

RASE

Revista de Sociología de la Educación

Volumen 10, n.º 3, septiembre 2017

<http://ojs.uv.es/rase>

Artículos

POLÍTICAS DE RESPONSABILIZACIÓN Y PROFESIONALISMOS DOCENTES

ROCÍO FERRADA HURTADO. Críticas a las políticas de rendición de cuentas según lo que el profesorado chileno de secundaria consideran *justo* en educación.

CATHARINE QUIRK-MARKU Y MOIRA HULME. Re-making teacher professionalism in England: local professionalism and social responsibility.

IGNACIO EDUARDO REYES CAYUL Y ADBELJALIL AKKARI. La privatización de la educación en Chile: análisis del discurso del profesorado y dirección sobre la calidad de la educación y la rendición de cuentas.

HÉLÈNE BUISSON-FENET Y XAVIER PONS. Un « sujet qui fâche ». L'évaluation des enseignants en France, entre défense statutaire, injonction au professionnalisme et autonomie professionnelle.

YAMINA BOUCHAMMA, DANIEL APRIL Y MARC BASQUE. Les communautés d'apprentissage professionnelles : un mode de fonctionnement pour opérationnaliser la reddition de comptes.

EL PROFESORADO ANTE LAS REDEFINICIONES DE SU PROFESIONALISMO

JOAQUÍN GIRÓ MIRANDA Y SERGIO ANDRÉS CABELLO. El profesorado y las familias ante el espejo. Demandas en un entorno cambiante y mercantilizado.

MAR VENEGAS, ELISA USATEGUI Y ANA I. DEL VALLE. El profesorado de Secundaria en España ante las políticas de rendición de cuentas en el marco de implantación de la LOMCE.

YVES DUTERCQ Y ERIC MALEYROT. El profesorado francés de Primaria frente a las políticas de rendición de cuentas: una evolución de su profesionalismo en un contexto de *accountability* subjetiva.

Les enseignants français du primaire face aux politiques de reddition de comptes : une évolution de leur professionnalisme dans un contexte d'*accountability* subjective

YAZMÍN MARGARITA CUEVAS CAJIGA. Representaciones sociales de un grupo de docentes de la Ciudad de México sobre la evaluación del desempeño docente.

GONZAGUE YERLY. L'évaluation externe des acquis des élèves, un « mal nécessaire » pour les enseignants.

CHRISTIAN MAROY, CÉCILE MATHOU, SAMUEL VAILLANCOURT. El profesorado quebequense frente a la «gestión basada en resultados». Un estudio cualitativo en cuatro Centros de Secundaria.

Les enseignants québécois à l'épreuve de la « gestion axée sur les résultats ». Une étude qualitative dans quatre établissements secondaires.

El profesorado frente a las políticas de rendición de cuentas: ¿qué redefinición(es) de su profesionalismo y de su responsabilidad social?

Les enseignants face aux politiques de reddition de comptes : quelle redéfinition de leur professionnalisme et de leur responsabilité sociale?

Teachers facing the policies of accountability: what definition(s) of their professionalism and their social responsibility?

Coords. Mar Venegas, Yves Dutercq y Christian Maroy

RASE

Revista de Sociología de la Educación

Volumen 10, n.º 3, septiembre 2017

<http://ojs.uv.es/rase>

Consejo Editorial Asesor

PEDRO ABRANTES, *Instituto Universitário Lisboa*, Portugal.

ARI ANTIKAINEN, *University of Eastern Finland*, Finlandia.

MICHAEL APPLE, *University of Wisconsin*, EE. UU.

STEPHEN BALL, *University of Oxford*, Gran Bretaña.

ANA BENAVENTE, *Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, Portugal.

ANTONIO BOLIVAR, *Universidad de Granada*.

LINDOMAR WESSLER BONETTI, *Pontifícia Universidade Católica do Paraná*, Brasil.

JULIO CARABAÑA*, *Universidad Complutense de Madrid*.

BETTINA DAUSIEN, *Universität Wien*, Austria.

MARIA JOSE CASA NOVA, *Universidade do Minho*, Portugal.

JEAN-LOUIS DEROUET, *Institut N. de Recherche Pédagogique*, Francia.

FRANÇOIS DUBET, *Université Bordeaux II*, Francia.

INÉS DUSSEL, *FLACSO*, Argentina.

ANTHONY GARY DWORKIN, *University of Houston*, EE UU.

JUAN MANUEL ESCUDERO MUÑOZ, *Universidad de Murcia*.

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA*, *Universidad Complutense de Madrid*.

FRANCISCO FERNÁNDEZ PALOMARES*, *Universidad de Granada*.

JUAN SEBASTIÁN FERNÁNDEZ PRADOS*, *Universidad de Almería*.

GUSTAVO FISCHMAN, *Arizona State University*, EE UU.

GAUDÊNCIO FRIGOTTO, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Brasil.

PABLO GENTILI, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Brasil.

AMADOS GUARRO PALLÁS, *Universidad de La Laguna*.

BEATE KRAIS, *Tech. Universität Darmstadt*, Alemania.

ADRIANA MARRERO, *Universidad de La República*, Uruguay.

MARIA ALICE NOGUEIRA, *Universidade Federal de Minas Gerais*, Brasil.

EMILIA PRESTES, *Universidade Federal da Paraíba*, Brasil.

BETANIA RAMALHO, *Universidade Federal do Rio Grande do Norte*, Brasil.

JUAN CARLOS TEDESCO, *UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación*, Argentina.

EMILIO TENTI FANFANI, *UNESCO, IPE*, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina.

ANTÓNIO TEODORO, *Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, Portugal.

DENISE VAILLANT, *Universidad ORT*, Uruguay.

AGNÈS VAN ZANTEN, *CNRS, Institut d'Etudes Politiques de Paris*, Francia.

JULIA VARELA, *Universidad Complutense de Madrid*.

MARIOS VRYONIDES, *European University*, Chipre.

MICHAEL YOUNG, *University of London*, Gran Bretaña.

* Miembros del Comité de Sociología de la Educación

Comité Editorial Ejecutivo

ALICIA VILLAR AGUILÉS, *Universitat de València* (Directora)

MAR VENEGAS, *Universidad de Granada* (Vicedirectora)

FRANCESC J. HERNÁNDEZ DOBON, *Universitat de València*

BEGOÑA ASUA BATARRITA, *Universidad del País Vasco*.

LEOPOLDO CABRERA RODRÍGUEZ, *Universidad de La Laguna*.

MARÍA FERNÁNDEZ MELLIZO-SOTO, *Universidad Complutense de Madrid*.

ENRIQUE MARTÍN CRIADO, *Universidad Pablo Olavide, Sevilla*.

XAVIER MARTÍNEZ CELORRIO, *Universitat de Barcelona*.

JUAN CARLOS RODRÍGUEZ PÉREZ, *Universidad Complutense de Madrid*.

MARINA SUBIRATS MARTORI, *Universitat Autònoma de Barcelona*.

JUNA SEBASTIÁN FERNÁNDEZ PRADOS, *Universidad de Almería*.

Revista electrónica del Comité de Sociología de la Educación

<http://ojs.uv.es/rase>

Email: raserevista@gmail.com

ISSN 1988-7302

Tabla de contenidos

Presentación

MAR VENEGAS, YVES DUTERCQ Y CHRISTIAN MAROY

El profesorado frente a las políticas de rendición de cuentas:

¿qué redefinición(es) de su profesionalismo y de su responsabilidad social?

Les enseignants face aux politiques de reddition de comptes: quelle redéfinition

de leur professionnalisme et de leur responsabilité sociale?

Teachers facing the policies of accountability: what definition(s) of their professionalism

and their social responsibility? 313

Artículos

Políticas de responsabilización y profesionalismos docentes

ROCÍO FERRADA HURTADO:

Críticas a las políticas de rendición de cuentas según lo que el profesorado

chileno de secundaria consideran justo en educación..... 330

CATHARINE QUIRK-MARKU, MOIRA HULME:

Re-making teacher professionalism in England: local professionalism and social responsibility 347

IGNACIO EDUARDO REYES CAYUL, ADBELJALIL AKKARI:

La privatización de la educación en Chile: análisis del discurso del profesorado

y dirección sobre la calidad de la educación y la rendición de cuentas..... 363

HÉLÈNE BUISSON-FENET, XAVIER PONS:

Un « sujet qui fâche ». L'évaluation des enseignants en France,

entre défense statutaire, injonction au professionnalisme et autonomie professionnelle..... 381

YAMINA BOUCHAMMA, DANIEL APRIL, MARC BASQUE:

Les communautés d'apprentissage professionnelles:

un mode de fonctionnement pour opérationnaliser la reddition de comptes 397

El profesorado ante las redefiniciones de su profesionalismo

JOAQUÍN GIRÓ MIRANDA, SERGIO ANDRÉS CABELLO:

El profesorado y las familias ante el espejo. Demandas en un entorno cambiante y mercantilizado 415

MAR VENEGAS, ELISA USATEGUI Y ANA I. DEL VALLE:

El profesorado de Secundaria en España ante las políticas de rendición

de cuentas en el marco de implantación de la LOMCE 431

YVES DUTERCQ, ERIC MALEYROT:

El profesorado francés de Primaria frente a las políticas de rendición de cuentas:

una evolución de su profesionalismo en un contexto de *accountability* subjetiva 455

Les enseignants français du primaire face aux politiques de reddition de comptes:

une évolution de leur professionnalisme dans un contexte d'*accountability* subjective 471

YAZMÍN MARGARITA CUEVAS CAJIGA:

Representaciones sociales de un grupo de docentes de la Ciudad de México

sobre la evaluación del desempeño docente 486

GONZAGUE YÉRLY:

L'évaluation externe des acquis des élèves, un « mal nécessaire » pour les enseignants 502

CHRISTIAN MAROY, CÉCILE MATHOU, SAMUEL VAILLANCOURT:

El profesorado quebequense frente a la «gestión basada en resultados».

Un estudio cualitativo en cuatro Centros de Secundaria 519

Les enseignants québécois à l'épreuve de la «gestion axée sur les résultats».

Une étude qualitative dans quatre établissements secondaires 539

Tabla de contenidos

Reseñas

LLUÍS PARCERISA:

Gunter, Helen. M; Grimaldi, Emiliano; Hall, David y Serpieri, Roberto (eds.). (2016).

New public management and the reform of education: European lessons for policy and practice. New York: Routledge 558

FRANCESC JESÚS HERNÁNDEZ I DOBON:

Arnold, Rolf (2017). *Es ist später, als du denkst. Perspektiven für die Restbiographie*.

Berna: Hep Verlag 562

Anuncios y próximos números 564

Presentación

El profesorado frente a las políticas de rendición de cuentas: ¿qué redefinición(es) de su profesionalismo y de su responsabilidad social?

Les enseignants face aux politiques de reddition de comptes: quelle redéfinition de leur professionnalisme et de leur responsabilité sociale?

Teachers facing the policies of accountability: what definition(s) of their professionalism and their social responsibility?

Mar Venegas, Yves Dutercq y Christian Maroy¹

Contextualización de la problemática abordada en el monográfico

Desde hace una veintena de años, los sistemas de enseñanza de numerosos países han puesto en marcha objetivos y baterías de indicadores nacionales destinados a «pilotar» el sistema, y a «regular» mejor el funcionamiento de las escuelas o de las entidades de gestión escolar de nivel intermedio. Por todas partes, los procesos de evaluación de resultados de los centros e, indirectamente del trabajo del profesorado, se construyen acompañados de mecanismos, más o menos obligatorios, de rendición de cuentas sobre los «resultados». La escuela se ve así cada vez más sometida a una obligación de resultados y de rendimiento que se pone en marcha bajo apelativos diferentes: «*accountability*» en los países anglosajones, «*obligation de résultats*» o «*pilotage par le résultats*» en Francia, «*gestion axée sur le résultats*» en Quebec. En España, hablamos de «rendición de cuentas», pero es posible encontrar también el término «gestión basada en los resultados» en algunos documentos importantes de la última ley educativa, la llamada LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, 2013).

Este conjunto de medidas convergentes sigue a los fuertes incentivos generados por los organismos reguladores transnacionales que, al igual que la OCDE, prestan mucha atención a las políticas educativas de los países, debido a la influencia que pueden tener en el desarrollo de su economía y su comercio. Primero aparecieron en países con una tradición liberal (Estados Unidos, Gran Bretaña, Australia, Nueva Zelanda) o aquéllos que se han convertido más recientemente (Chile, países de la Europa del Este), pero después han afectado a todos los sistemas educativos a través de reformas y leyes a menudo marcadas por el imperativo de la eficiencia de los presupuestos públicos. Éste fue el caso de la GAR en Quebec, que sirve de referencia para la dirección de organizaciones públicas desde principios de los años 2000 y afecta explícitamente a la educación y a la gestión de las escuelas a partir de 2002. En Francia, es la Ley de Finanzas (LOLF), promulgada en 2001, el detonante de un movimiento de racionalización de la acción y de la investigación de los resultados respecto a los servicios administrativos y pronto también a los centros educativos y las prácticas docentes, como muestran las medidas adoptadas en 2007 sobre la evaluación nacional del alumnado. Finalmente, en España, las reformas educativas que van en la misma

¹ Este monográfico ha sido coordinado por Mar Venegas, Universidad de Granada (España), mariter@ugr.es; Yves Dutercq, Universidad de Nantes (Francia), yves.dutercq@univ-nantes.fr; y Christian Maroy, Universidad de Montreal (Quebec, Canadá), christian.maroy@umontreal.ca

dirección se registran hacia 2013 con la LOMCE, que va a entrar de lleno en la lógica de las medidas de control de la acción pública a través de la evaluación externa implementada por el gobierno conservador que accede al poder en 2011.

A pesar de su concomitancia y la similitud de sus motivaciones y sus objetivos, no es posible tratar de manera homogénea estas políticas que se agrupa, de forma un tanto abusiva, bajo el término inglés de *accountability* (Maroy, 2013). Sin embargo, debido a la gran variedad de interpretaciones de la rendición de cuentas, parece difícil no utilizar una acepción más amplia que abarque las diversas formas de responsabilización del personal (Dutercq & Maroy, 2017), así como a la dirección de los centros educativos y, cada vez más también, al profesorado, considerado como el principal promotor de los resultados del alumnado. Las políticas de responsabilización del profesorado sobre su eficacia abarcan así diferentes dispositivos de imputabilidad, desde los más exigentes (incluyendo un sistema de recompensas y sanciones para las instituciones y su personal) a los más flexibles (conduciendo solo a recomendaciones o cuestionamientos simbólicos, Mons & Dupriez, 2010). Pero también permean y apoyan otros dispositivos e instrumentos más amplios (de orientación, desarrollo profesional de incentivación de la innovación pedagógica) que tienden también a renovar y reforzar la responsabilidad moral y profesional del personal para el éxito de sus estudiantes y, más generalmente, la eficacia de sus escuelas.

Estas políticas están dirigidas, por diversos medios, a alentar u obligar al profesorado, o las escuelas, a mejorar el aprendizaje de su alumnado, centrando su atención en aquello que es evaluado por los sistemas de evaluación externa. A través de diversas medidas de control o apoyo pedagógico, se trata de regular sus prácticas con mayor precisión y mejorar su eficacia educativa. Esta preocupación por la eficiencia se legitima en nombre tanto de la naturaleza pública de la educación como de una mayor satisfacción de los usuarios, reflejando la influencia de la nueva gestión pública sobre estas políticas.

En este contexto de incentivos para el rendimiento y la eficiencia, los artículos de este dossier se centran en el fenómeno de la rendición de la responsabilidad social del profesorado y de su profesionalismo en términos de políticas de rendición de cuentas. El objetivo es estudiar las formas en que los docentes de los diferentes niveles de la educación obligatoria reaccionan, o no, a las políticas de rendimiento y de responsabilización.

La cuestión de los efectos es importante porque la sistematización de los procesos de responsabilización y de autonomía cerca al profesorado con cargas elevadas que parecen corresponder al profesionalismo que reivindican, pero que prácticamente se alejan de él en función de, por un lado, una imputabilidad creciente sobre sus resultados con respecto a la jerarquía, así como a los usuarios, y por otro lado, de la externalización de la medición de los logros del alumnado que, por su objetivación en forma de criterios cuantitativos, se supone ser un buen indicador de la calidad de las prestaciones del profesorado o la dirección de los centros. De esta manera, hemos sido conducidos a desarrollar nuestro análisis sobre una segunda cuestión, la de redefinir el profesionalismo del profesorado (y la dirección de los centros) y de cuestionar su profesionalismo, definido hasta ahora internamente y expuesto solo al juicio de los pares, pero en adelante bajo la influencia de evaluaciones y juicios externos.

A pesar de que, a menudo, los discursos y las políticas de responsabilización apelan al profesionalismo docente o de la dirección de los centros, sigue sin resolverse la cuestión de saber de que profesionalismo se trata. Varios modelos de profesionalismo coexisten o se oponen no solo en los enunciados de las políticas, sino también en el seno de las prácticas sobre el terreno. Más allá del lugar variable de los juicios

externos en la evaluación de su eficacia pedagógica y su responsabilidad (individual o colectiva), estos modelos pueden ser considerablemente opuestos en el perímetro de la autonomía de decisión que se otorga a los profesionales en su trabajo cotidiano o en relación a objetivos operacionales que están legitimados (o no) a perseguir. Siguiendo a Quirk-Marku y Hulme (en este monográfico), podemos distinguir diferentes variantes del profesionalismo docente que, por un lado, favorecen o no su autonomía en situación (Sachs, 2003; Evetts, 2009; y en este monográfico, por ejemplo, Dutercq y Maleyrot o Maroy, Mathou y Vaillancourt) y, por otro lado, ampliar o restringir el espacio de conocimientos y competencias que define su expertise y su cualificación profesional (Lessard, 2006). La cuestión de la redefinición del profesionalismo está, por lo tanto, ligada a la cuestión de la desprofesionalización que estos modelos pueden o no reforzar (ver también Venegas, Usategui y Del Valle en este monográfico). De hecho, con Lise Demailly, se puede argumentar que la desprofesionalización no es:

«la mera transformación de una profesionalidad o desestabilización de un grupo profesional. Como inversión de un modo específico de profesionalización, resulta de una pérdida de autonomía en el ejercicio de una profesión, la sujeción a las reglas de control. Incluso si la heteronomía en el trabajo es pretexto para la responsabilización del actor o la extensión de su actividad (enriquecimiento o diversificación de tareas), lo que justificaría el uso de este término sería una pérdida de autoridad de este actor en su relación con el trabajo y con los demás». (Demailly y de la Broise, 2009: 3).

De este modo, podemos preguntarnos sobre un conjunto de conceptos que son particularmente necesarios en el análisis de las políticas públicas de educación contemporáneas, pero cuya proximidad, su carácter polisémico o incluso su definición inestable, desdibujan a menudo las posibilidades de debate y comparación internacional, aunque solo sea por cuestiones de vocabulario y traducción. Es, por tanto, el principal desafío al que se enfrenta este monográfico, que reúne contribuciones de una amplia variedad de países y territorios, todos ellos con preguntas similares o complementarias, cuyas respuestas son alimentadas por contextos nacionales con características sociales, políticas y escolares específicas, generadores de políticas más o menos «duras» de rendición de cuentas y de culturas docentes más o menos receptivas o permeables a estas políticas.

Se trata, por lo tanto, de discutir el cuestionamiento del profesionalismo docente, las formas en que se redefinen (o no) y las transformaciones de las prácticas profesionales vinculadas a las reformas educativas en curso. También se trata de cómo las políticas de responsabilización, de imputabilidad o de rendición de cuentas conllevan o no riesgos de desprofesionalización, hacen evolucionar la identidad y la relación con la profesión docente, así como de analizar la variedad de recepciones, usos y resistencias del profesorado frente a estas políticas. Desde este punto de vista, no podemos ignorar el papel (proactivo o instrumentalizado) de los usuarios, las familias o el alumnado, es decir, sus demandas sobre el profesorado y la escuela: esto hace posible considerar la rendición de cuentas no solo ante las autoridades escolares, en el espíritu de la tradición burocrático-jerárquica, sino también frente a los usuarios, en relación con el surgimiento de una regulación más o más menos mercantilizada. Es también abrir la posibilidad de analizar cómo la implementación de políticas de responsabilización puede contribuir a una redefinición de las relaciones (de autoridad, control, confianza, cooperación, competencia, etc.) entre los actores de la escuela (entre el profesorado, entre el profesorado y la dirección de los centros, entre el profesorado y el alumnado, entre el profesorado y las familias).

En este contexto de incentivos para el rendimiento y la eficiencia, los artículos que componen este monográfico se centran en el fenómeno de redefinición de la responsabilidad social del profesorado y de su profesionalismo en términos de rendición de cuentas.

La originalidad de este monográfico es que incluye contribuciones en español, francés e inglés, procedentes de zonas geográficas muy diferentes, con trayectorias históricas, sociales, políticas, económicas y culturales también muy diferentes. Así, están representados los siguientes países: Chile, Suiza, Quebec (Canadá), Reino Unido, Francia, México y España.

Sin intención de hacer una relación exhaustiva ni de los temas que se abordan en este monográfico, ni de los artículos en que esos temas son abordados, nos parece de interés hacer referencia aquí a algunos de los más destacados, aprovechando para agradecer a las autoras y autores de este monográfico su interés por participar en el mismo, así como por la calidad de sus trabajos.

Este monográfico se planteó con el objetivo de analizar las respuestas del profesorado a los dispositivos de rendición de cuentas (Giró y Andrés; Venegas, Usategui y Del Valle; Dutercq y Maleyrot; Cuevas; Yerly; Maroy, Mathou y Vaillancourt), entendidos como dispositivos de acción pública (Buisson-Fenet y Pons; Dutercq y Maleyrot; Maroy, Mathou y Vaillancourt), a fin de conocer si la implementación de los mismos está dando lugar (o no) a redefiniciones del profesionalismo docente (Quirk-Marku y Hulme; Bouchamma, April y Basque; Venegas, Usategui y Del Valle; Dutercq y Maleyrot; Maroy, Mathou y Vaillancourt). Así, algunos artículos analizan en detalle dispositivos concretos, tales como las comunidades de aprendizaje profesional (Bouchamma, April y Basque) o «Plus de maîtres que de classes» (Dutercq y Maleyrot), relacionados con los objetivos de responsabilización de esas políticas.

En el análisis de esa relación entre responsabilización y profesionalismo, otras cuestiones emergen, tales como la desprofesionalización del profesorado (Quirk-Marku y Hulme; Venegas, Usategui y Del Valle; Dutercq y Maleyrot) o la pérdida de autonomía en/sobre su trabajo (Quirk-Marku y Hulme; Buisson-Fenet y Pons; Bouchamma, April y Basque; Venegas, Usategui y Del Valle; Dutercq y Maleyrot; Yerly; Maroy, Mathou y Vaillancourt). En algún caso, se menciona incluso la tendencia a la proletarización del trabajo docente (Ferrada). Algunos de los trabajos sistematizan el análisis del profesionalismo docente para ofrecer una tipología (Quirk-Marku y Hulme; Dutercq y Maleyrot; Maroy, Mathou y Vaillancourt).

El contexto de la gran mayoría de estos trabajos es identificado como un cuasi-mercado educativo (Quirk-Marku y Hulme; Reyes y Akkari; Giró y Andrés; Venegas, Usategui y Del Valle), con una tendencia marcada a la privatización de la educación (Reyes y Akkari; Venegas, Usategui y Del Valle), y caracterizado por reformas educativas que apelan a la mejora de la calidad, la equidad y la eficiencia (Ferrada; Reyes y Akkari; Venegas, Usategui y Del Valle), así como al éxito escolar del alumnado (Reyes y Akkari; Dutercq y Maleyrot; Yerly; Maroy, Mathou y Vaillancourt), llegando incluso a generar inestabilidad en el sistema educativo y en el trabajo docente, cuando su frecuencia es excesiva (Venegas, Usategui y Del Valle).

