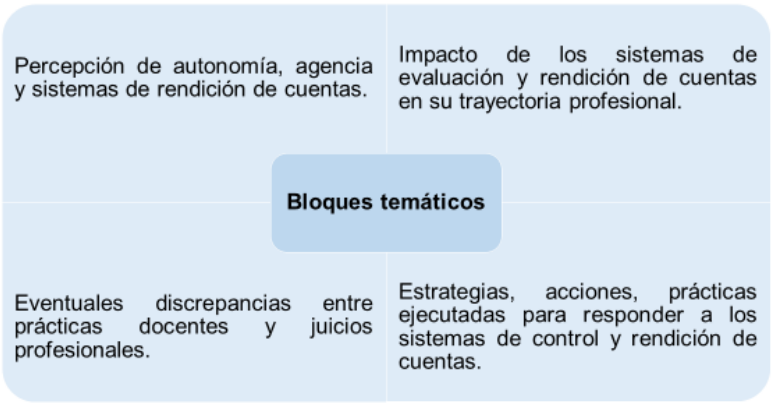
Los bloques se plantean de forma flexible, permitiendo al participante adentrarse en los aspectos más relevantes para su experiencia profesional. En consecuencia, las cuestiones se formulan de manera abierta y escasamente directiva, condicionadas por el proceso dialógico. Así mismo, la técnica se ha completado con registros no

[1] Este trabajo se ha desarrollado por medio de una financiación pública obtenida en convocatoria competitiva dentro del programa de Formación de Profesorado Universitario (FPU16/00835). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

sistemáticos, anotaciones y memos que se utilizan para mejorar los marcos de interpretación. Para esto, tras la transcripción completa, se contrastan los datos con los participantes y se añaden al software de análisis para realizar vinculaciones y contextualizaciones en el proceso de construcción categorial.

Figura 2

Bloques temáticos que conforman la entrevista semiestructurada en profundidad



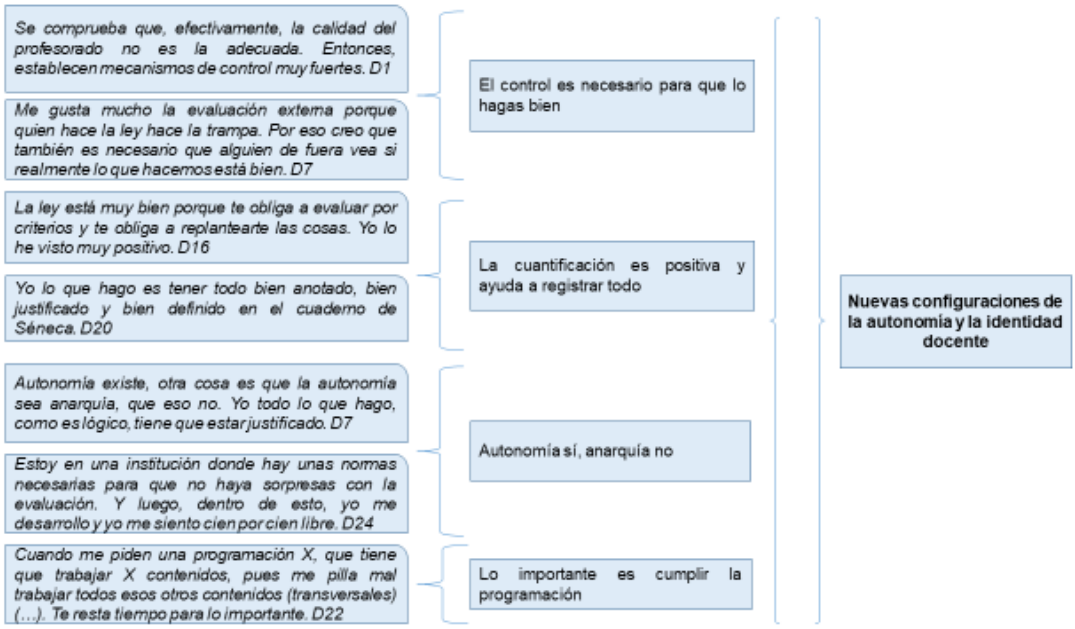
2.2. Análisis de datos y categorías de investigación

Como soporte para la sistematización de esta fase se utiliza el software QSR NVivo. La primera tarea del análisis consiste en realizar una "codificación viva" de las informaciones. Se trata de una codificación inductiva, donde se parte del relato narrativo del participante, se selecciona la unidad de significado de interés para las preguntas de investigación y se asigna un código que expresa la idea principal de los datos. Tras la primera codificación, el proceso de análisis trata de identificar similitudes entre códigos, relaciones, vinculaciones y tareas de agrupación de tópicos al objeto de establecer pre-categorías que orienten el mapa de temas nodales de la investigación (Mohajan y Kumar-Mojajan, 2023). El mapa de códigos resultante de este proceso de análisis delimita siete pre-categorías: autonomía limitada: estandarización alejada de necesidades del alumnado; discrepancias entre juicios profesionales y prácticas docentes; busco un equilibrio entre lo que me piden y lo que hago; el control es necesario para que lo hagas bien; la cuantificación es positiva y ayuda a registrar todo; autonomía sí, anarquía no; lo importante es cumplir la programación.

