

Calvo-García, G., García-Gómez, T. & Vázquez-Recio, R. (2024). La proletarización del profesorado como efecto de las políticas neoliberales en educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 15-30.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.595391>

La proletarización del profesorado como efecto de las políticas neoliberales en educación

Guadalupe Calvo García ⁽¹⁾, Teresa García Gómez ⁽²⁾, Rosa Vázquez Recio ⁽¹⁾

⁽¹⁾Universidad de Cádiz, ⁽²⁾ Universidad de Almería

Resumen

La proletarización técnica e intelectual del trabajo docente se ha visto reforzada con las políticas neoliberales, lo que supone un obstáculo para la equidad educativa. Este trabajo presenta los resultados de una investigación mixta, desarrollada en dos fases, una de elaboración de diez estudios de caso y otra de aplicación de un cuestionario de elaboración propia a una muestra de 631 sujetos. Entre los principales resultados, tras el análisis de los datos cualitativos, cabe destacar que los efectos de dichas políticas incrementan la tecnocracia y la burocracia del proceso educativo, sin contribuir a mejorar los resultados escolares ni las condiciones laborales del profesorado, y que el currículum y las evaluaciones estandarizadas obstaculizan una práctica educativa contextualizada, desatendiendo los requerimientos para la equidad educativa. El análisis de los datos cuantitativos no refleja diferencias entre las percepciones de las personas participantes según la comunidad autónoma, pero sí según la titularidad de centro.

Palabras clave

Proletarización docente; políticas neoliberales; descualificación; desprofesionalización

Contacto:

Guadalupe Calvo García. Email: guadalupe.calvo@uca.es. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Universitario de Puerto Real. 11519. Puerto Real (Cádiz/España).

El trabajo está vinculado al Proyecto de investigación I+D+i titulado *Nuevas Políticas Educativas y su impacto en la equidad: gestión escolar y desarrollo profesional docente* (Ref. PGC2018-095238-B-I00).

The proletarianization of teachers as an effect of neoliberal education policies

Abstract

The proletarianization technical and intellectual of the teaching profession has been reinforced by neoliberal policies, which is an obstacle to educational equity. This paper presents the results of a mixed research, developed in two phases, one involving the preparation of 10 case studies and the other involving the application of a questionnaire of our own elaboration to a total sample of 631 subjects. Among the main results, after the analysis of qualitative data, it should be noted that the effects of these policies increase the technocracy and bureaucracy of the educational process, without contributing to an improvement in school results or teachers' working conditions, and that the curriculum and standardized evaluations hinder contextualized educational practice, disregarding the requirements for educational equity. The analysis of quantitative data does not reflect differences between the perceptions of the participants according to the autonomous community, but according to the ownership of the center.

Key words

Teacher proletarianization; neoliberal policies; deskilling; deprofessionalization.

Introducción

La proletarización docente se inició paralelamente con el proceso de feminización de la enseñanza, por lo que las raíces históricas de la proletarización estuvieron relacionadas con los intereses económicos, las estructuras de clase y patriarcales existentes fuera de la escuela (Apple, 1989). Se entiende como un proceso prolongado por el que el trabajo de enseñante es reestructurado, debido al control técnico al que se ve sometido por parte del Estado y de las administraciones educativas y que despoja al profesorado de la capacidad de decidir sobre el proceso y el resultado de su trabajo (Apple, 1989; Fernández Enguita, 1990).

Fueron grandes los esfuerzos que se realizaron para la racionalización de la labor docente a través de sistemas gerenciales mediante objetivos; con la sistematización de los programas escolares y los materiales para la escuela elemental; la regulación de las actividades instructivas mediante exámenes; la introducción de procedimientos de supervisión con objeto de asegurar que el profesorado utilizara los métodos preceptivos; la estandarización del currículum en grados y niveles, con la consecuente división del profesorado y alumnado y la creación de nuevos puestos directivos, que fueron ocupados mayoritariamente por hombres, para la supervisión y toma de decisiones (Apple, 1989). Ello se tradujo en una pérdida de la autonomía docente y en la expropiación de su capacidad y responsabilidad de decidir sobre las cuestiones que afectaban al aula y a la escuela como consecuencia de la escisión entre ejecución y concepción de la enseñanza que produjo dicho control técnico (Apple, 1989; Barraza, 2015; Brito & Orellana, 2021; Contreras, 1997; Donaire, 2012). El profesorado se convierte en un ejecutor de procedimientos definidos por personas ajenas a sus contextos laborales. Los trabajadores y las trabajadoras de la enseñanza se han visto sometidos a un proceso de proletarización técnica (Barraza, 2015; Contreras, 1997), en el que progresivamente han ido perdiendo el control sobre las decisiones en su propio proceso de trabajo.

Este control técnico, realizado mediante las regulaciones sobre el qué y el cómo enseñar y evaluar, se ha recrudecido, a partir de la década de los ochenta, con las políticas neoliberales llevadas a cabo por los gobiernos de los estados capitalistas en su afán de reducir costes en la escolarización e incrementar el nivel de productividad y eficiencia en las instituciones educativas al modo del mundo empresarial e industrial. De ahí el aumento de las formas burocráticas de control minucioso sobre el profesorado y su trabajo (Contreras, 1997; Lee et al., 2019; Torres Santomé, 2019) que vienen realizando las últimas reformas educativas. Estas han estandarizado los currícula para el logro de objetivos y competencias, basados en metas conductuales (Apple, 1989; Viñao, 2019), por lo que el profesorado no decide sobre qué asignaturas impartir, los tipos, momentos y formas de evaluación, ni el tiempo que se destina a cada una de las materias curriculares, ni sobre los contenidos que engloban estas; ha rutinizado así el trabajo (Contreras, 1997) y homogeneizado la enseñanza.