Estas reformas educativas generan, en distintos grados, una regulación creciente del trabajo docente (Quirk-Marku y Hulme; Cuevas; Dutercq y Maleyrot; Maroy, Mathou y Vaillancourt), que pasa por la evaluación del trabajo docente (Buisson-Fenet y Pons; Cuevas; Yerly) y del desempeño docente (Reyes y Akkari; Cuevas). En algunos contextos, esto puede significar el desarrollo de un objetivo de gestión de las prácticas pedagógicas y una mayor subordinación del profesorado a la dirección de los centros educativos o a los servicios de orientación (Maroy, Mathou y Vaillancourt). Al hilo de eso, algunos trabajos ponen de manifiesto los efectos perversos de la evaluación del trabajo docente al observar que el profesorado tiende más a acomodar sus prácticas docentes a los estándares impuestos, que a mejorar su formación o su metodología de trabajo (Cuevas; Yerly). En algunos artículos se relaciona asimismo la evaluación del profesorado con su formación inicial (Quirk-Marku y Hulme; Buisson-Fenet y Pons).

En algún caso, ese análisis es situado en contextos de vulnerabilidad social o de pobreza (Reyes y Akkari; Dutercq y Maleyrot). Por otro lado, algunos trabajos hacen referencia también a las familias en el ámbito de estas políticas de rendición de cuentas y de su relación con el profesorado (Reyes y Akkari; Giró y Andrés), o a las sindicatos de profesorado y la movilización sindical frente a la evaluación del profesorado y la rendición de cuentas del trabajo docente (Buisson-Fenet y Pons). Otro tema a destacar es también el del liderazgo del profesorado (Quirk-Marku y Hulme; Buisson-Fenet y Pons; Bouchamma, April y Basque).

En ese análisis de las repuestas del profesorado, encontramos dos aspectos a destacar: por un lado, la redefinición del profesionalismo docente en términos de *accountability* subjetiva (Dutercq y Maleyrot) o de subjetivación neoliberal (Ferrada; Venegas, Usategui y Del Valle); por otro, las respuestas del profesorado en términos de resistencia (Venegas, Usategui y Del Valle; Dutercq y Maleyrot; Maroy, Mathou y Vailancourt), o de reticencia (Yerly), así como la reivindicación de la agencia social del profesorado, esto es, del profesorado como agente social que ha de participar de forma activa en estas reformas, estas políticas y los procesos y decisiones educativas en general (Venegas, Usategui y Del Valle).

Finalmente, cabe destacar que algunos artículos no proceden de investigaciones específicas sobre esta temática sino sobre profesorado, cuyos discursos hacen referencia a la imposición de políticas de rendición de cuentas sobre su trabajo, y al impacto que ello tiene en su profesión (Ferrada; Giró y Andrés; Venegas, Usategui y Del Valle), lo que da cuenta de la relevancia del tema que abordamos en este monográfico.

Contextualisation de la problématique du dossier

Depuis une vingtaine d'années, les systèmes d'enseignement de nombreux pays mettent en place des objectifs et des batteries d'indicateurs nationaux destinés à «piloter» le système et à mieux réguler le fonctionnement des écoles ou des services intermédiaires de gestion scolaire. Par ailleurs, des procédures d'évaluation des résultats des élèves et des établissements, et indirectement du travail des enseignants, sont instaurées, accompagnées de mécanismes plus ou moins contraignants de reddition de comptes sur ces résultats. L'école est ainsi de plus en plus soumise à une obligation de résultats et de performance introduite sous des appellations diverses: «*accountability*» dans les pays anglo-saxons, «obligation de résultats» ou «pilotage par les résultats» en France, «gestion axée sur les résultats» au Québec, «rendición de cuentas» dans les pays d'Amérique hispanophone et bien sûr en Espagne, où le terme «gestión basada en los resultados» est aussi utilisé dans des documents aussi importants que la dernière Loi sur l'éducation, la LOMCE (Loi Éducative d'Amélioration de la Qualité en Éducation, 2013).

Cet ensemble de mesures convergentes fait suite aux fortes incitations produites par les organismes transnationaux de régulation, qui, comme l'OCDE, s'intéressent de près aux politiques éducatives des pays en raison de l'influence qu'elles peuvent avoir sur le développement de leur économie et de leurs échanges. Elles sont apparues d'abord dans les pays à tradition libérale (Etats-Unis, Grande-Bretagne, Australie, Nouvelle-Zélande) ou dans ceux qui s'y sont plus récemment convertis (Chili, pays de l'Europe de l'Est), mais elles ont ensuite touché l'ensemble des systèmes éducatifs à travers des réformes et des lois souvent marquées par l'impératif d'efficacité des budgets publics. Ce fut le cas avec la GAR au Québec qui sert de référence au pilotage des organisations publiques dès le début des années 2000 et touche explicitement l'éducation et la gestion des écoles à partir de 2002. En France, c'est la Loi organique relatives aux lois de finance (LOLF), promulguée en 2001, qui est le déclencheur d'un mouvement de rationalisation de l'action et de recherche de performance qui concerne les services administratifs puis bientôt les établissements et l'action des enseignants comme en témoignent les mesures promulguées en 2007 en matière d'évaluation

nationale des élèves. En Espagne enfin, les réformes éducatives qui vont dans le même sens sont actées par la LOMCE de 2013 qui entre dans la logique des mesures de contrôle de l'action publique par l'évaluation externe mises en œuvre par le gouvernement libéral installé au pouvoir en 2011.

Malgré leur concomitance et la similarité de leurs motivations et de leurs objectifs, il n'est pas possible de traiter de façon homogène ces politiques qu'on regroupe de façon quelque peu abusive sous le terme anglais d'*accountability* (Maroy, 2013). Cependant, en raison de la grande diversité d'interprétation de l'*accountability*, il paraît difficile de ne pas en utiliser une acception élargie qui englobe les différentes formes de responsabilisation des personnels (Dutercq & Maroy, 2017), d'abord les directions d'établissement mais de plus en plus aussi les enseignants, considérés comme les principaux promoteurs des résultats des élèves. Les politiques de responsabilisation des enseignants sur leur efficacité englobent ainsi non seulement différents dispositifs d'imputabilité, des plus exigeants (comprenant un système de récompenses et de sanctions pour les établissements aussi bien que pour leurs personnels) aux plus souples (ne débouchant que sur des recommandations ou des mises en question symboliques, Mons & Dupriez, 2010). Mais elles imprègnent et accompagnent encore d'autres dispositifs et instruments plus larges (d'orientation, de développement professionnel, d'incitation à l'innovation pédagogique) qui eux aussi tendent à renouveler et renforcer la responsabilité morale et professionnelle des personnels à l'égard de la réussite de leurs élèves et plus généralement de l'efficacité de leurs établissements.

Ces politiques visent par des moyens divers à inciter ou contraindre les enseignants ou les écoles à améliorer les apprentissages de leurs élèves en focalisant l'attention sur ceux qui sont mesurés par des systèmes d'évaluation externe. Par diverses mesures de contrôle ou de soutien pédagogiques, il s'agit de réguler de façon plus fine leurs pratiques et d'améliorer leur efficacité éducative. Ce souci d'efficacité est légitimé au nom à la fois du caractère public de l'enseignement et d'une meilleure satisfaction des usagers, ce qui témoigne de l'influence de la nouvelle gestion publique sur ces politiques.

Dans ce contexte d'incitation à la performance et à l'efficacité, les articles constituant ce dossier se consacrent au phénomène de redéfinition de la responsabilité sociale des enseignants et de leur professionnalisme à l'aune des politiques de reddition de comptes. L'objectif est d'étudier les manières dont les enseignants des différents niveaux de l'enseignement obligatoire réagissent ou non aux politiques de performance et de responsabilisation.

La question des effets est importante, car la systématisation des processus de responsabilisation et d'autonomie investit les enseignants de fortes charges qui correspondent en apparence au professionnalisme qu'ils revendiquent, mais qui s'en éloignent en pratique fondamentalement, à la mesure d'une part, d'une imputabilité accrue sur leurs résultats à l'égard de la hiérarchie, mais aussi des usagers, d'autre part, de l'externalisation de la mesure des acquis des élèves, supposée par son objectivation sous forme de critères quantitatifs être un bon indicateur de la qualité des prestations des enseignants ou directions. Ainsi avons-nous été conduits à développer notre analyse autour d'une seconde question, celle de la redéfinition de la professionnalité des enseignants (et des directions d'école) et de la mise en cause de leur professionnalisme, jusque-là défini à l'interne et exposé au seul jugement des pairs, mais désormais sous l'emprise d'évaluations et de jugements externes.

Si souvent les discours et les politiques de responsabilisation en appellent au professionnalisme des enseignants ou des directions, la question demeure ouverte de savoir de quel professionnalisme il s'agit. Plusieurs modèles de professionnalisme coexistent ou s'opposent non seulement dans les énoncés des

politiques mais aussi au cœur des pratiques de terrain. Outre la place variable du jugement externe dans l'évaluation de leur efficacité pédagogique et de leur responsabilité (individuelle ou collective), ces modèles peuvent considérablement s'opposer du point de périmètre de l'autonomie de décision concédée aux professionnels dans leur travail quotidien ou sur le plan des objectifs opérationnels qu'ils sont légitimés (ou non) à poursuivre. Avec Quirk-Marku et Hulme (dans ce dossier), on peut ainsi distinguer plusieurs variantes du professionnalisme enseignant, qui favorisent ou non leur autonomie en situation (Sachs, 2003 ; Evetts, 2009 ; et encore, dans ce dossier, Dutercq et Maleyrot ; Maroy, Mathou et Vaillancourt), mais aussi élargissent ou restreignent l'espace des savoirs et compétences qui définit leur expertise et qualification professionnelle (Lessard, 2006). La question des redéfinitions du professionnalisme est dès lors liée à l'enjeu de la déprofessionnalisation que ces modèles peuvent ou non renforcer (voire aussi Venegas, Usategui et Del Valle dans ce dossier). En effet, avec Lise Demailly, on peut avancer que la déprofessionnalisation n'est pas « la simple transformation d'une professionnalité ou déstabilisation d'un groupe professionnel » :

« Comme inversion d'un mode spécifique de professionnalisation, elle procède d'une perte d'autonomie dans l'exercice d'une profession, d'un assujettissement aux règles de contrôle. Quand bien même l'hétéronomie à l'œuvre serait prétextée comme responsabilisation de l'acteur ou extension de son activité (enrichissement ou diversification des tâches), ce qui justifierait l'emploi de ce terme serait une perte d'autorité de cet acteur dans son rapport au travail et aux autres. » (Demailly & de la Broise, 2009: 3).

De cette manière, on peut s'interroger sur un ensemble de concepts particulièrement requis dans l'analyse des politiques publiques d'éducation contemporaines mais dont la proximité, le caractère polysémique ou encore la définition non stabilisée brouillent souvent les possibilités de débat et de comparaison internationale, ne serait-ce que pour des questions de vocabulaire et de traduction. C'est pourtant le défi majeur que se donne ce dossier qui rassemble des contributions portant sur des pays ou territoires très divers mais se posant toutes des questions similaires ou complémentaires dont les réponses sont alimentées par les contextes nationaux aux caractéristiques sociales, politiques et scolaires spécifiques, génératrices de politiques plus ou moins « dures » d'imputabilité et de cultures enseignantes plus ou moins réceptives ou perméables à ces politiques.

Il s'agit donc d'interroger la remise en cause du professionnalisme enseignant, les manières dont ils se redéfinit (ou non) et les transformations des pratiques professionnelles liées aux réformes éducatives en cours. Il s'agit encore de se demander comment les politiques de responsabilisation, d'imputabilité ou encore d'*accountability* engagent ou non des risques de déprofessionnalisation, font évoluer l'identité et le rapport au métier des enseignants, mais aussi d'analyser la variété des réceptions, des usages et des résistances des enseignants face à ces politiques. On ne peut, de ce point de vue, ignorer le rôle (proactif ou instrumentalisé) des usagers, parents ou élèves, c'est-à-dire de leurs demandes à l'égard des enseignants et de l'école : cela permet d'envisager la redevabilité vis-à-vis non seulement des autorités scolaires, dans l'esprit de la tradition bureaucratique-hiérarchique, mais aussi vis-à-vis des usagers, en lien avec la montée d'une régulation plus ou moins marchande. C'est ainsi ouvrir la possibilité d'analyser comment la mise en œuvre des politiques de responsabilisation peut contribuer à une redéfinition des relations (d'autorité, de contrôle, de confiance, de coopération, de concurrence etc.) entre les acteurs de l'école (enseignants entre eux, enseignants-directions, enseignants-élèves, enseignants-parents).

Dans ce contexte d'incitation à la performance et à l'efficacité, les articles constituant ce dossier se consacrent au phénomène de redéfinition de la responsabilité sociale des enseignants et de leur professionnalisme à l'aune de la reddition de comptes.

L'originalité de ce dossier est qu'il comprend des contributions en espagnol, en français et en anglais, provenant de zones géographiques diverses, avec des trajectoires historiques, sociales, politiques, économiques et culturelles très différentes. Elles portent ainsi sur les pays suivants : le Chili, la Suisse, le Québec (Canada), le Royaume-Uni, la France, le Mexique et l'Espagne.

Sans vouloir faire une liste exhaustive ni des sujets abordés dans ce dossier, ni des articles dans lesquels ils sont traités, il nous semble intéressant de nous référer ici à certains des points les plus remarquables, en remerciant les auteur/es du dossier de leur intérêt à y participer, ainsi que de la qualité de leur travail.

Ce dossier a été conçu dans le but d'analyser les réponses des enseignants aux mécanismes de responsabilisation (Giró et Andrés; Venegas, Usategui et Del Valle; Dutercq et Maleyrot; Cuevas; Yerly; Maroy, Mathou et Vaillancourt), considérés comme des dispositifs d'action publique (Buisson-Fenet et Pons; Dutercq et Maleyrot; Maroy, Mathou et Vaillancourt), afin de savoir si la mise en œuvre de ces derniers donne lieu (ou non) à des redéfinitions du professionnalisme enseignement (Quirk-Marku et Hulme; Bouchamma, April et Basque; Venegas, Usategui et Del Valle, Dutercq et Maleyrot, Maroy, Mathou et Vaillancourt). Ainsi, certains articles analysent en détail des dispositifs spécifiques, tels que les communautés professionnelles d'apprentissage (Bouchamma, April et Basque) ou « Plus de maîtres que de classes » (Dutercq et Maleyrot) en liaison avec les visées de responsabilisation des politiques.

Dans l'analyse de cette relation entre la responsabilisation et le professionnalisme, d'autres problèmes émergent, comme la déprofessionnalisation des enseignants (Quirk-Marku et Hulme; Venegas, Usategui et Del Valle; Dutercq et Maleyrot) ou la perte d'autonomie dans/sur leur travail (Marku et Hulme; Buisson-Fenet et Pons; Bouchamma, April et Basque; Venegas, Usategui et Del Valle; Dutercq et Maleyrot; Yerly; Maroy, Mathou et Vaillancourt). Dans certains cas, on peut même parler de prolétarianisation du travail enseignant (Ferrada). Certaines des articles systématisent l'analyse du professionnalisme enseignant pour en proposer une typologie (Quirk-Marku et Hulme; Dutercq et Maleyrot; Maroy, Mathou et Vaillancourt).

Le contexte de ces travaux est identifié dans la plupart des cas comme celui d'un quasi-marché éducatif (Quirk-Marku et Hulme; Reyes et Akkari; Giró et Andrés; Venegas, Usategui et Del Valle), avec une tendance marquée à la privatisation de l'éducation (Reyes et Akkari; Venegas, Usategui et Del Valle). Le contexte se caractérise aussi par des réformes éducatives qui se réfèrent à l'amélioration de la qualité, de l'équité et de l'efficacité (Ferrada; Reyes et Akkari; Venegas, Usategui et Del Valle), ainsi qu'à la réussite des élèves (Reyes et Akkari; Dutercq et Maleyrot; Yerly; Maroy, Mathou et Vaillancourt), générant même une instabilité dans le système éducatif et le travail enseignant, lorsque leur fréquence est excessive (Venegas, Usategui et Del Valle). Ces réformes éducatives génèrent à des degrés divers une régulation croissante du travail enseignement (Quirk-Marku et Hulme; Cuevas; Dutercq et Maleyrot), qui passe par l'évaluation de l'enseignement (Buisson-Fenet et Pons; Cuevas; Yerly) et de la performance des enseignants (Reyes et Akkari; Cuevas). Dans certains contextes, cela peut signifier le développement d'une visée de gestion des pratiques pédagogiques et une subordination accrue des enseignants à la direction des écoles ou aux services de conseil pédagogique (Maroy, Mathou et Vaillancourt). De cette façon, certaines contributions montrent les effets pervers de cette évaluation en observant que les enseignants ont tendance à adapter leurs pratiques d'enseignement aux normes imposées plutôt qu'à améliorer leur formation ou leur méthodologie de travail (Cuevas; Yerly). D'autres articles portent également sur les relations entre l'évaluation des enseignants et leur formation initiale (Quirk-Marku et Hulme; Buisson-Fenet et Pons).

Dans certain cas, cette analyse se situe dans des contextes de vulnérabilité sociale ou de pauvreté (Reyes et Akkari; Dutercq et Maleyrot). Certains travaux font également référence aux familles dans le cadre de ces politiques de responsabilité et de leurs relations avec les enseignants (Reyes et Akkari; Giró et Andrés), ou aux syndicats d'enseignants et à la mobilisation syndicale contre l'évaluation des enseignants et la reddition de comptes du travail enseignant (Buisson-Fenet et Pons). Une autre question pointée est, par la suite, celle du leadership enseignant (Quirk-Marku et Hulme; Buisson-Fenet et Pons; Bouchamma, April et Basque).

Dans cette analyse des réponses des enseignants, deux dimensions sont à souligner: d'une part, la re-définition du professionnalisme enseignement en termes d'*accountability* subjective (Dutercq et Maleyrot) ou de subjectivation néolibérale (Ferrada; Venegas, Usategui et Del Valle), d'autre part, les réponses des enseignants en termes de résistance (Venegas, Usategui et Del Valle; Dutercq et Maleyrot; Maroy, Mathou et Vailancourt) ou de réticence (Yerly), mais encore la revendication des enseignants en tant qu'agents sociaux amenés à participer activement à ces réformes, ces politiques, ces processus et ces décisions concernant l'éducation en général (Venegas, Usategui et Del Valle).

Enfin, il convient de noter que certains articles ne reposent pas sur des recherches spécifiques menées sur ce sujet, mais des réponses mêmes des enseignants, dont le discours se réfère constamment à l'imposition de politiques de responsabilisation sur leur travail et à l'impact sur leur profession (Ferrada; Giró et Andrés; Venegas, Usategui et Del Valle), ce qui témoigne de la pertinence de la problématique abordée par ce dossier.

Contextualising the issues addressed in this Special Issue

After about two decades, the educational systems of several countries have introduced some objectives and sets of national indicators designed to «pilot» the system, and to better «regulate» the functioning of schools and some other organisations of school management at the intermediate level. Everywhere, the procedures of evaluation of schools' results – and teachers' work indirectly – are set up accompanied by mechanisms constraining to some further or nearer extent the accountability of their results. Thereby, the school becomes more and more subjected to an obligation of results and performance put in place through diverse names such as: «accountability» in Anglo-Saxon countries, «obligation de résultats» or «pilotage par les résultats» in France, «gestion axée par le résultats» in Québec. In Spain, «rendición de cuentas» is currently used, although it is also found the term «gestión basada en los resultados» in some important documents related to the recent Educational Act, named LOMCE (Organic Law for the Improvement of Quality in Education, 2013).

This set of convergent measures follows the strong incentives generated by transnational regulatory bodies which, like the OECD, pay close attention to the educational policies of the countries, due to the influence they can have on the development of their economy and their commerce. They first appeared in countries with a liberal tradition (the United States, Great Britain, Australia, New Zealand) or in those who have more recently converted (Chile, Eastern European countries), but they have finally affected all education systems through reforms and laws often marked by the imperative of efficient public budgets. This was the case with the «Gestion Axée sur le Résultats» (GAR) in Quebec, which served as a reference for the piloting of public organizations in the early 2000s and explicitly addressed education and schools' management from 2002 onwards. In France, the Organic Law relating to Finance Laws (LOLF), promulgated in 2001, is the trigger for a movement to rationalize action and seek performance that concerns administrative services and soon establishments and teachers' action, as evidenced by the measures enacted in 2007 for the national assessment of pupils. Finally, in Spain, educational reforms that go in

the same direction are implemented by the LOMCE in 2013, which is part of the logic of measures to control public action through external evaluation implemented by the conservative government in power since 2011.

Despite their concomitance and the similarity of their motivations and objectives, it is not possible to deal with these policies in a homogeneous way, even when they are categorised somewhat abusively under the English term of *accountability* (Maroy, 2013). However, due to the wide variety of interpretations of *accountability*, it seems difficult not to use a broader understanding that encompasses the various forms of personal responsibility (Dutercq & Maroy, 2017), first the principals but increasingly also teachers, regarded as the main promoters of students' achievement. Teachers' accountability policies on their effectiveness thus encompass not only the most demanding imputability mechanisms (including a system of rewards and penalties for institutions as well as for their staff) to the most flexible (leading only to recommendations or symbolic questions, Mons & Dupriez, 2010). But they also permeate and support other broader devices and instruments (orientation, professional development, incentives for pedagogical innovation) which also tend to renew and reinforce the moral and professional responsibility of the staff, the success of their students and, more generally, the efficiency of their schools.

These policies aim at various means to either encourage or constrain either teachers or schools to improve their pupils' learning by paying attention to those measured by external evaluation systems. Through various educational control or support measures, it refers to the need to regulate their practices more precisely and improve their educational efficiency. This concern for efficiency is legitimised in the name of both the public nature of education and better users' satisfaction, reflecting the influence of the new public management on these policies.

In this context of incentives for performance and efficiency, the articles in this dossier focus on the phenomenon of redefining teachers' social responsibility and their professionalism in terms of accountability policies. The aim is to study the ways in which teachers at different levels of compulsory education react to performance and accountability policies.

The issue of effects is important because the systematization of responsibility and autonomy processes invests teachers with high burdens that seem to correspond to the professionalism they claim, but which in practice basically move away from it, due to, on the one hand, an increased imputability on their results with regard to the hierarchy, but also for users and, on the other hand, the externalisation of the measurement of students' achievement, assumed by its objectification in the form of quantitative criteria considered as a good indicator of the quality of the services provided by either teachers or principals. Thus, we have been led to develop our analysis in relation to a second question, that of redefining teachers (and principals') professionalism and the questioning of their professionalism, hitherto internally defined and exposed to peer judgment only, but now under the influence of external evaluations and judgments.

Even when accountability discourses and policies appeal to teachers and principals' professionalism, the question remains open to know what professionalism it is about. Several models of professionalism coexist or conflict not only in policy statements but also at the heart of field practices. In addition to the varying role of external judgment in assessing their pedagogical effectiveness and responsibility (either individual or collective), these models can be considerably opposed from the point of view of the autonomy of decision granted to professionals in their daily work or on operational objectives that they

are legitimised (or not) to pursue. Drawing on Quirk-Marku and Hulme (in this Special Issue), we can distinguish several variants of teacher professionalism, which, on the one hand, favour their autonomy in situation (Sachs, 2003; Evetts, 2009; in this Special Issue Dutercq & Maleyrot; Maroy, Mathou and Vaillancourt) and, on the other hand, broaden or restrict the knowledge and competences space that defines their expertise and professional qualifications (Lessard, 2006). The question of the redefinitions of professionalism is therefore linked to the issue of de-professionalisation, which these models may or may not reinforce (see also Venegas, Usategui and Del Valle in this Special Issue). Indeed, drawing upon Lise Demailly, it can be argued that de-professionalisation is not:

«the mere transformation of a professionalism or destabilization of a professional group. As a reversal of a specific mode of professionalisation, it results from a loss of autonomy in the exercise of a profession, from a subjection to the rules of control. Even if the heteronomy at work is pretexted as the actor's responsibility or extension of his activity (enrichment or diversification of tasks), what would justify the use of this term would be a loss of authority of this actor in its relationship to work and to others.» (Demailly & de la Broise, 2009: 3).

In this way, we can ask ourselves about a set of concepts that are particularly needed in the analysis of contemporary public education policies, but whose proximity, polysemousness or unstable definition often blur the possibilities of debate and international comparison, if only for questions of vocabulary and translation. It is, however, the major challenge facing this dossier, which brings together contributions from a wide variety of countries and territories, all of which have similar or complementary questions, the answers of which are fed by national contexts with specific social, political and school characteristics, generators of more or less «hard» policies of imputability and teaching cultures more or less receptive or permeable to these policies.