Siguiendo el modelo de la Teoría Fundamentada, el análisis requiere el establecimiento de categorías axiales. Se trata de la definición de un árbol de códigos emergentes para la "construcción de la teoría". Para ello, se trabaja sobre las pre-categorías al objeto de buscar sus relaciones y establecer vinculaciones. Esto sigue un procedimiento entendido como "bricolaje del investigador", mediado por la interpretación contextual de las informaciones, así como los registros y anotaciones no sistemáticas que completan el proceso empírico. Se limita la utilización del software en esta fase para evitar vinculaciones algorítmicas motivadas por el conteo de términos (Bolívar y Domingo, 2019). De este modo, se definen dos categorías axiales que agrupan dos bloques temáticos identificados en las pre-categorías. Por un lado, la categoría: identidad profesional ambivalente: entre la crítica y la complicidad. Por otro lado, la categoría: nuevas configuraciones de la autonomía y la identidad docente. Estas categorías sirven para articular el apartado de resultados y discusiones. En la figura 3 y figura 4 se aporta un extracto de la dinámica de análisis seguida desde el relato textual del participante, la conformación de pre-categorías, hasta el establecimiento de categorías emergentes.

Figura 3

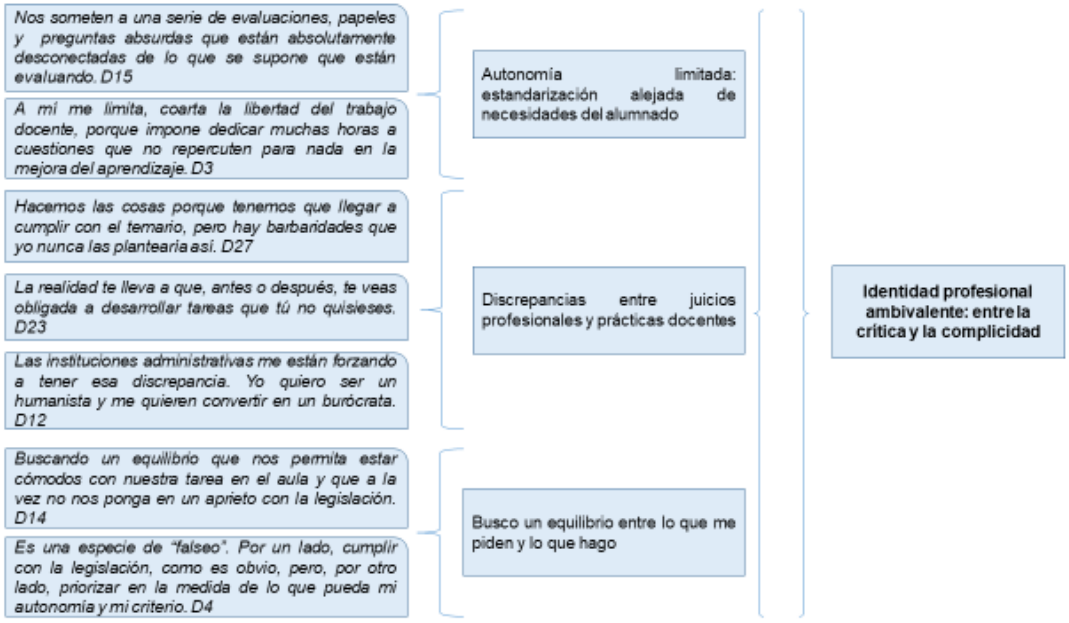
Ejemplo del proceso de codificación para la categoría "Nuevas configuraciones de la autonomía y la identidad docente"



Nota. La primera columna muestra la unidad de significado (extracto literal) del participante. La segunda columna contiene las pre-categorías derivadas de agrupar nodos similares en la codificación viva. La tercera columna, código axial, muestra la categoría emergente del proceso.

Figura 4

Ejemplo del proceso de codificación para la categoría "Identidad profesional ambivalente: entre la crítica y la complicidad"



Nota. La primera columna muestra la unidad de significado (extracto literal) del participante. La segunda columna contiene las pre-categorías derivadas de agrupar nodos similares en la codificación viva. La tercera columna, código axial, muestra la categoría emergente del proceso.

