

Martín-Alonso, D., Guzmán-Calle, E. & 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.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.565441>

Performatividad, innovación y rendición de cuentas. Un estudio de caso sobre los discursos docentes en tiempos de la Agenda Global Educativa

Diego Martín-Alonso, Eva Guzmán-Calle y Carmen Rodríguez-Martínez
Universidad de Málaga

Resumen

La incorporación de estrategias y mecanismos de gestión empresarial en la educación han generado una visión mercantilista de ésta, influenciada por las organizaciones internacionales, que transforman los discursos y, por consiguiente, las prácticas docentes. En este marco, el propósito de la investigación es ahondar en los discursos que guían las prácticas del profesorado y en qué medida estos se encuentran mediatizados por las políticas de la Agenda Global Educativa. Para ello se realiza un estudio de caso en el que se emplean dos procedimientos: entrevista semiestructurada y grupo de discusión.

Como resultados, se observa que el profesorado manifiesta la percepción de un aumento de la carga burocrática como parte del control y la rendición de cuentas con la administración educativa y el deseo de desarrollar metodologías innovadoras, generalmente relacionadas con las nuevas tecnologías. Así como la imposición de los resultados académicos en el diseño y ejecución de las prácticas docentes.

Palabras clave

Discursos docentes; performatividad; innovación; rendición de cuentas.

Contacto:

Eva Guzmán-Calle, evagc@uma.es, Blvr. Louis Pasteur, 25, 29010 Málaga (Facultad Ciencias de la Educación).

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación nacional I+D (PGC2018-095238-B-I00), MEFP.

Performativity, innovation and accountability. A case study on teacher discourses in the era of the Global Educational Agenda

Abstract

The incorporation of strategies and mechanisms of business management in education have generated a mercantilist vision of it, influenced by international organizations, which transforms the discourses and, consequently, the teaching practices. In this framework, the purpose of the research is to delve into the discourses that guide the practices of teachers and how they are mediated by the policies of the Global Education Agenda. For this, a case study is carried out using two procedures: semi-structured interview and discussion group.

As results, we can observe that teachers express the perception of an increased bureaucratic burden as part of the control and accountability with the educational administration and the desire to develop innovative methodologies, generally related to new technologies. As well as the imposition of academic results in the design and execution of teaching practices.

Key words

Teaching discourses; performativity; innovation; accountability.

Introducción

Durante las últimas décadas se ha observado la promoción de una Agenda Global Educativa (AGE en adelante) por parte de diversos organismos internacionales y estrategias de unificación de objetivos y políticas educativas (Ballesteros-Velázquez, Aguado-Odina & Malik-Liévano, 2014; Rodríguez-Martínez, 2018). El propósito de esta agenda es llevar a cabo una transformación del sistema educativo, fortalecer el mercado laboral e implementar reformas educativas basadas en una inversión sostenible y eficiente.

Estas reformas en políticas educativas buscan reestructurar y administrar las instituciones educativas mediante la incorporación de principios provenientes de la economía de la educación y la gestión empresarial (Ball & Olmedo, 2011). Este enfoque se sustenta en valores como el mérito, la eficiencia, la eficacia y la competitividad, lo cual se refleja en políticas educativas como la libertad de elección de centro, gestión liberal y privada de los centros escolares y evaluaciones externas (Ball & Olmedo, 2011; Saura, 2015).

Investigaciones previas indican que estas políticas están configurando un nuevo modelo de control educativo conocido como tecnología de la performatividad, que pone el énfasis en la eficiencia y los resultados (Ball, 2013; Luengo & Saura, 2014). En resumen, tanto el profesorado como los estudiantes se ven instados a dirigir sus esfuerzos hacia el logro de los estándares establecidos por los stakeholders y las administraciones educativas.

El desarrollo de estas políticas educativas, propias del modelo neoliberal, necesitan un discurso pedagógico que las legitime. Es por esto que se viene investigando en los últimos años en torno al llamado Discurso Pedagógico Oficial (Amaya-Vásquez, 2012), es decir, prácticas discursivas prediseñadas por los grupos de poder y asignadas tanto al profesorado como al alumnado. Este discurso es el que emana de las políticas de la Agenda Global Educativa, así como las diversas estrategias desarrolladas desde los distintos organismos y empresas internacionales para construirlo.