El currículum prediseñado va acompañado de un control curricular centralizado (Apple, 1989; Viñao, 2019) mediante sistemas externos de evaluación cuantitativa, con el establecimiento de rankings tras la realización de pruebas estandarizadas (como mecanismo de rendición de cuentas) para comprobar el logro de los objetivos de rendimiento y el cumplimiento de una serie de indicadores que tienen como referente la economía privada (Andrade, 2020; Apple, 1989; Brito & Orellana, 2021; Sanz et al., 2020; Torres Santomé, 2019; Tsang, 2019; Tsang & Qin, 2020). Estas acciones políticas han venido a reforzar la ideología meritocrática, orientada al desarrollo de la competencia individual en detrimento de los principios de igualdad, equidad y del bien común (Andrade, 2020). Asimismo, otras medidas emprendidas por las políticas neoliberales (incremento de la ratio, la movilidad profesional, la falta o inadecuación de infraestructuras, etc.) han empeorado las condiciones laborales del profesorado (mayor precarización e intensificación del trabajo y de las tareas burocráticas) (Barraza, 2015; Brito & Orellana, 2021; Sanz et al., 2020; Tsang, 2019; Tsang & Qin, 2020), dando como resultado que no disponga de tiempo para interactuar con sus compañeros y compañeras. Se favorece el aislamiento (Andrade, 2020) que merma la sociabilidad, por una parte, y, por otra, el contacto con el propio campo profesional, al no disponer de tiempo para intercambiar ideas, discutir y contrastar prácticas profesionales, investigar, etc. (Apple, 1989; Contreras, 1997; Imberón, 2022), fomentando el individualismo y conduciendo al profesorado a situaciones de estrés y desmotivadoras (Tsang, 2019). De igual forma, han producido una mayor fragmentación del trabajo diario del profesorado, incidiendo en esta la incorporación de proyectos adicionales al currículum preestablecido para dar respuesta a carencias, problemas o conflictos sociales.

Esta intensificación junto con la escisión entre concepción y ejecución de la enseñanza y la pérdida de autonomía docente han producido una descualificación intelectual (Apple, 1989), obligando al profesorado a una dependencia continua de ideas, propuestas, conocimientos y procesos que le proporciona las personas expertas externas a la institución educativa, atribuyéndole un constante papel de técnico de la educación que ejecuta lo que externamente se ha concebido. Descualificación que requiere, al mismo tiempo, de una recualificación en el marco de lo establecido resultante del proceso de racionalización, tales como nuevas formas de programar o de evaluar (Apple, 1989; Contreras, 1997). Esta descualificación intelectual es lo que distintos autores y autoras (Barraza, 2015; Brito & Orellana, 2021; Contreras, 1997) han denominado, siguiendo a Charles Derber, proletarización ideológica, también llamada desempoderamiento ideológico o cognitivo (Tsang, 2019; Tsang & Qin, 2020), la cual implica perder la capacidad de decidir sobre el sentido, los objetivos y fines últimos de su trabajo en relación a su afectación a la comunidad-sociedad, a los propósitos sociales que se pretenden con el acto de enseñar. En definitiva, el sentido ideológico y ético-moral implícito en el trabajo que realiza (Barraza, 2015; Contreras, 1997; Donaire, 2012), la visión global de qué alumnado se quiere formar para qué sociedad. Por otra parte, esta descualificación intelectual, en detrimento de la pedagogía, ha supuesto la

introducción de disciplinas aliadas con la ideología neoliberal para una gestión especializada de los problemas escolares, psicologizando y medicalizando las dificultades de aprendizaje, por lo que nuevos especialistas entran en la escuela y es el profesorado, a pesar de su experiencia profesional en las aulas, quien pierde su condición de especialista en el aprendizaje (Brito & Orellana, 2021, p. 882).

El proceso continuo y creciente de control, la intensificación y la tecnificación del acto de enseñar se entendió como signo de un creciente profesionalismo que aumentaba el estatus profesional docente, el cual incrementaba su responsabilidad en el marco de una autonomía entendida desde una perspectiva tecnocrática, individualista y psicologicista (Apple, 1989; Contreras, 1997), cuando en realidad ha sido un mecanismo para la interiorización y así adaptación a las exigencias de las políticas neoliberales y neoconservadoras, que invisibiliza el sentido político de la educación y conduce a la desprofesionalización (Luengo, 2019; Viñao, 2019) y devaluación (Brito & Orellana, 2021). De ahí que se proponga un nuevo profesionalismo (Brass & Holloway, 2019; Lundström, 2015), que entienda la autonomía como un proceso colectivo de emancipación para el desarrollo de prácticas crítico-reflexivas, mediante la construcción de un saber pedagógico propio creativo, que contribuya a la generación de un proyecto político de educación para la transformación de la realidad socio-escolar por medio de la búsqueda del sentido ético del acto de enseñar (Bazán & González, 2007; Contreras, 1997; Molina-Pérez & Luengo, 2020), que necesita comprender y actuar sobre los condicionantes políticos, económicos, sociales y culturales, para que el profesorado como agente de cambio construya la democracia escolar, garante de la justicia curricular y equidad (Torres Santomé, 2019).

Los objetivos del trabajo que aquí se presenta han sido: analizar y valorar en qué medida las políticas educativas neoliberales están contribuyendo a la proletarización docente, obstaculizando prácticas educativas favorecedoras de la inclusión y la equidad, y conocer si existen diferencias entre distintas comunidades autónomas y por tipología de centro.

Metodología

Diseño

El diseño metodológico ha sido mixto, sostenido en un enfoque analítico-descriptivo-comprensivo, con dos dimensiones complementarias: comprensiva-cualitativa y descriptiva-cuantitativa, constando de dos fases. Una primera fase cualitativa, en la que se realizaron 10 estudios de caso que han permitido la construcción del “multicasos” (Vázquez et al., 2021; Yin, 2018). Si bien cabe señalar que el número de casos estudiados no es lo más relevante, sino el potencial de cada caso, y lo que cada uno puede aportar para la comprensión teórica del objeto de estudio (Stake, 2005). Atendiendo a esta consideración, en la selección de los casos han sido dos los criterios clave: la maximización del aprendizaje y la facilidad de acceso (Denzin & Lincoln, 2017; Stake, 2005).