It is therefore a matter of enquiring the questioning of teacher professionalism, the ways in which they are redefined (or not), and the changes in professional practices linked to the educational reforms underway. It is also a question of how responsibility, imputability or even *accountability* policies may or may not involve the risks of de-professionalisation, make both teacher identity and their relationship to the profession evolve, but also analyse the variety of teachers' receptions, uses and resistances to these policies. From this point of view, we cannot ignore the (proactive or instrumentalised) role of users, parents or pupils, i.e. their demands on teachers and the school: to consider accountability not only vis-à-vis school authorities, in the spirit of the bureaucratic-hierarchical tradition, but also vis-à-vis users, in connection with the rise of a more or less commodified regulation. In this way, it is possible to analyse how the implementation of responsibility policies can contribute to a redefinition of the relationships (of authority, control, trust, cooperation, competition, etc.) among all school actors (teachers, teacher-directors, teacher-pupils, teacher-parents).

In this context of incentives for performance and efficiency, the articles that make up this Special Issue focus on the phenomenon of redefining teachers' social responsibility and their professionalism in terms of accountability.

The originality of this Special Issue is that it includes contributions in Spanish, French and English, coming from very different geographical areas, with very different historical, social, political, economic and cultural trajectories. This way, the following countries are represented: Chile, Switzerland, Quebec (Canada), United Kingdom, France, Mexico and Spain.

With no aim to make an exhaustive list of either the subjects covered in this Special Issue or the articles collected in it, we find of interest here to refer to some of the most remarkable issues, taking advantage to thank the authors for their interest to participate in it, as well as for the quality of their work.

This Special Issue was proposed with the objective of analysing teachers' responses to accountability devices (Giró and Andrés; Venegas, Usategui and Del Valle; Dutercq and Maleyrot; Cuevas; Yerly; Maroy, Mathou and Vaillancourt), understood as public action devices (Buisson-Fenet y Pons; Dutercq y Maleyrot; Maroy, Mathou y Vaillancourt), in order to know whether their implementation is giving rise (or not) to redefinitions of teacher professionalism (Quirk-Marku and Hulme; Bouchamma, April and Basque; Venegas, Usategui and Del Valle; Dutercq and Maleyrot; Maroy, Mathou and Vaillancourt). Thus, some articles analyse in detail specific devices, such as professional learning communities (Bouchamma, April and Basque) or «Plus de maîtres que de classes» (Dutercq and Maleyrot), related to the objectives of responsibility of these policies.

In the analysis of this relationship between accountability and professionalism, other issues emerge, such as the teacher de-professionalisation (Quirk-Marku and Hulme; Venegas, Usategui and Del Valle; Dutercq and Maleyrot) or the loss of autonomy in / on their work (Quirk-Marku and Hulme; Buisson-Fenet and Pons; Bouchamma, April and Basque; Venegas, Usategui and Del Valle; Dutercq and Maleyrot; Yerly; Maroy, Mathou and Vaillancourt). In some cases, even the tendency towards the proletarianisation of teacher work is mentioned (Ferrada). Some of the papers systematise the analysis of teacher professionalism to offer a typology (Quirk-Marku and Hulme; Dutercq and Maleyrot; Maroy, Mathou and Vaillancourt).

The context of the great majority of these articles is identified as an educational quasi-market (Quirk-Marku and Hulme; Reyes and Akkari; Giró and Andrés; Venegas, Usategui and Del Valle), with a marked tendency to the privatisation of education (Reyes and Akkari; Venegas, Usategui and Del Valle), and characterised by educational reforms that appeal to the improvement of quality, equity and efficiency (Ferrada, Reyes and Akkari; Venegas, Usategui and Del Valle), as well as to students' academic success (Reyes and Akkari; Dutercq and Maleyrot; Yerly; Maroy, Mathou and Vaillancourt), even generating instability in both the educational system and teacher work, when their frequency is excessive (Venegas, Usategui and Del Valle).

These educational reforms generate, to varying degrees, an increasing regulation of teacher work (Quirk-Marku and Hulme; Cuevas; Dutercq and Maleyrot; Maroy, Mathou and Vaillancourt), which draws on the evaluation of teacher work (Buisson-Fenet and Pons; Cuevas; Yerly) and on teacher performance (Reyes and Akkari; Cuevas). In some contexts, this may mean the development of an objective of management of pedagogical practices and greater subordination of teachers to either schools principals or guidance counsellors (Maroy, Mathou and Vaillancourt). In this way, some studies show the perverse effects of the evaluation of teacher work by observing that teachers tend to adapt their teaching practices to the standards imposed, rather than to improve their training or their methodology at work (Cuevas; Yerly). Some articles also relate the teachers' evaluation with their initial training (Quirk-Marku and Hulme; Buisson-Fenet and Pons).

In some cases, this analysis is located in contexts of social vulnerability or poverty (Reyes and Akkari; Dutercq and Maleyrot). On the other hand, some papers also refer to the families in the scope of these policies of accountability and their relation with teachers (Reyes and Akkari; Giró and Andrés), or

teachers' unions and union's mobilisation against the evaluation of teachers and the accountability of teacher work (Buisson-Fenet and Pons). Another issue to be highlighted is that of teacher leadership (Quirk-Marku and Hulme; Buisson-Fenet and Pons; Bouchamma, April and Basque).

In this analysis of teachers' responses, we find two aspects to highlight: on the one hand, the redefinition of teacher professionalism in terms of subjective *accountability* (Dutercq and Maleyrot) or neoliberal subjectivation (Ferrada; Venegas, Usategui and Del Valle); on the other hand, teachers' responses in terms of resistance (Venegas, Usategui and Del Valle; Dutercq and Maleyrot; Maroy, Mathou and Vailancourt), or reticence (Yerly), as well as teachers' claim of their social agency, that is, teachers as a social agent that should participate actively in these reforms, these policies and educational processes and decisions in general (Venegas, Usategui and Del Valle).

Finally, it should be noted that some articles do not come from specific research on this subject, but rather from researches on teachers, whose discourses refer to the imposition of accountability policies on their work, as well as the impact these policies have on their profession (Ferrada; Giró and Andrés; Venegas, Usategui and Del Valle), which gives account of the relevance of the subject that we address in this Special Issue.

Referencias bibliográficas/Références bibliographiques/Bibliographical references

- Demilly, L. et de la Broise, Patrice (2009): «Les enjeux de la déprofessionnalisation. Etudes de cas et pistes de travail. Socio-logos». *Revue de l'association française de sociologie*, 4. Repéré à <http://socio-logos.revues.org/2035>
- Dutercq, Yves et Maroy, Christian (dir.). (2017). *Le travail et le professionnalisme enseignants face aux politiques de responsabilisation*. Bruxelles: De Boeck.
- Evetts, Julia (2009). «The Management of Professionalism. A Contemporary Paradox.» in Sharon Gewirtz, Pat Mahony, Ian Hextall & Alan Cribb (dir.). *Changing Teacher Professionalism. International Trends, Challenges and Ways Forward*. New York: Taylor & Francis.
- Lessard, Claude (2006): «Le débat américain sur la certification des enseignants et le piège d'une politique éducative 'evidence-based'». *Revue Française de Pédagogie*, 154, 19–31.
- Maroy, Christian (dir.). (2013). *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats*. Bruxelles: de Boeck.
- Mons, Nathalie et Dupriez, Vincent (2010): «Les politiques d'*accountability*». *Recherche et formation*, 65.
- Sachs, Judyth (2003). *The Activist Teaching Profession*. Berkshire, (New York): Open University Press.

Índice de los artículos y breve presentación de los mismos²

El primer bloque del monográfico, titulado *Políticas de responsabilización y profesionalismos docentes*, se inicia con el artículo de Rocío Ferrada Hurtado, «Críticas a las políticas de rendición de cuentas según lo que el profesorado chileno de secundaria considera *justo* en educación», que analiza los bienes educativos

2 Dans cette section, une brève présentation en espagnol des articles qui composent cette monographie est offerte. Pour voir les résumés dans une autre langue, consultez l'article directement.

In this section, a brief presentation in Spanish of the articles that compose this special issue is offered. To see the abstracts in another language, see the article directly.

empleados por el profesorado, hallando que una situación escolar es justa según una pluralidad de bienes educativos entre los que destaca la preocupación por la individualidad de cada estudiante y la relación afectivo-personal docente-estudiante, mientras que las políticas de rendición de cuentas son vistas por el profesorado como poco representativas de su trabajo, pues no respetan ni diversidad ni necesidades afectivo-personales del alumnado, y obligan a ajustar las prácticas a objetivos pre-establecidos, suponiendo incluso renunciar a bienes educativos justos.

Catharine Quirk-Marku y Moira Hulme, en «Re-making teacher professionalism in England: local professionalism and social responsibility», analizan el escrutinio de la opinión pública y la intervención política bajo el que han estado la educación y la formación docente en las tres últimas décadas. Señalan diferentes tecnologías de mejora del control central y hábitos de autoformación disciplinada sobre el profesorado, tales como sistemas de especialización, evaluación y comparación, y formas recomendadas de autoevaluación reflexiva. En este marco, analizan tres aspectos: cómo se (re)conceptualiza la educación en la reforma que plantea el documento 'Teachers' Standards en Inglaterra; modelos de profesionalismo recientes orientados a modernizar y liberar la profesión docente; y modelos de «profesionalismo ocupacional» interactúan con movimientos simultáneos hacia el localismo y la descentralización de la educación y los servicios de atención a la infancia. Y concluye identificando un conflicto entre la delegación de responsabilidades y la promoción de la responsabilidad local, y el desarrollo sostenido del servicio nacional de educación concebido como bien público.

Ignacio Eduardo Reyes y Abdeljalil Akkari, en «La privatización de la educación en Chile: análisis del discurso del profesorado y dirección sobre la calidad de la educación y la rendición de cuentas», se centran en el análisis de la privatización de la educación en Chile para mostrar cómo los discursos de docentes y directores se distancian de la calidad y de la rendición de cuentas cuando las escuelas se ven confrontadas a la pobreza extrema y a la violencia, donde tener a niñas y niños en la escuela, y que puedan relacionarse en un ambiente de paz, son resultados en sí mismos, más allá de los intentos administrativos de medir los resultados de aprendizaje.

Hélène Buisson-Fenet y Xavier Pons, en «Un “sujet qui fâche”. L'évaluation des enseignants en France, entre défense statutaire, injonction au professionnalisme et autonomie professionnelle», analizan los proyectos de reforma de la evaluación del profesorado desde finales de 1990, así como las reacciones que esos proyectos han suscitado, fundamentalmente entre los sindicatos de profesorado. El artículo sigue la perspectiva de la sociología de la acción pública para analizar los sucesivos fracasos de estos proyectos de reforma, no tanto como resultado de una cultura de la contestación entre los sindicatos de profesorado, sino como consecuencia de la puesta en práctica de diferentes repertorios de acción pública, que generan movimientos de politización o despolitización más o menos propicios para el cambio. El artículo analiza cuatro secuencias de acción pública (dos *status quo* y dos proyectos de reforma) y evidencia tres repertorios de acción pública diferentes: estatutario-conservador (1997-2009), managerial-reactivo (2009-2012) y profesionalista-cooperativo (2012-2016).

Este primer bloque lo cierran Yamina Bouchamma, Daniel April y Marc Basque, con «Les communautés d'apprentissage professionnelles: un mode de fonctionnement pour opérationnaliser la reddition de comptes», que analizan las Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) como dispositivo de rendición de cuentas en Quebec, con el objetivo de: describir la responsabilidad de los actores escolares en el funcionamiento de la CAP y mostrar cómo contribuye el acompañamiento de la CAP a la redefinición del profesionalismo docente desde una perspectiva de rendición de cuentas. Los resultados muestran que los

actores del estudio: adquieren recursos materiales, físicos y temporales; fijan objetivos y clarifican los roles; aseguran un buen ambiente; dan muestra de un liderazgo compartido; aseguran su propio desarrollo y contribuyen al desarrollo de los otros miembros; dirigen la CAP a la madurez y utilizan los resultados procedentes de los datos. Una CAP madura garantiza los mejores resultados, lo que permite lograr posteriormente los objetivos del centro y asegura la rendición de cuentas.

El segundo bloque del monográfico, titulado *El profesorado ante las redefiniciones de su profesionalismo*, lo abren Joaquín Giró y Sergio Andrés con «El profesorado y las familias ante el espejo. Demandas en un entorno cambiante y mercantilizado», en que analizan las políticas de rendición de cuentas en el ámbito de la educación democrática como las dos caras de una misma moneda: contribuyen a garantizar la participación, la transparencia y la confianza, al tiempo que pueden convertir la educación, desde una perspectiva mercantilista, en un bien de consumo. Con este marco de fondo, el artículo pone en relación la rendición de cuentas, el profesorado y las familias con hijos/as en Primaria y Secundaria. Concluyen señalando la existencia de un continuum de posiciones que va da cuenta de esas dos caras de la moneda antes señaladas.

Mar Venegas, Elisa Usategui y Ana Irene Del Valle, en «El profesorado de Secundaria en España ante las políticas de rendición de cuentas en el marco de implantación de la LOMCE», analizan los discursos del profesorado de Secundaria Obligatoria en España en el marco de la implantación de la LOMCE de 2013 (63 docentes en 10 grupos de discusión correspondientes a 10 Comunidades Autónomas). El análisis de los datos identifica tres grandes cuestiones: continuos cambios de legislación educativa en España e inestabilidad en las políticas educativas; consolidación de una cultura de la evaluación; e impacto de estas tendencias sobre el profesionalismo docente, acentuando la rendición de cuentas del profesorado. Los datos permiten concluir que, *a priori*, todo el profesorado considera los cambios de legislación educativa solo de orden discursivo (político), sin generar un cambio ni estructural (en la organización de los centros), ni en las prácticas docentes; sin embargo, un análisis minucioso da muestras de esos cambios bajo una cultura de la evaluación que introduce cambios sobre la profesionalidad docente y para el alumnado, en el marco de una nueva gobernanza, neoliberal, la burocratización del trabajo y la pérdida de autonomía del profesorado, como parte de una tendencia hacia la desprofesionalización del trabajo docente. La estrategia del profesorado es, en general, de resistencia, tomando la forma de reivindicación de su agencia en tanto que sujeto político que ha de formar parte activa en los procesos educativos, a la vez que empieza a internalizar el discurso de la responsabilización social del trabajo docente.

Yves Dutercq y Eric Maleyrot en su artículo «El profesorado francés de Primaria frente a las políticas de rendición de cuentas: una evolución de su profesionalismo en un contexto de *accountability* subjetiva» (disponible también en francés) analizan el profesorado francés de educación primaria pública frente a las políticas de rendimiento y de responsabilización de los últimos años, para intentar comprender cómo redefinen el profesionalismo docente. Empiezan con un análisis socio-histórico de estas medidas para ofrecer ayuda individualizada para el éxito del alumnado. A continuación, analizan cómo la responsabilidad del profesionalismo tradicional del profesorado es remodelada por estos nuevos dispositivos, teniendo en cuenta la auto-regulación y la escasa rendición de cuentas de la que es objeto el profesorado. Después se analizan dos dispositivos recientes: un instrumento externo para medir los resultados del alumnado; y un dispositivo que consiste en ofrecer un/a docente complementario/a en centros educativos que reciben un alumnado desfavorecido. Se analizan las encuestas realizadas sobre estos temas entre 2011 y 2016, para dar a conocer tanto las resistencias como la evolución de las prácticas profesionales

que esas políticas de responsabilización suscitan. En la tercera y última parte, los autores cuestionan el profesionalismo «interno» del profesorado, frente a la visión del profesionalismo «externo» que espera la institución. Ante una política de responsabilización «suave», los docentes reaccionan o actúan en un contexto que denominan de *accountability* subjetiva, dejando translucir dos formas de profesionalidad: una tradicional, que sigue una pedagogía individual, y otra colectiva, que acepta rendir cuentas.

Yazmín Margarita Cuevas Cajiga en «Representaciones sociales de un grupo de docentes de la Ciudad de México sobre la evaluación del desempeño docente», nos lleva a la situación actual del profesorado mexicano que, en 2013, el mismo año en que Francia y España promueven sus reformas educativas (neoliberales) más recientes, asiste a la centralidad de la evaluación del desempeño docente como núcleo de dicha reforma, un tema abordado también en otros artículos como el de Quirk-Marku y Hulme, o el de Buisson-Fenet y Pons, por ejemplo. La evaluación del profesorado está llamada a regular el ingreso a la profesión, la permanencia en el servicio, la promoción a puestos de dirección escolar y la asignación de estímulos económicos, en un país donde la carrera profesional docente del profesorado de primaria se había erigido sobre los criterios de la antigüedad y la actualización profesional. El profesorado analizado entiende la evaluación como posibilidad de perder su puesto de trabajo, por lo que toma medidas más para aprobar esa evaluación que para actualizarse o mejorar su práctica docente, lo que apunta hacia un efecto perverso de la evaluación.

Otros efectos perversos de los dispositivos del rendición de cuentas sobre el trabajo docente son analizados por Gonzague Yerly en «L'évaluation externe des acquis des élèves, un "mal nécessaire" pour les enseignants», que analiza las percepciones del profesorado sobre un sistema de evaluación externa de los logros del alumnado en Primaria en el cantón (francófono) de Friburgo, en Suiza, donde se considera que los exámenes externos (examen de referencia en 4º y 6º grado) deben permitir al profesorado ajustar sus prácticas docentes. Los resultados muestran que este grupo de docentes considera el sistema de pruebas externas como un «mal necesario»: por un lado, las pruebas externas pueden ser útiles para sus prácticas pero, por otro, sienten cierta presión por esas pruebas, al sentir que son sus habilidades las que están siendo evaluadas, en lugar de las de su alumnado. Estas percepciones dependen de las características de los sistemas externos de pruebas, así como del perfil del profesorado y de la forma en que se realizan los ensayos. En el contexto estudiado, la falta de información y de apoyo coloca al profesorado en la tensión entre control y formación, que refuerza tanto las presiones ligadas a la EE (el «mal») como reduce su aportación formativa (lo «necesario»).

Este monográfico lo cierra el artículo de Christian Maroy, Cécile Mathou y Samuel Vaillancourt, «El profesorado quebequense frente a la «gestión basada en resultados». Un estudio cualitativo en cuatro Centros de Secundaria» (disponible también en francés). Este artículo nos sitúa en la Provincia canadiense de Quebec, donde, según señalan los autores, en la última década y media se ha desarrollado una política de *accountability* conocida como Gestión Basada en Resultados (GBR), dirigida a todo el sector educativo, y que comprende nuevas herramientas de planificación y contractualización, así como estadísticas, para visibilizar los resultados académicos y establecer objetivos de rendimiento. La finalidad es hacer más «eficaces» las prácticas del profesorado y contribuir a la realización de los objetivos de las políticas ministeriales. En este marco, el artículo analiza las reacciones del profesorado de cuatro centros de secundaria a las demandas de cambio de las prácticas pedagógicas que les son indicadas por los gestores escolares. El análisis muestra que las respuestas más frecuentes son el rechazo y la acomodación, pero también la renuncia a ciertas prácticas deseadas, así como las prácticas «imposibilitadas» por la implantación de la

GBR. El artículo señala también que las respuestas del profesorado varían en función de las prácticas establecidas por la organización institucional, así como del contexto del centro educativo y de las diversas estrategias y configuraciones de los actores implicados en ello.

Mar Venegas es Doctora en Sociología con Mención Europea. Profesora del Departamento de Sociología de la Universidad del Granada del que es, actualmente, Subdirectora. Ha sido Secretaria de la Asociación de Sociología de la Educación de España. Su docencia se desarrolla en el ámbito de la Sociología de la Educación, así como su investigación, en la que destacan dos grandes líneas: la Sociología de la Educación, el Género y la Sexualidad (la política afectivosexual); y la Sociología del Profesorado.

Yves Dutercq es sociólogo de la educación. Es director del CREN (Centro de Investigación en Educación de Nantes, Francia) y coeditor de *Education et sociétés*, una revista internacional de sociología de la educación (De Boeck). Su obra trata de las recientes transformaciones en la acción pública educativa.

Christian Maroy es sociólogo y catedrático de la Facultad de Educación de la Universidad de Montreal. Es titular de la Cátedra de Investigación de Canadá en Políticas Educativas. También es investigador asociado en GIRSEF, Universidad Católica de Lovaina. Sus intereses de investigación se centran en políticas educativas y nuevas formas de regulación de la educación, sus efectos sobre las desigualdades escolares y los cambios en la profesión docente.

Críticas a las políticas de rendición de cuentas según lo que el profesorado chileno de secundaria considera *justo* en educación

Criticisms of accountability policies according to what Chilean secondary school teachers consider «just» or «right» in education

Rocío Ferrada Hurtado¹

Resumen

A partir del modelo *De la justificación* propuesto por Boltanski y Thévenot nos preguntamos cuáles son los bienes educativos que los profesores emplean para justificar lo que estiman justo hacer en la escuela, o para criticar una realidad escolar alejada de dichos ideales. Realizamos 16 *focus group* donde participaron en total 68 docentes de colegios públicos, con financiamiento mixto, y privados, de la ciudad de Santiago. Encontramos que identifican una situación escolar justa cuando ella refiere a una pluralidad de bienes educativos: de éstos, uno esencial es la preocupación por la individualidad del estudiante y la relación afectivo-personal profesor-alumno. Desde esta posición, las políticas de rendición de cuentas diseñadas en nombre de la estandarización de las prácticas y de la identificación de los aprendizajes a la obtención de resultados, son vistas como poco representativas de su trabajo por no respetar la diversidad ni las necesidades afectivo-personales de los estudiantes, y por identificar los fines escolares solo con la obtención de resultados eficientes en algunas disciplinas. En algunos casos, además, ésta los fuerza a ajustar sus prácticas a las metas comprometidas, llevándolos en ocasiones a renunciar a otros bienes educativos que valoran, o a conservar su adhesión a lo que consideran justo, pero a condición de distanciarse todo lo (poco) que les es posible, de los objetivos que persigue la autoridad educativa.

Palabras clave

Crítica docente, principios de justicia, políticas de rendición de cuentas, justificación, Chile.

Abstract

Basing our analysis upon Boltanski's and Thévenot's proposed paradigm in *De la justification*, we first question the educational goods that teachers are using in order to justify what they consider to be just in a school setting, or what seems open to criticism when reality strays too much from what an ideal school should be. We have organised 16 focus groups comprising 68 teachers in the secondary school system of the city of Santiago, privately or publicly funded or both. We found that teachers identify a school situation as "just" or "right" when it refers to a multiplicity of educational goods, among which should primarily be noted a concern for the individuality of students and for the affective and relational link between teacher and student. Since this position, evaluation policies based upon the standardisation of practices and the identifying of learning strategies aiming at obtaining specific results have been criticised, owing to the fact that they do not respect the diversity of students nor their affective and relational needs, and they only seek to equate the aims of schooling with the ability to obtain specific results. We conclude by saying that evaluation policies are generally not considered by teachers to be representative of their work. Besides, such policies sometimes force them to conform their practice to previously set goals, thus forcing them to give up on other educational goods although they value them, or to continue in agreement to what they believe to be just or right and thus having to distance themselves, when possible, from the goals set by the educational authorities.

Keywords

Teaching criticism, principles of justice, accountability policies, justification, Chile

Recibido: 27-02-2017
Aceptado: 11-09-2017

¹ Université Catholique de Louvain, Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation, (GIRSEF), Belgique.

1. Introducción

En el marco de las políticas de rendición de cuentas para regular el funcionamiento de la escuela y las prácticas docentes, una serie de investigaciones críticas con estas medidas han estudiado las formas cómo las y los profesores reaccionan frente a éstas, y el modo cómo ellas inciden en sus comprensiones respecto de su propio trabajo. Según el enfoque que adopten, en general, estas medidas subrayan dos tipos de efectos sobre las prácticas docentes: i) la desprofesionalización del trabajo docente o incluso su *proletarización* (Lawn y Ozga, 1988). Pues, si la autonomía del trabajo es la prueba que define a una profesión (Champy y Israël, 2009; Schön, 1994; UNESCO, 1996), estas investigaciones concluyen que los docentes verían cuestionada –ellos mismos dudarían de– la efectiva realidad de su calificación en tanto profesionales; ii) los cambios en la comprensión de la identidad docente. Las nuevas maneras en que los docentes deben dar cuenta de su responsabilidad, se identifican (reducen) a ciertos objetivos mensurables y descontextualizados, soslayando o desestimando otros aspectos típicos y relevantes de su actividad (Comber y Nixon, 2009; Falabella, 2016; Ball, 2003).