Este discurso se construye a través de múltiples dispositivos como: los rankings y las evaluaciones externas estandarizadas (Guzmán-Calle & Martín-Alonso, 2022; Niño & Gama, 2013); las dinámicas de la Nueva Gestión Pública y de rendición de cuentas (Verger & Parcerisa, 2017); complejas estrategias de marketing y acciones de influencia hacia el profesorado, como cursos, obsequios de materiales didácticos estandarizados, compensaciones económicas o tecnológicas y concursos y premios que valoran y privilegian una mirada particular de lo educativo (Turienzo et al., 2023); o las estrategias de privatización digital (Saura et al., 2023). Además, la investigación también ha estudiado quiénes son los encargados del desarrollo de estas estrategias: principalmente agentes del ámbito privado (organismos internacionales, think-tanks, fundaciones filantrópicas, entidades bancarias...) en connivencia con los estados (Ball & Youdell, 2008).

En este camino ya iniciado por comprender quiénes y cómo se construyen los discursos pedagógicos hegemónicos, se hace necesario también preguntarse por cómo toman forma estos dispositivos y discursos en las experiencias concretas del profesorado y en sus prácticas educativas. En consecuencia, el objetivo de esta investigación es *ahondar en los discursos que guían las prácticas del profesorado y en qué medida estos se encuentran mediatizados por las políticas de la Agenda Global Educativa*. Para ello, se ha desarrollado un estudio de caso (Stake, 2010) en centros educativos de Andalucía, a través de dos procedimientos de investigación: entrevistas semi-estructuradas y grupo de discusión.

Los resultados del trabajo apuntan que el profesorado construye como propio un discurso representativo de las nuevas políticas educativas y la ideología neoliberal que las sustenta y, como consecuencia, también sus prácticas. Este discurso gira en torno a tres ejes: la innovación, la sobrecarga de tareas burocráticas y la rendición de cuentas.

1. Marco Teórico

El aumento de las relaciones e influencias de las organizaciones internacionales, promovido por la globalización, hace del neoliberalismo la ideología dominante, la cual presenta un discurso hegemónico e individualizado, que adquiere características particulares en cada nación. Esto genera el control de la producción de los discursos hasta convertirse en el dominante (Amaya-Vásquez, 2012). Es decir, el contenido político del discurso neoliberal es una nueva forma de imperialismo, que avasalla cualquier otra corriente ideológica con la idea de que las nuevas estrategias de gestión (políticas económicas, sociales, educativas, de seguridad...) son buenas para todos: mientras más riqueza posean las personas favorecidas, más empleos y oportunidades podrán ofrecer a quienes no lo son, lo que supondrá el crecimiento económico de todas. De este modo, la apropiación del discurso neoliberal por parte de la sociedad y, por ende, por parte de los gobiernos garantiza la continuidad y afianzamiento de dicha ideología y pone en juego nuevas formas de relacionarnos y vivir (Laval & Dardot, 2014; Luíz, 2010).

El discurso neoliberal consigue penetrar en todas las esferas sociales, incluidas las prácticas educativas y el propio sistema educativo -como garante del funcionamiento del nuevo régimen político y social- hasta crear un Discurso Pedagógico Oficial (Amaya-Vásquez, 2012). De esta forma, el Estado construye e impone un discurso con el que articula el sistema educativo (aquel que se genera en las instituciones), el cual condiciona la comunicación y la relación educativa. Pues, como mencionan diversos autores (Furtado, 2013; Vicenty, 2003), utilizamos los discursos para transmitir, enseñar e influir en los demás al exponer una manera determinada y sesgada de interpretar el mundo. En otras palabras, en tanto que comunicar es actuar sobre la otra persona y que ningún mensaje es neutral, entendemos que los cambios de discursos presentan de forma inherente cambios en la práctica.

Por consiguiente, el discurso neoliberal en la educación genera un habitus institucional (Tarabini et al., 2015) que afecta al conjunto de las predisposiciones, percepciones y expectativas del colectivo docente, dando por natural una organización educativa basada en la meritocracia y la competitividad. La dimensión colectiva del habitus institucional demuestra el impacto que genera el grupo sobre el comportamiento individual y cómo está medido por la institución. Esto no quiere decir que el profesorado no presente libertad de acción o pensamiento de forma individual, sino que las percepciones y concepciones propias de cada docente están influenciadas, tuteladas e incluso limitadas por la institución concreta en la que trabaja.

El habitus institucional se forma a partir de tendencias individuales, pero va más allá de las mismas, pues teoriza las prácticas colectivas de grupos de personas subrayando los elementos compartidos entre cada una de ellas y que definen la cultura escolar (relación macro - micro). Implicando el análisis colectivo de las percepciones y actuaciones del profesorado sobre su alumnado mediante las creencias compartidas del colectivo de un centro, así como la concepción del concepto educación, clase social o la propia organización de los centros. Asimismo, dentro de dicho concepto pueden observarse contradicciones que provoquen la transformación, la modificación o la adaptación del mismo, según presiones tanto internas como externas del centro educativo o, incluso, del sistema educativo.

