

Hibridaciones onto-epistemológicas en la identidad profesional docente: neoliberalización educativa como elemento de tensión

Javier MOLINA-PÉREZ
Cristina PULIDO-MONTES

Datos de contacto:

Javier Molina-Pérez
Universidad de Valencia
javi.molina@uv.es

Cristina Pulido-Montes
Universidad de Valencia
Cristina.pulido@uv.es

Recibido: 27/09/2023
Aceptado: 26/01/2024

RESUMEN

Las reformas educativas promulgadas en el marco de la neoliberalización política pueden desafiar los posicionamientos onto-epistemológicos que dotan de sentido a la identidad profesional docente. Esta investigación se adentra en las concepciones del profesorado sobre las finalidades de la educación, los ideales de profesional competente o el papel social y político de los sistemas educativos. Se pretende analizar la incidencia de las prácticas de gestión empresarial de la educación sobre los postulados onto-epistemológicos y la consecuente reconstrucción de la identidad profesional. Para ello se plantea un enfoque metodológico cualitativo, articulado por un método inductivo que sigue el procedimiento sistemático de la Teoría Fundamentada. El muestreo teórico define la participación de 30 docentes de Educación Secundaria. A través de entrevistas semiestructuradas en profundidad se recopilan e interpretan los relatos narrativos del conjunto de docentes. Si bien los resultados señalan que el profesorado no ha transformado sus motivaciones de partida, relacionadas con la educación integral del alumnado o la mirada humanista, sí se advierte que la neoliberalización está provocando tensiones y desafíos en sus concepciones onto-epistemológicas. En consecuencia, el profesorado trata de buscar espacios que permitan salvar las discrepancias provocadas por la ruptura entre los postulados reivindicados y las lógicas imputadas por la neoliberalización educativa. Esto desencadena prácticas profesionales caracterizadas por adaptaciones pragmáticas, principios contingentes y posicionamientos ambivalentes. La identidad docente se reconstruye entre lógicas híbridas, sin claras adherencias o resistencias, motivadas por la seducción que implica ser eficaz en entornos de neoliberalización y la necesidad de encontrar marcos de trabajo estables.

PALABRAS CLAVE: Política educacional; Neoliberalismo; Docente de secundaria; Identidad; Ontología; Epistemología.

Onto-epistemological hybridisations in the professional identity of teachers: educational neoliberalisation as an element of tension

ABSTRACT

Educational reforms enacted within the framework of political neoliberalisation may challenge the onto-epistemological positions that give meaning to the professional identity of teachers. This research explores teachers' conceptions of the purposes of education, the ideals of the competent professional and the social and political role of education systems. The aim is to analyse the impact of business management practices in education on onto-epistemological postulates and the consequent reconstruction of professional identity. For this purpose, a qualitative methodological approach is proposed, articulated by an inductive method that follows the systematic procedure of Grounded Theory. The theoretical sampling defines the participation of 30 Secondary Education teachers. Through semi-structured in-depth interviews, the narrative accounts of the group of teachers were collected and interpreted. Although the results indicate that teachers have not transformed their initial motivations, related to the comprehensive education of students or the humanistic view, it is clear that neoliberalisation is causing tensions and challenges in their onto-epistemological conceptions. Consequently, teachers try to find spaces that allow them to bridge the discrepancies caused by the rupture between the postulates claimed and the logics imposed by educational neoliberalisation. This triggers professional practices characterised by pragmatic adaptations, contingent principles and ambivalent positions. The teaching identity is reconstructed between hybrid logics, without clear adherence or resistance, motivated by the seduction of being effective in an environment of neoliberalisation and the need to find stable work frameworks.

KEYWORDS: Educational policy; Neoliberalism; Secondary school teachers; Identity; Ontology; Epistemology.

Planteamientos teóricos a modo de introducción.

El impulso de las políticas globales alineadas con la neoliberalización de los sistemas educativos termina condicionando tanto las prácticas docentes como la forma en que se piensa el profesorado (Browes & Altinyelken, 2022). Para las investigaciones que tratan de comprender las reconstrucciones de la identidad profesional docente es ineludible considerar los elementos que introduce la agenda de neoliberalización educativa (Holloway, 2021). Para este trabajo, se centra la atención en las prácticas de Gestión Empresarial de la Educación Pública (GEEP) y los distintos mecanismos promulgados para dinamizar el funcionamiento de los sistemas educativos públicos conforme a los estándares funcionales del sector privado. Ball y Youdell (2008), con amplia aceptación académica posterior, analizaron la GEEP como dinámicas de privatización endógena o endoprivatización. Prácticas que introducían filosofías

empresariales en la educación para hacerla funcionar bajo marcos de eficiencia. Además, la privatización endógena se vincula con la agenda de la Nueva Gestión Pública (NGP) o modernización de la gestión del Estado. La NGP implica introducir un enfoque comercial en los servicios públicos, una filosofía gerencial en su gestión y distintos mecanismos de rendición de cuentas orientados a las lógicas de competencia que posibilitan elecciones en racionalidades orientadas a principios mercantiles (Brauckmann et al., 2023).

El dogma del número, el imperio de la cuantificación, la clasificación, la conmensurabilidad, la rendición de cuentas y el control de los resultados son, por tanto, elementos que afectan directamente a la práctica profesional y a la forma en la que se percibe el profesorado (Hardy, 2021; Nilsen & Skarpenes, 2022; Piattoeva, 2021; Falabella, 2014). Así, las pruebas de evaluación estandarizada de rendimiento se han convertido en el termómetro que mide la calidad de los sistemas educativos y condicionan el trabajo del profesorado por la centralidad que ocupan en los indicadores de éxito (Fernández-González, 2015). Junto a esto, los mecanismos de rendición de cuentas, basados en un enfoque resultadista y orientados al “mercado educativo”, así como los modos de gestión gerencial de la educación suponen considerar el desarrollo profesional en el marco de una cultura performativa (Pagès, 2021; Singh, 2018). La performatividad, siguiendo el análisis de Ball (2003), se entiende como una tecnología política que provoca una subjetividad seducida por las lógicas de cuantificación. Las dinámicas performativas operan mediante la extensión de mecanismos de datificación, comparaciones, indicadores, porcentajes y juicios sobre la productividad y el rendimiento de docentes y organizaciones. La comparación, la clasificación y la jerarquización se desarrollan con la pretensión de incentivar al profesorado para que, mediante elecciones profesionales libres, se piense bajo razones de eficiencia para ser competentes en entornos conmensurables (Pereira & Yong-Tay, 2023).