Pero las regulaciones normativas a la institución escolar y a las prácticas de los actores educativos no son elementos extraños a estos sistemas; al contrario, ellas han sido una constante de su organización desde su fundación. Es, de hecho, el caso de los sistemas latinoamericanos (Toro, 2002), y en particular, del sistema educativo chileno (Núñez Prieto, 2004; Labarca, 1939; Toro, 2002). Entonces, en un contexto desde siempre regulado, las críticas docentes a las nuevas políticas no rechazarán tanto su existencia en cuanto tal, sino la reducción que éstas operan sobre lo que algunos han definido como la «irreductible complejidad» del trabajo docente, o el carácter plural que lo caracteriza (Ball, 2003; Derouet, 1992; Labaree, 2000).

El trabajo que aquí presentamos se inscribe en esta última crítica, pues notamos que las distintas investigaciones sobre las políticas de *accountability* no han sido suficientemente trabajadas a partir de la idea de pluralidad normativa que caracteriza, a nuestro juicio, las prácticas docentes. Apoyados en el modelo *De la justificación* desarrollado por Boltanski y Thévenot (1991), planteamos como hipótesis la existencia de una pluralidad normativa o de principios, presentes en las acciones de actores docentes. Sugiere el modelo que los actores, dotados de capacidades críticas, actúan teniendo en cuenta tanto la propia contingencia de la situación de su acción, como las distintas normas o principios que la regulan. Esta pluralidad de principios les permitiría desarrollar un ejercicio reflexivo y crítico de su acción, ya sea para justificar ante otros lo justo o adecuado de aquello que hacen, o para criticar lo injusto del orden en el que actúan, refiriendo sus justificaciones a dichos principios o referentes normativos.

En lo que sigue, presentamos, primero, algunos resultados de investigaciones internacionales y nacionales sobre la implementación de las políticas de *accountability* educativo y sus efectos sobre las prácticas docentes. Segundo, exponemos nuestra metodología de investigación que si bien, no tuvo como objetivo explícito conocer los efectos de dichas regulaciones, sino conocer los principios en los que las y los docentes apoyan sus justificaciones respecto de lo que consideran *justo* en educación, el tema de las políticas de rendición de cuentas apareció de todas formas y en reiteradas ocasiones. Presentamos aquí los resultados respecto a este punto, y algunas conclusiones a la luz de nuestra investigación y en diálogo con los estudios referidos.

2. Las políticas de *accountability* educativo en el contexto internacional

A partir de la década de los 90, los sistemas escolares de distintos países del mundo se ven sometidos a las políticas de *accountability* o rendición de cuentas. Ellas corresponden a una serie de medidas tales como la aplicación de evaluaciones estandarizadas, la publicación de sus resultados y la incorporación de incentivos con miras a alcanzar determinados estándares y metas nacionales (Falabella y Opazo, 2014). Estas medidas, que suponen un actor racional estratégico que frente a incentivos, ajusta sus prácticas a las metas definidas, y se compromete con dichas medidas –pues serán ellos quienes las implementarán–, son propias del enfoque del modelo de mercado en educación y la Nueva Gestión Pública (*New public management*) actualmente dominantes en la organización de los sistemas educativos a nivel general (Hursh, 2005; Apple, 2007; Dupriez y Dumay, 2011; Joiko, 2012; Laval, *et al.*, 2012; Amigot Leache y Martínez, 2015).

Este modelo concibe la educación como un bien adquirible en el mercado, pues asigna a éste un valor ante todo económico y de beneficio personal. Su postulado principal supone la competencia como factor de mejoramiento de la calidad de la educación. Para funcionar, el mercado requiere sin embargo de Estados comprometidos con el establecimiento de una serie de condiciones que aseguren su buen funcionamiento. Es decir, el mercado no se autorregula sino que precisa de la intervención gubernamental, que crea las condiciones para su existencia y desarrollo (Hursh, 2005; Sassen, 2009). Así, en educación, éste tendrá por tarea regular, controlar y evaluar el rendimiento del sistema a fin de producir información útil a los actores para que puedan realizar elecciones educativas informadas (bajo esta comprensión, identifica calidad de educación a estándares e indicadores mensurables, necesarios a la comparación del desempeño de los distintos establecimientos). Las políticas de *accountability* corresponden al tipo de dispositivos dirigidos a promover el funcionamiento del mercado –en efecto, la serie de supuestos que garantizan su funcionamiento, tales como la propia autoregulación o la sanción de las familias a los establecimientos con bajos resultados, no se observan en la realidad para el bien educativo (Dupriez y Dumay, 2011; Hursh, 2005)–, que los gobiernos aplican para «fortalecer la responsabilidad de los actores que deben dar cuenta del desempeño de su trabajo» (Raczynski y Muñoz, 2007: 40). Estas políticas fijan incentivos que orientan las prácticas de los actores; en general son de dos tipos: uno es la fijación, por parte del Estado, de estándares académicos mínimos que las escuelas deben alcanzar: según el nivel de logro de estos estándares, se las ordenará y se las premiará o sancionará. El otro, típico de los modelos de mercado-educativo, apuesta a la mejora de resultados mediante la elección escolar de los padres, que, en principio, escogerían la escuela que muestre los mejores resultados académicos y presionarían para que aquellas mantengan y/o aumenten sus resultados académicos (Dupriez y Dumay, 2011; Rouse y Barrow, 2008). Distintas evaluaciones de estas políticas a nivel internacional concluyen que aquéllas efectivamente inciden en las prácticas escolares; sus efectos pueden dar lugar a algunas mejoras del rendimiento, pero también a una serie de consecuencias, acaso no previstas. En el caso de los Estados Unidos, algunos estudios señalan entre sus virtudes conseguir mejorar en el rendimiento de las escuelas examinadas, o también orientar la acción educativa hacia objetivos claros y definidos (Puryear, 2006; West y Peterson, 2006). Otras reparan en cambio, sobre los efectos más perversos que ellas han generado en las prácticas educativas, tales como estrechar el currículo, privilegiando los contenidos que serán evaluados y aumentando la preparación de los exámenes (Jacob, 2005; Vazques Heilig y Darling-Hammond, 2008). A su turno, la revisión de Elacqua *et al.*, (2013) sobre algunas de estas investigaciones, destacan que no solo los profesores reaccionan a las presiones del *accountability* distorsionando sus prácticas, sino también las autoridades locales y las/os directores de escuela. Otras evaluaciones notan que las modificaciones en las prácticas de los docentes son

más recurrentes en los establecimientos donde las consecuencias del *accountability* son más drásticas (Peddulla et al., 2003) y otras destacan la existencia de prácticas derechamente indebidas que buscan trampear la aplicación de las evaluaciones y test (Jacob, 2005). También Coburn *et al.*, (2016) analizan un conjunto de trabajos evaluadores de las políticas de rendición de cuentas en Estados Unidos, observando que el tipo de cambios en las prácticas pedagógicas que éstas denuncian dice más de un cambio «superficial», pues se aumentan las horas de enseñanza de los contenidos que serán evaluados y se ejercitan técnicas de logro, pero no se cambia la pedagogía ni las formas de aprendizaje de los estudiantes. Por su parte, en el caso de las escuelas inglesas, estudios de Day (2002) y Troman (2008) acentuaron sus efectos negativos sobre la identidad docente en su componente relativo a los factores afectivos en la enseñanza y el aprendizaje (citados en Ávalos, 2013).

Tenemos, entonces, que trabajos internacionales sobre los efectos de las políticas de *accountability* en las escuelas, evidencian transformaciones concretas en las prácticas pedagógicas de los actores educativos –cambios a veces superficiales (Coburn *et al.*, 2016) y/o faltos de ética (Jacob, 2005)–, acotando de esta forma el sentido de la educación hacia logros académicos puntuales, estándares y mensurables. Por esa vía, dichas políticas identifican los fines de la educación y de la labor docente a lo que algunos han llamado una «cultura de la auditoría» (Apple, 2007), soslayando otros componentes de la educación y de las capacidades críticas de los actores docentes que intervienen.

3. Las políticas de *accountability* en Chile

Assaél *et al.*, (2014) señalan que, tras una década de implementada la reforma educativa en Chile, cuyo propósito fue mejorar la calidad y equidad escolar², el balance resultaba negativo si se tomaba como indicador los resultados de aprendizajes medidos por las pruebas estandarizadas nacionales (SIMCE)³ o internacionales (PISA, TIMSS). En ese contexto, sostienen los autores, se argumenta que no basta con entregar, como se había hecho hasta entonces, apoyo técnico y de recursos a las escuelas con bajos resultados académicos, sino que era preciso incrementar la presión –castigar a aquellos que lo «hacían mal» (Assaél *et al.*, 2014)–, haciendo responsables a los actores educativos de sus desempeños y/o activos en el control del uso de sus dineros invertidos en educación (Corvalán y McMeekin, 2006; Raczynski y Muñoz, 2007). Se implementa entonces, en 2008, la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) que introduce por primera vez mecanismos explícitos de *accountability* tales como la clasificación de escuelas, y sanciones a aquellas que no cumplan con los estándares mínimos por desempeño. En breve, esta ley entrega recursos adicionales a las escuelas total o parcialmente subvencionadas por el Estado, que cuenten con estudiantes clasificados como vulnerables (prioritarios) y que de manera voluntaria quieran firmar un «Convenio de Igualdad de Oportunidades». Mediante este convenio, las escuelas se comprometen a mejorar sus resultados SIMCE, no seleccionar y retener a los alumnos, no cobrar arancel por alumnos prioritarios y a implementar un «Plan de Mejoramiento Educativo» (PME) definido por el mismo establecimiento⁴. La ley clasifica como «autónomas» a las escuelas que obtienen consistentemente resultados educativos buenos; «emergentes» a aquellas cuyos resultados varían, y «en recuperación» a las que obtienen malos resultados de manera regular: estas últimas arriesgan su cierre en caso de no alcanzar, durante tres periodos consecutivos, los estándares mínimos comprometidos.

2 Para conocer en detalle la serie de políticas implementadas en el marco de la reforma educativa en Chile ver García-Huidobro (1999), Cox (2003), Hevia (2003).

3 El SIMCE es el Sistema Nacional de Evaluación de resultados de aprendizaje del Ministerio de Educación. Este examen se aplica anualmente a distintos niveles escolares de primaria y al 2° nivel de secundaria.

4 Para una explicación más en detalle del modo como funciona la ley SEP ver (Elacqua *et al.*, 2013).

Evaluaciones posteriores a su implementación (casos de estudio y etnografías), han arrojado resultados controversiales respecto de los supuestos y los beneficios esperados de la SEP. En el caso de las evaluaciones, una de ellas concluye mejoras en los aprendizajes de los estudiantes prioritarios de las escuelas de menores recursos, valoración por parte de los docentes del apoyo técnico pedagógico que reciben, focalización del trabajo en el mejoramiento de aprendizajes y en los resultados académicos (Raczynski *et al.*, 2013) pero también un empeoramiento del clima escolar al concebirse a los alumnos prioritarios como un problema (Irarrázaval *et al.*, 2012). La segunda evaluación, en cambio, de carácter cuantitativo, concluye que la mayor parte de las escuelas participantes no han logrado incrementar el rendimiento de los alumnos, ni tampoco es posible observar mejoras a nivel de la segregación socioeconómica del sistema (Valenzuela *et al.*, 2012). Por su parte, al igual que algunos resultados internacionales, estudios nacionales encuentran que los docentes ajustan sus prácticas para aumentar los resultados en las pruebas estandarizadas, sin que ellos sean el reflejo de nuevas capacidades duraderas al interior de los establecimientos (Assaél *et al.*, 2014; Falabella y Opazo, 2014; Elacqua *et al.*, 2013; Falabella y de la Vega, 2016). Se trata pues de cambios superficiales e instrumentales, tales como la reducción curricular y/o el adiestramiento de los alumnos para responder pruebas estandarizadas. Es a la luz de resultados como estos que Falabella y Opazo (2014) concluyen que las políticas de Aseguramiento de la Calidad fomentan una racionalidad instrumental que prioriza el logro de metas y el cumplimiento de los procedimientos exigidos, trasladando a un segundo plano el análisis profesional autónomo y la toma de decisiones según criterios pedagógicos, contextuales y éticos. Advierten las autoras que ello podría incluso deteriorar los procesos de mejoramiento institucionales, al cuestionar la pertinencia de la gestión escolar de los establecimientos.

Asimismo, cuando los estudios se concentran en los efectos del *accountability* en los establecimientos calificados «en recuperación» —aquellos que obtienen permanentemente bajos resultados SIMCE— coinciden nuevamente con algunos trabajos internacionales en mostrar que los cambios descritos afectan aún más a estas escuelas. Así por ejemplo, Elacqua *et al.*, (2013) observan que en ellas se reacciona aplicando medidas cortoplacistas ajustadas a aumentar los resultados, pero aún, que estas decisiones se toman sin la participación de los docentes, quienes en general —2 de cada 3 docentes— declaran no conocer la clasificación SEP de su establecimiento. Por su parte, Assaél *et al.* (2014) también acusan la falta de diálogo que se produce en estas escuelas, y la pérdida de sentido, producto del cuestionamiento a su existencia y/o su inminente desaparición. La realidad de estas escuelas, señalan, se ve amenazada al contrastarlas con *un* modelo ideal de escuela abstracto y descontextualizado, despojando así a los actores de su capacidad para abrir espacios de diálogo y construcción conjunta de los sentidos y el proyecto escolar que estimen. Finalmente, los efectos más perjudiciales en las escuelas «en recuperación» (mecanización del aprendizaje, postergación de los propios criterios profesionales en función de responder a los resultados estándares comprometidos) son también constatados por Falabella (2016), quien concluye que de esta forma, las políticas SEP tienden a legitimar y acrecentar la diferencia entre los establecimientos; en consecuencia, instiga a pensar en políticas más diferenciadas y flexibles, en acuerdo con las necesidades y características locales de los establecimientos.

De los resultados revisados nos interesa retener los efectos que la regulación heterónoma y estandarizada de la ley SEP tiene sobre las decisiones de los actores en situación: ésta no favorece la presencia de espacios de diálogo entre actores dotados de capacidades críticas y reflexivas para determinar aquello que es adecuado, conforme a la realidad escolar en la que actúan y en relación a las demandas de las políticas educativas. Por esta vía, dicha política trabaja sin considerar estas capacidades, ignorando los juicios pro-

fesionales y éticos de los profesores sobre lo que creen justo hacer en sus contextos de trabajo. Veremos en lo que sigue, y a partir de nuestros resultados, cuáles son estas otras dimensiones del quehacer docente que quedan ignoradas y/o que los actores deben postergar, cuando, ante todo, se ha identificado el quehacer de la escuela al logro de resultados académicos estándares.

4. Preguntas y metodología de investigación

Advertimos más arriba que nuestra investigación no tuvo como objetivo explícito estudiar las políticas de *accountability* y sus efectos sobre las prácticas de los docentes, sino que nos interesamos en conocer aquello que las y los profesores consideran que es *justo* hacer en sus contextos de trabajo, cuando se dan a la tarea de justificar sus prácticas ante otros (justificar por qué hacen lo que hacen, y justificar qué es lo que en realidad deberían hacer –o debería hacer la escuela–). Desde un enfoque de sociología pragmática como el desarrollado por Boltanski y Thévenot (1991) se postula que en las actuales sociedades, las personas o las instituciones refieren sus acciones de justificación a una pluralidad radical de bienes normativos o principios de justicia (Walzer, 1993; Boltanski y Thévenot, 1991; Derouet, 1992; Derouet, 2000). En este mundo plural, ningún principio se reduce o puede quedar contenido en otro; en consecuencia, los sujetos identificarán *lo justo* de una determinada situación (es decir, identificarán el *bien normativo* que importa dada *la realidad* de la situación) refiriendo dicha situación a principios de orden diferentes y opuestos entre sí. Los autores reconocen siete principios de justicia a partir de los cuales se establecen relaciones de orden entre los seres; estos modelos sirven a los actores para defender o criticar una determinada situación en caso que ella no se ajuste a su modelo normativo ideal. De estos siete regímenes generales de justicia, tenemos entre ellos el orden familiar o *mundo doméstico* que postula como *bien común* la autoridad, la lealtad, la confianza, pues concibe las relaciones entre los seres al modo familiar: esto es, marcadas por el afecto y la confianza entre los miembros, y adultos responsables del cuidado y la educación de los menores: pero se trata aquí de un tipo de relación jerárquica donde los adultos son responsables y modelos de comportamiento de los pequeños. Cuando los seres no cumplen con este orden (cuando un adulto no se ocupa de sus hijos o niños y/o cuando estos faltan a la autoridad del adulto) se critica la legitimidad de dicho ser, es decir, se pone en cuestión si acaso aquél *es* realmente lo que dice ser –si acaso el padre es realmente un padre–. Otro régimen de justicia es el orden o *mundo industrial*. Éste propone como bien común la eficiencia y los buenos resultados: en consecuencia, ordena a los seres según su aporte a la eficiencia de la empresa, cualquiera que ésta sea. En este mundo es central la planificación, el conocimiento científico-técnico, las mediciones, los resultados del trabajo. Otro, el orden o *mundo cívico* cuyo *bien* es la igualdad entre los seres (grupos, colectividades): aquí las relaciones estarán marcadas por la generalidad en el trato a los distintos grupos y la formación en saberes comunes y generales. Otro, el orden o *mundo del mercado*: su *bien común* es el dinero; establece relaciones de mercado entre los miembros, es decir, relaciones donde el bien de intercambio tiene un equivalente simbólico y es éste (el dinero) el que da acceso a entrar en dichas relaciones.

Así, en el «modelo del régimen de justificación», los actores, dotados como están de capacidades críticas, identificarán el bien que importa en una determinada situación (cívico, familiar, del conocimiento, el dinero,...), y en nombre de ese *bien común* justificarán sus críticas o adhesiones a la situación de su acción.

Desde dicho marco analítico, nos preguntamos qué órdenes normativos o principios de acción emplean los docentes para justificar sus acciones. Esta cuestión es importante, entre otras razones, por el hecho de que las decisiones de política educativa a menudo soslayan estos juicios, soslayan las capacidades reflexivas y los juicios éticos de los propios actores, tal como lo evidencian los resultados de las

investigaciones sobre las políticas de *accountability* que hemos revisado. Realizamos entonces, en agosto de 2014, 16 *focus group* (grupos de discusión) donde participaron un total de 68 profesores/as de educación secundaria⁵ de todas las disciplinas, y de los tres tipos de establecimientos que componen el sistema educativo chileno: públicos subvencionados (4), particulares-pagados (5), y de subvención mixta (7) de la ciudad de Santiago de Chile⁶, todos contando con más de 5 años de experiencia docente. Del conjunto de establecimientos, 7 colegios fueron laicos y 9 de confesión católica⁷. La elección de la herramienta de recolección de los datos respondió a nuestro interés por conocer la forma que tomaba la reflexión de las y los docentes respecto de su propio trabajo, esto es, que los argumentos desarrollados avanzaran en generalidad a fin de justificarse en principios de justicia. El espacio que abre el *focus group* invita a las personas a entregarse a un trabajo reflexivo, pues, como ha explicado Giddens (1990) la reflexividad del propio quehacer se consigue en gran medida gracias al carácter conversacional del lenguaje, dado que la recursividad de éste le permite incluir en el proceso de construcción o producción de la reflexión, nuevas informaciones, representaciones, significados, opiniones de orden ético. A su turno, para conseguir argumentos fundados en principios morales, el *focus group* debía cumplir con dos condiciones: 1) la conversación debía ser pública (varios participantes) para que las personas construyesen relatos racionales y generales, y 2) las relaciones de fuerza entre las personas en presencia debían estar relativamente equilibradas, a fin que las personas se dieran libremente al disenso y la jerarquización de argumentos. De este modo los *focus* estuvieron compuestos por profesores y profesoras de secundaria, en grupos de 5 hasta 8 docentes, colegas de un mismo establecimiento, cuyas funciones eran principalmente pedagógicas (no incluimos ni directores/as de establecimiento, ni jefes/as de ciclo). Concretamente, la conversación estuvo guiada por una pauta de entrevistas semiestructurada cuyos temas fueron la definición de su práctica de trabajo, que explicasen aquello que hacían y el por qué o para qué lo hacían, cuáles eran los límites de su trabajo, cuáles eran sus expectativas o ideales educativos y cómo confrontaban estos ideales con sus situaciones educativas reales. La principal estrategia adoptada para conocer la forma que tomaba la reflexión fue dejarlos avanzar muy libremente en la justificación de sus argumentos, y en ocasiones, empujarlos, mediante la pregunta «por qué» o «para qué», a avanzar hasta justificaciones morales de su acción.

La Tabla I presentada a continuación, contiene algunos elementos descriptivos de los establecimientos en los que realizamos los grupos de discusión y las siglas con las que, más abajo, identificaremos las citas seleccionadas.

Tabla I. Descripción de las escuelas estudiadas

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA	TAMAÑO DE LA ESCUELA*	ALUMNOS POR CURSO	ORIENTACIÓN	SIGLA DE IDENTIFICACIÓN
Liceo Público	Mediano	24	Laica	LP,Md,L
	Mediano	38	Laica	LP,Md,L
	Mediano	29	Laica	LP,Md,L
	Grande	38	Laica	LP,Gr,L

5 En Chile existe solo un nivel de enseñanza secundaria obligatoria que dura 4 años, para las personas entre los 14 y 18 años. Después, ellas pueden o no continuar sus estudios de nivel terciario (universitario o técnico). Esta investigación ha sido realizada con profesorado del sistema formal.

6 A partir del año 2014 la ley SEP comienza a regir también para el nivel secundario. Según las cifras entregadas en 2014 por el Centro de Estudios del Ministerio de Educación, de un total de 11 989 establecimientos municipales y particulares subvencionados que contaban con al menos un estudiante prioritario a nivel país, 7 949 (66,3%) establecimientos suscribieron un convenio SEP. De ellos, el 63% eran establecimientos municipales y el 37% establecimientos particular-subvencionados.

7 No fue intención de la investigación trabajar con una muestra representativa de la realidad educativa chilena, ésta, al año 2014, se repartía de la manera siguiente: 38,4% del total de la matrícula de nivel primario y secundario, asistía a establecimientos públicos con subvención total, 52,3% a establecimientos con subvención mixta y el 7,7% a colegios particulares-pagados.

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA	TAMAÑO DE LA ESCUELA*	ALUMNOS POR CURSO	ORIENTACIÓN	SIGLA DE IDENTIFICACIÓN
Colegio con Subvención Mixta	Mediano	36	Católica	CSM,Md,C
	Grande	37	Laica	CSM,Gr,L
	Grande	38	Católica	CSM,Gr,C
	Grande	38	Católica	CSM,Gr,C
	Mediano	36	Laica	CSM,Md,L
	Grande	34	Católica	CSM,Gr,C
	Grande	34	Laica	CSM,Gr,L
Colegio Particular Pagado	Pequeño	23	Católica	CPP,Pa,C
	Mediano	24	Católica	CPP,Md,C
	Mediano	25	Católica	CPP,Md,C
	Grande	30	Católica	CPP,Gr,C
	Grande	33	Católica	CPP,Gr,C

*> 500 estudiantes: tamaño pequeño; Entre 500 y 1000: mediano; + de 1000 estudiantes: tamaño grande.

Fuente: Ministerio de Educación, 2014.

En estos espacios de reflexión, las y los profesores se refirieron inevitablemente a las políticas de control por resultado que han regulado el sistema educativo chileno desde la década de los 90, y que se han visto reforzadas a partir de la entrada en vigencia de la ley SEP en 2008. Del conjunto de información obtenida, destacaremos en esta exposición, i) *otros bienes* de la escuela o principios normativos –además del logro en los aprendizajes de los estudiantes priorizado por dichas políticas– que las y los docentes valoran como *justos* en educación, y a partir de los cuales apoyan sus críticas o adhesiones a las actuales medidas de *accountability*. Por juicio *justo* entendemos aquí un juicio realista, que tiene en cuenta los componentes de la situación, y ético, en el sentido que califica la situación en referencia a un *bien común*. ii) Las formas como los docentes, en sus situaciones cotidianas de aula, ajustan su labor a las distintas normativas de rendición de cuentas, develando en ese movimiento de ajuste el peso del orden normativo en toda su consistencia.