2. Metodología y diseño de la investigación

En este marco surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo se construyen los discursos pedagógicos hegemónicos? ¿Qué forma toman los dispositivos y discursos en las experiencias y prácticas concretas del profesorado?

A partir de estas cuestiones se proponen como objetivo de la investigación: *ahondar en los discursos que guían las prácticas del profesorado y en qué medida estos se encuentran mediatizados por las políticas de la Agenda Global Educativa*. El estudio de caso (Da Cunha, 2023; Stake, 2010) se sitúa en el marco del paradigma constructivista e interpretativo (Denzin & Lincoln, 2012; Pérez-Gómez, 1998) y se realiza a través de entrevistas semi-estructuradas (Brown y Danaher, 2019) y un grupo de discusión (Barbour, 2013) que permiten ahondar en las complejidades de estos discursos. Toda la información que pudiera identificar a las personas participantes ha sido modificada para garantizar su anonimato.

El diseño ha incorporado dos fases: I) en la primera se desarrollan de forma simultánea los dos procedimientos de recogida de información (entrevistas y grupo de discusión); II) en la segunda se realiza un análisis integrado de la información recogida.

Tabla 1.
Temporalización

| | FASE I | FASE II |
|-------------------------|---|--|
| 1º Semestre 2020 | Diseño y desarrollo de entrevistas | |
| 2º Semestre 2020 | | |
| 1º Semestre 2021 | | Análisis entrevistas |
| 2º Semestre 2021 | | |
| 1º Semestre 2022 | Diseño y desarrollo del grupo discusión | Análisis grupo discusión |
| 2º Semestre 2022 | | Análisis integrado de la información y escritura del informe final |
| 1º Semestre 2023 | | |

FASE I. Trabajo de campo

Entrevistas

Las entrevistas se realizaron en dos institutos públicos de Andalucía. El primer centro educativo (CE1) está ubicado en la ciudad de Málaga, en un barrio obrero con familias de bajo nivel socio-económico. El segundo instituto (CE2) está ubicado en una zona rural de Córdoba con familias de nivel socioeconómico medio. Ambos centros fueron elegidos por la sensibilidad de su gestión hacia la igualdad en la educación y porque su proyecto educativo cuenta con medidas encaminadas en esta línea.

Las entrevistas fueron semiestructuradas (Stake, 2010). Se entrevistó a los directores de ambos institutos y luego se invitó a participar a profesorado implicado en el proyecto educativo del centro. Se siguió, por tanto, un muestreo intencional (Flick, 2015). Todas las entrevistas se realizaron en el primer semestre de 2020, aunque entre marzo y junio tuvieron que hacerse de forma virtual debido a la crisis sanitaria provocada por la COVID-19. Las entrevistas duraron entre sesenta y noventa minutos, todas fueron grabadas y transcritas posteriormente. Se realizaron un total de 9.

Los perfiles y cargos que ocupan las personas entrevistadas son las siguientes:

Tabla 2.

Participantes en las entrevistas

| Participante entrevistado | Cargo | Referencia en el informe | Centro Educativo |
|---------------------------|---------------------------------|------------------------------------|------------------|
| Alberto | Director de instituto | P1 (se realizaron dos entrevistas) | CE1 |
| Pablo | Jefe de estudios | P2 | CE1 |
| Alejandra | Orientadora | P3 | CE1 |
| Daniel | Director de instituto | P4 | CE2 |
| Roberto | Profesor de Lengua y Literatura | P5 | CE2 |
| Carlos | Maestro de Educación Especial | P6 | CE2 |
| Laura | Jefa de Estudios | P7 | CE2 |
| María | Maestra de Educación Primaria | P8 | CE2 |

Grupo de discusión

La intención del grupo de discusión reside en generar un debate grupal, en el que las relaciones entre las personas investigadas y las investigadoras se torna en una relación igualitaria en las que la actuación de estas últimas consiste únicamente en incitar a la interacción entre las personas participantes y, posteriormente, analizarlas (Barbour, 2013).

La guía que estructuró el grupo de discusión se realizó a partir de las categorías preliminares que surgieron a partir del primer análisis de las entrevistas. De manera que este procedimiento de investigación sirviera para ahondar en los asuntos que ya habían sido

relevantes en relación con el objeto de estudio. El grupo de discusión realizado tuvo lugar en la Universidad de Málaga en julio de 2022 (de forma presencial).