Se trata de la conversión del profesorado en un número que identifique sus niveles de productividad y la calidad de su rendimiento. Esto supone una nueva era de la hiperproductividad controlada que emana del mismo sujeto. En esta línea, asentados en el desarrollo del capitalismo digital (Saura et al., 2023), se alude a nuevas evoluciones de la neoliberalización a través de la noción de “burocracia aumentada” (Lima, 2021). La cuantificación tiende a “constituir nuevas subjetividades neoliberales, que ya no necesitan estar sometidas a un control externo ni tampoco a una conducción de las conductas desde el exterior” (Saura & Bolívar, 2019, p. 22). Sin embargo, se parte de un posicionamiento que entiende que el profesorado no asume los cambios automáticamente. El conjunto de docentes no son actores pasivos que decodifican y aceptan literalmente el texto de una reforma para implementarlo en sus clases (Ball et al., 2012). Se considera que las políticas que interpelan cambios, tanto en las prácticas docentes como en la forma de entenderse como profesionales, son discernidas desde la esfera de los fundamentos sobre educación que sustentan la identidad profesional docente. Aquí se instalan los postulados ontológicos y epistemológicos sobre la naturaleza del conocimiento y el desempeño docente (Clandinin, 2000). En consecuencia, la promulgación de políticas se negocia a nivel individual e institucional, en tanto que el profesorado aporta sus propias experiencias, compromisos y valores

personales en la interpretación de las políticas y transformaciones educativas (Chiang et al., 2023). El profesorado dirime los cambios que se producen en su espacio profesional apoyándose en un marco interpretativo personal configurado por un conjunto de creencias y presupuestos personales que otorgan sentido a su ocupación (Zembylas, 2018). Cabe señalar que el interés sobre los presupuestos onto-epistemológicos del profesorado es clave en la investigación sobre la identidad profesional docente y se consideran una parte medular de la profesión (Clandinin, 2000; Holloway, 2019).

Y es que, la identidad profesional que un/a docente configura sobre sí mismo/a no se corresponde con una imagen instantánea de su plano profesional, sino que se vincula a un estado perceptivo, siempre transitorio, precario y provisional, influido por múltiples procesos y transacciones a lo largo del tiempo (Bolívar et al., 2014). La identidad profesional se reconstruye permanentemente atendiendo a un conjunto complejo de dimensiones relacionadas con las creencias y motivaciones, las expectativas de desarrollo, la percepción de competencia, las relaciones de reconocimiento y colaboración con otros actores del sistema educativo, la vivencia emocional o las actitudes que se desarrollan en entornos organizacionales (Garner & Kaplan, 2019). En este sentido, la docencia ha sido tradicionalmente un espacio de disputa de lógicas contrapuestas para definir las tareas que desarrolla el profesorado (Fernández-González, 2017). Estas disputas provocan conflictos en las dimensiones que conforman su identidad profesional. Así, como se evidencia en una parte relevante de la literatura académica, situaciones de interés como la percepción de la educación, la concepción sobre la finalidad ocupacional, el deseo de ser competente en escenarios inciertos, los entornos de cuantificación y datificación, la rapidez con la que se adoptan reformas y contrarreformas o los procesos de privatización; han sido rémoras sobre las que cíclicamente se reconstruye la autopercepción que el profesorado configura sobre sí mismo (Hendrikx, 2019; Fuller, 2019).

En consecuencia, entender cómo las prácticas de GEEP pueden incidir en la identidad profesional docente requiere prestar atención a los posicionamientos, creencias, principios y consideraciones onto-epistemológicas del profesorado. La disputa sobre lo que se considera un perfil docente competente, conforme a la cultura performativa, puede afectar profundamente a la definición de los valores personales, motivaciones, principios y creencias sólidas sobre la educación. Está en juego el significado sobre qué tiene que hacer el profesorado y cómo debe entender su propio éxito y desarrollo profesional. Por consiguiente, este trabajo establece unas preguntas de investigación que guían el enfoque epistémico-metodológico y estructuran los siguientes apartados:

- ¿Han transformado las políticas de neoliberalización educativa los posicionamientos onto-epistemológicos que constituyen la identidad profesional docente?
- ¿Cómo reconstruye el profesorado su identidad profesional en un contexto de GEEP?
- ¿Se están produciendo respuestas de resistencia, aceptación, conformidad o adherencia profesional a las prácticas de GEEP?

Enfoque metodológico

Se parte de un posicionamiento metodológico interpretativo que pretende construir un espacio teórico y de discusión que permita comprender la influencia de las prácticas de GEEP en la identidad profesional docente. Se opera mediante un enfoque cualitativo orientado por las preguntas analíticas de investigación que se señalan en el apartado anterior (Sutton & Vives-Varela, 2022). El acercamiento metodológico se inserta en una línea hermenéutica que pretende dar luz a las narrativas de los “sin voz” para que, desde lo biográfico-narrativo, emerjan dimensiones cognitivas, emocionales y de acción que constituyen el conocimiento práctico, el ciclo vital o la identidad profesional docente (Dör et al., 2016). El análisis narrativo, mediante un método inductivo, implica una interacción dialógica donde se exploran las partes del conjunto de la narración para alcanzar una comprensión profunda del relato, entendido como método de conocimiento.