5. Resultados

Es consistente entre las y los profesores afirmar que la escuela debe responder, no únicamente a los aspectos puramente académicos e intelectuales de formación –como insisten las políticas de rendición de cuentas–, sino a múltiples fines, tales como la formación en conocimientos disciplinares, pero también la preocupación por cada uno de los estudiantes y su desarrollo, estimular su creatividad, su espíritu crítico, conseguir que todos, de igual manera, tengan acceso a los mismos saberes, la formación en las actuales tecnologías y redes sociales... Del conjunto de opiniones docentes destacaremos, por razones de espacio y pertinencia, solo uno de los regímenes de justicia referidos. Se trata del régimen *familiar* o «doméstico», que es el modelo que emerge con mayor fuerza, considerado por ellos/as como justo y eficaz para pensar las relaciones pedagógicas profesor-alumno.

i. El modelo educativo familiar o «doméstico»

Tanto los profesores de establecimientos subvencionados como privados, argumentan que es justo y clave en la escuela establecer y desarrollar relaciones afectivas y personales entre el profesor y sus estudiantes. Un modelo de relaciones de tipo *familiar* sirve a los docentes para apoyar sus juicios de justificación de aquello que hacen, o para criticar prácticas que consideran inapropiadas al trabajo docente. Este referente es movilizado para tres tipos de juicios: i) aquéllos que justifican las relaciones

que tienen en cuenta la singularidad de los participantes, por considerarlas esenciales al trabajo docente, que es un trabajo con personas. En este caso el referente *doméstico* adquiere valor por sí mismo; ii) aquéllos donde se justifica el desarrollo de relaciones interesadas en la persona-estudiante, porque ellas son centrales para conseguir buenos aprendizajes. En este caso el principio *doméstico* se moviliza como complemento a otro referente, a saber, el del *conocimiento* o *industrial*, cuyo *bien* es el conocimiento disciplinar, ordenado y sistemático, sujeto a evaluación para medir la efectividad del aprendizaje; iii) aquéllos que ven en la práctica de relaciones de tipo familiar un modo no solo distinto, sino contrario al tipo de valoraciones estandarizadas y enfocadas al logro de los aprendizajes educativos promovidos por las actuales políticas educativas, y más ampliamente, contrarias al individualismo y las relaciones mercantilizadas propias de una sociedad neoliberal que acusan como dominante. En este caso, el mundo *familiar* o *doméstico* sirve de apoyo a los juicios críticos que denuncian la injusticia del actual orden escolar.

Todos los docentes justifican su quehacer en argumentos propios del mundo *doméstico*, pero aquellos que trabajan en colegios subvencionados (total o parcialmente) los refieren más frecuentemente; en los colegios particulares-pagados hay un balance en cambio, entre este tipo de argumentos y los argumentos que apelan a nociones académicas y de aprendizaje de saberes, más propias del mundo del *conocimiento*. Así, es en los liceos públicos donde se afirma con más regularidad como una práctica justa y necesaria al trabajo docente privilegiar los afectos y las relaciones interpersonales, incluso a veces sobre los aspectos académicos o disciplinares. Dicen «*Y aquí nos preocupamos más de la niña que de los resultados. Si tiene problemas entonces nos ocupamos primero de eso y de los resultados es de lo último que nos preocupamos*» (LP,Md,L). En otro grupo señalan: «*es mucho más importante que el afecto esté bien en los alumnos que tanto énfasis en la parte académica. Un alumno que está bien va a aprender*»; o «*el tema humano es fundamental porque nosotros trabajamos con personas*» (LP,Md,L). Por último, otros dicen: «*ahora el profesor no es solo profesor sino que... inclusive es papá*» (CSM,Gr,C). En estos colegios, las relaciones de tipo familiar se presentan como una suerte de trabajo necesario o condición de posibilidad para el trabajo netamente disciplinar y de aprendizaje de los estudiantes. Si esto es así, la política actual de *accountability* cometería un error al no considerar suficientemente este aspecto del trabajo pedagógico, pues los logros académicos que ellas buscan mejorar precisan de una dedicación igualmente importante en términos de las relaciones interpersonales profesor-alumno.

Ahora bien, los juicios docentes que priorizan las relaciones afectivas y de contención sobre otros bienes educativos, tienden a un tipo de práctica asimétrica en favor de *un* solo bien, que a una pluralidad de bienes para guiar la acción. Es posible que esta mirada asimétrica resulte de una exigencia realista y ética que prueban los profesores frente a estudiantes poco dotados de recursos afectivos. En efecto, para los profesores de liceos públicos, pero también para los que trabajan en establecimientos con subvención mixta, la carencia emocional y de contención familiar de sus estudiantes, adquiere un grado de realidad tal, que pide ser incorporada como un componente central del trabajo docente. El docente, señalan algunos profesores y profesoras de un colegio con subvención mixta, «*termina resolviendo problemas sociales, personales... tiene que ver más con un proceso de socialización que con lo disciplinario que es en lo que nosotros debiésemos estar enfocados*» (CSM,Gr,C). En sentido contrario, los profesores que enfrentan poblaciones mejor provistas de recursos domésticos, tienen mayores posibilidades de concentrarse en la enseñanza de su disciplina, sin necesariamente tener que detenerse demasiado en las demandas emocionales de sus estudiantes.

Pero lo ideal de una práctica docente justa o apropiada es cuando ella refiere a una pluralidad simétrica de referentes, es decir, una co-participación de *bienes* educativos sin que uno prime sobre otro. Esta pluralidad es expresada por los docentes mediante lo que llamamos «*nociones-puentes*», las cuales permiten juntar dos o más mundos a partir de los cuales justificar la acción. Así, por ejemplo, muchos profesores señalan que aquello que verdaderamente importa en la práctica pedagógica es «*atender a la diversidad de los aprendizajes*» o también el valor de los «*progresos cotidianos del aprendizaje*». Ambas nociones ponen en valor el *bien* del aprendizaje de los conocimientos, típico del mundo del *conocimiento*, al mismo tiempo que el *bien* de la diversidad de ritmos de cada estudiante, elemento afín al mundo *doméstico*. Las citas a este respecto son transversales y revelan hasta qué punto el trabajo docente enfrenta el desafío de aplicar métodos adecuados a la diversidad de los aprendizajes y, por tanto, desarrollar una práctica que debe tener en cuenta al menos dos *bienes*.

Dijimos asimismo que el principio *familiar* servía de apoyo a la justificación de juicios docentes críticos del actual orden escolar (punto iii). En general, los profesores reivindican este tipo de relaciones por ser no solo diferentes sino contrarias a los valores educativos incentivados por las políticas educativas, y contrarias también a la actual mercantilización de las relaciones sociales. Este modo de comprensión de lo doméstico es desarrollado casi por todos los colegios particular-subsidiados y por todos los colegios particulares-pagos. En particular, respecto de los juicios críticos de la política educativa, algunas citas dicen:

«Este colegio tiene la garantía de ser privado... con una personalidad propia, entonces el tema del SIMCE y el tema de la PSU [Prueba de Selección Universitaria] son pruebas que el colegio se preocupa de hacerlas, pero no es que estemos preparando a los niños durante todo un año para el SIMCE o la PSU» (CPP,Gr,C).

Y en otro establecimiento dicen: «los espacios chicos te generan mayores oportunidades en los vínculos... insisto, en este colegio hay otra mirada [contraria a la estandarización]... tenemos un espacio privilegiado para romper esquemas» (CPP,Pq,C). Estos distintos ejemplos rescatan la distancia que el referente *doméstico* ofrece respecto de las políticas educativas que regulan el sistema educativo, distancia que los profesores de colegios privados califican como un privilegio social. Para estos docentes, las políticas generales de educación parecieran no operar como referentes generales de su acción docente sino, al contrario, serían vistas como medidas que, en el ideal, es preciso no seguir o en todo caso practicarlas mínimamente, intentando dejar espacio a prácticas de tipo *familiar*. Es elocuente la frase de un profesor de colegio grande con subsidio mixto que dice:

«En cambio el colegio que se preocupa y tiene los planes y programas propios por lo menos tiene una intención, tiene una visión de lo que quiere entregar, en cambio un colegio que acepta lo que el Ministro o su equipo decida y lo aplica tal cual, claramente no está haciendo algo por cambiar las cosas...» (CSM,Gr,C).

ii. Ajustes de la práctica docente a las normativas de rendición de cuentas

Dado que las pruebas de evaluación de saberes han sido desde siempre el dispositivo por excelencia en educación, los profesores criticarán el SIMCE y otras evaluaciones, menos por su función que por el dominio que ejercen sobre la organización de los componentes escolares y las prácticas pedagógicas. La jerarquía y valor de los saberes escolares, la distribución de los tiempos, las decisiones pedagógicas, son organizadas en vista de lograr buenos resultados en las mediciones. Este ajuste es más denun-

ciado por los docentes de los establecimientos subvencionados; los privados, en cambio, no refieren a este tema o solo lo hacen para describir el estado del sistema educativo en general, pero del cual ellos pueden en cierto modo sustraerse. De entre las citas de profesores que trabajan en establecimientos que han suscrito el convenio SEP, destacan:

«... porque de alguna manera los profesores que estamos en los focos SIMCE, nosotros trabajamos y presionamos y tensionamos a los alumnos y prácticamente los obligamos a muchas cosas: que tienes que venir hoy día porque hay ensayo! Y todo nuestro trabajo del año hasta Noviembre es en base al SIMCE. Yo por estar en SIMCE tengo más horas porque tengo que generar material para planificar y todo» (LP,Md,L).

«Acá no está establecido [explícitamente] trabajar para el SIMCE pero si estamos igual sometidos a la presión del SIMCE, por dos aspectos: uno es porque hay un bono para los colegios que tienen buen SIMCE y dos, porque a los colegios que les va mal en el SIMCE pueden llegar a ser intervenidos e incluso cerrados» (CSM,Md,C).

«Todo ronda en torno al puntaje SIMCE, ensayo SIMCE, ensayo PSU. Al final la estandarización se convirtió en el fin» (CSM,Gr,C).

«Entonces genera una distorsión de la enseñanza. Genera que los sistemas se tergiversen... Te premian dándote dinero por tres meses si tienes un SIMCE que esté por sobre el puntaje anterior; Y ahora van a cerrar los colegios que obtienen mal puntaje... entonces todo se reduce a una fórmula y esa fórmula es la dimensión de un solo factor» (CSM,Gr,C).

«El sistema de por sí empuja, casi obliga al profesor a evaluar, a ser competitivo, a rendir, nos evalúan por el SIMCE y la PSU...; Así como en la fábrica, mientras más artículos produzcan mejor, el alumno, mientras más rinda es mejor» (CSM,Gr,C).

Pero los profesores, al mismo tiempo que critican las medidas de control de sus prácticas, confirman que éstas pueden ser útiles e incluso justas al trabajo escolar. No hay solo crítica sino también confirmación o adhesión. En efecto, algunos profesores valoran una cierta normalización del trabajo o una intensificación de ciertos saberes evaluados por sobre otros, en nombre de la igualdad (referente cívico). Citas de profesores de colegios con subvención mixta sujetos al convenio SEP dicen: *«Ahora también es cierto que con el bajo capital cultural que traen los chiquillos la normalización los ayuda» (CSM,Md,C).* *«Y en realidad los colegios como éste o como otros municipales, la única forma que tienen para tratar de equipararse con los otros es restando las horas de talleres y metiendo más horas de clases.» (CSM,Md,L); «Yo no encuentro que medir sea malo (...) el problema es que solamente está centrado ahí» (CSM,Gr,L).* A estas citas que destacan lo justo de las medidas de control por resultado y de las modificaciones pedagógicas que ellas consiguen, existen otras que incluso admiten un compromiso activo con mecanismos propios de este tipo de políticas como son los incentivos por resultados. Profesores de un colegio particular-subvencionado señalan: *«Yo como sociedad le pedí que enseñara A: usted enseñó A y yo como sociedad lo premio. Y nosotros nos felicitamos entre nosotros cuando lo conseguimos. Lo criticamos ahora pero nos felicitamos si alguien lo consigue» (CSM,Gr,L).*

La ambivalencia que prueban los docentes frente a las actuales regulaciones, es bien expresada por un profesor que dice *«Es extraño porque todo parece ser que no queremos eso y a pesar de eso lo validamos y lo hacemos».* Nos parece que en este ajuste de la acción docente a las obligaciones y normas de la situación, se

revela todo el peso de la realidad, pero también y al mismo tiempo, la producción de la normatividad por parte de los propios actores. Tenemos de un lado el poder de las políticas de rendición de cuentas en curso para modelar la acción docente, pero de otro lado, la propia producción de los actores de la normatividad que los regula. Su participación a la producción de la normatividad es directa, en la medida que consideran justo un tipo de normalización de los aprendizajes docentes a fin de igualar los saberes dispares de los estudiantes; pero indirecta, en el sentido que su crítica contra las medidas vigentes permanece aún a escala individual, privada, contenta con modificar su situación puntual pero sin avanzar hacia categorías generales necesarias a la activación del potencial político de cambio que porta su crítica sobre el orden escolar. Dicen por ejemplo docentes de un establecimiento con financiamiento mixto:

«ser medidos, porque quiéralo o no, nos van a medir y ahí entre medio uno tiene que contextualizar de acuerdo a la necesidad del alumno y ahí uno trata de hacer lo que puede con el alumno, que uno sueña que puede hacer» (CSM,Md,L).

De esta forma, si el *peso* de la realidad y su apariencia de inmodificable no impiden el ejercicio de la crítica, el carácter privado de la misma la vuelve al corto plazo una acción inofensiva contra la realidad. La dificultad que los actores prueban para corregir los órdenes que califican de *injustos* se debe, como hemos visto, a la fuerza de los actuales dispositivos de control, pero también a la escasez de tiempo para desarrollar una reflexión crítica. Desde un enfoque de sociología pragmática de la acción, *detener* la acción para problematizar la realidad e intentar modificarla, requiere de tiempo. Regular el tiempo de los actores es, en este sentido, regular su realidad. La escasez de este recurso, acusada en general por todos los docentes de nuestra investigación, y constatada por muchas otras investigaciones (OCDE, 2013), conlleva a que las y los profesores no cuenten con tiempo para criticar y modificar dispositivos que consideran *injustos* al orden escolar⁸. De las citas tenemos:

«Y el rebelarte solo significa quedarte solo y por ende quizá hasta cesante, porque no puedes rebelarte solo, no puedes irte contra esta corriente ni tampoco puedes dejar de preparar a los alumnos para las mediciones, porque obviamente si yo no rindo con lo que me está pidiendo la sociedad... se culpa al profe» (CPP,Pq,C).

La escasez de tiempo dificultaría, entonces, el desarrollo de las capacidades críticas de los actores docentes, llevándolos a ajustarse a normas que acaso rechazan, o a conformarse con encontrar ciertos «espacios de libertad» donde hacer coincidir todo lo posible sus ideales con la realidad. Vimos más arriba que uno de estos «espacios de libertad» viene dado por el referente *doméstico*, que propone un modelo de relaciones escolares diferentes al de las relaciones de estandarización y énfasis en los resultados de las políticas de *accountability*. Este espacio se encarna en el aula. En lugar de seguir la norma, ciertos profesores se precian de la distancia que la sala de clases les ofrece para alejarse de aquella. Para ellos, es en el aula donde se da más nítidamente la relación profesor-alumno. En voz de un profesor: *«ese es el espacio inherente a la profesión de docencia que es estar con el alumno»* (CSM,Gr,L). Es en el aula donde el profesor prueba sus capacidades en tanto sujeto crítico y reflexivo capaz de ejercer una distancia entre la norma y su aplicación según la situación. Sin embargo, todavía en estos casos, la práctica docente crítica queda confinada a los límites de la sala de clases y a la acción individual de cada docente que así lo estime establece con sus estudiantes.

⁸ En nuestra investigación encontramos también otros elementos importantes que explicarían la incapacidad de los profesores para convertir sus juicios críticos en modificaciones reales de sus situaciones. No obstante, no nos es posible desarrollar estos elementos en el presente trabajo.

6. Conclusiones

Basados en nuestros resultados y en los de las investigaciones nacionales e internacionales aquí revisadas, una primera conclusión se impone con fuerza: el peso de las políticas de rendición de cuentas sobre las prácticas pedagógicas. Ellas influyen en la forma como se organizan los saberes en las escuelas, la forma como se toman decisiones académicas, el *bien* educativo que se privilegia. Para el caso chileno, al igual que Elacqua *et al.*, (2013), observamos que la cultura del *accountability* provoca estos cambios sobre todo en los establecimientos subvencionados, y en particular, en aquéllos que arriesgan sanciones más altas. Por su parte, estas políticas suponen un modelo escolar ideal más próximo a los colegios que atienden a poblaciones mejor dotadas de recursos económicos y educativos. En general, en nuestra muestra, estos colegios enfatizan la formación disciplinar y atienden al desempeño académico de sus estudiantes, pero en una relación simétrica con otros bienes educativos como el *familiar*. En este sentido, se trata de colegios donde se intenta conservar una pluralidad de bienes escolares como modelos guías de la acción pedagógica.

Coincidimos entonces con Falabella (2016) y Falabella y Opazo (2014) en que el diseño de políticas de *accountability* tales como la SEP contribuye a la práctica de una racionalidad puramente instrumental que prioriza el logro de metas y el cumplimiento de determinados procedimientos, a la vez que tiende a legitimar las actuales diferencias entre los establecimientos: esto es porque supone un ideal de modelo escolar cercano al que describen profesores de establecimientos que trabajan con poblaciones privilegiadas.

Dijimos que la práctica docente refiere a una pluralidad de bienes normativos, y dentro de estos, uno fundamental es el desarrollo de los aspectos personales y de la singularidad de los alumnos. Este *bien* es reivindicado por profesores de los distintos establecimientos, pero dicha reivindicación es aún más frecuente en las y los docentes de establecimientos subvencionados que trabajan con poblaciones acaso más demandantes de recursos afectivos. Sin embargo, dicho *bien* es soslayado por la política actual de *accountability*, centrada como está en el logro de resultados académicos. De este modo, ella elude un *bien* no solo esencial al trabajo pedagógico y colaborador en la tarea de aprendizaje de los estudiantes, sino también un aspecto dominante de la realidad de los establecimientos subvencionados a los que la SEP se dirige.

El desajuste que las y los docentes prueban entre la norma educativa y la realidad escolar que enfrentan, abre el espacio para la crítica, incluso si los mecanismos de control sobre sus prácticas y la falta de tiempo que a menudo acusan, atentan contra el desarrollo de un ejercicio crítico que modifique aquello que reclaman como *injusto*. Ball (2015) ha visto en estas acciones el germen de un cambio. Sostiene el autor que en contextos de gobernabilidad neoliberal, la subjetividad de los actores se revela como un lugar clave de lucha política. Siguiendo a autores como Foucault o Deleuze, Ball muestra que el espacio de reflexión de los docentes frente a ciertas normativas, opera como un ámbito no solo de libertad para imaginar distintas posibilidades de acción, sino de rechazo activo frente a ellas. Concibe entonces la subjetividad como el punto de partida para una política del rechazo (*politics of refusal*). Compartimos con Ball que el rechazo es necesario a una política que organice la escuela a partir de nuevas relaciones, pero todavía insuficiente para generar un cambio efectivo. Una política de cambio escolar necesitará de la reunión de actores docentes que salgan del aula, que dejen lo privado, e identifiquen su actual crítica (su *rechazo* en los términos de Ball) a nociones generales y compartidas con otros/as docentes de lo que creen justo en educación.

En fin, tenemos que las y los docentes critican las políticas generales de educación por no considerarlas representativas de los *bienes* que estiman justos: a saber, el aprendizaje, pero también el desarrollo personal de los estudiantes, o el desarrollo de su espíritu crítico, la capacidad de trabajar en colaboración y no en

competencia,... Contrario a dicha pluralidad, las políticas chilenas de Aseguramiento de la calidad educativa que, en el ideal, debieran operar como referentes generales de la acción docente y que requieren de docentes comprometidos con su aplicación, son vistas en cambio como representativas de la estandarización de las prácticas, la reducción de la enseñanza a saberes cuantificables y comparables. Ellas pueden llevar a las y los profesores a enfrentar tensiones como i) renunciar a prácticas pedagógicas que consideran *justas* a sus realidades —que consideran realistas y éticamente adecuadas a su trabajo— concentrándose en la aplicación de los procedimientos actuales de Aseguramiento de la calidad. En estos casos, se arriesgaría, por ejemplo, la proletarización del trabajo docente en el sentido descrito más arriba por Lawn y Ozga (1988). O al contrario, ii) valorar como acción pedagógica *justa* aquella que no sigue la política educativa diseñada por las autoridades, distanciándose de ellas y simplemente trabajando todo lo (poco) que les sea posible, de manera distinta a los fines que las actuales políticas educativas buscan. En cualquiera de estos casos —y como también lo advierte Assaél *et al.*, (2014)— las capacidades críticas de las y los docentes se ven afectadas al reducir el espacio para la reflexión, el diálogo y su compromiso con medidas que consideren lo que consideran *justo* hacer en sus contextos pedagógicos.

Referencias Bibliográficas

- Amigot Leache, Patricia y Martínez, Laureano (2015): “Procesos de subjetivación en el contexto neoliberal. El caso de la evaluación del profesorado y la investigación universitaria”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (2), 138–155.
- Apple, Michael (2007): “Education, Markets, and an Audit Culture”. *International Journal of Educational Policies*, 1 (1), 4–19.
- Assaél, Jenny; Acuña, Felipe; Contreras, Paulina y Corbalán, Francisca (2014): “Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile. Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación”. *Estudios Pedagógicos*, XL (2), 7–26.
- Ávalos, Beatrice (2012): “Cómo ven su identidad los docentes chilenos”. *Perspectiva Educativa*, 51 (1), 57–86.
- Ávalos, Beatrice (2013). *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile*. Santiago: Universitaria.
- Ball, Stephen J. (2003): The teacher’s soul and the terrors of performativity. *Education policy*, 18(2), 215–228.
- Ball, Stephen J. (2015): “Subjectivity as a site of struggle: refusing neoliberalism?” *British Journal of Sociology of Education*, 37 (8), 1129–1146. doi:10.1080/01425692.2015.1044072
- Boltanski, Luc (1990). *L’amour et la justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l’action*. Paris: Editions Métailié.
- Boltanski, Luc y Thévenot, Laurente (1991). *De la justification: les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.
- Bos, María Soledad Ganimian, Alejandro J., y Vegas, Emiliana (2014). *América Latina en PISA 2012. Brief 11: Chile en PISA 2012. Logros y desafíos pendientes*. BID, OCDE.
- Calvo, Gloria (2006): “La pregunta por la enseñanza y el aprendizaje en el oficio docente” en E. Tenti (ed.), *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI, Argentina.
- Champy, Florent y Israël, Liora (2009): “Professions et Engagement Public”. *Sociétés Contemporaines* (73), 7–19. doi:10.3917/soco.073.0007

- Coburn, Cynthia E.; Hill, Heather C.; Spillane, James P. (2016): “Alignment and Accountability in Policy Design and Implementation: The Common Core State Standards and Implementation Research”. *Educational Researcher*, 45 (4), 243–251. doi:10.3102/0013189X16651080
- Comber, Barbara y Nixon, Helen (2009): “Teachers’ work and pedagogy in an era of accountability”. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30 (3), 333–345.
- Corvalán, Javier y McMeekin, Robert (2006). *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. Santiago: CIDE-PREAL.
- Cox, Cristián (2003): “Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX” en C. Cox (ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Universitaria.
- Derouet, Jean-Louis (1992). *École et justice: de l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris: Métaillé.
- Derouet, Jean-Louis (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles: De Boeck.
- Dewey, John (1995). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- Dupriez, Vincent y Dumay, Xavier (2011): “Les quasi-marchés scolaires : au bénéfice de qui?”. *Revue française de pédagogie*, 176, 83–100. doi:10.4000/rfp.3201
- Elacqua, Gregory, Martínez, Matías, Santos, Humberto, y Urbina, Daniela (2013): “Escuelas bajo amenaza: Efectos de corto plazo de las presiones de accountability de la Ley SEP en las políticas y prácticas docentes”. *Documentos de trabajo*, 16.
- Falabella, Alejandra (2016): “¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad? Un estudio de casos en distintos contextos escolares”. *Estudios Pedagógicos*, XLII (1), 107–126.
- Falabella, Alejandra y de la Vega, Luis Felipe (2016): “Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno”. *Estudios Pedagógicos*, XLII (2), 395–413.
- Falabella, Alejandra y Opazo, Catalina (2014). *Sistema de Aseguramiento de la Calidad y procesos de mejora: Una mirada desde la gestión educativa. Informe ejecutivo*. Santiago: Centro de Investigación de Desarrollo Educativo (CIDE), Universidad Alberto Hurtado
- García-Huidobro, Juan Eduardo (1999). *La reforma educacional en Chile*. Santiago: Edición Popular.
- Giddens, Anthony (1990). *The consequences of modernity*. Stanford: Stanford university press.
- Hevia, Renato (2003). *La educación en Chile hoy*. Santiago: Diego Portales.
- Hursh, David (2005): “Neo-liberalism, Markets and Accountability: transforming education and undermining democracy in the United States and England”. *Policy Futures in Education*, 3 (1), 3–15.
- Irrázaval, Ignacio; Paredes, R.; Murray, M.; Gutiérrez, G.; Bogolasky, F. y Contreras, C. (2012). *Evaluación de los primeros años de implementación del Programa de Subvención Escolar Preferencial de la Subsecretaría de Educación. Informe de Investigación*. Santiago: Centro de Políticas Públicas, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Jacob, Brian A. (2005): “Accountability, incentives and behavior: The impact of high-stakes testing in the Chicago Public Schools”. *Journal of Public Economics*, 89, 761–796.