Concluida esta fase cualitativa, tras el análisis y la elaboración del informe del multicaso, se inicia la segunda fase, la cuantitativa, en la que se elabora un cuestionario teniendo en cuenta la información y el conocimiento que nos han proporcionado el estudio de los 10 casos. La combinación de estudios de caso y cuestionario nos ha permitido: a) profundizar en los aspectos clave que convergen en la proletarización docente y que resultan ser relevantes en cada caso y contexto particular desde su mirada y en interacción con su realidad social, y b) hacer un mapeo del objeto de estudio (la proletarización del profesorado) a partir de las percepciones de diferentes agentes (profesorado y equipos directivos) en cada una de las comunidades autónomas investigadas (Andalucía, Madrid, Valencia, Cataluña y Canarias),

atendiendo a la titularidad del centro (privado-concertado y público). Esta complementariedad facilita la comprensión del objeto de estudio (Flick, 2023).

Instrumentos

La observación no participante, la entrevista semiestructurada etnográfica y la consulta documental fueron los instrumentos utilizados para la recogida de información durante la realización de los casos.

Asimismo, se ha aplicado un cuestionario (fase descriptiva-cuantitativa) en línea, de carácter anónimo y sin obligatoriedad, empleándose el software libre LimeSurvey. El cuestionario ha sido elaborado, como se ha señalado antes, a partir de la información arrojada por los estudios de caso y estaba dirigido a profesorado de diferentes niveles educativos, equipos directivos, asesorías formativas, inspección y administración educativa y gestores. Las preguntas que se recogen en dicho instrumento han sido cerradas, exhaustivas y excluyentes. Consta de 21 ítems, divididos en dos bloques: a) datos socio-profesionales (9), b) datos sobre opiniones, actitudes y percepciones de profesionales de la educación (12). En este trabajo se presentan los resultados de seis cuestiones relacionadas directamente con aspectos que definen la proletarización docente, con el objeto de conocer en qué medida afecta a la equidad educativa la evaluación de centros, las evaluaciones internacionales (PISA) y la elaboración de ranking; las condiciones laborales del profesorado (incremento de la burocracia, estabilidad del profesorado, recursos de los centros, ratio, coordinación y trabajo en equipo, cultura docente inmovilista, etc.); la autonomía por parte de los centros sobre la gestión de recursos y toma de decisiones sobre la enseñanza, y la existencia de una hiperregulación de la administración para el control de las escuelas.

El cuestionario, en su totalidad, fue validado por personas expertas, tanto en el instrumento como en la temática, pertenecientes al proyecto de investigación, procedimiento que permitió ajustar las preguntas. La validez de contenido era importante para poder determinar el alcance de los resultados esperados. La evaluación de la fiabilidad del instrumento utilizado en este estudio revela un coeficiente alfa de Cronbach de 0,705, indicando un nivel aceptable de consistencia interna. Además, al validar el constructo mediante análisis factorial, se observa un valor de KMO de 0,737, lo que confirma que todos los ítems analizados son representativos del objetivo de la investigación.

Participantes

La fase cualitativa se realizó en cuatro comunidades autónomas, y participaron en las entrevistas individuales semiestructuradas un total de 52 personas (Tabla 1).

En este estudio, la colaboración de alrededor de 800 participantes ha sido fundamental. Sin embargo, durante el análisis y la depuración de los datos recabados mediante el cuestionario diseñado, fue necesario excluir a ciertos sujetos que no contestaron a todas las preguntas planteadas. La muestra quedó reducida a 631 participantes, de los cuales aproximadamente el 69% corresponden a mujeres, el 30% a hombres y el resto a personas no binarias. La Tabla 2 muestra la distribución de centros educativos por tipo de gestión en diferentes comunidades autónomas. Se destaca una predominancia de escuelas públicas, con un número significativo en todas las comunidades a excepción de Cataluña. La proporción más alta de escuelas privadas-concertadas se observa en Andalucía, representando aproximadamente el 96% de los centros andaluces que han participado en el estudio. En general, se puede inferir que la participación ha sido mayoritaria en escuelas públicas, con algunas variaciones regionales en la presencia de instituciones privadas-concertadas.

Tabla 1.

Participantes en los diez estudios de caso realizados

	Andalucía	Madrid	Valencia	Cataluña
Nº de casos	5 casos	1 caso	2 casos	2 casos
Participantes	5 Directores/as IES públicos 1 Director CEIP 2 Jefaturas de Estudios IES públicos 1 Jefa de Estudios CEIP 4 Docentes IES público 1 Docente universitario 2 Orientadoras IES públicos 3 Inspectores de Educación 3 Asesoras CEPs 1 Director CEIP	1 Directora IES público 1 Jefa de Dpto. de Orientación IES público 1 Decano 1 Subdirectora general 1 Representante sindical	2 Dir. General de Inclusión Educ. 1 Subdirec. General Formación Prof. 1 Dir. CEFIRE 1 Exdir. CEFIRE 2 Asesoras CEFIRE 2 Inspección Educ. 1 Dir. Servicio Psicopedagogía Escolar 5 Directores IES públicos 4 Dir. Dpto. de Orientación IES públicos	1 Responsable de promoción educativa. Ayto. de Barcelona 2 Miembros de los MRP 1 Director de Centro 1 Concejala

Tabla 2.