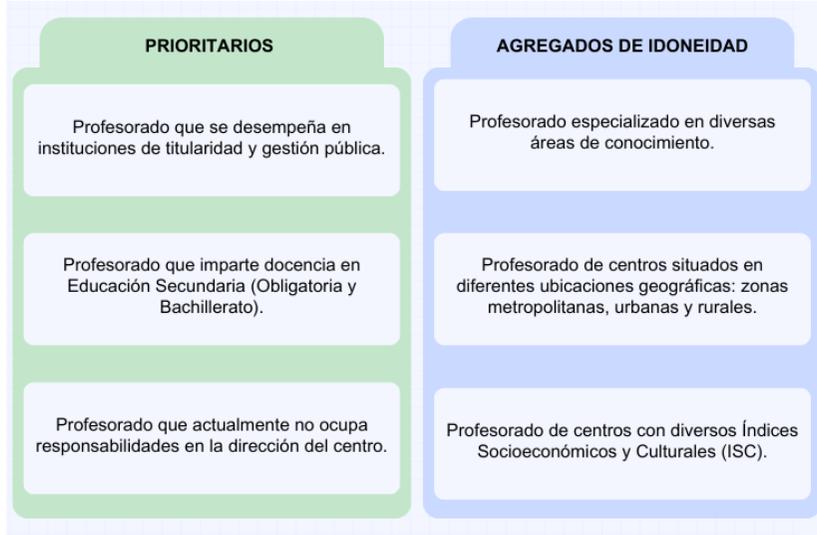
El diseño de la investigación sigue los procedimientos sistemáticos de la Teoría Fundamentada. Se desarrolla un proceso inductivo de investigación donde las hipótesis son emergentes y responden a un ensamblaje de teorías sustantivas, marcadas por los relatos del profesorado, teorías formales, existentes en la literatura académica y los espacios marcados por las interpretaciones que se derivan del contexto de investigación (Glaser & Strauss, 1967). La codificación de las unidades de significado de interés para la investigación y las vinculaciones entre los distintos códigos son fundamentales para reconstruir, desde las experiencias del conjunto de participantes, una aproximación que permita comprender las eventuales transformaciones que puedan producirse en los posicionamientos onto-epistemológicos del profesorado como consecuencia de la promulgación de prácticas de GEEP (Mohajan & Kumar-Mohajan, 2023).

Instrumento de obtención de información y participantes

Como instrumento de recogida de información se emplea la entrevista semiestructurada en profundidad, con una finalidad hipotético-inductiva. Mediante esta técnica se recopilan los extractos narrativos y se sitúan en un “contexto de contextos” mediado por las vivencias, percepciones, interpretaciones, valores y creencias del profesorado que, proyectan y configuran su identidad profesional en el contexto de la GEEP (Acosta & Ruíz, 2016). Las entrevistas han sido trianguladas con otros materiales, como documentos oficiales sobre normativas educativas mencionadas por el conjunto de informantes, o anotaciones y registros no sistemáticos recogidos para mejorar los marcos interpretativos. El conjunto de participantes de la investigación son docentes que se desempeñan en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Para la selección de participantes se definen casos de interés motivados por criterios prioritarios de participación y criterios agregados de idoneidad (figura 1).

Figura 1

Criteria prioritarios de participación y criterios agregados de idoneidad para la selección de participantes



Definidos los criterios se ejecuta la técnica snowball sampling (Obilor, 2023). De este modo, son los propios informantes quienes proponen nuevos sujetos para la participación en el proceso de investigación. Esta dinámica se monitorea para considerar perfiles docentes “discrepantes”; con diferentes experiencias, bagajes profesionales, tradiciones epistemológicas y entornos laborales al objeto de aumentar el volumen de informaciones, su diversidad y su complejidad. No se plantean criterios orientados a introducir elementos de representatividad ni mecanismos que aseguren la aleatorización de la muestra participante. Se trata de un muestreo teórico que no prescribe de antemano un número definido de sujetos muestrales. La definición final de participantes se realiza en el proceso simultáneo de trabajo de campo y análisis de datos. Para esta investigación, el número de participantes se estableció en 30 casos, una vez alcanzado el criterio de “saturación teórica” (Glaser & Strauss, 1967). Además, se destaca que la investigación se adhiere a las consideraciones éticas establecidas por el Institutional Review Boards (IRB), enfatizando el respeto hacia los participantes, la obtención de su consentimiento informado y la preservación de su privacidad.

Análisis de informaciones

Para el procesamiento de la información y el análisis de las narrativas, se ha empleado el software QSR NVivo. Se ha efectuado un proceso de codificación inductiva, que se representa en la figura 3 y la figura 4. Se comienza con una codificación en vivo, donde se extrae la unidad de significado relevante para las preguntas de investigación planteadas. A esta codificación se le asigna una nomenclatura que sintetiza la idea

clave, tratando de mantener las expresiones utilizadas por el conjunto de participantes. Una vez definidos los códigos en vivo, la siguiente fase del análisis radica en reorganizar el árbol de códigos inicial, mediante la identificación de similitudes, asociaciones y saturación de los códigos en vivo (Mohajan & Kumar-Mohajan, 2023). Se pretende la integración de los códigos en procesos emergentes de "construcción de la teoría". Esta fase de análisis culmina con las siguientes pre-categorías representadas en la figura 2:

Figura 2

Pre-categorías resultado de la codificación en vivo



Estas pre-categorías se han examinado profundamente en los siguientes segmentos del análisis. La tarea posterior se fundamenta en una fase de "bricolaje de la investigación" para proporcionar categorías de análisis axiales que culminen con el proceso inductivo. Esta tarea ha concretado dos categorías fundamentales para organizar los resultados obtenidos, a fin de proporcionar una estructura coherente y comprensible. La primera, representada sintéticamente en la figura 3, y denominada: "docencia como ocupación humanista frente a la concepción neoliberal". La segunda, representada sintéticamente en la figura 4, y denominada: "la propagación de la lógica de neoliberalización entre el profesorado".