- Joiko, Sara (2012): “El cuasi-mercado educativo en Chile: desarrollo y consecuencias”. *Diálogos Educativos*, 12 (23), 148-174.
- Labarca, Amanda (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria.
- Labaree, David F. (2000): “On the Nature of Teaching and Teacher Education: Difficult Practices that Look Easy”. *Journal of Teacher Education*, 51 (3), 228–233.
- Laval, Christian; Vergne, Francis; Clément, Pierra y Dreux, Guy (2012). *La nouvelle école capitaliste*. Paris: La Découverte.
- Lawn, Martin, y Ozga, Jenny (1988). “¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores”. *Revista de Educación*, 285, 191–215.
- Ministerio de Educación. (4 de Agosto de 2014). *Ficha Establecimiento*. Obtenido de <http://www.mime.mineduc.cl/mime-web/mvc/mime/portada>
- Núñez Prieto, Iván (2004). “La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile”. *Programa Interdisciplinario en Educación*, PIIIE, 1–18.
- OCDE (2013). Education at a Glance 2013: OCDE Indicators. OECD Publishing (en línea) <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>, consultado el 09 de julio de 2017
- Pardo, Marcela (2013). *La visión de los docentes sobre las reformas educacionales en B. Ávalos, Héroes o villanos? La profesión docente en Chile*. Santiago: Universitaria.
- Pedulla, Joseph J.; Abrams, Lisa M.; Madaus, George F.; Russell, Michael K.; Ramos, Miguel A.; Miao, Jing (2003). *Perceived Effects of State-Mandated Testing Programs on Teaching and Learning: Findings from a National Survey of Teachers*. Boston: Boston College.
- Puryear, Jeffrey M. (2006): “La accountability en la educación: ¿Qué hemos aprendido?” en J. Corvalán, y R. W. McMeekin (edits.): *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. Santiago: PREAL-CIDE.
- Raczynski, Dagmar y Muñoz, Gonzalo (2007): “Reforma educacional chilena: El difícil equilibrio entre la macro y micropolítica”. *Serie estudios socio/económicos*, 31, 1–78.
- Raczynski, Dagmar; Muñoz, Gonzalo; Weinstein, José y Pascual, Javier (2013): “Subvención Escolar Preferencial (SEP) en Chile: un intento por equilibrar la macro y micro política escolar. REICE”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 164–193.
- Rouse, Cecilia Elena, y Barrow, Lisa (2008): “School Vouchers and Student Achievement: Recent Evidence, Remaining questions”. *Annual Review of Economics*, 1, 17–42.
- Sassen, Saskia (2009). *Critique de l'Etat. Territoire, Autorité et Droits, de l'époque médiévale à nos jours*. Paris: Demopolis/Le monde diplomatique.
- Schön, Donald (1994). *Le Praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir*. Québec: les Éditions logiques.
- Toro, Pablo (2002): “Nuevos recuerdos de las viejas escuelas: notas sobre la historia de la educación escolar en Chile y algunos de sus temas emergentes”. *Persona y sociedad*, XVI (2), 125–140.

- UNESCO. (1996). *Recomendaciones de la 45ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación.
- Valenzuela, Juan Pablo; Villarroel, Gabriel y Villalobos, Cristobal (2012). *SEP: Algunos resultados preliminares en su implementación*. Santiago: Borrador CIAE-Universidad de Chile.
- Vazques Heilig, Julian y Darling-Hammond, Lisa (2008): “Accountability Texasstyle: The progress and learning of urban minority students in a high-stakes testing context”. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30 (2), 75–110. doi:10.3102/0162373708317689
- Walzer, Michael (1993). *Las esferas de Justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- West, Martin R., y Peterson, Paul E. (2006): “The efficacy of choice threats within school accountability systems: Results from legislatively induced experiments”. *The Economic Journal*, 116 (510), C46–C62.

Nota biográfica

Rocío Ferrada Hurtado es socióloga por la Universidad Alberto Hurtado de Chile; Máster en Gestión y Políticas Públicas por la Universidad de Chile; Doctora en Ciencias Políticas y Sociales por la Université Catholique de Louvain y, en la actualidad, Becaria del Programa Becas Chile, CONICYT.

Re-making teacher professionalism in England: local professionalism and social responsibility

Rehaciendo el profesionalismo docente en Inglaterra: profesionalismo local y responsabilidad social

Catharine Quirk-Marku y Moira Hulme¹

Abstract

Teaching and teacher education in England have been subject to thirty years of sustained public scrutiny and political intervention (Furlong, 2013). A range of technologies have enhanced central control and promoted cultures of disciplined self-steering. These include systems of *specification* (through Teachers' Standards), *measurement and comparison* (through the audit of 'hard' performance indicators and periodic inspection of schools and teacher education), and prescribed forms of *reflexive self-monitoring* (quality assurance and evaluation processes). This article offers a critical analysis of the re-positioning of teaching and teacher education in England achieved by successive governments from the mid-1980s. Following a review of the trajectory of policies concerned with teacher development, three questions are addressed. How is teaching (re-)conceptualised in the reform of the Teachers' Standards in England? What emergent models of professionalism are discernible in recent drives to modernise and liberate the teaching profession? How do enduring models of 'occupational professionalism' (Evetts, 2011) interact with current moves towards localism in public service provision, diversification of school type and de-centralisation of education and children's services? The article concludes by identifying areas of tension between devolution of social responsibility and the promotion of local accountability, and the continued development of a national teaching service conceived as a public good.

Keywords

Teacher education, teacher evaluation, professional standards, accountability.

Resumen

Durante los últimos treinta años, la educación y la formación docente en Inglaterra han sido objeto del examen de la opinión pública y de la intervención política (Furlong, 2013). Tecnologías variadas han mejorado el control central e impulsado hábitos de autoformación disciplinada. Estas tecnologías incluyen sistemas de *especificación* (a través de las normas para docentes *Teachers' Standards*), *evaluación y comparación* (por medio de indicadores de desempeño «duros» en la auditoría e inspección periódica de escuelas y de la formación docente), y formas recomendadas de *autoevaluación reflexiva* (garantía de calidad y procesos evaluativos). El presente artículo ofrece un análisis crítico del reposicionamiento de la educación y la formación docente que se ha alcanzado en Inglaterra en el transcurso de gobiernos sucesivos desde mediados de la década de los 80 del pasado siglo. Después de repasar la trayectoria de políticas que atañen al desarrollo docente, se abordarán tres interrogantes. ¿De qué manera en Inglaterra se (re)conceptualiza la educación en la reforma que se plantea en las normas *Teachers' Standards*? ¿Qué modelos de profesionalismo se distinguen en avances recientes orientados a modernizar y liberar la profesión docente? ¿De qué manera los modelos de «profesionalismo ocupacional» (Evetts, 2011) interactúan con movimientos simultáneos hacia el localismo y la descentralización de la educación y los servicios de atención a la infancia? En la conclusión del artículo se identifican áreas de tensión entre la delegación de responsabilidades y la promoción de la responsabilidad local y el desarrollo sostenido del servicio nacional de educación, concebido como un bien público.

Palabras clave

Formación docente, evaluación docente, modelos profesionales, responsabilidad.

Recibido: 27-02-2017
Aceptado: 11-09-2017

¹ Education & Social Research Institute, Manchester Metropolitan University, Manchester, United Kingdom

1. Introduction

The level of political intervention in teaching and teacher education in England has evoked the term «policy hysteria» (Stronach and Morris, 1994). This article offers a critical interrogation of the reform strategies adopted by successive administrations. We argue that continuity in policy outcomes, irrespective of the party political composition of government, has resulted in significant recalibration of the location, content, and purposes of teacher education. The article considers the challenge to enduring traditions of occupational professionalism presented by accelerated diversification of school type and the progressive marketization of teacher education. The article is structured in four main sections. First, the regulation of teaching is outlined in key policy pronouncements from the White Paper *Teaching Quality* (DES, 1983) through to the influential *The Importance of Teaching* (DfE, 2010) and the most recent statement of intent, *Educational Excellence Everywhere* (DfE, 2016). Second, consideration is given to how the revision of professional standards in England has contributed to the (re-)construction of teaching as predominantly a technical craft, rather than an intellectual or ethical activity. Third, a critical reading of policy is offered drawing on a continuum from reductionist to contextualist conceptions of teacher professionalism (Murray and Maguire, 2007). Within this framework six extant variants of professionalism are identified: (i) democratic/collaborative (Sachs, 2003); (ii) national/managerial (Day and Sachs, 2004); (iii) occupational (Evetts, 2012); (iv) organisational (Moore and Clarke, 2016); (v) local; and, (vi) branded (Whitty, 2014). Finally, within this rapidly shifting context, the implications for English education of the recent promotion of permissive localism are considered.

2. The reform of teacher education in England

The neo-liberal principles of accountability, centralisation of control, performativity and marketization have profoundly shaped the education system in England. This section of the paper outlines how sustained intervention in the field of teacher education has eroded professional control and fragmented service provision. Successive Conservative governments (1979-97) imposed greater accountability and centralisation of control over the work of schools and school-university partnerships in Initial Teacher Training (ITT). Teacher education emerged as a policy problem to be managed by government in response to concerns over school standards. The White Paper *Teaching Quality* (DES, 1983) expressed concern about the quality of teaching. In 1984, a Council for the Accreditation of Teacher Education (CATE) was established with responsibility for overseeing ITT in England and Wales (circular 3/84 DES, 1984). Through the introduction of greater accountability mechanisms CATE signalled a shift from «government to governance» (Exley 2016: 743). Whilst *academic* validation remained with the universities and the Council for National Academic Awards (CNAA), the task of making recommendations to the Secretary of State on the approval of courses leading to Qualified Teacher Status (QTS) – *professional* accreditation – was now held by a single national body.

Further regulation followed including specification of the amount of time that a trainee teacher needed to spend in school (circular 3/84 DES, 1984); topics that all ITT courses had to cover; and the «outputs» that trainee teachers had to know or be able to do (circular 24/89 DES, 1989). Furlong *et al.*, (2000: 14) noted the progressive strengthening of a «national framework of accountability». A «culture of accountability» (Menter 2015: 3) developed in schools in response to the demands of the newly established Office for Standards in Education (Ofsted). This regulatory body was responsible for the inspection of all maintained schools and ITT courses in England, effectively replacing regional local authority

inspection. Inspection under Ofsted was more directive, emphasising the quality of teaching as much as the quality of learning. The Chief Inspector of Schools in England, Chris Woodhead (who held the post from 1994 to 2000), maintained a barrage of public criticism of «incompetent teachers» and «failing schools.» Government intervention in teacher education accelerated. In 1994, the Teacher Training Agency (TTA), (subsequently renamed the Training and Development Agency for schools), was established to oversee the supply and recruitment of teachers, the funding of teacher education in England, and the accreditation of ITT courses. Funding of teacher training was now separated from other higher education funding. Universities/colleges needed to bid for TTA funding as «providers» of teacher education; effectively creating a quasi-market in ITT.

Continuity with the previous Conservative administration's commitment to centralisation and performance management is discernible in the policy portfolio of successive Labour administrations at Westminster (1997-2010). In some cases, new Labour extended the centralisation of ITT. A five-page national curriculum for teacher training was implemented in 1997 which specified in detail the content that had to be covered by trainee teachers in English language, mathematics, science and Information and Communications Technology (ICT) (Whitty, 2006). The prescribed ITT curriculum was replaced in 2002 by an overarching *Qualifying to Teach* framework that set minimum legal requirements for ITT providers.

The above trajectory of external accountability was sustained by the Conservative-Liberal Democrat coalition government (2010-15), while also extolling the virtues of professional autonomy. The White Paper *The Importance of Teaching* (DfE, 2010:28) sought to «free headteachers and teachers from bureaucracy and red tape (and help them feel empowered to do what they think is right, whilst ensuring that schools) are accountable for the results they achieve» (DfE, 2010: 28). However, this language of empowerment sits within an approach that demands thorough accountability and close surveillance by national government. In a speech at the National College annual conference (2010) the then Education Secretary, Michael Gove, stated that he was «passionate about extending the freedoms denied to you by the last government», described the increasing number of autonomous schools (academies, studio schools and free schools) as «tugboats adding extra pull to the drive to increase universal standards.» However in this speech Gove also stated that «Intervention should be in inverse proportion to success... Ofsted's resources (will be directed) to those schools which are faltering» (2010). The ability for professionals to exercise autonomy is tightly regulated and subject to external intervention if performance targets are not met.

The marketization of ITT was advanced most radically by the introduction of the *School Direct* programme in 2011. Under this model, maintained schools (rather than universities) recruit prospective teachers directly and 'buy in' university accreditation via 'training contracts'. The School Direct scheme reflects the commitment of the then Education Secretary that «schools should play a greater role in leading the recruitment, selection and training of teachers» (DfE, 2011, p.11, paragraph 3.1). The introduction of School Direct, in addition to the smaller schemes – Teach First (modelled on Teach for America), Teach Now, Troops into Teaching, Researchers in Schools – and the long-standing School-Centred Initial Teacher Training (SCITTs), has accelerated moves towards a school-based and school-led system of teacher education (Taylor, 2013). The pace of change has been rapid. Between 2011 and 2016, the number of routes into teaching for prospective trainees increased from four to eight. In line with the policy objective of expanding school-led training, the number of school-centred providers increased from 56 to 155. The number of schools leading School Direct rose from zero to over 800 (Committee of Public Accounts, 2016: 4).

The involvement of a wide range of new providers of ITT created great instability across university Schools of Education in England. The period from 2012 has been turbulent with some university providers withdrawing from teacher education altogether. In 2015, the government moved away from advance allocations of ITT places and imposed a national limit, which once reached led to a recruitment cap. This experiment incentivized providers to recruit early in the year rather than invest time in attracting the highest quality of candidates. Multi-year allocations were re-introduced in 2017 but only for the ‘best’ ITT providers according to certain criteria: degree class of trainees; quality of training as assessed by Ofsted; proportion of trainees employed in teaching within two years of qualification; and recruitment against previous allocation of training places. These measures introduce a further element of competition among providers and instability for those providers who do not secure year-on-year protected allocations. The government’s preferred strategy to address a growing problem of teacher shortages – in particular regions of England and in particular subject areas – is to use the allocations methodology to promote regional consortia of School Centred ITT providers (SCITTs) with the capacity to train a high volume of trainees quickly in response to local needs. In this adverse climate, the university contribution to ITT in England may contract further in the coming years.

The level of political intervention peaked during the tenure of Michael Gove as Secretary of State for Education (2010-2014). The intensity of reform eased a little, if not the pace of change, during the terms in office of Nicky Morgan MP (2014-2016) and Justine Greening MP (July 2016-). However, the direction of travel towards a school-led system of ITE remains constant. An independent review of the quality and effectiveness of ITT courses in England (DfE, 2015) produced further guidance on: (i) content for the ITT curriculum; (ii) behaviour management content; and, (iii) standards for school-based mentors (DfE, 2016). In 2017, the Westminster Government introduced an apprentice levy to support vocational training in the UK. Teaching is included within this new apprenticeships scheme. Draft *Apprentice Teacher Standards* have recently been published i.e. the job role that an apprentice will be doing and the skills required of them (ESFA, 2017). For traditionalists, this development may be seen as a further erosion of the professional status of teachers in England.

The above review of the reform of teacher education in England over the last three decades shows the progressive exertion of central control over teacher education and teachers’ work. This movement reached its zenith during the period of ‘muscular liberalism’ advanced in David Cameron’s (2011) defence of British values and championed by England’s most controversial Secretary of State for Education, Michael Gove MP. The distinctly neo-liberal agenda for the reform of teacher education in England (DfE, 2010) is also evident in the United States (National Council on Teacher Quality, 2013) and Australia (TEMAG, 2014). These reforms share a concern with addressing teacher quality by strengthening the professional experience component of initial teacher training, and using statutory Standards to assure compliance with an external quality regime. The following section offers a critical examination of how the Teachers’ Standards in England have been used as regulatory devices to hold professionals to account for particular types of performance.

3. How teaching is (re-)conceptualised in the reform of the Teachers’ Standards

Professional standards in teaching are context dependent and reflect different conceptualisations of what it means to be a ‘good’ or ‘good enough’ teacher. The rationale, content and underpinning philosophy of teachers’ Standards reflect who has the authority to shape official discourse – the profession and/or government.

National professional standards for teachers in England were first introduced in 1998 and were subject to significant revision in 2002, 2007 and 2011. The first iteration of standards was roundly criticised for being «regulatory» rather than «developmental» in intent (Mahony and Hextall, 2000). The Standards were organised in three inter-related sections: professional values and practice; knowledge and understanding; and teaching (planning, monitoring and assessment, and class management). Computerised skills tests were introduced for beginning teachers in numeracy, literacy and ICT in 2001. The 2007 professional standards framework comprised a set of five standards for different career stages: (i) standards for the award of *Qualified Teacher Status* (new teachers); (ii) *Core Standards* (for teachers on the main pay scale); (iii) higher level standards for *Post-Threshold* teachers (giving access to the upper pay scale after five years subject to local Threshold assessment); (iv) *Excellent Teacher*; and, (v) *Advanced Skills Teacher* (externally assessed). The post of *Advanced Skills Teacher*, introduced in 1998, was an alternative career path distinct from management with an explicit outreach role. In addition, an *Excellent Teacher* scheme was established in 2006 for accomplished teachers without an outreach commitment.

Soon after the General Election in 2010, the UK coalition government announced a review of Teachers' Standards in England. The Review was completed in just six weeks and led to a reduction from 33 to 8 baseline standards for Qualified Teacher Status (QTS). The Review Group did not have representatives from university Schools of Education. The revision of the teachers' Standards was part of a wider critique of 'progressive educational theory' that positioned university-based teacher educators as «enemies of promise» (Gove, 2013). Launching the review of Teachers' Standards, the Department of Education insisted that «[i]nstead of focusing on the essential skills of great teaching, the current standards are a vague list of woolly aspirations» (Department of Education press release, 11 March 2011). Responding to the publication of the first report of the review group, Michael Gove argued that «[t]he old standards placed a premium on bland statements and platitudes over practical use for teachers» (Department of Education press release, 14 July 2011). In accepting the recommendations of the review, Gove argued that the core Standards implemented from 2012 would, «set clear expectations about the skills that every teacher in our schools should demonstrate... They will make a significant improvement to teaching by ensuring teachers can focus on the skills that matter most» (op cit). The revised Standards make no explicit mention of teachers' professional responsibility to engage with or in research (Beauchamp *et al.*, 2015).

«Teaching is a craft and it is best learnt as an apprentice observing a master craftsman or woman. Watching others, and being rigorously observed yourself as you develop, is the best route to acquiring mastery in the classroom.» (Gove, 2010: 6)

The second report, published in December 2011, reviewed the higher-level standards - Post-Threshold, Excellent and Advanced Skills. The report recommended the replacement of this set of pay standards with a single «Master Teacher Standard.» This Standard would be expressed «*in the form of a narrative statement, setting out the characteristics of excellent teachers*» (Independent Review of Teachers' Standards, 2011: 6) and its achievement would involve external assessment. However, while the Secretary of State agreed in principle to the Master Teacher Standard for accomplished teachers, this has not progressed. Conversely, the career structure for qualified teachers has flattened, non-qualified graduate teachers are now permitted to work in free schools and academies (i.e. maintained schools that are independent of local authority control), and the new grade of Apprentice Teacher is soon to be introduced.

«Reductions in public funding are managed by reallocating elements of the traditional work of the public service professions to a less costly and more easily controlled labour force, whilst mobilising a disciplinary discourse of ‘acting professionally’ tied to managerial accountability.» (Colley and Guéry 2015: 114)

It is difficult for teachers and teacher educators to work against the grain of the competencies discourse. Standards are productive as well as evaluative, providing parameters for officially endorsed action or ways of being a «good teacher» (Moore, 2004). The Standards specify approved behaviours that constitute good practice. Evans (2011) argues that the new Standards offer «a professionalism that focuses predominantly on teachers’ behaviour, rather than on their attitudes and their intellectuality» (851). Roberts et al. (2006) have explored the ways in which demonstrating achievement of the Standards involves careful acts of «fabrication» (Ball, 2001). Although it is the emotional and relational, rather than competence-related dimensions of professional learning, that present the greatest challenge in the early experiences of teaching, it is the performative dimensions that beginning teachers attend to as they work with mentors to achieve performances that ‘meet the standards’ - carefully assembling together presentations of the ‘performing’ and ‘conforming’ teacher. The employment of teachers in free schools, studio schools and academies without qualified teacher status or a postgraduate certificate in education (PGCE), at a lower locally determined pay grade, further incentivises compliance.

Drawing on the historical review outlined above, the next section positions the range of discourses currently on circulation within a framework for understanding professionalism. We acknowledge that professionalism is «an essentially contested concept» (Hoyle and John, 1995: 1) and that «definitions of professionalism vary across time and place» (Whitty, 2012: 28). In the section below, we draw attention to the entanglement of multiple discourses and locate different conceptualisations of professionalism depending on the extent to which they are context dependent or context indifferent, and promote higher or lower levels of teacher autonomy (Figure 1).