El grupo de discusión lo conformaron 7 participantes (y dos investigadoras). Siguiendo la propuesta metodológica de los grupos de discusión (Barbour, 2013), el perfil de las personas participantes fue heterogéneo. Concretamente sus perfiles fueron los siguientes: dos maestras de Educación Primaria, una de Educación infantil, una de Pedagogía Terapéutica, un profesor de instituto, un político y un delegado sindical.

FASE II. Análisis de la información

El análisis de la información se ha realizado siguiendo las propuestas de Flick (2013) y se ha estructurado en dos etapas. En la primera se analizaron los datos de cada procedimiento de investigación. La información recogida en el grupo de discusión y las entrevistas ha sido analizada siguiendo los planteamientos propios de la investigación educativa-cualitativa (Stake, 2010). Esto es, tras la recopilación y codificación de la información del trabajo de campo se ha procedido a su categorización, es decir, al agrupamiento de la información buscando relaciones que permitan profundizar en la comprensión del foco de estudio.

En la segunda etapa se optó por la integración de la información recogida a través de los dos procedimientos de investigación. Para ello se generaron nuevas categorías a partir de las creadas anteriormente, de manera que pudieran ayudar a una mejor comprensión de nuestro fenómeno de estudio. Al llegar a la saturación de información se conforman las siguientes categorías:

- Tareas administrativas
 - La alta carga burocrática como obstáculo a la equidad
- Calidad educativa como mejora de resultados cuantitativos
 - Evaluaciones y pruebas externas
- Contradicciones y ambivalencias en los discursos
- Innovación educativa
 - Como cambio metodológico
 - Innovación y TIC

Finalmente, desde las categorías finales, y las proposiciones que las acompañan, se elabora el informe, buscando la comprensión de nuestro foco de estudio. Por motivos de espacio, en este texto se presentan conjuntamente los resultados y su análisis.

Por otra parte, la triangulación de la información (Denzin & Lincoln, 2012) necesaria para sostener la validez del estudio ha sido una cuestión vertebradora en el diseño de la investigación, en tanto que se ha recurrido a: (1) diversas fuentes de información y (2) diferentes procedimientos de investigación (entrevistas y grupo de discusión).

3. Resultados y discusión

Burocracia e innovación: significantes recurrentes en los discursos docentes

En el análisis de las entrevistas aparecen recurrentemente dos cuestiones protagonistas en los discursos del profesorado cuando son preguntados sobre sus prácticas y cómo orientarlas a la equidad, estas son: (1) la alta carga burocrática como un obstáculo a la equidad y (2) la

innovación como garante de la equidad. Por la presencia de estos dos significantes (burocracia e innovación), en los discursos docentes, nos detendremos en ellos a continuación.

La primera cuestión, vinculada a la burocracia, ya aparece indicada en estudios previos, tanto de enfoque cuantitativo como cualitativo (Álvarez-Arregui et al. 2023; Guzmán-Calle & Martín-Alonso, 2023; Rubio Hernández & Olivo-Franco, 2020). Por ejemplo, uno de estos estudios indica que la mayoría del profesorado de España afirma que existe un aumento de la burocracia que mitiga la autonomía docente (92,99%) y que esto no favorece prácticas que promuevan la equidad (92,21%) (Guzmán-Calle & Martín-Alonso, 2023).

Sobre este asunto, en las entrevistas observamos que el aumento de la carga burocrática tiene que ver con la demanda creciente por parte de las administraciones de una mayor rendición de cuentas y su demanda continua de mejora de los resultados: "Memorias e informes de todo lo que hacemos, es bestial y perdemos muchas horas con la realización de informes sin poder actuar con los niños, que es lo que realmente se necesita" (P-1).

De esta manera, y en línea con otras investigaciones (Ball, 2003; Martín-Alonso & Guzmán-Calle, 2023; Sullivan et al., 2020) las tareas burocráticas se convierten en obstáculo porque dificultan atender al alumnado y la creación de espacios para la coordinación y reflexión docente: "es complicado [el cambio metodológico] porque no hay en el instituto un espacio de reunión para los equipos educativos" (P-2).

El segundo asunto que aparece recurrentemente en las entrevistas al preguntarles por sus prácticas es la innovación. El profesorado hace continuas referencias a su intento por desarrollar prácticas innovadoras pues, dicen, estas mejorarán la calidad educativa, aunque señalan que no siempre lo consiguen.

Aquí es necesario indagar en dos cuestiones: 1) ¿A qué se refiere el profesorado cuando habla de innovación?; 2) ¿Por qué no siempre desarrollan las prácticas que consideran innovadoras?