Distribución de los participantes según comunidad autónoma y titularidad del centro

	Privada-Concertada	Pública	Total
Andalucía	8	203	211
Canarias	40	228	268
Cataluña	0	4	4
Madrid	2	42	44
Valencia	13	91	104
Total	63	568	631

Análisis

El análisis de los datos en la fase cualitativa se ha realizado mediante la identificación en el multicaso de temáticas relacionadas con la profesionalización-proletarización. Posteriormente, la información propia de las diferentes temáticas se ha ordenado y clasificado en categorías y subcategorías con el propósito de fijar relaciones entre las mismas y de poder buscar y hallar un sentido situado a la problemática objeto de estudio, así como explicaciones que nos posibilitaran la construcción teórica, siempre en coherencia con los

objetivos de la investigación (Tabla 3). Por su parte, el análisis cuantitativo se ha llevado a cabo recurriendo al software estadístico SPSS 27.0.

Tabla 3.

Categorías y subcategorías de análisis cualitativo

Categorías	Subcategorías
Tecnocracia y burocracia	- Visión tecnocrática de la educación, inspirada en el modelo empresarial neoliberal - Aumento de la burocracia, aunque esta no mejore los resultados educativos
Currículo, evaluación y atención a la diversidad	- El currículo preestablecido (neoliberal) limita las prácticas educativas contextualizadas y equitativa - Las políticas educativas también limitan la autonomía para atender a la diversidad - Las evaluaciones estandarizadas condicionan los procesos de enseñanza aprendizaje (y perjudican la equidad)
Reconocimiento social del profesorado	- El escaso reconocimiento y valoración social de la profesión docente la ha convertido en un trabajo técnico

Por otro lado, el procedimiento de la triangulación es el adoptado para aumentar su fortaleza y su calidad (Flick, 2014; Torres, 2021). La credibilidad de esta investigación, además de la confiabilidad y la confirmabilidad (Flick, 2014) viene garantizada por la saturación teórica obtenida (Taylor y Bogdan, 1992, p. 90) y por distintos procesos de triangulación llevados a cabo: a) entre fuentes de datos diferentes, b) entre las distintas personas participantes, que comparten o no contextos; c) entre técnicas, en este caso, entre el multicaso y el cuestionario, y d) entre investigadoras.

En una investigación como la desarrollada en la que hay personas implicadas y con las que se establecen, de un modo u otro, relaciones sociales, resulta imprescindible asumir una serie de principios éticos (Taquette & Borges da Matta Souza, 2022; Vázquez, 2014). Los principios asumidos en este estudio han sido: la negociación (para los estudios de caso); la confidencialidad, que se ha garantizado mediante el anonimato de las personas participantes, la imparcialidad, la equidad y la justicia, y el compromiso con el conocimiento.

Resultados

Se presentan los hallazgos de esta investigación atendiendo a las dos fases, cuantitativa y cualitativa, y respondiendo a los objetivos señalados.

Resultados de la fase cualitativa

El análisis de la información que ofrecen los estudios de caso se puede agruparse en tres grandes bloques, tomando en consideración el objetivo establecido y las categorías analíticas: a) tecnocracia y burocracia; b) currículo, evaluación y atención a la diversidad, y c) reconocimiento social del profesorado.

En primer lugar, y en relación a la tecnocracia y la burocracia, hay una visión tecnocrática de la educación, inspirada en el modelo empresarial neoliberal. Las personas participantes critican cómo la ideología neoliberal imperante en la sociedad se ha introducido en las

escuelas, al ser organismos con competencias en economía (como la OCDE) los que establecen las directrices que deben guiar la educación, al prestarse atención exclusivamente a los resultados, y al imponerse modelos burocráticos similares a los de gestión de las empresas.

el modelo no te lo marca... no te lo marcan personas que... profesionales que tengan que ver realmente con el mundo de la educación, la OCDE sí... (Andros, director de un CEIP).

pensamiento neoliberal y ahora son procesos, los procesos que se hacen en la empresa para mejorar... se cree que porque nosotros mejoremos los procesos burocráticos vamos a mejorar los resultados, pues no, no mejoramos los resultados (Mauricio, inspector de zona).

En este sentido, las personas participantes no están de acuerdo con que los centros tienen autonomía de recursos y de decisiones sobre la enseñanza. En las escuelas, la autonomía ha aumentado únicamente para la persona que ostenta la dirección, aunque no en todos los ámbitos, fundamentalmente en lo que respecta a la toma de decisiones sobre los aspectos que deben recogerse en los documentos oficiales del centro y en la gestión de recursos. Esta medida es interpretada por un director como una estrategia que facilita a la administración el ejercicio del control en las escuelas, al concentrar la responsabilidad de la rendición de cuentas en una sola persona.

Al mismo tiempo, se produce un aumento de la burocracia, aunque esta no mejore los resultados educativos. Dentro de esta dinámica neoliberal impuesta a las escuelas, con el supuesto objetivo de mejorar sus resultados, el aumento de la burocracia es un tema destacable.

El exceso de burocracia es percibido por el profesorado como una excusa de la administración para presionar, la cual le lleva a invertir gran parte de su tiempo en cumplimentar papeles para justificar o evidenciar cada una de sus actuaciones. A menudo esta práctica les supone un doble trabajo: reflejar en la documentación lo que la administración le demanda, pero desarrollar su labor en el aula de la manera que considera más adecuada.

todo tiene que estar registrado y es que tenemos la visión de que cuanto más registro haya mejor se atiende al alumnado y no es así (Makira, asesora de formación en Educación Primaria en un CEP).

porque sí que aprieta la dirección tecnocrática, es decir, tú haz lo que te dé la gana, pero lo tecnocrático lo tienes que hacer, es decir, tú el número, los indicadores, los informes, las programaciones con mil apartados, eso me lo tienes que hacer. Entonces, ¿qué ocurre?, pues que hay una parte del profesorado también que piensa que eso es hacer bien su trabajo (Borneo, profesor de un IES).