3. Teoría Fundamentada: narrativa y discusión académica

3.1. Nuevas configuraciones de la autonomía y la identidad docente

En línea con Wilkins y cols. (2021), la era performativa transcurre ya por su tercera década, y esto implica que los profesionales han aprendido a desenvolverse entre sistemas de rendición de cuentas. Su diseminación ha favorecido la sensibilización del profesorado con las dinámicas de control y rendimiento. En los siguientes relatos, el docente 1 justifica el control al que se somete al profesorado como consecuencia de una "mala calidad del colectivo", aunque con anterioridad lamenta haber perdido la "presunción de profesionalidad". En otro orden, el docente 7 justifica la necesidad de una vigilancia externa al profesorado. Parte 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:

> *Me siento desprofesionalizado. Hemos perdido la presunción de profesionalidad (…). El problema real está en el proceso de selección del profesorado. Hay gente que no es vocacional y entra a trabajar de profesor porque hay buenas condiciones. ¿Qué ocurre? Se comprueba que, efectivamente, la calidad del profesorado no es la adecuada. Entonces, establecen mecanismos de control muy fuertes porque no confían en tu profesionalidad. Por eso existe ese control. Hay mucho miedo a nivel político porque saben que hay muchos profesores que no deberían serlo. Entonces, todo queda estandarizado para que nadie se salga del rebaño. Eso me parece bien para controlar a los que no lo hacen bien.* (Docente 1)

> *Me gusta mucho la evaluación externa porque quien hace la ley hace la trampa. Yo puedo decir que soy increíble y tener un 0% de suspensos. Yo puedo justificarlo en la medida en la que tengo mi programación, establezco mis criterios, mis propias herramientas y apruebo a todo el mundo. Por eso creo que también es necesario que alguien de fuera vea si realmente lo que hacemos está bien hecho.* (Docente 7)

En esta línea, comienzan a ser recurrentes los extractos narrativos que identifican su tarea con las propuestas de rendición de cuentas y burocratización, pese a la crítica que hayan despertado en otros espacios narrativos, coherente con otros hallazgos de la literatura académica (Acuña, 2023). Así, la docente 24 o el docente 7 consideran necesaria una burocratización que registre lo que ocurre en el aula, aunque esto choque con otras demandas ante las que se sienten interpelados y que podrían ser más relevantes.

> *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 me pida que sea una burócrata. 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. La burocratización con sentido me parece bien.* (Docente 24)

> *Como en cualquier trabajo, tienes que dar respuesta y explicación ante las cosas que haces y los resultados que obtienes. También cuando trabajaba en la empresa privada y no me salían las cosas y venía el jefe a tirarme de las orejas, pues bueno, te cabrea. Esto pasa en todas las profesiones. No somos un gremio especial.* (Docente 7)

El trabajo de Clarke (2013) aporta claves de interés al introducir un análisis de inspiración lacaniana en la investigación sobre el terror de la performatividad, que puede observarse en los extractos de los participantes de esta investigación. El autor considera que existe un elemento de "disfrute" en la experiencia performativa que ayuda a comprender su expansión en la mayoría de los sistemas educativos. Cuando los docentes asocian el éxito o la satisfacción profesional al cumplimiento de los

rendimientos demandados, suele generarse una vinculación emocional de "disfrute" que fortalece este posicionamiento (Holloway y Brass, 2018). En esta línea, algunos docentes prefieren referirse a la potencialidad u 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. Yo lo he visto muy positivo, ha mejorado mucho mi capacidad de evaluar. En cierta medida es positivo para mí.* (Docente 16)

> *Yo creo que los sistemas de evaluación estandarizada son adecuados. 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.* (Docente 20)

La fortaleza de la performatividad radica en el aura de inevitabilidad con la que se disemina. Esto hace realmente complejo construir espacios de resistencia o cuestionamiento porque sus prácticas tienden a ser subjetivadas progresivamente (Sullivan et al., 2021). La identidad profesional del profesorado se reconstruye 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 y cols. (2021), la performatividad ha producido una nueva forma de entender la profesión "autocontrolada" y "autovigilada". Es una lógica que permea en una parte del profesorado. En algunos casos se plantea defender la autonomía docente siempre que coexista con algún mecanismo de control de la práctica.