En primer lugar, se asocia la innovación a cambios metodológicos y, sobre todo, con el uso de TIC.

A mí como profesor sí me gusta utilizar metodologías innovadoras [...] con alumnos de la ESO, me gusta trabajar con aplicaciones tecnológicas, a través de la tablet. Por ejemplo, el año pasado que sí tenía un curso de segundo de la ESO utilizamos el Chromecast [...] después hemos trabajado con otra que se llama Stop Motion. (P-2)

Sin embargo, como se ha señalado, realizan estos cambios metodológicos solo en momentos puntuales. Pues cuando se acercan periodos en los que se van a realizar pruebas externas (como PISA, prueba de acceso a la universidad, etc.), el profesorado condiciona su enseñanza a la preparación de dicha prueba. Lo cual exige renegar de los cambios "innovadores" que desearían.

P-3: Este año, por ejemplo, solo tengo clases en segundo de bachillerato y ahí es más difícil meter metodologías innovadoras.

Investigador: ¿Por qué?

P-3: Porque la selectividad es lo que marca. Entonces, claro tú tienes un modelo, te tienes que ceñir a eso y, si no preparas a los alumnos exactamente cómo quieres, los resultados no van a ser iguales.

¿Significa esto que las metodologías "innovadoras" no consiguen resultados? ¿Qué resultados son los importantes? Como señala Pérez-Gómez (2012, p. 233), las pruebas de lápiz y papel "miden normalmente los procesos de pensamiento de orden inferior, la reproducción

de datos y la ejecución de algoritmos [...] pero eluden o son ciegos a los procesos mentales de orden superior”. En consecuencia, cuando el profesorado debe orientar a su alumnado a una prueba escrita, sus prácticas quedarán relegadas a la transmisión y reproducción de información; haciendo infértil cualquier metodología que se oriente a la comprensión, la indagación o la creatividad, entre otras.

La cultura de la performatividad como sostén de los discursos docentes

Se observa así que dos de los elementos con mayor presencia en los discursos docentes - innovación y burocracia- giran y están supeditados en torno a un lugar que tiene que ver con los resultados académicos y, en última instancia, con la cultura de la performatividad (Ball, 2013). Este lugar, al mismo tiempo que sostiene los discursos sobre sus prácticas es algo difuso y poco meditado. Lo cual genera situaciones ambivalentes, si no contradictorias, en el imaginario docente.

Por ejemplo, tanto en el grupo de discusión como en las entrevistas, se han expresado opiniones que podrían considerarse opuestas o contradictorias. Concretamente, se han repetido afirmaciones sobre la percepción de un *aumento en la flexibilidad* de la enseñanza. Sin embargo, se indicaba anteriormente, también ha sido unánime el señalamiento de un incremento en la burocracia que *restringe la autonomía* docente.

Esta presencia, aparentemente contradictoria, nos invita a pensar en la línea de estudios previos (Martín-Alonso & Guzmán-Calle, 2023). Por un lado, nos encontramos en un momento social, incluido el sistema educativo, en que se ha pasado del modelo fordista al posfordista. En la escuela esto significa que el profesorado, aunque siga moviéndose desde la lógica de la pedagogía por objetivos (Gimeno, 1986), con unos resultados finales ya preestablecidos, no tiene fijado el proceso para llegar a alcanzarlos. Se dota de autonomía a los y las trabajadoras de la enseñanza para establecer los procesos que mejor consideren para lograr los objetivos finales (llamados ahora competencias), buscando las vías más oportunas para realizarlos de la manera más eficaz y eficiente posible. Y, al mismo tiempo, como parte de este sistema, se instala el gerencialismo como dispositivo de control de las escuelas (Ball, 2003), lo cual explicaría la sensación de incremento de la burocracia.

En esta misma línea, otra ambivalencia -o contradicción- aparece al pretender defender el principio pedagógico de la pluralidad y de los agrupamientos heterogéneos, al mismo tiempo que se pone el foco en la mejora de los resultados académicos y de las pruebas externas (Eurydice, 2021). Es decir, señalan la necesidad de agrupamientos plurales para una mejora de la calidad educativa y la equidad. Pero al mismo tiempo este principio pedagógico queda en entredicho cuando se defiende la selección de centros y los agrupamientos por niveles, en tanto que estos (dicen) permitirán mejorar los resultados académicos de cada grupo.