El exceso de burocracia limita el desarrollo de prácticas educativas innovadoras. Así, el aumento de la burocracia no solo no mejora la educación, sino que la perjudica. Como señala un maestro especialista en música, en la actualidad la burocracia ocupa gran parte de las horas de exclusiva que el profesorado debe pasar en el centro, y lo cansa. Concretamente, él recuerda la época en la que podía dedicar ese tiempo a preparar actividades artísticas, como obras de teatro, con la colaboración de las familias. En este sentido expone:

¿Cuándo se hace eso ahora? Sacando del recreo... ¿y cómo sale? No sale igual... haciendo que las madres trabajen por su cuenta en sus casas... Es decir, si eso no

ocupara tiempo ni trabajo, no pasaría nada por que fuera burocrática, pero ocupa tiempo y trabajo (Mill, maestro de música).

Desde la dirección de los centros remarca que la normativa limita la responsabilidad del profesorado al trabajo de los contenidos del currículum, y que la implicación de este en proyectos o actividades innovadoras o solidarias depende de su buena voluntad.

tengo que contar con la buena voluntad de que un maestro, una maestra... porque no puedo exigir eso porque me dice: eh... para, Enrique, que esto está “de puta madre”, pero que yo soy funcionario y yo hago esto, esto es lo que me dice a mí la norma, para dar matemática 4x4 16, y de aquí no me saques. Y están en su derecho, el problema es que eso no... no entra con fuerza en el currículum no interesa (Andros, director de un CEIP).

Por su parte, y con respecto al currículum, evaluación y atención a la diversidad, cabe señalar, en primer lugar, que el currículum preestablecido (neoliberal) limita las prácticas educativas contextualizadas y equitativas. Quienes pueden recordar sus experiencias como docentes en los años 80, señalan que la tecnocracia en el currículum no era tan patente y este permitía desarrollar prácticas más innovadoras:

tenía libertad absoluta en el currículo, ¿no? había posibilidad de innovar, directamente no era voy a pensar hacer un constructo teórico y luego lo aplicó sino, voy a aplicarlo y veremos lo que sale, ¿no? y fue un momento apasionante los años 80 (Mauricio, inspector de zona).

También se hace una crítica a las limitaciones que impone el currículum, tanto para trabajar de manera equitativa como para trabajar a favor de la equidad:

La equidad, eso qué coño significa ¿que lo pone el papel y qué? pero si por detrás cuando voy a desarrollar el currículum no te permiten que seas equitativo (Andros, director de un CEIP).

En general, hay bastante acuerdo acerca de que el currículum preestablecido y las evaluaciones condicionan los procesos de enseñanza-aprendizaje y limitan la autonomía del profesorado:

... yo no veo la autonomía por ningún lado, tú tienes un currículum de obligado cumplimiento... que bueno que a lo mejor nosotros en vez de decir estudiamos las partes de las plantas como tal, pues montamos un proyecto sobre la salud vegetal porque es el año internacional sobre la salud vegetal, pero... al final cuando lleguen al instituto le van a pedir los contenidos tal cual, entonces no, esa autonomía no existe por ningún lado... (Sumatra, maestra de educación primaria).

Las evaluaciones estandarizadas, además, perjudican la equidad, pues se sustentan fundamentalmente en los exámenes, los cuales son ofrecidos por las propias editoriales, quienes hacen la conexión entre las preguntas, los criterios de evaluación y los indicadores:

Santillana es tan osado (Santillana y las demás editoriales, pero da igual, yo hablo de la que tengo) que te da la plantilla de corrección del examen y te dice qué criterios, o sea, ya te dicen diez preguntas (...) y ahora la pregunta 1, 5 y 7 tienen que ver con el criterio de evaluación 2.1. y con el indicador 2.1.1. y 2.1.2, y el resto de preguntas con el criterio de evaluación 2.3. y con el indicador 2.3.2. y 2.3.3. Estamos de acuerdo, esto es lo que evalúa esa prueba; yo aplicando esa prueba lo único que puedo es calificar esto ¿vale? Bien, si te vas al desarrollo curricular de esta misma editorial para esta misma UDI número 10, te dice que tú dando la UDI número 10

tienes que evaluar el criterio el 2.1., el 2.3., que están aquí ¿vale? pero el 2.5., el 2.7., el 2.9, el 2.12. y el 2.13; y estos 7 no los recoge la prueba (Andros, director de un CEIP).

Por supuesto, esa estrategia de evaluación no es inclusiva y no permite la atención a la diversidad. Pero como los resultados de las evaluaciones son importantes a nivel institucional, el proceso de enseñanza-aprendizaje se orienta a su preparación, y se enseña al alumnado a memorizar los contenidos para aprobar los exámenes, en vez de a reflexionar sobre aquellos, a cuestionarlos, a analizarlos críticamente, etc.

Enseñar a pensar, que es lo que haría... que a lo mejor mejorara... pues necesita perder el tiempo, es decir, muchas veces las actividades que realmente hacen que los niños sean más reflexivos, o tengan o desarrollen un pensamiento más lógico, son actividades en las que no hay un producto físico tan tangible. Entonces, ¿qué pasa? que como nos dicen que lo hacemos muy mal, pues nosotros queremos hacerlo mejor, y ¿cómo lo haces mejor? pues con muchas comprensiones lectoras, muchos... y al final son prácticas repetitivas... y luego... como va a venir la evaluación, pues voy a hacer cosas parecidas a las que hace la evaluación (Sumatra, maestra de educación primaria).

Por otra parte, el profesorado se siente evaluado a través de su alumnado, siente que las evaluaciones externas a las que es sometido son una de las maneras que tiene la administración de controlar su trabajo:

...Yo creo que también el profesorado siente como que no se fían de mí y por eso tienes que hacer evaluaciones, porque tú no te fías de las notas que el profesor está poniendo a su alumnado, porque no. Entonces es como esa vorágine... poner pruebas por todos lados... o las evaluaciones PISA, o somos mejores en PISA... (Sumatra, maestra de educación primaria).