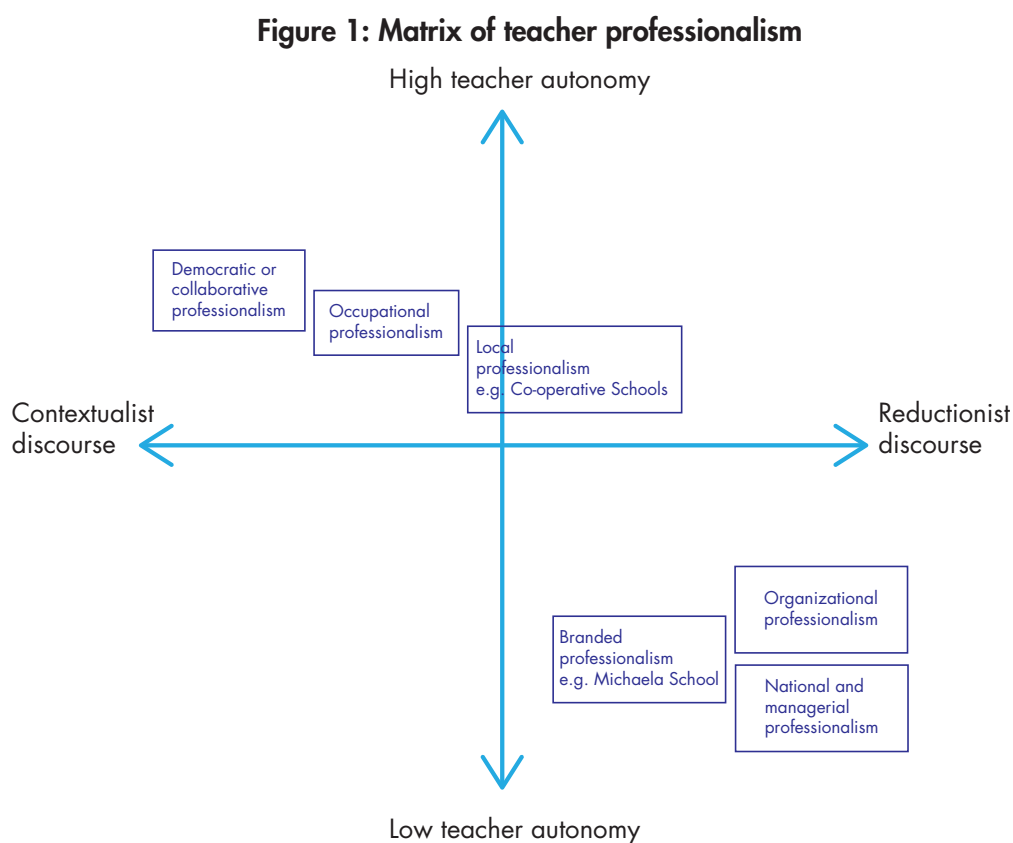
4. A framework of different approaches to professionalism

The following typology locates different approaches to professionalism in relation to one of two theoretical discourses. The first is labelled by Murray and Maguire (2007) as a *reductionist or essentialist discourse* and is based on the premise that there are a set of competencies that need to be learnt by the professional and then subsequently applied with fidelity in practice irrespective of context. Murray and Maguire (2007) argue that a reductionist discourse «operates to simplify a complex field» (284) and to exclude alternative discourses that challenge its hegemony. Hoyle (1982) argues that the essentialist approach to professionalism is a process whereby an occupation or professional «increasingly meets the criteria attributed to a profession» (161). In achieving this goal a Faustian pact is made. In codifying a decontextualized set of skills and discrete knowledge base for teaching, the work of teachers adopts a technicist character, stripped of its ethico-political content.

In contrast, Murray and Maguire (2007) highlight the importance of an alternative *contextualist discourse*, described by Locke *et al.*, (2005) as a *social constructionist* approach. This approach is explicit about, and responsive to, the context and historical framework it exists in and intentionally considers the inter-relationships between macro-level policy change, and individual and collective practice. Murray and Maguire (2007) argue that a contextualist discourse is based on the principles that the professional has integrity

and is reflective, and that the training of the professional is highly sensitive to the context and designed to develop his/her diverse (rather than standardised) human capabilities.

Reductionist and contextualist discourses are conceptualised here as a continuum, rather than as a dualism. A matrix of teacher professionalism (Figure 1) with axes of contextualist/reductionist discourse and high/low teacher autonomy provides a flexible framework on which to place different approaches to professionalism. High/low teacher autonomy refers to the degree of autonomy the professional is able to exercise which is highly dependent on the external controls exerted by policy documents, politicians and by his/her employer. There are a myriad of different approaches to professionalism that can be plotted on this matrix and six are selected for attention here: *democratic or collaborative professionalism* (Sachs, 2003), *national or managerial professionalism* (Day and Sachs, 2004), *occupational professionalism* and *organisational professionalism* (Evetts 2011; 2012; Moore and Clarke, 2016), *local professionalism and branded professionalism* (Whitty, 2014).



High levels of autonomy are a feature of *democratic or collaborative professionalism* (Whitty and Wisby, 2006; Sachs, 2003). *Democratic professionalism* views the professional as an ‘activist’ where the professional makes things happen rather than lets things happen to him/her (Sachs, 2003). This concept of the ‘activist’ professional operates successfully in a context of democratic localism. *Democratic professionalism* requires professional networks and professionals who collaborate beyond their workspace, including with their students, parents, members of the community and health professionals. This approach to professionalism has also been labelled extended professionalism (Hoyle, 1982) and the *community teacher approach* (Zeichner, Payne and Brayko, 2015).

In contrast, *national professionalism* (Whitty, 2014) places the locus of control in the hands of the national government and is imposed from above on the professional. This approach to professionalism is based on an essentialist approach in which there are a set of criteria against which the conduct of a professional can be measured. Hoyle (1982) describes this as a criterion approach. The successful professional in this approach is the one who efficiently and effectively meets the standardized criteria and contributes to the school's formal accountability process. Stevens (2010) describes this approach as an 'obedience' approach to professionalism; Evans (2008) labels it 'prescribed' or 'demanded' professionalism. The micro-management, standardization, assessment and performance reviews that are an integral to *national professionalism* contribute to de-professionalisation because teachers' judgment and discretion are diminished.

«Organizational objectives (which are sometimes political) define practitioner/client relations, set achievement targets and performance indicators. In these ways organizational objectives regulate and replace occupational control in practitioner/client work interactions thereby limiting the exercise of discretion and preventing the service ethic that has been so important in professional work.» (Evetts, 2012: 6)

The assessment practices in this approach are based on meeting the standards and on pupils achieving their target grades which will consequently lead to the school being placed high in the league tables and achieving well against the 'hard' performance indicators set by government.

Evetts (2012) identifies a shift from *occupational professionalism* (owned by the profession) to *organisational professionalism* as a consequence of de-centralisation and New Public Management (NPM) in schools. It is not our intention here to naively valorise *occupational professionalism* as an ideal type. The model of occupational professionalism presents the teaching body as homogenous rather than diverse and stratified (by gender, ethnicity, age, region, sector, curriculum specialism and education). Arguably this vision of teaching was developed by an elite within the profession to promote their *«own occupational self-interests in terms of their salary, status and power»* (Evetts, 2011: 410). From a critical perspective, the decline of occupational professionalism reflects the erosion of influence of organised established interests vis-à-vis political reformers advancing the localism agenda.

Whitty (2014) argues that the direction of education policy during the coalition government (from 2010) signalled a move away from *national professionalism*, in which for example teaching standards are centrally devised, applied and regulated, towards *local professionalism* and *branded professionalism*. *Local professionalism* is an approach in which schools work as a consortium to develop their own approaches. However, *local professionalism* remains less common today in England than *branded professionalism* because of the increase in multi-academy chains (MATs), competition amongst local schools, and budget cuts to local authorities facilitating local networks. Individual schools or academy chains that promote a distinctive approach to teaching and train only the types of teachers they want employ the approach of branded professionalism. Whitty (2014) argues that *local* and *branded professionalism* may replace *national professionalism*. However, schools need to meet central criteria and accountability measures and therefore operate a form of *local* or *branded professionalism* within a frame of *national professionalism*.

Given the importance of local discretion, albeit bounded, it is not possible to plot the diverse range of *branded* and *local professionalisms* precisely on the matrix. Some school clusters and academy chains offer more autonomy and opportunities for democratic professionalism than others. Context matters. For illustrative purposes, we contrast one selected example of *local professionalism*, the Co-operative Trust Schools; with one example of *branded professionalism*, the Michaela School.

Co-operative Trust Schools emerged in 2008 as a new model of school governance in England. Schools that adopt this model transfer their land and assets to a locally-run charitable trust and subscribe to the values of the global co-operative movement, including democracy and equality. Democratic accountability is pursued through membership. The stakeholders in the school (i.e. parents, carers, staff, students and local people) can become members and elect representatives to the trust board. The trust board holds the school to account. Co-operative Trust Schools often sign up as a cluster of local schools and share experience and resources; drawing parallels with *democratic professionalism*. Whilst the Co-operative model of *local professionalism* embraces the values of democracy and equality it also operates in England within a frame of *national professionalism*, with its associated culture of performativity and accountability demands, and is consequently plotted closer to reductionist discourse. The global co-operative movement's values, governance, philosophy and approach offer more autonomy for teachers and the local community and therefore place it closer to high autonomy on the matrix.

The Michaela School free school is an example of *branded professionalism*. The coalition government encouraged parents and independent groups in England to set up their own schools, called free schools, which are funded directly by central government and run as a not-for-profit organisation. Free schools are exempt from teaching the national curriculum and have increased control over teachers' pay and conditions and the length of school terms and days. It should be noted that the Michaela School is not typical of free schools and has attracted a high level of media attention for practices that are often deemed controversial. It is used here as one illustrative example of the exercise of new freedoms at a local level. Michaela School has a longer school day than many English schools, from 7:30am to 4pm. The governing body of the school includes representation from staff and parents, as well as the Directors of the free school. This provides some element of local (site-based as opposed to community) democracy and a degree of influence among some teachers in the school. However, the school has a tightly prescribed set of values, curriculum, and expectations for students and teachers that suggests low levels of professional autonomy for most teachers. As a free school, Michaela School is not required to deliver the national curriculum but it still is required to deliver the academic qualifications, publish its results and the schools inspectorate, Ofsted, inspects it. Whilst the Directors of the free school have autonomy to develop a curriculum and a culture that offers a bespoke brand of professionalism, the school and its teachers operate within a structure of *national professionalism* and have to meet many of its incumbent performativity and accountability demands. For these reasons, this specific and distinctive example of *branded professionalism* is plotted on the matrix closer to reductionist discourse and low teacher autonomy.

Differing approaches to professionalism do not emerge consecutively but continue to circulate alongside each other, with particular models gaining traction at specific junctures. The quasi-marketization of ITT has developed hybrid forms of professionalism; for instance where *branded professionalism* operates within a frame of *national professionalism*. Policy makers work with the legacy of previous regimes and policy texts are frequently multi-voiced. For example, *A Framework of Core Content for Initial Teaching Training* (DfE, 2016) – which sets out the standards that trainee teachers will need to meet – can be seen as reductionist, grounded in a managerial approach to professionalism. However, the document was the outcome of a working group of school leaders and recommends that the core content for ITT should not be «*overly prescriptive and (should) leave room for ITT providers to use their professional judgement and expertise*» and for «*innovation in the design and delivery of ITT*» (DfE, 2016: 7). The exercise of local discretion by schools within an enduring accountability framework is sometimes referred to as 'autonomy within high walls' or

‘steering at a distance’. The renewed interest in localism in government policy for schools raises interesting challenges for educators who would seek to use new freedoms to enhance local democracy. The following section explores how the approaches to professionalism outlined above find expression in the recent advance of liberal localism in education.

5. Localism and social responsibility

As noted above, there have been some recent moves towards permissive localism in education and the development of the education workforce in England. The revitalisation of Conservative politics in England before 2017 gave rise to liberal localism in public service provision. From 2010, there has been a modest retreat from over-controlling performance management with greater emphasis on self-regulation through continuous self-evaluation, supported by periodic inspection. School improvement is pursued through rigorous forms of self-evaluation. Decentralisation and devolution of control to the local level, combined with diversification of school type, ostensibly create the conditions for innovation and locally owned improvement action. From this perspective, the task of government is to help individuals to play the role of actor in his or her own life i.e. the maximisation of liberty. The Schools White Paper, *The Importance of Teaching* (DfE, 2010) makes repeated references to ‘new’ freedom(s), and ‘retaining’, ‘renewing’ or ‘restoring’ individual and institutional freedom(s). Intervention is only necessary as far as it creates local conditions for responsible self-government. There are recurrent references to the need to remove «*Ministerial interference*» (DfE, 2010: 11) and the «*unnecessary prescription and bureaucracy*» (DfE, 2010: 28) that has «*fettered discretion*» (DfE, 2010: 13). Change is necessary because schools are «*constrained by government directives*» (DfE, 2010: 8) that have placed a «*bureaucratic burden on schools*» (DfE, 2010: 9).

«It is only through reforming education that we can allow every child the chance to take their full and equal share in citizenship, shaping their own destiny, and becoming masters of their own fate... to choose a fulfilling job, to shape the society around them... to become authors of their own life stories.» (Michael Gove, DfE, 2010: 6)

However, the reform of teaching and teacher education has progressed in inauspicious circumstances. In a time of deepening inequality and social polarisation, critics have branded the agenda for change «austerity localism» (Featherstone *et al.*, 2012). Schools and teachers are positioned as sources of blame and recovery in response to a manufactured crisis (Slater, 2015). From this perspective, the political narrative of localism expounded by the Cameron governments (2010-2016) – associated with the Big Society, new civicism, voluntarism and citizenship empowerment – becomes another means to responsabilise and individualise. The political ideology of conservative localism has gained force in England as alternative readings – such as democratic or progressive localism – are marginalised or colonised. The silencing of alternative narratives has been referred to as the «symbolic annihilation» (Spencer, 2013) of progressive educational politics within public discourse. Paradoxically, the latest iteration of localism demands a radically reduced role for local government as the arbiter of potentially competing local interests. The White Paper *Educational Excellence Everywhere* (DfE, 2016) suggested that by 2022 locally elected authorities would have no role in maintaining schools and academy trusts would no longer be required to have elected parents on their governing bodies. The key agents for change are intended to be Teaching School alliances, National Leaders of Education and multi-academy trusts (MATs) with support from Ofsted, the schools inspectorate.

A contextualist reading of recent policy change would point to the persistence of structural and systemic inequalities that are obscured in liberalism’s attention to individual agency, autonomy and choice-

making. Within current political discourse, insufficient consideration is afforded to how material inequalities may restrict liberty. A pernicious ‘will to empower’ has a number of deleterious consequences for individuals, schools and communities. The narrative of the enterprising career teacher normalises long hours and competitive behaviour (valorised in some forms of local professionalism), and obscures the role of cultural capital in reproducing social inequality and career hierarchies. The representation of ‘the’ teacher ignores important issues of gender, age and background. The alternative pathway to qualification for elite candidates, Teach First, positions teaching as a short-term personal advancement exercise. While autonomy-driven school improvement is a laudable goal, diversification of school type may increase social segregation that is a known barrier to social mobility. Fair access for all students to high performing community schools is not assured in the new schools landscape. Indeed further diversification – via free schools, studio schools and university technical colleges – is likely to exacerbate rather than address longstanding issues of educational inequity in an English education system that has never been fully comprehensive.

The aspirations of the Localism Act 2012 are undermined by a lack of commitment to national redistribution and regional social justice. England is an outlier within UK in its neglect of inclusive growth strategies to address growing social and economic polarisation. Elsewhere in the UK, area-based, ‘total place’ and ‘whole population’ stances have attempted to challenge the fragmentation of service delivery produced by marketization and contracting out. Such strategies challenge the assumption that essentialist or teacher-centric approaches will be sufficient in successfully addressing educational inequity. In contrast, the erosion of professional silos in service provision is sought through the integration/coordination of health, education, social care and youth justice services. Much might be learned from the advocacy of place-based learning and community teachers in addressing social disadvantage (Kretchmar and Zeichner, 2016). However, this would demand a radical re-envisioning of the dominant discourse of professionalism in England from its current emphasis on individual liberty to a re-conceptualisation that foregrounds social responsibility. An alternative construct posited by Fasoli, Scrivens, and Woodrow (2007) is one of ‘*sustainable* professionalism’ underpinned by ‘*ethical* entrepreneurship’ that «starts with a belief in social justice, making a difference and taking some action that contributes in a strategic way to the wellbeing of children, families, community and colleagues» (244).

6. Conclusion

The reform of teacher education and teachers’ work in England over the last thirty years reveals a pattern of sustained political intervention and central steering, marketization and fragmentation. In 1998 there were 72 universities accredited to provide initial teacher training in England. In 2017, there are in excess of two hundred accredited providers of all sizes and differing institutional affiliations. The ITT landscape in England now includes universities, School Centred Initial Teacher Training (SCITTs), schools and multi-academy trusts working together with a university, or alone via the School Direct programme. Assuring any consistency of experience for beginning teachers in such a diverse market poses a significant challenge. The diversity of pathways to qualification, involving different types of school with different governance arrangements, raises questions about the integrity and coherence of the profession. Volatility in the allocation of training places, compounded by experiments that have led providers to concentrate on the pace of recruitment rather than the quality of the applicant, have compounded difficulties. The introduction of Apprentice Teacher roles in 2017 may be regarded as signalling the further de-professionalization of teaching in England. The proliferation of providers, and the emergence of multiple forms

of local and branded professionalism, raises the question of the values base that informs new and hybrid models of professionalism. In this fragmented landscape, what are teachers in differing settings accountable for and to whom?

From a critical perspective, the Standards discourse entails the enfolding of external authority in teacher self-making. Creating space for alternative narratives in this context is problematic. As Clarke and Phelan (2017) note, «No one wants to be thought of as ‘sub-standard’ or to explicitly claim to be against standards or to speak in favour of *un*accountability» (25). Pressure to comply produces accommodation, and sometimes enthusiastic endorsement of processes of economization, commodification and standardisation in education (Ball, Maguire and Braun, 2012). Moore and Clarke (2016) lament the ‘cruel optimism’ at work when educators take on the stylised identity of the modern professional committed to forms of continuous striving for improvement that paradoxically impoverishes the very professionalism they seek to embody.

If teaching in the maintained sector is positioned as a public service contributing to the public good, then deliberation on professionalism remains ever urgent. Renewed interest in localism may suggest new possibilities to enact more democratic forms of locally sensitive professionalism. However, the model of the citizen-teacher enshrined in democratic professionalism requires strong versions of local democracy; this demands a substantive shift from hierarchical to relational forms of accountability (Moncrieffe, 2011). The prospects for such developments are not encouraging in post-Brexit 2017 England. Democracy is not deepened by diminished parental representation on school governing bodies, the removal of elected local authorities from school governance, or by contracting out the delivery of public education services to private providers. In this version of localism, responsibility is devolved to non-elected private bodies rather than empowering local communities (or mini-publics). The English experiment in marketization in public education has produced diversification and innovation, but centrally orchestrated localism is a weak conduit for educational democracy.

Bibliographic references

- Ball, Stephen J. (2001): “Performativities and fabrications in the education economy: towards the performance society” in D. Gleeson & C. Husbands (eds.). *The Performing School: Managing Teaching and Learning in a Performance Context*. London: Routledge Falmer.
- Ball, Stephen J.; Maguire, Meg & Braun, Annette (2012). *How Schools Do Policy*. London: Routledge.
- Beauchamp, Gary; Clarke, Linda; Hulme, Moira & Murray, Jean (2015): “Teacher Education in the UK Post Devolution: Convergences and Divergences”. *Oxford Review of Education*, 41 (2), 154–170, doi: 10.1080/03054985.2015.1017403
- Cameron, David (2011). PM’s speech at Munich Security Conference, 5 February [online] Accessed 21/06/17 from: <https://www.gov.uk/government/speeches/pms-speech-at-munich-security-conference>
- Clarke, Matthew & Phelan, Anne M. (2017). *Teacher Education and the Political. The Power of Negative Thinking*. London: Routledge.
- Colley, Hellen & Guéry, Frédérique (2015): “Understanding new hybrid professions: Bourdieu, illusion and the case of public service interpreters”. *Cambridge Journal of Education*, 45 (1), 113–131, doi: 10.1080/0305764X.2014.991277

- Committee of Public Accounts (2016). *Training New Teachers*, HC73, London: House of Commons.
- Day, C., & Sachs, J. (2004): “Professionalism, performativity and empowerment: Discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development” in C. Day & J. Sachs (eds.). *International handbook of continuing professional development of teachers*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- DES [Department of Education and Science] (1983). *Teaching Quality*. London: DES.
- DES [Department of Education and Science] (1984). *Initial Teacher Training: approval of courses*. Circular 3/84. London: DES.
- DES [Department of Education and Science] (1989). *Initial Teacher Training: approval of courses*. Circular 24/89. London: DES.
- DfE [Department for Education] (2010). *The Importance of Teaching*. London: DfE.
- DfE [Department for Education] (2011). *Training our next generation of outstanding teachers*. London: DfE.
- DfE [Department for Education] (2011, 11 March). *Press release – Major overhaul of qualifications to raise the standard of teaching*. London: DfE.
- DfE [Department for Education] (2015). *Carter Review of Initial Teacher Training*. London: DfE.
- DfE [Department for Education] (2016). *A framework of core content for Initial Teacher Training*. London: DfE.
- DfE [Department for Education] (2016). *Educational Excellence Everywhere*. London: DfE.
- Education and Skills Funding Agency (2017). *Apprenticeship Standards*. [online} Accessed 21/06/17 from https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/607590/Apprenticeship_standards_April_2017.pdf
- Evans, Linda (2008): “Professionalism, professionalism and the development of education professionals”. *British Journal of Educational Studies*, 56 (1), 20–38, doi: 10.1111/j.1467-8527.2007.00392.x
- Evans, Linda (2011): “The ‘shape’ of teacher professionalism in England: professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper”. *British Educational Research Journal*, 37 (5), 851–870, doi: 10.1080/01411926.2011.607231
- Evetts, J. (2011): “A new professionalism? Challenges and opportunities”. *Current Sociology*, 59 (4), 406–422, DOI: 10.1177/0011392111402585
- Evetts, J. (2012): “Professionalism in Turbulent Times: Changes, Challenges and Opportunities”. Propel International Conference, Stirling University, 9-11 May 2012.
- Exley, Sonia (2016): “‘Critical friends’: exploring arm’s length actor relationships to local government in education”. *Journal of Education Policy* 31 (6), 742–756, doi: 10.1080/02680939.2016.1166523
- Featherstone, David; Ince, Anthony; Mackinnon, Danny; Strauss, Kendra and Cumbers, Andrew (2012): “Progressive localism and the construction of political alternatives”. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 37, 177–182, DOI: 10.1111/j.1475-5661.2011.00493.x
- Fasoli, L., Scrivens, C. & Woodrow, C. (2007): “Challenges for Leadership in Aoterea/New Zealand and Australian Early Childhood” in Keesing-Styles, Linda & Hedges, Helen (eds). *Theorising Early Childhood Practice: Emerging Dialogues*. Sydney: Pademelon Press.

- Furlong, John (2013): "Globalisation, Neoliberalism, and the Reform of Teacher Education in England". *Educational Forum*, 77 (1), 28–50, doi: 10.1080/00131725.2013.739017
- Furlong, John; Barton, Len; Miles, Sheila; Whiting, Caroline and Whitty, Geoff (2000). *Teacher Education in Transition: re-forming professionalism?* London: Open University Press.
- Gove, Michael (2010). Michael Gove at the National College annual conference (on line). <http://www.education.gov.uk/inthenews/speeches/a00210308/michael-gove-at-the-national-college-annual-conference>, accessed 16 December, 2016.
- Gove, Michael (2013, 23 March): "I refuse to surrender to the Marxist teachers hell-bent on destroying our schools: Education Secretary berates 'the new enemies of promise' for opposing his plans". *The Daily Mail* (on line). <http://www.dailymail.co.uk/debate/article-2298146/I-refuse-surrender-Marxist-teachers-hell-bent-destroying-schools-Education-Secretary-berates-new-enemies-promise-opposing-plans.html>, accessed on 15 January 2017.
- Hoyle, Eric (1982): "The professionalization of teacher: a paradox". *British Journal of Educational Studies*, 30 (2), 161–171, doi: 10.2307/3121549
- Hoyle, Eric & John, Peter D. (1995): "The idea of a profession." in Eric Hoyle & Peter D. John (eds.). *Professional knowledge and professional practice*. London: MacMillan.
- Independent Review of Teachers' Standards (2011). *Second Report of the Independent Review of Teachers' Standards*. London: DfE.
- Kretchmar, Kerry & Zeichner, Ken (2016): "Teacher prep 3.0: a vision for teacher education to impact social transformation". *Journal of Education for Teaching*, 42 (4), 417–433.
- Locke, Terry; Vulliamy, Graham; Webb, Rosemary & Hill, Mary (2005): "Being a 'professional' primary school teacher at the beginning of the 21st century: a comparative analysis of primary teacher professionalism in New Zealand and England". *Journal of Education Policy*, 20 (5), 555–581, doi: 10.1080/02680930500221784
- Mahony, Pat, & Hextall, Ian (2000). *Reconstructing teaching: Standards, performance and accountability*. London: Routledge Falmer.
- Menter, Ian (2015): "Introduction." in Teacher Education Group (ed.). *Teacher Education in times of Change*. Bristol: Policy Press.
- Moncrieffe, Joy (2011). *Relational Accountability: Complexities of Structural Injustice*. London: Zed Books.
- Moore, Alex (2004). *The Good Teacher: Dominant Discourses in Teaching and Teacher Education*. London, Routledge Falmer.
- Moore, Alex & Clarke, Matthew (2016): "'Cruel optimism?': teacher attachment to professionalism in an era of performativity". *Journal of Education Policy*, 31 (5), 666–677, doi: 10.1080/02680939.2016.1160293
- Murray, Jean & Maguire, Meg (2007): "Changes and continuities in teacher education: international perspectives on a gendered field". *Gender and Education*, 19 (3), 283–296, doi: 10.1080/09540250701295437
- National Council on Teacher Quality (2013). *Teacher Prep Review*. Washington, DC: NCTQ.