> *La ley dice que hay que evaluar por criterios. "¿Usted evalúa por criterios?" "No". Pues defecto de forma. Mucha gente dice: "no, es que no tenemos autonomía porque tenemos que seguir unos criterios". Es verdad, pero nosotros, en el fondo, también nos falta un poco esa capacidad de entender que nos tenemos que someter a unas normas.* (Docente 16)

> *Me considero muy autónoma aunque soy consciente de que estoy dentro de una institución. En el pasado, el profesorado 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". Hay normas 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 siento cien por cien libre.* (Docente 24)

Las preocupaciones de una parte del profesorado parecen no responder tanto a la pérdida de control sobre su tarea y se relacionan con la consecución de los objetivos, indicadores y otros requerimientos formulados al margen de su participación en los que pueden verse seducidos. En este espacio, investigaciones como las de 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 auditoría constante y producir nuevas subjetividades docentes que se conciben profesionalmente imperfectas, como se muestra también en otros trabajos (Daliri-Ngametua y Hardy, 2022). Además, véase el siguiente relato del docente 7, es una racionalidad que se configura 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, con las dinámicas que rigen a cualquier otro espacio ocupacional.

> *Autonomía existe, otra cosa es que la autonomía sea 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, porque tenemos que dar razones ante nuestro jefe, como en cualquier otro trabajo. 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)

Puede considerarse que los sistemas de control no son elementos asépticos, sino que reflejan formas particulares de concebir la enseñanza y lo que significa ser un buen docente en el espacio educativo neoliberalizado (Sullivan et al., 2021). Y es que, en el contexto de la estandarización y la cuantificación del aprendizaje, prevalece una lógica que otorga valor a aquello que puede ser conmensurable, constatable y datado (Nilsen y Skarpenes, 2022). En las narrativas del profesorado se observa que, incluso, aspectos socialmente relevantes pueden ser inoportunos en el desarrollo de sus programaciones. La presión por alcanzar los resultados, estándares y contenidos hace que una parte de los docentes se vuelquen en esta tarea. Al mismo tiempo, se perciben como obstáculos aquellas propuestas, temas o actividades transversales que escapan de los aspectos puramente cuantificables:

> *Verás cómo el COVID termina también en el instituto, teniendo que dar charlas sobre eso. Yo recuerdo lo del SIDA, dando clase sobre la educación sexual, que después nos creó muchos problemas. ¿El tabaquismo? Pues también. ¿La drogadicción y el alcohol? También. Y todo eso son horas que tú te quitas de la programación. Tú dices "para esta unidad didáctica tengo dos semanas"… y al final no son dos semanas. 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. 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 y actitudes ya no se dan como antes. Es más, se van perdiendo por el momento. No entro en que pueda haber otras cosas que se estén consiguiendo, aunque tengo toda mi opinión, pero entiendo que se está perdiendo más. Pero bueno, nadie se atreve a defenderlo. Es iluso.* (Docente 29)

Parece evidente que las lógicas de neoliberalización permean progresivamente entre el profesorado. Se aprecia una paulatina adherencia del colectivo docente hacia las lógicas de cuantificación y control, así como, en algunos casos, una vinculación entre resultados académicos y la imagen de buen docente (Wilkins et al., 2012). Sin embargo, la complicidad con las prácticas de cuantificación no solo se explica por criterios de idoneidad o convicción profesional. Tampoco por falta de crítica o posiciones discrepantes:

> *La verdad es que, a estas alturas, ya no me afectan los estándares, aunque me provoca mucho hartazgo. Al final todo se basa en que tienes que dar una nota y eso es lo importante. Ya tengo asumido que lo que se espera de mí es una nota. Tengo asumido que tengo que cuantificar a mis alumnos, es una parte del trabajo y la asumo como tal.* (Docente 31)

> *El tema es que, como no eres partícipe de aquello que 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. Aplica lo que le exigen y, al final, donde realmente se quita el peso es en la educación y debería ser lo contrario.* (Docente 21)

La mayor parte del profesorado suele responder de manera simbólica a los mecanismos de control a los que son impelidos. Esto ha sido reportado en investigaciones como la de Pagès (2021) o Maroy y Pons (2019), abordando distintas regiones nacionales e internacionales. Estos estudios sugieren que, ante sistemas de rendición de cuentas, algunos centros y docentes responden de manera mecánica o simbólica a las demandas de control. Las prácticas con el alumnado y la autonomía profesional se configuran mediante "adaptaciones pragmáticas" que terminan reconstruyendo la propia percepción de identidad profesional (Abarca et al., 2024).