Aunque oficialmente en Andalucía no se elaboran ranking con los resultados de las evaluaciones externas, en la práctica estos sí son utilizados por los centros educativos para promocionarse y atraer alumnado:

Te dicen: la evaluación escalas, de acuerdo, pero que no se hacen ranking. ¿Qué no se hacen ranking? no se publicarán, porque tú entras en la página web de un cole de Cádiz y te dice qué puntuación ha sacado en las pruebas escala con respecto a los de la zona (...). Es interno, interno, yo recibo un informe (...), pero lo publican los coles (Andros, director de un CEIP).

De igual modo, las políticas educativas limitan la autonomía para atender a la diversidad. La normativa no ofrece libertad a las comunidades educativas para organizar las escuelas de la manera que consideren más adecuada en este sentido.

Es un farol de la ley, porque es mínima la autonomía que tienen los centros... si yo quiero organizar clases interniveles entre niños de diferentes edades lo puedo hacer de manera puntual, pero yo no podría organizar el currículum de esa manera, o sea organizar la clase de esa manera, te tienes que mantener dentro de lo que te marca la normativa, pues yo es que no sé exactamente en qué tenemos autonomía (Sumatra, maestra de educación primaria).

Igualmente, restringe el uso de los recursos extraordinarios para la atención a la diversidad, lo que en ciertos casos se considera contraproducente para el desarrollo óptimo del alumnado.

me dice que un niño de necesidades, para yo poder hacerle una adaptación curricular significativa, previamente ha tenido que repetir, porque la ley tiene una

eficacia que te dice que preferentemente se agotará la vía ordinaria antes de utilizar recursos extraordinarios ¿eso es justo perder un año de tu vida dando lo mismo, que está más que comprobado que no sirve la repetición como está planteada no sirve? (Andros, director de un CEIP).

Finalmente, y atendiendo al reconocimiento social del profesorado, el escaso reconocimiento y valoración social de la profesión docente ha contribuido a la tecnificación de este trabajo (y viceversa, ambos aspectos se retroalimentan). Las personas participantes están muy de acuerdo con que se da una hiperregulación de la administración para el control de las escuelas, y muestra de esto es la gran cantidad de normativa que regula la función docente.

... Luego también es un sistema que se nos dice todo lo que tenemos que hacer, como yo decía el otro día también, un exceso de normativa bestial, con lo cual se nos quita responsabilidad y toma de decisiones al profesorado. Es decir, yo mi función es aplicar la normativa porque somos funcionarios, claro no es lo mismo que tengas un tocho de 2.000 páginas de normativa a que tengas esto claro. Si a mí me impones dos millones de cosas, pues yo ya con esos dos millones de cosas ya ha terminado mi trabajo. ... y eso va ligado al prestigio social, claro, porque al final nos convierten en técnicos, de aplicar cosas que nosotros no hemos decidido, ni creemos (Borneo, profesor en un IES).

Resultados de la fase cuantitativa

Tras el análisis de los datos en la fase cuantitativa, la Tabla 4 resume de manera descriptiva una visión detallada de las percepciones promedio y la variabilidad en las respuestas obtenidas por comunidades autónomas sobre los aspectos: autonomía de los centros, burocracia e hiperregulación administrativa. En general, se destaca que las puntuaciones medias de los aspectos evaluados superan el valor dos, llegando a tomar los máximos valores en cada aspecto en las regiones de Cataluña, Andalucía y Madrid, respectivamente. Tienen poca autonomía los centros en la gestión escolar, la burocracia está presente en la práctica docente pero no tiene un alto impacto (mínimo 2,43 y máximo 2,54); sin embargo, en relación con la hiperregulación por la administración educativa en el control de las escuelas, los valores medios se incrementan, estando próximos a 3, considerando los participantes, por tanto, que su existencia es elevada. Si bien al analizar estos aspectos según comunidad se observa que no hay diferencias significativas (p-valor de 0,349 en la prueba ANOVA).

Al explorar la “Evaluación de Centros y el establecimiento de Ranking”, se observa que todas las comunidades muestran valores promedio muy cercanos a dos, destacando mínimas puntuaciones en Cataluña, hallazgo reforzado por el análisis ANOVA que arroja un p-valor de 0,205, por lo que se considera que estas prácticas no favorecen a la equidad educativa. En lo referente a las “Condiciones Laborales” (recursos humanos, materiales y digitales, la ratio y el trabajo en equipo), tanto Canarias como Valencia muestran evaluaciones bastante similares, con medias de alrededor de 3,75, seguidas por Andalucía y Madrid, con puntuaciones medias de 3,78 y 3,84 respectivamente. Cataluña, por su parte, exhibe una media de 3,25 en este aspecto. Es importante resaltar que, al analizar posibles diferencias significativas en las puntuaciones medias, se revela una perspectiva distinta entre los participantes catalanes. Las pruebas post-hoc indican consistentemente que, al contrastar las puntuaciones de Cataluña con las demás regiones, el p-valor es inferior al 5%. Además, los extremos de los intervalos de confianza señalan que Cataluña exhibe una media menor que el resto de las regiones evaluadas. Por tanto, los datos reflejan que las condiciones laborales sí afectan a la equidad, bastante más en comparación a la evaluación de centros (Tabla 5).

Tabla 4.

Estadísticos descriptivos de los aspectos relacionados con burocracia, autonomía e hiperregulación administrativa según comunidad autónoma

		N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. estándar	CV Pearson
Andalucía	Autonomía	207	1	4	2,13	0,74	35%
	Burocracia	209	1	4	2,54	0,45	18%
	Hiperregulación	206	1	4	2,80	0,84	30%
Canarias	Autonomía	262	1	4	2,28	0,71	31%
	Burocracia	268	1	4	2,48	0,43	17%
	Hiperregulación	260	1	4	2,65	0,82	31%
Cataluña	Autonomía	4	2	2	2,00	0,00	0%
	Burocracia	4	2,50	2,50	2,50	0,00	0%
	Hiperregulación	4	2	3	2,50	0,58	23%
Madrid	Autonomía	43	1	4	2,14	0,74	35%
	Burocracia	44	2	4	2,48	0,37	15%
	Hiperregulación	42	1	4	2,88	0,89	31%
Valencia	Autonomía	102	1	4	2,26	0,70	31%
	Burocracia	103	1	4	2,43	0,47	19%
	Hiperregulación	100	1	4	2,59	0,85	33%

Tabla 5.