En el siguiente apartado se desarrollan conjuntamente los resultados y discusiones derivados de las categorías de análisis. En este espacio se hace uso de los relatos narrativos expresados por el conjunto de participantes (teorías sustantivas), al tiempo que se conjugan con la discusión académica (teorías formales), y las interpretaciones mediadas por el contexto de investigación.

Figura 3

Proceso de Codificación para la Categoría “Docencia como ocupación humanista frente a la concepción neoliberal”

<u>UNIDAD DE SIGNIFICADO</u>	<u>CODIFICACIÓN EN VIVO</u>	<u>CATEGORÍA</u>
"A mí me gustaría recuperar la cuestión más humanista, de paideia..." DOCENTE 10.	→ Docencia es una ocupación humanista	1. Docencia como ocupación humanista frente a la concepción neoliberal
"Mi tarea es generar ciudadanos conscientes y críticos con la realidad" DOCENTE 4.	→ Mi tarea es formar ciudadanos críticos	
"Hay momentos en los que tú misma tienes discrepancias (...). Hay una esquizofrenia en el profesorado, estamos en contradicción". DOCENTE 25.	→ Discrepancias entre posicionamientos humanistas y lógicas de cuantificación y estandarización	
"Se crea una despersonalización (...). Una trampa en la que yo he caído ha sido ser muy obediente a la normativa". DOCENTE 2.	→ Despersonalización, inseguridad y desaprendizaje de esquemas previos	

Figura 4

Proceso de Codificación para la Categoría “La propagación de la lógica de neoliberalización entre el profesorado”

<u>UNIDAD DE SIGNIFICADO</u>	<u>CODIFICACIÓN EN VIVO</u>	<u>CATEGORÍA</u>
"Los resultados de selectividad son determinantes (...). Para mí es un control evaluativo externo y a mí me importa..." DOCENTE 24.	→ Resultados se convierten en la prioridad	2. La propagación de la lógica de neoliberalización entre el profesorado.
"Tú tienes que evaluar, no solamente por ver el resultado de los alumnos, sino por ver tu resultado como profesor" DOCENTE 7.	→ Evaluación es positiva para saber si lo haces bien	
"Pienso que el informe PISA es positivo, incide mucho en las competencias...". DOCENTE 17.	→ PISA y estandarización también tienen aspectos positivos	
"La pública no se vende (...). Deberíamos de aprender de los privados: buzonear, publicar (...)" DOCENTE 22.	→ Hay que aprender de los privados: marketing y competencia	

Teoría Fundamentada: entre las teorías sustantivas y las teorías formales

Docencia como ocupación humanista frente a la concepción neoliberal

La mayor parte del profesorado participante expresa una aproximación humanista a su tarea como profesional de la educación y una sensibilidad emancipadora ligada a lo que debería ser la filosofía del sistema educativo. El profesorado suele identificarse 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 habitualmente encuentra discrepancias con los marcos funcionales que propone la agenda de neoliberalización educativa (Hendrikx, 2019).

Yo, dentro de mis conceptos personales, tengo una concepción ideológica humanista y con una opción personal de orden cristiano, 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. DOCENTE 29.

La administración no habla del lado humano, que creo que es lo más importante de nuestro trabajo, Yo soy profesora, en parte, gracias a profesores que he tenido y que me han inspirado. Un profesor ideal es el que, aparte de impartir bien su materia, es una persona que ve a sus alumnos como otra persona, que no es un número, un trasto o un bulto. DOCENTE 13.

Mi tarea es generar ciudadanos conscientes y críticos con la realidad. Entonces, mi enfoque se basa en esa teoría, sobre todo, para que ellos mismos se formen luego un poco a sí mismos. Como decía un profesor que tenía yo: "saber leer un artículo de periódico básicamente y que no te manipulen". DOCENTE 4.

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, la ambivalencia y el recelo que manifiesta el profesorado cuando se refiere a la perspectiva humanista en la que apoya su práctica. Suele experimentarse una fuerte contradicción entre lo que piensan que deben hacer, vinculado a una formación para una ciudadanía participativa, y lo que se les insta a trabajar, fundamentalmente relacionado con la transmisión de habilidades académicas y técnicas:

Yo tengo mucha vocación de transmitir e inculcar determinados valores 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. Intento transmitir valores que se basan en la igualdad, en el pensamiento crítico, en la autoestima, en la solidaridad, en el bien común, la equidad... En ningún momento mi objetivo es tratar que los alumnos piensen como yo. DOCENTE 17.

Lo que más me mueve de esto es la educación pública, que tiene una función esencial que es la de formar a ciudadanos. Y ahí no vamos a discutir una idea política, menos como están las cosas ahora, pero yo siempre les digo a los alumnos que les quiero enseñar a pensar y reflexionar por sí mismos. Mi función es esa, inculcar a los alumnos algo más allá del conocimiento. DOCENTE 13.

La tarea humanista no solo se muestra como una consideración de partida o posicionamiento ontológico, sino que también configura una determinada forma de

entenderse como profesional de la educación. Sin embargo, ser docente con unos propósitos humanistas en el espacio neoliberalizado de la educación genera cuestionamiento y tensión. En muchos casos, esta autopercepción es desafiada por unos condicionamientos prácticos que emanan de lógicas mercantiles, competitivas e instrumentales (Nilsen & Skarpenes, 2022). Puede considerarse, en líneas generales, que la autopercepción que el profesorado configura sobre sí mismo, o sobre su modelo ideal de buena práctica, dista del rol que, en muchas ocasiones, debe asumir para cumplir con las demandas impelidas desde la agenda educativa de GEEP. Es una discrepancia que se ha observado en otras investigaciones, véase Hendrikx (2019) o Jeffrey (2002), donde se sugiere una incompatibilidad fundamental entre los valores humanistas reivindicados en la profesión docente y las dinámicas puestas en marcha por las prácticas de neoliberalización. En consecuencia, una parte del profesorado advierte que su concepto de educación se está desvirtuando y la agenda de reforma educativa está provocando una ruptura con sus concepciones sobre buen docente y la buena educación:

Un buen docente es el que se da cuenta que tiene delante a personas y que tiene que cuidarlas en el sentido antiguo del “cuidado de” y de construcción; el que permite desarrollar habilidades del pensamiento, tanto crítico como creativo. A mí me gustaría recuperar esa cuestión más humanista, de paideia, de formación de la persona, pero creo que el camino va justo por carreteras diferentes. DOCENTE 10.