3.2. Identidad profesional ambivalente: entre la crítica y la complicidad

Si bien se expresan respuestas del profesorado basadas en la aceptación, la adherencia y la complicidad con los sistemas de rendición de cuentas, no puede considerarse que esto sea una convicción profesional o que los docentes hayan transformado su ideal de práctica pedagógica. La perspectiva crítica o el cuestionamiento de modelos aparecen en la mayor parte de los relatos del profesorado:

> *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. Es todo presión para el profesor. El profesor tiene que tener los papeles hechos, las programaciones hechas, todo perfectamente justificado. O sea, tú puedes sentarte en el aula y no dar clase, siempre que tengas tus papeles hechos. Y para que los niños aprendan lo primero que tendrían que hacer es dejarnos a los profesores trabajar.* (Docente 15)

Esto produce fuertes tensiones subjetivas; discrepancias entre el juicio profesional, la imagen de buen docente y las tareas que se terminan desarrollando en el aula (Hendrikx, 2019). Las trayectorias del profesorado se caracterizan por hibridaciones que oscilan entre la defensa de la autonomía y la ejecución de prácticas que limitan sus convicciones pedagógicas. Así lo expresan algunos docentes en este marco:

> *Hacemos las cosas porque tenemos que llegar a cumplir con el temario, pero hay barbaridades que yo nunca las plantearía así. No hay tiempo nada más que para llegar a dar la clase magistral y que los alumnos memoricen como papagayos. Yo les digo, por desgracia; "chicos, esto va de que yo suelto el rollo, vosotros cogéis apuntes, lo estudiáis de memoria para el examen y ya está". Eso sé que es un problema y a mí me parece horroroso.* (Docente 27)

> *Lucho contra viento y marea, incluso desde el 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. Yo quiero ser un humanista, yo quería hacer una labor humanista con niños, y me quieren convertir en un burócrata.* (Docente 12)

Se comprueba cómo la estandarización de los aprendizajes y los mecanismos de rendición de cuentas tensionan la autonomía profesional e identidad 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. Esto es una evidencia que aporta esta investigación y que ha sido constatada en otros contextos (Acuña, 2023; Braun y Maguire, 2020). En consecuencia, cuando existe una discrepancia entre los juicios profesionales y la primacía de los procedimientos estandarizados, se desarrolla una identidad errática y ambivalente (Browes y Altinyelken, 2022; Hendrikx, 2019). Véanse en esta línea los relatos que expresan la docente 23 y la docente 11.

> *La realidad te lleva a que, antes o después, te veas obligada a desarrollar tareas que tú no quisieses. Creo que solo se puede romper esa dinámica por medio de la metodología, aunque sea desarrollando los contenidos que a ti no te gustan, pero desarrollándolos "a mi manera". Ahí es donde puedes separarte de ese profesor en el que tú no quieres verte reconocida.* (Docente 23)

> *¿Por qué tengo que estar encorsetada en este estándar si yo sé que el niño o la niña dan mucho más de sí o no pueden llegar? A veces te genera un conflicto. Son contradicciones que no sabes muy bien cómo resolver. La práctica es algo muy difícil de estandarizar y te ves en la cuerda floja. No sabes si tirar para adelante o ajustarte a lo que te dicen que tienes que hacer.* (Docente 11)

Son relatos que refutan lo expuesto por Frostenson y Englund (2020, p. 8), quienes señalan que "las técnicas performativas y los ideales profesionales no pertenecen a universos separados, sino que se entienden conjuntamente, en relación entre sí". Los autores entienden que las dinámicas performativas contribuyen a reforzar y reconstruir

los principios profesionales en una relación simbiótica. Sin embargo, las narraciones de esta investigación permiten sostener que los ideales profesionales y las técnicas performativas constituyen lógicas discrepantes. Una parte del profesorado vive con angustia las directrices basadas en objetivos, indicadores, estándares y mecanismos de cuantificación, porque desvían su atención de perspectivas pedagógicas personales y contextuales, en línea con los hallazgos de otras investigaciones (Sullivan et al., 2021; Piattoeva, 2021). Así, las consideraciones psicoevolutivas del alumnado, los condicionantes socioculturales y económicos o la educación entendida como un proceso temporal dejan de ser aspectos de interés para la agenda de GEEP.

> *Yo tenía niños que eran malísimos en los exámenes y me decía: "yo lo estoy haciendo mal". Empecé a hablar con compañeros y te das cuenta que no es que seas mal profesor. Cuando tú quieres hacerlo todo estandarizado, te vas a sentir mal porque hay gente que no llega. No es tu culpa ni la del niño, es que le estás pidiendo una habilidad o un ritmo que no se adecua a su necesidad.* (Docente 16)

> *A mí me limita, coarta la libertad del trabajo docente, porque impone dedicar muchas horas a cuestiones que no repercuten para nada en la mejora del aprendizaje. Al final hace que la gente se queme, se cabree y pierda un poco el norte sobre qué hacer y cómo hacerlo pensando ya en la cuestión burocrática.* (Docente 3)

Es de interés el extracto narrativo con el que continúa la docente 3 y que se alude 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 puede lidiar con las injerencias en su ocupación. Lo cierto es que estas dinámicas auditables establecen mecanismos que merman las convicciones y las concepciones educativas de los docentes (Daliri-Ngametua y Hardy, 2022). En ocasiones, hacen caer en el desánimo y la desmoralización al profesorado ante la ambivalencia y la variedad de lógicas que condicionan su práctica. En consecuencia, una parte del profesorado alude a que prefiere recibir criterios e indicaciones más claras y precisas, antes que sufrir las tensiones emocionales que les provoca la gestión de pautas contradictorias.