Estadísticos descriptivos de los aspectos relacionados con la evaluación de centros y condiciones laborales del profesorado según comunidad autónoma

		N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. estándar	CV Pearson
Andalucía	Evaluación Centros Ranking	195	1	3,67	2,07	0,61	30%
	Condiciones Laborales	209	1	4,00	3,78	0,43	11%
Canarias	Evaluación Centros Ranking	239	1	4	2,11	0,66	31%
	Condiciones Laborales	266	1,50	4	3,76	0,45	12%
Cataluña	Evaluación Centros Ranking	4	1,33	2,33	1,83	0,43	23%
	Condiciones Laborales	4	3	4	3,25	0,50	15%
Madrid	Evaluación Centros Ranking	40	1	3,33	1,89	0,58	30%
	Condiciones Laborales	44	3	4	3,84	0,34	9%
Valencia	Evaluación Centros Ranking	95	1	3,33	2	0,56	28%
	Condiciones Laborales	103	1	4	3,68	0,46	12%

En general, en la Tabla 6 se observa una tendencia hacia puntuaciones medias superiores en los centros privados-concertados en comparación con los públicos en la mayoría de los aspectos evaluados. Por ejemplo, respecto a la autonomía de los centros, la hiperregulación y la evaluación de centros se evidencian puntajes medios más elevados en el sector privado-concertado que en el público. Con el fin de analizar posibles diferencias significativas, tras aplicar la prueba de T, se han identificado discrepancias notables en la evaluación de centros (p -valor=0,000) y en las condiciones laborales (p -valor=0,024), donde se han registrado puntajes más altos en la educación privada-concertada. Sin embargo, en lo que respecta a la hiperregulación por parte de la administración (p -valor=0,011), se destaca una calificación promedio mayor entre los participantes de centros públicos.

Tabla 6.

Estadísticos descriptivos según tipología de centro

		N	Media	Desv. estándar	Media de error estándar	CV Pearson
Autonomía de los centros	Pública	556	2,20	0,710	0,030	4%
	Privada-Concertada	54	2,39	0,811	0,110	14%
Hiperregulación	Pública	551	2,74	0,835	0,036	4%
	Privada-Concertada	53	2,43	0,821	0,113	14%
Burocracia	Pública	566	2,48	0,42444	0,01784	4%
	Privada-Concertada	54	2,62	0,57409	0,07812	14%
Evaluación Centros	Pública	516	2,04	0,60082	0,02645	4%
	Privada-Concertada	51	2,34	0,74979	0,10499	14%
Condiciones Laborales	Pública	564	3,74	0,45238	0,01905	4%
	Privada-Concertada	54	3,84	0,28852	0,03926	14%

Conclusiones y Discusión

Los resultados de la investigación, analizados a la luz de las aportaciones teóricas sobre el tema, nos muestran que los nuevos modelos de gestión de la educación responden a la perspectiva, las dinámicas y los intereses de la ideología neoliberal dominante en nuestra sociedad. Esto ha dado lugar a que las escuelas se gestionen desde una lógica empresarial, persiguiendo el aumento de la productividad y la eficiencia. En consecuencia, se ha impuesto un modelo tecnocrático y se han incrementado las labores burocráticas del profesorado (Contreras, 1997; Torres Santomé, 2019), aunque los resultados del cuestionario nos indican que la burocracia no está entre las medidas de mayor impacto en la práctica escolar. El contraste entre las respuestas de la fase cuantitativa y los discursos de las personas participantes en la fase cualitativa, en sintonía estos con las aportaciones teóricas (Lee et al., 2019), nos lleva a pensar que, quizás, la cuestión del cuestionario relativa a la presencia de la burocracia en las prácticas escolares haya hecho creer, a quienes respondieron a este, que esta se refería solo al contexto del aula y no a las tareas administrativas en el conjunto del desempeño docente. En este sentido, las y los profesionales participantes en los estudios de caso perciben que el exceso de burocracia es una medida de control de la administración, la

cual multiplica sus tareas que, en vez de mejorar su práctica, la empeora al restarles tiempo para diseñar actividades que favorezcan la equidad. De este modo se ha contribuido a la invisibilización del sentido político de la educación y a la desprofesionalización docente (Luengo, 2019; Viñao, 2019).

El control técnico se ejerce, igualmente, a través del currículum preestablecido y centralizado (Apple, 1989; Viñao, 2019), que dificulta el desarrollo de prácticas contextualizadas y equitativas. Este currículum ha dado lugar a materiales prefabricados que se han plasmado en los libros de texto en distintos soportes (Apple, 1989), los cuales ofrecen, incluso, los exámenes y las plantillas de corrección de estos, indicando los criterios de evaluación que se están valorando y limitando la labor docente al establecimiento de la calificación. No obstante, el profesorado sí asume la responsabilidad de orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje a la superación de estos exámenes y de las evaluaciones externas estandarizadas (impulsadas por organismos de carácter económico como la OCDE), que se utilizan para elaborar rankings de centros educativos y, como venimos subrayando, para evaluar a estas y estos profesionales (Apple, 1989; Tsang, 2019; Tsang & Qin, 2020; Andrade, 2020; Sanz et al., 2020; Torres Santomé, 2019; Brito & Orellana, 2021). Por supuesto, esta tendencia perjudica el trabajo a favor de la equidad educativa, y así lo suscriben los resultados del cuestionario.