Los grupos bilingües son buenos, no sé cómo lo organizan, pero supongo que será por el rendimiento académico; si los niños tienen buenas notas pues irán al grupo bilingüe y los niños que tengan dificultades o que tengan unas notas más bajas pues irán al grupo no bilingüe [...] Tú sabes que ahí vas a poder trabajar como quieras y lo que quieras, porque nadie se va a quedar a la cola y te van a seguir. (P-8)

En este sentido, y por aportar otra evidencia, uno de los directores entrevistados señala que su instituto, al ser catalogado como un centro de educación compensatoria, las familias de niveles socioeconómicos favorecidos no matriculan a su alumnado allí, conformándose en un centro segregado por el contexto social de la escuela. Por este motivo reclama el director una escolarización más heterogénea en cuanto a clases sociales. Sin embargo, al hablar de sus clases y su ímpetu porque titule el mayor número de su alumnado posible, señala la necesidad de separarlos por su nivel académico.

Nosotros distribuimos al alumnado de una manera equitativa, porque además la ley nos lo dice, que no podemos poner a unos en un lado y a otros en otro. Que sería a veces mejor para ellos. Aquellos que tengan más dificultad en un grupo, otros que no (la tienen) en otro y cada uno iría a su línea. Pero dicen que generas una desigualdad... (P-1)

Discursos sobre buenas prácticas: entre la equidad y la innovación

Como se ha expuesto, al preguntar al profesorado por sus prácticas educativas, estos señalan que intentan que sean “innovadoras” y, tras esto, cuentan experiencias en las que intentan desarrollar cambios metodológicos. Sin embargo, cuando son preguntados por las necesidades particulares del alumnado en situación de desventaja socio-cultural, señalan repetidamente que lo importante en estos casos es la atención, la escucha y el cuidado, en términos similares a cómo lo desarrolla Van Manen (2003).

Investigador: para los chicos que están situación de desventaja por su contexto, ¿cuál es la mejor manera de trabajar con ellos?

P-2: Lo que más necesitan es atención. El alumno que pone un poco de interés consigue sacarse el título porque se le ponen todas las facilidades [...]

Investigador: ¿Me podrías poner un ejemplo?

P-2: Se me vienen varios a la cabeza, en concreto se me vienen dos.

Investigador: ¿Cómo los enganchasteis?

P-2: Dándole cariño y hacer lo que no tenía en casa se lo facilitábamos aquí. La atención, el hecho de estar muy pendiente de él, facilitar las tareas cuando tenía. Si nos teníamos que quedar con él por las tardes incluso nos quedábamos.

De esta forma se encuentran, nuevamente, dos ideas que se contraponen. Por un lado, llaman innovación al uso de metodologías y recursos novedosos (primando las TIC), pero cuando se les pregunta por prácticas orientadas a la equidad señalan a la escucha y la relación educativa. Aparece así una tensión y discordancia entre defender el discurso neoliberal y propio del modelo posfordista y performativo de que innovación es cambiar la metodología y mejorar resultados, y el propio del campo de la pedagogía de que lo importante en educación se juega en la relación (Martín-Alonso et al., 2021).

En esta línea se manifestaba otro profesor:

Yo tengo una compañera que está a punto de jubilarse, fue mi profesora, sigue dando las clases como siempre, pero es que es muy buena profesora. Ese es el problema, es que ella sigue siendo clásica, pero es que... ¡Joder! Es que siendo clásica es muy buena. (P-5)

Se hace latente esta confrontación entre dos posturas contrapuestas. Por un lado, el entrevistado afirma, a modo de crítica, que la profesora "sigue dando las clases como siempre". En esta afirmación está implícito que para mejorar las prácticas es necesario cambiar o renovar la metodología. Y en tanto que la profesora "sigue dando clases como siempre" se infiere que debe tener una praxis mejorable.

Sin embargo, la experiencia le dice que sus prácticas no son tan pobres como cabría esperar de su carente actualización metodológica: "siendo clásica es muy buena". Lo cual genera una contradicción en su propio discurso que lleva a la propia incompreensión de su mirada pedagógica: "¡Joder!" exclama el profesor ante la imposibilidad de sostener su propio discurso.

Pero acudiendo tanto a la experiencia de los y las maestras (Contreras, 2017) como a la investigación educativa (Martín-Alonso et al., 2021) no nos sorprende ni nos crea tensión esta contradicción entre no-cambios metodológicos y buenas prácticas. Porque sabemos que lo educativo se juega, siempre, en la relación. Es en la relación docente-estudiante donde se hace posible la herencia cultural, que las nuevas generaciones puedan apropiarse del conocimiento y encontrar los marcos y modos de vivir el deseo propio (Recalcati, 2016; Van Manen, 2003).