Yo me creía mucho la LOGSE¹ pero las posteriores reformas han sido muy machacantes para mí. Me han afectado en el sentido de no saber la finalidad de mi trabajo porque; que pongas en los papeles que 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... DOCENTE 11.

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, esenciales para la formación de una ciudadanía crítica y reflexiva. Se consolidan en la cotidianidad profesional tareas vinculadas a las dinámicas de cuantificación, estandarización y datificación. Elementos que priorizan los contenidos técnicos y racionales, en detrimento de los aspectos emocionales, personales y relacionales de la educación, que constituyen el núcleo de muchos compromisos docentes (Browes & Altinyelken, 2022). En este contexto, la relación educativa se entiende como una estrategia instrumental que debe aumentar el valor de intercambio que se mide por indicadores de rendimiento y escalas cuantificables (Skerritt, 2019). Véase, en los siguientes relatos, la referencia que hace el profesorado sobre estas cuestiones narrando su experiencia profesional ligada al dogma del dato:

En mi opinión, todos los ítems y todo esto es una cosa bastante nefasta, porque nos convierte en registradores. Básicamente estamos ahí marcando unos logros que se consiguen y no consiguen, pero no nos permite hacer una evaluación integral. DOCENTE 27.

El alumnado es tan diverso, hay tantas circunstancias personales, familiares (...) que la evaluación no se puede convertir en un proceso estándar. La evaluación tiene que ser

¹ Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.

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.

Vivo rodeado de cifras, de ítems, de indicadores, de marcar cruces y luego todo eso lo que implica en términos de burocratización. Es lamentable. 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.

Son narraciones que describen una experiencia performativa que termina desencadenando estados de inseguridad profesional, inestabilidad emocional, duda, ambivalencia y falta de criterio sobre la propia tarea docente (Ball, 2003). Estos aspectos se han analizado en el contexto español, apuntando hallazgos similares (Luengo & Saura, 2013; Pulido-Montes & Lázaro, 2017); y en la investigación internacional, señalando las tensiones que sufre el profesorado cuando la datificación acapara las prácticas docentes y se convierte en un elemento que produce tensión e inestabilidad profesional (Stevenson, 2017; Singh, 2018; Lewis & Holloway, 2019). La performatividad se concibe como una cultura que se opone, por definición, a la idea de 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 la GEEP (Jeffrey, 2002).

Se crea una despersonalización y un maestro, ante todo, tiene que ser en el aula una prolongación de su persona. Una trampa en la que yo he caído en mi vida laboral ha sido ser muy obediente a la normativa, a la regla del juego. 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. Ese equilibrio nunca se puede perder. DOCENTE 2.

Se produce una especie de “doblepensar orwelliano”. Se da mucha importancia a todo lo que está pasando en clase, pero luego lo que se miran básicamente son cifras. Eso provoca un problema de comprensión sobre hacia dónde se va. Pero cada vez inciden más en ir rellenando porcentajes, haciendo tablas y presión desde todos los ámbitos para que las cifras sean mejores. DOCENTE 10.

Hay momentos en los que tú misma tienes discrepancias personales. No sé ni cómo explicarlo. El problema es que el sistema educativo nos pide una cosa y su contraria. Al final hay una cierta esquizofrenia en el profesorado porque, efectivamente, estamos siempre en una contradicción. Se nos pide, por ejemplo, que seamos muy objetivos con la evaluación y se nos hace detallar en las programaciones los indicadores de logro (...). Pero luego, se nos pide que no haya un porcentaje muy alto de suspensos. Pero, si no cumplen esos criterios y suspenden, ¿ahora qué haces? ¿Me explico? DOCENTE 25.

El conflicto es una característica fundamental de la identidad profesional docente en la educación neoliberalizada. El profesorado constantemente está lidiando con lógicas contrapuestas. Ball (2003) analiza la “esquizofrenia” de la identidad docente, cuestión a la que se refiere anteriormente la docente 25, cuando los presupuestos personales y profesionales no son coherentes con los propósitos y filosofías de las reformas educativas de neoliberalización. La identidad docente, como expresa el autor, se debate entre actuar con “autenticidad”, desde su propio juicio, y la “fabricación” de un perfil que sea competente en el paradigma de la enseñanza eficaz del entorno cuantificado. Son hallazgos congruentes con investigaciones como la de Roberts-Holmes (2015), donde se evidencia que la cultura performativa desafía las propias

creencias del profesorado e, incluso, compromete los valores que sustentan sus prácticas. Esto puede desvanecer cualquier respuesta amparada en lógicas resistentes a las propuestas de la GEEP.

La propagación de la lógica de neoliberalización entre el profesorado

Alude Falabella (2014) a que las políticas de neoliberalización educativa no solo cambian las prácticas escolares, sino que transforman la cotidianidad de los centros, la ética de la gestión y la identidad docente. En esta línea, la investigación advierte cómo casos con narrativas onto-epistemológicas antagonistas a la neoliberalización educativa, incorporan progresivamente en su práctica algunos postulados que emanan de la agenda de NGP. En líneas generales, puede observarse cómo la pujanza de la GEEP lleva progresivamente a una parte del profesorado a posicionarse en coordenadas alineadas a las lógicas de neoliberalización educativa (Díez & Palomo, 2022). Esto se observa en los relatos que expresan las implicaciones de los regímenes de rendimiento, los mecanismos de evaluación y los modelos de gestión gerencial de centros educativos.