> *La gente termina diciendo: "yo lo que quiero es garantizarme que no va a venir el inspector a decirnos que todo esto es una mierda y hacerlo de nuevo". Pues yo, a nivel humano, lo entiendo. Es abrasador. Es que el papelito te dice que tienes que hacer una programación, dar todos los contenidos, desarrollar todos los objetivos, evaluar todos los criterios obligatoriamente y les da igual la heterogeneidad del alumnado y todo. Eso es inhumano, ¿sabes?* (Docente 3)

> *Hay profesores que se quieren jubilar y que, sin embargo, lo que demandan ahora son las cosas más claras. Algo así como; "dime qué tengo que hacer, concrétamelo". El profesorado está cansado, está saturado cuando llega a una edad, y no está por defender su autonomía o su profesionalidad. Profesores pidiendo ya, casi por favor, que les digan qué es lo que tienen que hacer para tener una jubilación lo más calmada posible porque están quemados.* (Docente 23)

Estos relatos expresan una ruptura con una concepción que entendió al profesorado como un activista profesional crítico (Sachs, 2003). Esta investigación advierte nuevas fabricaciones de la identidad profesional y la práctica docente. El profesorado tiende a generar prácticas que integran espacios "pragmáticos", cuando los requerimientos que proceden de la agenda de GEEP son ineludibles; y espacios "resistentes", cuando las demandas son percibidas como un fuerte obstáculo para su autonomía. Goodrich (1975) entendió este proceso 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 en los relatos de la docente 25 y del docente 4:

> *La autonomía del profesor cada vez se respeta menos, pero creo que lo que hacemos prácticamente todos es crear una especie de burbuja. Decir; "bueno, yo aquí mientras que no se genere ningún conflicto, 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)

> *Te digo que entre lo que la administración me pide y lo que yo hago en mi trabajo hay un abismo. Yo busco estar a gusto con las dos realidades; la que te pide la administración y la que profesionalmente tú crees que tienes que dar. Fíjate, con los estándares de aprendizaje, recuerdo uno que era "la iglesia en la Edad Media…". Pues sí, doy la iglesia en la Edad Media, pero de una manera crítica. Entonces yo toco legalmente esto que hay que tocar pero no lo voy a hacer como se espera. Es una especie de "falseo". 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.* (Docente 4)

Se trata de encontrar un equilibrio complejo. Por un lado, guiar la práctica hacia las exigencias de cuantificación y control, al tiempo que el desempeño trata de orientarse hacia una finalidad motivada por la justicia social, la equidad y el deseo de introducir al alumnado en el desarrollo de capacidades críticas (Hajisoteriou y Angelides, 2020). Esto conforma una identidad profesional ambivalente caracterizada por la hibridación de principios, prácticas y valores (Noordegraaf, 2015; Molina-Pérez y Luengo, 2021). Wilkins y cols. (2021) lo conciben como docentes neoperformativos, en tanto que el profesorado ya no experimenta los "terrores de la performatividad" que describía Ball (2003) al inicio de siglo.

> *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 por cuenta propia.* (Docente 14)

> *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)

Si bien esta investigación comparte la línea analítica de Wilkins y cols. (2021), se opta por no incorporar la noción de "neoperformatividad". No parece, atendiendo a los relatos, que esta filosofía haya mutado o entrado en una nueva fase. No obstante, sí puede afirmarse que se han desarrollado nuevas formas de negociar las exigencias de la cultura performativa conjugando elementos y lógicas discrepantes. Entran en juego mecanismos más complejos donde los docentes confrontan las demandas de las prácticas de control por medio de sus identidades profesionales, que sirven para interpretar, evaluar y apropiarse de las políticas en base a su "negociación profesional" (Duarte y Brewer, 2022). Sin embargo, la búsqueda de un espacio de satisfacción laboral da cuenta de la permeabilidad de los mecanismos de cuantificación y control que limitan la autonomía profesional docente pese a las acciones que se entienden como resistentes (Molina-Pérez y Luengo, 2021).