Conclusiones

Tanto en este estudio de caso como en investigaciones previas (Ball, 2003; Guzmán-Calle & Martín-Alonso, 2023, Solé, 2020), dos ideas aparecen como protagonistas en los discursos docentes: 1) el aumento de la carga burocrática, vivido con malestar ante la sensación de control de la administración y exigencia de rendición de cuentas; 2) el deseo del profesorado de desarrollar prácticas "innovadoras", entendiendo con ello el cambio metodológico, principalmente asociado al uso de las TIC.

Al ahondar en estos dos asuntos se observa que emergen como síntoma de una tercera cuestión que estructura las prácticas docentes: los resultados académicos. Esto es, la reflexión sobre qué es lo deseable en educación queda condicionada (si no determinada) por la rendición de cuentas y las pruebas externas, orientando la escuela a la mejora de los resultados estandarizados y de orden cuantitativo.

Al inicio de la investigación nos preguntábamos por cómo el contexto de la AGE y sus políticas mediatizan los discursos docentes. Desde esta mirada -que tiene en consideración el marco histórico y político actual- la presencia estructural de la rendición de cuentas en las prácticas y discursos del profesorado no es casual.

La AGE se fundamenta en las teorías del capital humano. Esto es, defienden que una mayor formación acarreará una mayor empleabilidad lo cual aumentará la población activa (aunque existe investigación que refuta este axioma [Dubet, 2011; Oxfam Intermon (2017)]). De esta forma, se defiende, aumentará la competitividad y productividad nacional. Para acercarse a este objetivo, los organismos que conforman la AGE apuestan por una mejora de la calidad educativa, entendida esta como la mejora en los resultados, lo que se concreta en políticas basadas en parámetros cuantitativos (indicadores y rendimientos del alumnado) (Rodríguez-Martínez et al., 2019).

Si el profesorado asume estos postulados (ya sea de forma crítica o acrítica), es comprensible la dificultad que expresan los docentes por hacer prácticas fuera de los corsés de las pruebas estandarizadas y la necesidad de obtener buenos resultados en ellas. Cobra también sentido, desde esta mirada, el malestar por la sobrecarga burocrática, ya que esta impide actuar con autonomía docente y obstaculiza la creación de espacios de reflexión sobre la propia práctica (Martín-Alonso & Guzmán-Calle, 2023).

Se abren así preguntas sobre las que seguir indagando en futuros trabajos: ¿Cómo fomentar una reflexión crítica sobre las propias prácticas y discursos? ¿Qué espacios y tiempos son necesarios? ¿Qué procedimientos y redes docentes son necesarias en este ejercicio de contracultura?

Referencias

- Álvarez-Arregui, E., Rodríguez-Martín, A., Belver Domínguez, J. L. y Rodríguez Díaz, F. J. (2023). Clima profesional docente en los institutos de educación secundaria. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(1), 15-33. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.94628>
- Amaya-Vásquez, J. (2012). Neoliberalismo, discurso y escuela. *Centro Cultural Universidad del Tolima*, 11(22), 63.
- Ball, S. J. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), 87-104.
- Ball, S. J., & Youdell, D. (2008). La privatización encubierta en la educación pública. *Instituto de Educación, Universidad de Londres*
- Ball, S. J. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: Rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, 38, 103-113.
- Ball, S. J., & Olmedo, A. (2011). Global Social Capitalism: Using enterprise to solve the problems of the world. *Citizenship, social and economic education*, 10(2), 83-90.
- Ballesteros-Velázquez, B., Aguado-Odina, T. & Malik--Liévano, B. (2014). Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 93-107. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197351>
- Barbour, R. (2013). *Los Grupos de Discusión en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Brown, A., & Danaher, P. A. (2019). CHE principles: Facilitating authentic and dialogical semi-structured interviews in educational research. *International Journal of Research & Method in Education*, 42(1), 76-90
- Contreras, J. (Ed.). (2017). *Enseñar tejiendo relaciones: Una aproximación narrativa a los docentes y a sus clases de Educación Infantil y Primaria*. Morata.
- Da Cunha, L.I. (2023). *Metodologías de investigación cualitativa en pedagogía social*. Octaedro.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2012). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En *Manual de Investigación Cualitativa Vol. I. El campo de la investigación cualitativa* (pp. 43102). Gedisa.
- Dubet, f. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo veintiuno editores.
- Eurydice (2021). *Equidad en la educación escolar de Europa: Estructuras, políticas y rendimiento del alumnado*. Informe de Eurydice. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Flick, U. (Ed.). (2013). *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. Sage
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Furtado, V. (2013). El lenguaje inclusivo como política lingüística de género. *Revista Digital de Políticas de Lingüísticas*, 5(5), 48-70.
- Gimeno, J. (1986). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia* (4a ed.). Morata.
- Guzmán-Calle, E., & Martín-Alonso, D. (2022). Las evaluaciones externas como dispositivo de gobernanza de las escuelas. En C. Rodríguez-Martínez & F. Imbernón-Muñoz (Coords.), *De las políticas educativas a las prácticas escolares*. Morata.