La tendencia descrita hacia la burocratización y la tecnificación de la labor docente, y hacia la escisión entre concepción y ejecución de la enseñanza, ha ido acompañadas de otras dos circunstancias: el empeoramiento de las condiciones laborales del profesorado y la hiperregulación de su trabajo por parte de la administración. Respecto a las condiciones laborales, son identificadas por quienes respondieron al cuestionario como uno de los aspectos más influyentes en la equidad, superando, incluso, a la evaluación. En cuanto a la hiperregulación de la educación, resulta especialmente determinante para las y los profesionales de la escuela pública.

Llegadas a este punto, cabe mencionar que la información más relevante ofrecida por el cuestionario se refiere a la ausencia de diferencias significativas entre comunidades autónomas en cuanto a los temas que nos ocupan, frente a la presencia de diferencias significativas entre los centros educativos públicos y los privados-concertados. En este sentido, es importante señalar que si en los primeros se percibe la hiperregulación como el aspecto que más contribuye a la proletarianización, en los segundos se concede mayor importancia a la evaluación y a las condiciones laborales.

Finalmente, todas las medidas mencionadas han producido una descualificación intelectual (Apple, 1989) y una proletarianización ideológica (Contreras, 1997; Barraza, 2015) del profesorado, que ha derivado en una infravaloración de la profesión que, a su vez, favorece la asunción de las exigencias de las políticas neoliberales y perjudica al logro de la equidad educativa.

Referencias

- Andrade, D. (2020). Políticas conservadoras no contexto escolar e autonomía docente. *Praxis educativa*, 15, 1-18.
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos. Una economía de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Paidós/MEC.

- Barraza, A. (2015). Los profesores como nuevos proletarios. *Revista CEPA*, 20. <https://www.elciudadano.com/actualidad/los-profesores-como-nuevos-proletarios/05/05/>
- Bazán, D., & González, L. (2007). Autonomía profesional y reflexión del docente: una resignificación desde la mirada crítica. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, (11), 69-90. <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243117032004.pdf>
- Brass, J., & Holloway, J. (2019). *Re-professionalizing teaching: the new professionalism in the United States. Critical Studies in Education*, 1–18. doi:10.1080/17508487.2019.1579743
- Brito, O., & Orellana, R. (2021). Desempoderamiento docente. Una mirada desde la experiencia de profesoras en etapa de jubilación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26 (90), 867-886. <https://www.redalyc.org/journal/140/14068995010/html/>
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Morata.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2017). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). SAGE.
- Donaire, R. (2012). Los docentes en el SXXI ¿empobrecidos o proletarizados? Siglo XXI.
- Fernández Enguita, M. (1990). *La escuela a examen*. EUDEMA.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2023). *An introduction to qualitative research* (7th ed.). SAGE.
- Imbernón, F. (2022). Políticas y prácticas educativas en la formación del profesorado. En C. Rodríguez y F. Imbernón (coords.), *De las políticas educativas a las prácticas escolares* (pp. 283-296). Morata.
- Lee, T., Kwan, P., & Li, B. (2019). *Neoliberal challenges in context: a case of Hong Kong. International Journal of Educational Management*, 34(4), 641–652. doi:10.1108/ijem-06-2019-0220
- Luengo, J. (2019). La reconfiguración de la relación educativa. El docente como gestor de la responsabilidad y la autonomía. En J. Vera (Coord.), *Formar para transformar. Cambio social y profesiones educativas* (pp. 281-284). GEU.
- Lundström, U. (2015). Teacher autonomy in the era of New Public Management. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2(28144). DOI: 10.3402/nstep.v1.28144
- Molina-Pérez, J., & Luengo, J. (2020). Reconstrucciones “Resilientes” de la Identidad Profesional del Profesorado: Endoprivatización y Cultura Performativa en Andalucía (España). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 18(2), 57–75. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.003>
- Sanz, R., González, A., & López, E. (2020). Docentes y pacto educativo. Una cuestión urgente. *Contextos educativos. Revista de educación*, (26), 105-120. <https://doi.org/10.18172/con.4399>
- Stake, R. (2005). *Multiple case study analysis*. Guilford press.
- Taquette, S., & Borges da Matta Souza, L. (2022). Dilemas éticos en la investigación cualitativa: una revisión crítica de la literatura. *Revista Internacional de Métodos Cualitativos*, 21, 1-15. <https://doi.org/10.1177/16094069221078731>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tsang, K. (2019). Ideological Disempowerment of Teachers. *Journal for Research and Debate*, 2(5), 1-4. DOI 10.17899/on_ed.2019.5.5
- Tsang, K., & Qin, Q. (2020). Ideological disempowerment as an effect of neoliberalism on teachers. *Power and Education*, 12(2), 204–212. DOI: 10.1177/1757743820932603

- Torres, A. (2021). El transitar en la investigación cualitativa: un acercamiento a la triangulación. *Revista Cientific*, 6(20), 275-295, <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.20.15.275-295>
- Torres Santomé, J. (2019). Formación del Profesorado y Educación como Proyecto Político e Inclusivo. *Educ. Real*. 44 (3). <https://doi.org/10.1590/2175-623684911>
- Vázquez, R. (2014). Investigación, género y ética: una triada necesaria para el cambio. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 157(2/10). <http://www.qualitative-research.net/>
- Vázquez, R., Picazo, M., & López-Gil, M. (2021). Estudio de casos e innovación educativa: un encuentro hacia la mejora educativa. *Investigación en la Escuela*, (105), 1-10. <https://doi.org/10.12795/IE.2021.i105.01>
- Víñao, A. (2019). La desprofesionalización de la docencia: viejas cuestiones, nuevas amenazas. *Artes La Revista*, 17(24), 12-17. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/artesudea/article/view/339970>
- Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th ed.). SAGE.