4. Conclusiones

Este trabajo se une a la demanda académica de abordar una línea de investigación que permita comprender nuevas formas de analizar los procesos de "cumplimiento" o resistencia del profesorado respecto a las políticas de neoliberalización educativa (Duarte y Brewer, 2022). La investigación puede concluir afirmando que la respuesta a los mecanismos de rendición de cuentas ocupa la centralidad de las tareas docentes, incluso en aquellos participantes que han mostrado posturas más críticas. En esta línea, una parte del profesorado destaca su autonomía limitada como consecuencia de una

práctica profesional técnica, centrada en la medición del desempeño y desvinculada de un sentido ético, crítico o creativo (Daliri-Ngametua y Hardy, 2022; Hajisoteriou y Angelides, 2020). No obstante, es preciso señalar que la adaptación o la adherencia a las dinámicas de la cultura performativa también se explican 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 experiencia performativa.

En cualquier caso, esta situación obliga a los docentes a reconstruir su práctica profesional, su propuesta pedagógica y su concepción de identidad profesional. De forma mayoritaria, el profesorado trata de negociar espacios de estabilidad y satisfacción con su ocupación. Esto suele identificarse cuando se ajustan a las lógicas de cuantificación y control, aunque pueda implicar renuncias pedagógicas. Por ello, pese a la tensión y la complejidad que supone, se evidencian adaptaciones y adherencias a las prácticas de estandarización, datificación y rendición de cuentas (Romero, 2019). Sin embargo, los relatos muestran que existen adopciones estratégicas motivadas por una lectura crítica de la GEEP y reconstrucciones de la práctica docente guiadas por el seguimiento de juicios pedagógicos. Constituyen negociaciones paradójicas que tratan de equilibrar tareas "pragmáticas" y espacios de sutil resistencia.

El conjunto de docentes ha aprendido a negociar sus discrepancias en lugar de construir prácticas de resistencia abierta u oposición explicita. En este sentido, una parte de la literatura apunta recientemente a que el profesorado se encuentra en una era "postperformativa" o "neoperformativa" (Wilkins et al., 2021). Se considera que la sujeción a la evaluación, la comparación o la medición ya no es un "terror", sino una forma aceptada, en diferentes grados, de ser docente (Holloway, 2019; Holloway y Brass, 2018). Esto desencadena nuevas reconstrucciones de su identidad profesional caracterizadas por hibridaciones y posicionamientos erráticos (Molina-Pérez y Luengo, 2021).

Como conclusión, es preciso señalar que este trabajo presenta limitaciones similares al conjunto de estudios que comparten el enfoque metodológico. El diseño no permite realizar generalizaciones "externas" de los hallazgos, siendo preciso desarrollar investigaciones contextualmente situadas para hallar la transferibilidad de los datos cualitativos, como criterio de calidad de este método de investigación (Maxwell, 2021). Por ello, esta contribución es fundamental para aportar claves territorializadas en el contexto español. Los hallazgos deben ser discutidos con una línea de investigaciones emergentes que se están desarrollando en diferentes regiones (Acuña, 2023; Browes y Altinyelken, 2022; Sullivan et al., 2021). En otro orden, los resultados de este trabajo invitan a incorporar otras técnicas como instrumentos de obtención de información. Si bien la entrevista semiestructurada en profundidad se considera la técnica más apropiada en esta fase de investigación, parece conveniente incorporar técnicas grupales que permitan la discusión interna. Además, es imprescindible adentrarse en procedimientos etnográficos que favorezcan el contraste entre la investigación narrativa y la práctica docente en el contexto de acción. Entender los mecanismos de negociación de la política educativa no solo es relevante para el ámbito de la formación docente o el análisis sociológico de la profesión. Se convierte en un espacio fundamental para la formulación de la política educativa.

Agradecimientos

Este trabajo se ha desarrollado por medio de una financiación pública obtenida en convocatoria competitiva dentro del programa de Formación de Profesorado Universitario (FPU16/00835). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Referencias

Abarca, E., Alvarado, C., Cabello, P. y Arraigada, S. (2024). Searching for a middle ground: Teachers' identities and perceptions on the teaching and learning of writing. *Teaching and Teacher* Education, *138,* 104383. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104383

Acuña, F. (2023). Governing teachers' subjectivity in neoliberal times: the fabrication of the bonsai teacher. *Journal of Education Policy, 18(2),* 157-181. https://doi.org/10.1080/02680939.2023.2196954

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, *18*(2), 215-228. https://doi.org/10.1080/0268093022000043065

Bolívar, A. y Domingo, J. (2019). *La investigación (auto)biográfica en educación*. Octaedro.