- Lavat, C., & Dardot, P. (10 de octubre de 2014). *El neoliberalismo es una forma de vida, no sólo una ideología o una política económica*. El Diario. https://www.eldiario.es/interferencias/neoliberalismo-ideologia-politica-economicaforma_6_312228808.html
- Luengo, J.J., & Molina, J. (2018). (RE)-Contextualización del modelo de cuasi-mercado en Andalucía. Dirección escolar y familias compitiendo y seleccionando. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 269-287. doi: 10.30827/profesorado.v22i2.7723
- Luengo, J., & Saura, G. (2014). Reformas educativas globales, privatización, biopolítica, tecnologías de control y performatividad. *Tempora*, 17, 31-48.
- Luiz, F. (2010). La crisis estructural del capitalismo y sus repercusiones. *Revista de Ciencias Sociales*. 5(36), 29-39.
- Martín-Alonso, D. (2019). *El tejido curricular. Indagación narrativa sobre la relación educativa y el proceso de creación curricular* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga <https://hdl.handle.net/10630/19311>
- Martín-Alonso, D., & Guzmán-Calle, E. (2023). El gerencialismo en la práctica escolar de centros educativos andaluces. Un estudio de caso. *Archivos analíticos de Políticas Educativas*, 31.
- Martín-Alonso, D., Sierra, J. E., & Blanco, N. (2021). Relationships and tensions between the curricular program and the lived curriculum. A narrative research. *Teaching and Teacher Education*, 105. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103433> OXFAN INTERMON (2017). *Una economía para el 99%. Es hora de construir una economía más humana y justa al servicio de las personas*.
- Niño, L. E. & Gama, A. (2013). Los estándares en el currículo y la evaluación: ¿relaciones de medición, control y homogenización o, posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica?. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(3), 163-176. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.3.186781>
- Pérez-Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Pérez-Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase: Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.
- Rodríguez-Martínez, C. (2018). La agenda Global Educativa y su impacto en la equidad: el caso de España. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, 27 (53), 83-103.
- Rodríguez-Martínez, C. (2019). *Políticas educativas en un mundo global*. Octaedro.
- Rodríguez-Martínez, C., Guzmán-Calle, E., & Martín-Alonso, D. (2022). Políticas educativas de privatización en España y su impacto en la equidad. *Archivos analíticos de Políticas Educativas*, 30(115). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6865>
- Rubio Hernández, F. J., & Olivo-Franco, J. L. (2020). Dificultades del profesorado en sus funciones docentes y posibles soluciones. Un estudio descriptivo actualizado. *Ciencia y Educación*, 4(2), 7-25. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp7-25>
- Saura, G., Cancela, E., & Parcerisa, L. (2023). Privatización educativa digital. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 27(1), 11-37. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.27019>

- Solé, J. (2020). El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional. Una mirada crítica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 101-121. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20945>
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos* (5a). Morata.
- Sullivan, A., Johnson, B., Simons, M., & Tippet, N. (2020). When performativity meets agency: How early career teachers struggle to reconcile competing agendas to become 'quality' teachers. *Teachers and Teaching*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1806050>
- Tarabini, A., Curran, M., & Fontdevila, C. (2015). El habitus institucional: una herramienta teórica y metodológica para el estudio de la cultura escolar. *Tempora*, 37-58.
- Turienzo, D., Prieto, M., Manso, J., & Thoilliez, B. (2023). El profesorado en el punto de mira: Estrategias de influencia de las empresas españolas en el sistema educativo. *Revista Española de Educación Comparada*, 42, 151-172. <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.34310>
- Van Manen, M. (2003). *El tono en la enseñanza: El lenguaje de la pedagogía*. Paidós.
- Verger, A., & Parcerisa, L. (2017). La globalización de la rendición de cuentas en el ámbito educativo: Una revisión de factores y actores de difusión de políticas. *Revista Brasileira de Política e Administração*, 33(3), 663-684.
- Vicenty, C. (2003). Socialización, Lenguaje y Educación: una mirada desde el enfoque de género. *Antropología experimental*, (3).