Los regímenes de rendimiento establecen controles y límites sobre las experiencias profesionales, al tiempo que cercan la idea de práctica competente con el propósito de reforzar y seducir la identidad docente hacia sensibilidades empresariales (Skerritt, 2019). La vivencia performativa hace que el profesorado se valore como profesional bajo la lente de la evaluación y los resultados. Se genera, en consecuencia, un clima de trabajo que somete al profesorado a una vigilancia constante por medio de porcentajes, evaluaciones y registros para comprobar su competitividad o su éxito en el logro de objetivos de rendimiento.

Creo que todos los profesores de un centro nos hacemos responsables de esos porcentajes y sí nos halaga o nos preocupa cuando nuestros resultados son buenos o no son buenos. Siempre pretendes que el número de aprobados aumente porque eso es un indicador de 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 es súper bueno porque todos los años matricula a un montón de médicos, matemáticos...”. Para mí es un control evaluativo externo y a mí me importa, no solamente por orgullo profesional sino porque deseo que el alumnado esté bien preparado para poder realizar lo mejor posible esa prueba. Yo no trabajo obsesionada con eso, pero sí es verdad que tengo muy presente la forma en que se va a evaluar y sí que me centro más en eso. DOCENTE 24.

Mayoritariamente el profesorado reconoce que la preparación del alumnado para el éxito en las evaluaciones, aunque no forme parte de su visión de la educación, modifica la orientación de sus programaciones didácticas. Conclusiones similares se identifican en el estudio de Pagès (2021), sobre las implicaciones de la rendición de cuentas en el sistema educativo. La cultura performativa está diseminando una realidad difícilmente cuestionable sobre lo que debe ser la “buena enseñanza” y lo que significa ser “buen docente” en la actualidad, convirtiéndose en una poderosa agencia de cambio de la identidad profesional (Wilkins et al., 2012). Se comprueba que las prácticas de estandarización educativa o la relevancia de las evaluaciones externas

seduce progresivamente a una parte del profesorado. En algunos casos, véase el docente 7, se defiende la evaluación externa estandarizada por encima de otros mecanismos como muestra de calidad o trabajo eficaz. En otros casos, se entiende que las evaluaciones estandarizadas funcionan como mecanismos que favorecen la comparabilidad y la objetividad en la valoración de los méritos del alumnado, elementos fundamentales para la cuantificación propia de la educación neoliberalizada:

Tú tienes que evaluar, no solamente por ver el resultado de los alumnos, sino por ver tu resultado como profesor. Cuando hay alumnos que no llegan, a lo mejor soy yo el que no es capaz de hacer que el alumno llegue (...). 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. Yo creo que una prueba externa con instrumentos de fuera del centro, evaluada por profesores que no son del centro, es la única manera de saber si realmente estás dando una enseñanza de calidad o que realmente tu trabajo tiene unos determinados resultados. DOCENTE 7.

Considero que hay pruebas que son muy necesarias, como la PEvAU², 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.

La evaluación yo creo que es importante para ser objetivos. 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.

Los extractos sobre los sistemas de evaluación evidencian, como analiza Holloway (2019), la conformación de un nuevo régimen onto-epistemológico que reconfigura, con diferentes intensidades, la identidad profesional docente. Esto afecta a las creencias previas, a los propósitos pedagógicos o a las finalidades de la práctica. La progresiva promulgación de la GEEP, en diferentes escalas y con distintos niveles de riesgo, está generando una cultura de cumplimiento y aceptación, donde la identidad docente se reconstruye por medio de las herramientas, las prácticas y las dinámicas de cuantificación y control (Saura & Luengo, 2015; Díez & Palomo, 2022). En esta línea, es interesante apreciar cómo docentes que en alguna ocasión han mostrado un posicionamiento crítico con la cuantificación, la datificación de los sistemas educativos o la práctica técnica, encuentran en la prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes) un elemento de interés y beneficio para el sistema educativo. La OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) 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 los países desarrollados han aceptado sus propuestas por su potencialidad para medir la competitividad económica de los países (Fernández-González, 2015). En estos casos, el profesorado, quizá consciente de sus posicionamientos ambivalentes, busca equilibrios entre sus propias convicciones para gestionar las tensiones que provocan los modelos de estandarización educativa:

Pienso que el informe PISA es muy positivo, con todas las salvedades que tenga. Incide mucho sobre las competencias, no es un modelo que a los alumnos les condicione,

² Prueba de Evaluación para el Acceso a la Universidad.

simplemente es algo más informativo que nos permite tener una idea respecto a otras comunidades y países, o avanzar más en el tema de las competencias. DOCENTE 17.

Los informes PISA buscan el resultado competencial y me parece muy interesante. Intento que el alumnado obtenga las máximas competencias y destrezas posibles. Para mí, como parte positiva es todo ese horizonte de trabajo competencial, que puede ser mucho más cualitativo que cuantitativo. Sin embargo, me parece muy negativo el caer en comparativas, el hacer que la evaluación sea un proceso capitalista y completamente meritocrático. Entonces, yo creo que lo que tenemos que pensar es 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. DOCENTE 24.

En el extracto narrativo anterior, la docente 24 comienza relatando las potencialidades de la evaluación PISA. Conforme avanza su argumentación se advierten hibridaciones entre la lógica competencial con la que simpatiza actualmente y su posicionamiento de partida, vinculado a un sistema educativo al servicio de la educación integral de la persona. Posicionamientos híbridos que, a continuación, también se aprecian en la docente 18. Esta profesora ha defendido con anterioridad una clara visión humanista de la educación y una reiterada reivindicación de su motivación profesional al servicio del desarrollo integral. Sin embargo, defiende simultáneamente la necesidad de orientar su trabajo hacia la preparación del alumnado para su empleabilidad:

Nosotros tenemos que construir profesionales que sepan que las habilidades duras y las blandas importan. Mis alumnos hacen portfolios donde siempre incluyen una pieza en la cual hablan de las habilidades blandas, que están muy de moda, 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... Entonces, para mí es muy importante que esas habilidades blandas estén presentes de cara a ese futuro laboral. DOCENTE 18.