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

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

Charmaz, K. (2004). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. En R. M. Emerson (Ed.), *Contemporary field research* (pp. 109-126). Little, Brown and Company.

Clarke, M. (2013). Terror/enjoyment: Performativity, resistance and the teacher's psyche. *London Review of Education*, *11*(3), 229-238. https://doi.org/10.1080/14748460.2013.840983

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

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), art 3. https://doi.org/10.14507/epaa.30.6174

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

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), art 7. https://doi.org/10.14507/epaa.30.6173

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa.* Morata.

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

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

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Publishing.

Goodrich, C. (1975). *The frontier of control: A study in British workshop politics*. Pluto Press.

Hajisoteriou, C. y Angelides, P. (2020). Efficiency versus social justice? Teachers' roles in the epoch of globalisation. *Education, Citizenship and Social Justice*, *15*(3), 274-289. https://doi.org/10.1177/17461979198525

Hall, D. y McGinity, R. (2015). Conceptualizing teacher professional identity in neoliberal times: Resistance, compliance and reform. *Education Policy Analysis Archives*, *23*(88), art 11. https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2092

Hardy, I. (2021). The quandary of quantification: Data, numbers and teachers' learning. *Journal of Education Policy, 36*(1), 44-63. https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1672211

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

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. 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

Kvale, S. (2015). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.

Lima, L. (2021). Máquinas de administrar a educação: Dominação digital e burocracia aumentada. *Educaçao & Sociedade*, *42,* 1-16. https://doi.org/10.1590/ES.2492

Maroy, C. y Pons, X. (2019). *Accountability policies in education*. Springer.

Martín-Alonso, D., Guzmán-Calle, E. y Rodríguez-Martínez, C. (2024). Performatividad, innovación y rendición de cuentas. Un estudio de caso sobre los discursos docentes en tiempos de la Agenda Global Educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *27*(1), 1-13. https://doi.org/10.6018/reifop.56544

Maxwell, J. A. (2021). Why qualitative methods are necessary for generalization. *Qualitative Psychology, 8*(1), 111-118. https://doi.org/10.1037/qup0000173

Mohajan, D. y Kumar-Mohajan, H. (2023). Glaserian grounded theory and straussian grounded theory: Two standard qualitative research approaches in social science. *Munich Personal RePEc Archive, 117017*.

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. https://doi.org/10.14516/fde.762

Nilsen, A. C. E. y Skarpenes, O. (2022). Quantification and classification in education: What is at stake? *Policy Futures in Education, 20*(1), 120-134. https://doi.org/10.1177/14782103211032049

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

Obilor, E. I. (2023). Convenience and purposive sampling techniques: Are they the same? *International Journal of Innovative Social & Science Education Research, 11*(1), 1-7.

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

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*, art 3. https://doi.org/10.14507/epaa.30.6204

Piattoeva, N. (2021). Numbers and their contexts: How quantified actors narrate numbers and decontextualization. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 33*, 511-533. https://doi.org/10.1007/s11092-021-09363-x

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.

Rodrigues, F. y Mogarro, M. J. (2019). Student teachers' professional identity: A review of research contributions. *Educational Research Review*, *28*, art 6. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100286

Rodríguez-Martínez, C., Guzmán-Calle, E. y Martín-Alonso, D. (2022). Políticas educativas de privatización en España y su impacto en la equidad. *Archivos analíticos de Políticas Educativas*, *30*, art 5. https://doi.org/10.14507/epaa.30.6865

Romero, M. P. (2019). Working conditions and the meaning of the academic profession in Colombian university professors. *Acta Colombiana de Psicología*, *22*(2), 267-279. https://doi.org/10.14718/ACP.2019.22.2.13

Sachs, J. (2003). *The activist professional*. Open University Press.

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., Cancela, E. y Parcerisa, L. (2023). Privatización educativa digital. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *27*(1), 11-37. https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.27019

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

Sullivan, A., Johnson, B., Simons, M. y Tippett, N. (2021). 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

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

Breve CV del autor

Javier Molina-Pérez

Profesor Ayudante Doctor en el Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Sus líneas de investigación se centran en el ámbito de la política educativa y la profesión docente. Las contribuciones abordan el análisis de la identidad profesional del profesorado en el contexto de la reforma educativa neoliberal, las reconstrucciones de la profesionalidad docente y las dinámicas de privatización en educación. Ha realizado estancias de investigación en instituciones de excelencia, siendo "Visiting Academic" en School of Education (University of Bristol), Centre for Research in Educational Leadership and Management (University of

Nottingham) y Facultade de Psicologia e Ciências da Educaçao (Universidade do Porto). Email: javi.molina@uv.es

ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-6751-2199