Estos relatos evidencian lógicas discrepantes que se hibridan y terminan reconstruyendo la identidad profesional docente en espacios educativos neoliberalizados (Molina-Pérez & Luengo, 2021). Esta hibridación no permite formular afirmaciones que sostengan que el profesorado ha aceptado la lógica neoliberal, si bien se puede considerar que los posicionamientos de una amplia parte de docentes están siendo seducidos por la agenda de GEEP (Acuña, 2023). Esta afirmación puede apoyarse atendiendo a otros marcos narrativos de especial interés para esta investigación. Si bien la defensa de la educación pública es un posicionamiento compartido por la totalidad de informantes, se observa cómo una parte del profesorado defiende la entrada de lógicas mercantiles en educación; ya sea por medio de las estrategias desarrolladas por el marketing o la idea de 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 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 la pública, que escuchas a gente gritando. El médico te va a decir lo mismo. La pública no se vende, no da resultados, no se promociona, mientras que en la privada están obligados a hacerlo, es su negocio, es su empresa. Deberíamos aprender de los privados: buzinear, publicitar, dar a conocer nuestros méritos...
DOCENTE 22.

Yo creo que la competición es sana en cuanto a que, a veces, ver que otro centro tiene demanda pues te puede ayudar a mejorar tú también. Yo la competitividad me parece bien siempre y cuando nos ayude a mejorar. DOCENTE 28.

No parece, por los registros que completan la técnica de recogida de información, que ésta sea una opción elegida por el profesorado que atienda a motivos de convicción o valores profesionales. Más bien apunta a 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 “marketearse” y desempeñarse con éxito de acuerdo a estos criterios. Esto ha sido 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 que introducen 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. Yo llevaría un poco de marketing a la educación, de manera que te vendo la propuesta (...). Es que he trabajado en tiendas y me gusta mucho el marketing. DOCENTE 13.

Son relatos que evidencian que las filosofías empresariales, los modelos procedimentales o las técnicas del sector privado aparecen progresivamente en docentes con diferentes procedencias culturales, afinidades ideológicas o trayectorias pedagógicas (Acuña, 2023). Podría considerarse que el profesorado está respondiendo a las lógicas comerciales con posicionamientos y prácticas propias de las filosofías empresariales (Díez & Palomo, 2022). Esto lleva a considerar que la mayor parte de docentes no tienen un posicionamiento ontológico puro, de oposición, rechazo o contrario a la lógica de neoliberalización, pese a la reivindicación inicial de presupuestos humanistas. No puede considerarse que exista un perfil docente resistente a la diversidad de prácticas que comprende la educación neoliberalizada. En otros espacios, véase Bausell y Glazier (2018) o Pereira y Yong-Tay (2023), se señala que, progresivamente, el profesorado comienza a direccionar su práctica desde una subjetividad orientada hacia planteamientos vinculados con la rendición de cuentas, alejados de filosofías pedagógicas o principios profesionales. Lo cierto es que se muestran perfiles híbridos, reconstrucciones onto-epistemológicas, casos que son capaces de mantener una postura crítica con algunas de las dinámicas de neoliberalización pero que, en otros apartados, por diferentes motivaciones, hacen suyas, se adhieren y se sienten seducidos por respuestas amparadas en la agenda de GEEP (Molina-Pérez & Luengo, 2021).

Reflexiones finales

El presente trabajo de investigación permite formular las siguientes teorías emergentes a modo de conclusión. En primer lugar, se señala que una parte mayoritaria de 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 que desafía los posicionamientos onto-epistemológicos, fundamentales en la configuración de la identidad profesional. El profesorado se encuentra inmerso en lógicas en disputa que cuestionan su propia concepción de la educación, sus creencias de partida o sus ideas sobre las finalidades de los sistemas educativos en los que se desempeñan. Los relatos evidencian una “lucha simbólica” donde la lógica humanista mayoritaria entre el profesorado coexiste con una racionalidad centrada en los resultados, las mediciones, las comparaciones, los sistemas de control y otras prácticas vinculadas a la GEEP (Wilkins et al., 2021).

Esto se está traduciendo en fuertes cuestionamientos y una relevante incertidumbre sobre aspectos relacionados con lo que significa ser profesional de la educación en el contexto político de la neoliberalización. Ante ello, la línea general sostenida por el conjunto de docentes se caracteriza por hibridaciones en su discurso y en su práctica; adhesiones, “adaptaciones pragmáticas”, ambivalencias y resistencias que dan cuenta de la compleja pugna sobre la propia forma de entenderse como profesional (Molina-Pérez & Luengo, 2021). El profesorado trata de gestionar equilibrios, negociar marcos que permitan desarrollar prácticas que, en ocasiones, son contrarias o difieren de sus posicionamientos onto-epistemológicos. Es esta negociación subjetiva la que favorece la permeabilidad de la agenda de GEEP. El profesorado se siente seducido por adherirse e implementar determinadas prácticas y presupuestos de la GEEP, al tiempo que critica, cuestiona o muestra falta de convicción, por la necesidad de encontrar dinámicas de trabajo más estables y menos lesivas. La identidad profesional deviene entonces en un constructo contingente, eventual, reconstruido mediante la búsqueda de marcos que permitan salvar las discrepancias surgidas de la ruptura entre los postulados docentes previos y las lógicas asociadas a la neoliberalización (Fuller, 2019). Por consiguiente, se evidencia que el profesorado configura una autopercepción errática, difusa y ambivalente como consecuencia de las hibridaciones entre las identidades divisadas y las identidades imputadas por la agenda de GEEP.

En síntesis, no podría afirmarse con certeza ni consenso que las prácticas de GEEP hayan transformado radicalmente la identidad profesional docente, en línea con lo señalado en otras investigaciones (Braun & Maguire, 2020). No puede considerarse que el profesorado reconstruya su identidad profesional por medio de una nueva forma de autopercebirse desligada de los principios reivindicados o las consideraciones previas vinculadas a postulados humanistas. Se constituye así un nuevo “régimen onto-epistemológico”, como señala Holloway (2019), donde la identidad profesional se reconstruye sin claras adherencias, sin evidentes resistencias, sin sustentos epistemológicos que permitan una praxis apoyada en el seguimiento de ideales, compromisos, juicios profesionales o convicciones pedagógicas. No existen, en

consecuencia, posicionamientos ontológicos puros porque la neoliberalización los ha debilitado (Roberts-Holmes, 2015).

Para concluir, se considera pertinente cerrar el trabajo destacando los elementos que pueden limitar sus implicaciones académicas y establecer líneas de investigación posteriores. Por un lado, se señala como limitación haber realizado el grueso de las entrevistas semiestructuradas en profundidad por medio de aplicaciones de videollamada. Se considera que esto puede limitar la calidad de la recogida de información en tanto que pueden perderse aspectos referidos a la comunicación no verbal, fundamentales en investigaciones de corte hermenéutico. El trabajo etnográfico posterior será fundamental para complementar las posibles limitaciones asociadas a la fase narrativa. Por otro lado, se señala como limitación la utilización exclusiva de la técnica de entrevista semiestructurada en profundidad. La incorporación de otras técnicas cualitativas más personalizadas, como los biogramas o las historias de vida, que permitan adentrarse en aspectos subjetivos más complejos, compete a nuevas líneas de investigación que precisan desarrollarse.

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.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, J.M-P. y C.P-M.; metodología, J.M-P. y C.P-M.; software, J.M-P. y C.P-M.; validación, J.M-P. y C.P-M.; análisis formal, J.M-P. y C.P-M.; investigación, J.M-P. y C.P-M.; recursos, J.M-P. y C.P-M.; análisis de datos, J.M-P. y C.P-M.; redacción del borrador original, J.M-P. y C.P-M.; redacción, revisión y edición, J.M-P. y C.P-M.; supervisión, J.M-P. y C.P-M.; administración de proyectos, J.M-P. y C.P-M.

Referencias

- Acosta, F. y Ruiz, G. R. (2016). *Repensando la educación comparada: lecturas desde Iberoamérica: entre los viajeros del siglo XIX y la globalización*. Octaedro.
- Acuña, F. (2023). Governing teachers' subjectivity in neoliberal times: the fabrication of the bonsai teacher. *Journal of Education Policy*. <https://doi.org/10.1080/02680939.2023.2196954>
- Ball, S. J. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y Pedagogía*, 37(15), 87-104. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5979>
- Ball, S. J. y Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Education International.
- Ball, S. J., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. Routledge.

- Bausell S. B. y Glazier J. A. (2018). New teacher socialization and the testing apparatus. *Harvard Educational Review*, 88(3), 308-333. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-88.3.308>
- 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>
- Brauckmann, S., Pashiardis, P. y Ärlestig, H. (2023). Bringing context and educational leadership together: Fostering the professional development of school principals. *Professional development in education*, 49(1), 4-15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1747105>
- 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>
- Chiang, T. H., MacKenzie, A., Sude, B., Zeng, W., Thurston, A., Fu, S. y Yao, Y. (2023). Configuring governmentalized teachers through introspective panopticism from the Foucauldian perspective. *International Journal of Educational Research*, 118, 102158. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102158>
- 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>
- Díez, E. J. y Palomo, E. (2022). La formación universitaria del futuro profesorado: la necesidad de educar en el modelo del decrecimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 98(36.2), 231-250. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i36.2.91505>
- Dör, A., Florenzano, R., Soto-Aguilar, F., Hammann, F. y Lira, T. (2016). Metodología cualitativa y análisis narrativo en psicoterapia e investigación: Una revisión selectiva de literatura. *Revista Psiquiatría Universitaria*, 12(3), 257-263. <http://hdl.handle.net/11447/1255>
- 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-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. (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>
- 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>

- 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>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Publishing.
- 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. (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>
- Jeffrey, B. (2002). Performativity and primary teacher relations. *Journal of Education Policy*, 17(5), 531-546. <https://doi.org/10.1080/02680930210158302>
- 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>
- Lima, L. (2021). Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. *Educação & Sociedade*, 42, 1-16. <https://doi.org/10.1590/ES.249276>
- Luengo, J. y Molina-Pérez, J. (2018). (Re)-contextualización del modelo de cuasimercado 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 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>
- Mohajan, D. y Kumar-Mohajan, H. (2023). Glaserian Grounded Theory and Straussian Grounded Theory: Two Standard Qualitative Research Approaches in Social Science. MPRA. *Munich Personal RePEc Archive*, 117017. <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/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. <http://dx.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>

- 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. <http://www.seahipaj.org/>
- 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>
- Pereira, A. J. y Yong-Tay, L. (2023). Governmental neoliberal teacher professionalism: The constrained freedom of choice for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 125, 104045. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104045>
- 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>
- Pulido-Montes, C. y Lázaro, L.M. (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>
- 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>
- Saura, G. y Luengo, J. (2015). Biopolítica y educación. Medición, estandarización, regularización poblacional. *Teoría de la educación*, 27(2), 115-135. <https://doi.org/10.14201/teoredu2015272115135>
- 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 de Profesorado*, 27(1), 11-37. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.27019>
- Singh, P. (2018). Performativity, affectivity and pedagogic identities. *European Educational Research Journal*, 17(4), 489-506. <https://doi.org/10.1177/1474904117726181>
- 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>
- 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>
- Sutton, L.H. y Vives-Varela, T. (2022). Las preguntas analíticas en investigación cualitativa. *Investigación en Educación Médica*, 11(41), 97-102. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2022.41.21415>

- 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>
- 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>