- Roberts, Lorna; Basit, Tehmina N.; McNamara, Olwen; Carrington, Bruce; Maguire, Meg and Woodrow, Derek (2006): “Did they jump or were they pushed? Reasons why minority ethnic trainees withdraw from initial teacher training courses”. *British Educational Research Journal*, 32(3), 387–410, doi: 10.1080/01411920600635411.
- Sachs, Judyth (2001): “Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes.” *Journal of Education Policy*, 16(2), 149–161, doi: 10.1080/02680930116819
- Sachs, Judyth (2003): “Teacher professional standards: controlling or developing teaching?” *Teachers & Teaching: Theory and Practice*, 9(2), 175–86, doi: 10.1080/13540600309373
- Slater, Graham B. (2015): “Education as recovery: neoliberalism, school reform, and the politics of crisis”. *Journal of Education Policy*, 30(1), 1–20, doi: 10.1080/02680939.2014.904930
- Spencer, Ingrid. (2013): “Doing the ‘Second Shift’: gendered labour and the symbolic annihilation of teacher educators’ work”. *Journal of Education for Teaching*, 39(3), 301–313, doi: 10.1080/02607476.2013.799847
- Stevens, David (2010): “A Freirean critique of the competence model of teacher education, focusing on the standards for qualified teacher status in England”. *Journal of education for teaching*, 36(2), 187–196, doi: 10.1080/02607471003651722
- Stronach, Ian & Morris, Brian (1994): “Polemical notes on educational evaluation in the age of ‘policy hysteria’”. *Evaluation & Research in Education*, 8(1/2), 5–19, doi: 10.1080/09500799409533351
- Taylor, C. (2013): “Towards a school-led education system”. Keynote to the North of England education conference, 18th January 2013 (on line). <https://www.gov.uk/government/speeches/charlie-taylors-keynote-speech-to-the-north-of-england-education-conference>, accessed 2 June 2015.
- Teacher Education Ministerial Advisory Group Final Report (TEMAG) (2014): “Action Now: Classroom Ready Teachers”. Teacher Education Ministerial Advisory Group Final Report (on line). https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/action_now_classroom_ready_teachers_accessible.pdf, accessed 11 February 2017.
- Whitty, Geoff (2006): “Teacher professionalism in a new era”. Paper presented to The First General Teaching Council for Northern Ireland Annual Lecture, Belfast.
- Whitty, Geoff (2012): “Changing modes of teacher professionalism: traditional, managerial, collaborative and democratic.” in B. Cunningham (ed.). *Exploring professionalism*. London: Institute of Education.
- Whitty, Geoff (2014): “Recent developments in teacher training and their consequences for the ‘University Project’ in education”. *Oxford Review of Education*, 40(4), 466–481, doi: 10.1080/03054985.2014.933007
- Whitty, Geoff & Wisby, Emma (2006): “Moving beyond recent education reform – and towards a democratic professionalism”. *Hitotsubashi Journal of Social Studies*, 38(1), 43–61.
- Zeichner, Ken; Payne, Katherina A. & Brayko, Kate (2015): “Democratizing Teacher Education”. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 122–135, doi: 10.1177/0022487114560908

Biographical note

Catharine Quirk-Marku is a doctoral candidate at the Educational and Social Research Institute (ESRI) of Manchester Metropolitan University, UK. In 2016, she was awarded a Vice Chancellor's Scholarship to research new forms of teacher education.

Moira Hulme is Professor of Teacher Education at Manchester Metropolitan University, where she leads the Faculty Research Group on *Teacher Education: Curriculum, Leadership & Inclusion*. Moira convenes the Teacher Education special interest group of the British Educational Research Association (BERA).

La privatización de la educación en Chile: análisis de los discursos del profesorado y de la dirección de los centros sobre la calidad de la educación y la rendición de cuentas

The privatization of education in Chile: a comparative analysis of teachers' and principals' discourses about education quality and accountability

Ignacio Eduardo Reyes Cayul, Abdeljalil Akkari¹

Resumen

En materia de privatización de la educación, Chile suscita el interés y controversias a nivel Latino-americano. En efecto, el proceso de privatización se inició y tuvo una aceleración bajo el régimen militar, especialmente desde inicio de la década de los ochenta; manteniéndose prácticamente durante la transición democrática, lo que incluye ciertamente a los gobiernos de centro-izquierda. En Chile, asistimos, como en otros países latino-americanos, a una verdadera indefinición de fronteras entre lo público y lo privado en beneficio de grupos sociales favorecidos. Mediante entrevistas semi-dirigidas, hemos recabado la opinión de directivos y profesores de escuelas particulares subvencionadas y municipales de tres comunas de la Región Metropolitana de Santiago. Expondremos que el discurso de los actores de la educación (docentes y directores) se distancia de la calidad y de la rendición de cuentas definidas por la política educativa, cuando las escuelas se ven confrontadas a la pobreza extrema y a la violencia. En estos casos, el simple hecho tener a los niños en la escuela y relacionarse en un ambiente de paz, son desde ya, resultados en sí mismos, más allá de toda tentativa burocrática de medición de resultados de aprendizaje. Al mismo tiempo, la profesión docente muestra una faceta distinta, toda vez que se enmarca en la dinámica interna de las escuelas, atendiendo a las necesidades que el contexto de pobreza demanda.

Palabras claves

Privatización, público-privado, calidad, rendición de cuentas, gestión, profesión docente

Abstract

In terms of the privatization of education, Chile raises interest and controversies in Latin America. The privatization process started at the beginning of the 1980's under the military regime and spread very quickly. It kept on going during the democratic transition, as well as at the times of the center-left governments. In Chile, as in other Latin American countries, the difference between public and private education is not well defined and that is to the benefit of the upper classes. Through semi-structured interviews, we have obtained the opinion of managers and teachers of subsidized and municipal private schools in three communes of the Metropolitan Region of Santiago. We will explain the difference between the notions and the standards of quality and accountability of the educational actors (teachers and principals) and those defined by the educational policy, in particular in those cases where schools are confronted with extreme poverty and violence. In such cases, simply having children at school and interacting in a peaceful environment are results in themselves, beyond any bureaucratic attempt to measure learning outcomes. At the same time, the teaching profession shows a different face, since it is part of the internal dynamics of schools, attending to the needs that are specific to a context of poverty.

Key words

Privatization, public-private, quality, accountability, management, teaching profession.

Recibido: 23-02-2017
Aceptado: 11-09-2017

¹ Université de Genève (Suiza). Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. ignacio.reyes@etu.unige.ch; abdeljalil.akkari@unige.ch

1. Introducción

En el presente artículo nos interesaremos por una de las facetas de la privatización de la educación en Chile constituida por la proliferación y auge de las escuelas particulares subvencionadas² desde la década de los ochenta en adelante. En el primer apartado, observaremos cuáles han sido las políticas educativas impulsadas en estas cuatro décadas que nos permiten hablar de un auge de las escuelas privadas subvencionadas; del mismo modo, nos adentraremos en los cambios experimentados por el Estado, a lo largo del periodo de tiempo mencionado. Para este efecto nos apoyaremos en destacadas investigaciones nacionales e internacionales. En el segundo y tercer apartado, abordaremos, una forma de privatización, llamada en la educación o privatización endógena. Ball y Youdell (2007) mencionan un conjunto de prácticas, principios, creencias importadas desde la esfera privada y aplicadas en las instituciones públicas, en plano educativo chileno, nos referimos a los organismos gubernamentales y las escuelas municipales. Sin embargo, este tipo de privatización endógena, se vincula estrechamente con la noción de hibridación de fronteras público-privado, esto es, tal como lo mencionamos, la aplicación de modelos del mundo privado en las organizaciones públicas; pero también la importación de principios y valores históricamente asociados a la esfera pública pero aplicados ahora, por instituciones privadas. De este modo, asistimos a una diversificación nunca antes vista de las formas de privatización, las cuales funcionan en distintos planos y temporalidades, haciendo cada vez más difícil establecer una clara diferencia entre instituciones públicas y privadas. En el tercer apartado presentaremos los resultados de un trabajo de campo, efectuado en 2016, sobre escuelas municipales y particulares subvencionadas de la Región Metropolitana de Santiago³; nos centraremos en el discurso de los docentes de estas escuelas sobre la calidad de la educación y la rendición de cuentas, poniendo en evidencia las convergencias y divergencias entre profesores. En la cuarta parte, analizaremos el modo de gestión dominante en los dos tipos de establecimiento, a través del discurso de directores de escuela; a su vez, intentaremos retratar la reconfiguración de la profesión docente en Chile impulsada por mecanismos de competición entre escuelas públicas y privadas. Finalmente, ofrecemos una discusión final sobre las principales ideas surgidas en los distintos apartados del presente artículo.

2. Auge de las escuelas particulares subvencionadas dentro de un proceso de privatización del sistema escolar chileno.

El sistema educativo chileno vivió un cambio significativo durante la dictadura militar. A inicios de los ochenta, se plasman reformas tanto a la organización de la estructura escolar como en los planes y programas de estudios. Ante la creciente demanda de escolarización de la población, el régimen optó por una masificación de las escuelas mediante la apertura a proveedores privados del servicio educativo, llamados sostenedores o *cooperadoras del rol educador del estado* (Almonacid, 2008: 164). Así, el estado pasó a subvencionar la matrícula de estas escuelas mediante *vouchers* o unidades de subvención escolar. En este tiempo, el crecimiento de las escuelas particulares subvencionadas fue de 15% a un 30%. Este periodo llamado de *Impulso inicial* (Larrañaga, 2004: 4), la dictadura sentó las bases para la entrada de privados. Al hablar de impulso inicial, es preciso mencionar qué se entiende por esto y fundamentalmente, quién lo posibilitó. Falabella (2015: 703-709) llama a este periodo *Estado subsidiario y antiestatismo*, pues de lo que se trata es de comprender cómo el Estado abandona su rol de proveedor y administrador de las escuelas, para pasar a

2 Escuelas particulares subvencionadas: denominación usada en Chile para referirse a las escuelas privadas.

3 Este trabajo de campo forma parte de la investigación: "Privatización de la educación en Chile: estudio de la caso de la escuela privada en sectores vulnerables". Tesis de doctorado en ciencias de la educación de la Universidad de Ginebra, realizada por Ignacio Reyes Cayul, bajo la dirección del profesor Abdeljalil Akkari, miembros del equipo de investigación ERDIE, Équipe de Recherche en Dimensions Internationales de l'Éducation.

delimitar el marco legal escolar basado en un cuasi-mercado escolar donde el Estado financia la demanda educativa (elección de las familias). Recordemos que en 1980, se dicta la nueva Constitución de la República, en la cual se consagra el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales. Al mismo tiempo, mediante el Decreto Ley 3477 del mismo año se traspasan las escuelas fiscales a las municipalidades. Concurriendo al mismo sistema de subvención a la demanda. Con estas dos medidas se produjo el encuentro entre la delegación, último eslabón de la descentralización, y la privatización o apertura a privados en el campo educativo. El *voucher* a escuelas particulares y municipalidades constituyen formalmente el sector subvencionado de educación (recordemos que existe también las escuelas particulares pagadas, financiadas integralmente por las colegiaturas de las familias que atiende al 9% de la matrícula escolar)⁴. Por lo tanto, este nuevo modelo de cuasi-mercado escolar quedó constituido, por un lado, con sostenedores privados (en 2004, existían 4 229 escuelas; en 2013, la cifra llega a 6 017), produciéndose una expansión de este sector del orden del 26% de la matrícula nacional. La municipalización, por otro lado, rediseñó los territorios escolares, multiplicando el número de administradores o sostenedores públicos (345 municipalidades), generando en cada uno de estos municipios cuasi-mercados escolares⁵: las escuelas particulares subvencionadas y municipales compiten por la matrícula. En este nuevo escenario el Estado financia y evalúa (en este tiempo fundamentalmente la entrada de un nuevo operador al sistema), tomando el rol subsidiario ya señalado.

A finales de la dictadura militar e inicios de la llamada transición a la democracia, marcada por los dos primeros gobiernos de la Concertación (1990 – 2000), se introducen intervenciones al sistema escolar, atendiendo a medidas de equidad. Los llamados programas compensatorios de apoyo técnico y asistencia a escuelas (Cox, 2003), se enfocaron en los casos con más bajo rendimiento (el programa de la noviecintas escuelas o P900)⁶; la extensión de textos escolares, construcción de bibliotecas e infraestructura (Los programas de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación o MECE-Básica y MECE-Media)⁷; y, la introducción de las nuevas tecnologías de la información, implementado laboratorios de computación en las escuelas de menores recursos (programa o Red ENLACES)⁸. El objetivo de estas políticas fue focalizar los recursos y la acción del Ministerio de Educación en los establecimientos escolares que contasen con bajos recursos y se centraron en las ideas de equidad escolar, es decir, apoyar, desde el Estado, a los establecimientos que atienden en los sectores más pobres del país; y de efectividad escolar, esto es, la obtención de mejores resultados escolares pese a contar con condiciones de funcionamientos precarias. La articulación de equidad y efectividad fueron el eje de este conjunto de políticas compensatorias.

Para fines del siglo veinte, la calidad de la enseñanza ocupa el discurso público, así como las acciones del Ministerio de Educación. Es preciso señalar, sin embargo, que en 1995 se producen dos medidas importantes: por un lado, se publican por primera vez en la prensa nacional, los resultados de la prueba

4 Fuente: MINEDUC 2013.

5 La literatura sobre cuasi-mercados escolares identifica varios tipos de espacios donde las escuelas compiten por la matrícula: según la ubicación en un mismo territorio, municipal o incluso regional; entre escuelas privadas; entre escuelas públicas; según el tipo de proyecto educativo. Para más información sobre este tema, consultar los trabajos de Torres (2000), Almonacid (2004; 2008), Córdoba, (2014).

6 Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres (P900): Desde 1990 a la fecha, este programa se propone apoyar al 10% de las escuelas con peor rendimiento y mayores necesidades, para que los alumnos logren dominar las destrezas culturales básicas: lectura, escritura y matemática elemental (Fuente: <http://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/prensa/noticias/comunicados/5/6385/P6385.xml&xsl=/prensa/tpl/p6f.xsl&base=/prensa/tpl/top-bottom.xsl>)

7 MECE-Básica/MECE-Media: “Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica”. Amplió sustancialmente la entrega de textos en este nivel, se inició la distribución de las bibliotecas de aula y se incluyeron fondos para aumentar la cobertura en educación parvularia.

8 Red ENLACES: Considera la instalación de tecnología informática de punta en todos los establecimientos.

SIMCE⁹; por otro lado, se introduce el Financiamiento Compartido, el pago de colegiaturas por parte de las familias en las escuelas subvencionadas (Particulares y municipales, aunque en estas últimas, se debe hacer una consulta a los apoderados). En el caso del SIMCE, este indicador comienza a cobrar fuerza para los gobiernos, posicionándose como criterio (excluyente) de calidad. Las movilizaciones estudiantiles de 2006 y 2011, instalan definitivamente la calidad de la educación como el eje más importante del sistema educativo chileno. Los gobiernos de Piñera (2010 – 2014) y Bachelet (2006 – 2010; 2014 – 2018) han enfocado esta petición estudiantil desde una fuerte estandarización del sistema escolar, abarcando muchos ámbitos: medición de los aprendizajes, gobernanza de las escuelas, liderazgo directivo, entre otras. La publicación del marco para la buena enseñanza y para directores¹⁰; la política de evaluación docente¹¹. El Estado pasa a regular la calidad de la educación incrementando su aparato de supervisión (Se crea la Superintendencia de Educación y la Agencia de la Calidad)¹².

El auge de las escuelas particulares subvencionadas ha pasado por un reacomodo del rol y naturaleza del Estado, pasando de ser un ente subsidiario, a uno compensatorio y finalmente, vigilante de la calidad. No obstante, no hay que entender este proceso como una sustitución de roles sino más bien como la interacción entre todos. Siendo el *Estado supervigilante* (Falabella, 2015: 703-709) una reorganización de la subsidiariedad y medidas compensatorias, por lo tanto, la matriz del sistema escolar, el cuasi-mercado escolar no ha experimentado un cambio a su estructura, sino que el Estado ha garantizado su existencia, al tiempo que ha establecido los resultados en test estandarizados como factor que determina la calidad.

3. Privatización endógena o en la educación e hibridación de fronteras público – privada.

El proceso de privatización chileno pone de manifiesto las formas clásicas de este fenómeno, es decir, determinar su grado según la propiedad de las instituciones y del financiamiento: el postulado dice que las escuelas se definen por la propiedad y la fuente del financiamiento. Pues bien, el caso chileno muestra que los mecanismos de financiamiento, privados y públicos, las prácticas como la rendición de cuentas y la autonomía de la gestión, han sido ejecutadas siguiendo lógicas venidas desde el mundo privado (Luengo y Saura, 2013), al tiempo que son comunes a ambos tipos de escuelas. Es importante, a este nivel, renovar nuestros enfoques de análisis sobre la privatización poniendo en un primer lugar la noción de privatización endógena (Ball & Youdell, 2007); para continuar con la idea de hibridación de fronteras entre lo público y lo privado (Akkari *et al.*, 2011).

9 SIMCE: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, test que mide los conocimientos en lectura, escritura y matemática (Además de Historia, Ciencias Naturales, actualmente, inglés y educación física). Esta prueba, de carácter nacional, se efectúa en 2º, 4º, 6º y 8º año de educación básica; y en II y IV año de enseñanza media.

10 Marco para la buena enseñanza: Referente sobre el desempeño profesional de docentes de los sistemas escolares. (Fuente: <https://www.google.ch/url?sa=t&rcrt=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjpnLurgcrUAhUPfFAKHw5NCogQFggnMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.docentemas.cl%2Fdocs%2FMBE2008.pdf&usq=AFQjCNFxAi3vDPY2yGZzdp91ct9CS224A&sig2=MryUJEvFEyuPDbfG01Ak8g&cad=rja>). Marco para la buena dirección: referente que define las prácticas, competencias y conocimientos para el desarrollo del liderazgo escolar en el país. (Fuente: <http://liderazgoescolar.mineduc.cl/marco-para-la-buena-direccion-y-el-liderazgo-escolar/>)

11 Evaluación docente: El Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente está orientado a promover el desarrollo profesional continuo y a mejorar la labor pedagógica de las y los profesionales de la educación que se desempeñan en funciones docentes de aula. (Fuente: <http://www.cpeip.cl/evaluacion-docente/>).

12 En 2008 se aprueba la ley de General de Educación que crea la Superintendencia de Educación y la Agencia de la Calidad. Esta nueva estructura se refrenda en 2011 con la ley de Aseguramiento de la calidad.

3.1. Privatización endógena

Conocida también como privatización en la educación o formas camufladas de privatización. Este nuevo enfoque supone una gran transformación del *ethos* de las instituciones públicas.

Por privatización endógena nos referimos a todos los mecanismos, prácticas y valores nacidos en el mundo privado, desde la empresa privada e importados hacia la esfera pública. Esta forma de privatización no afecta, sin embargo, la naturaleza de las instituciones –por tanto, no hablamos de traspasos directos de propiedades públicas a privadas, en este caso, debemos hablar de formas de privatización exógena o *de la educación*¹³– por tanto, la escuela no pierde su estatus público (no obstante, lo público no es administrado directamente por el Estado central sino que, en el caso chileno, la escuela pública fue descentralizada hacia las municipalidades). Cuando nos referimos a mecanismos importados desde el mundo privado hablamos de objetivos, evaluaciones, contratos, proyectos, dispositivos que se encuentran en diversas áreas del quehacer escolar¹⁴. De este modo, se generó una política pública basada en resultados medibles en función de rendimientos sostenidos en el tiempo, dando paso a una escuela llamada efectiva (Bellei *et al.*, 2003; 2014) y a un paradigma de la calidad basado en la *performatividad* (Ball, 2003; Luengo y Saura, 2013), de manera que, tanto la modelización de las políticas educativas como los dispositivos internos de las escuelas (planificación de los aprendizajes de los alumnos basados en resultados en pruebas estandarizadas) se dan en este enfoque.

3.2. Hibridación de fronteras público-privado

Las formas endógenas de privatización suponen la adopción de dinámicas del mundo privado, en el plano público. Sin embargo, la literatura ha mostrado transferencias de mecanismos, prácticas y valores de un sector a otro. La hibridación de fronteras (Akkari *et al.*, 2011) hace referencia a la ida y vuelta conceptual y de las prácticas concebidas en un sector pero adoptadas, con el paso del tiempo en otros contextos, siempre en el plano público y privado. Sin embargo, cuando hablamos de hibridaciones, no hablamos de una adopción mecánica de procedimientos, sino de una reinterpretación de éstos, según cada institución. Se confirma la definición inicial de Ball y Youdell (2008) sobre la característica dinámica de la privatización. Así, dentro de un cuasi-mercado escolar, existen establecimientos que apuestan por obtener mejores resultados escolares en un contexto nacional; y otros que se hacen cargo de otros desafíos, como por ejemplo, bajar las tasas de abandono escolar o aumentar sus resultados según su propio historial. En ambos casos, la racionalidad que opera es la efectividad de estos procesos, buscando la adecuación entre los recursos presupuestarios disponibles y la armonización de sus proyectos educativos, conformación de los planteles escolares y plantas docentes.

Por último, estos dos ejemplos se encuentran tanto en escuelas particulares públicas como privadas: el caso de establecimientos municipales que buscan altos scores en test estandarizados, entendiendo este objetivo como la *performatividad* (Ball, 2003; Luengo y Saura, 2013), del proceso educativo, por ende, venida desde un pensamiento neoliberal de la educación (Carnoy, 1998; Torres, 2000); mencionamos el caso de escuelas particulares subvencionadas que asumen la disminución del abandono escolar como proyecto propio entendiendo este objetivo como una urgencia pública.

13 Privatización exógena o *de la educación* se refiere a la transferencia total o parcial de la propiedad de una escuela, así como el cobro de matrículas y colegiaturas a las familias, entre otras formas. Para mayor detalle, ver el trabajo de Ball y Youdell (2008).

14 Un ejemplo emblemático de la política educativa es la Ley de Subvención escolar preferencial de 2008. Esta ley introdujo un aumento de la subvención escolar por concepto de matrícula de alumnos prioritarios o vulnerables: de este modo, la asignación de estos fondos se enmarcan en la equidad (aumentar la cuota de este tipo de alumno), y fundamentalmente, en la efectividad, es decir, mejorar los resultados SIMCE. El Ministerio de Educación establece una clasificación de escuelas según los resultados obtenidos: autónomos, emergentes, en recuperación. (Fuente: <https://www.ayudameduc.cl/ficha/clasificacion-de-establecimientos-sep-10>).

4. Calidad y rendición de cuentas según docentes de escuelas municipales y particulares subvencionadas.

En esta cuarta parte, nos centraremos en el discurso de docentes de escuelas municipales y particulares subvencionadas sobre la calidad de la educación y la rendición de cuentas. Estos datos fueron recogidos durante una investigación de campo sobre escuelas en sectores de pobreza en 2016.

Nuestra investigación se realizó en la Región Metropolitana de Santiago. Las comunas seleccionadas fueron Quilicura, Recoleta y La Pintana. De ellas, dos escuelas particulares subvencionadas se encuentran en Quilicura; una particular subvencionada y una municipal en Recoleta; además de una particular subvencionada y una municipal en La Pintana.

Hemos realizado dieciocho entrevistas semi-estructuradas: seis a directores, tres mujeres y tres varones; doce a docentes, de los cuales diez son profesoras mujeres y dos son profesores hombres; todos de nivel básico de lengua castellana y matemática. Las entrevistas fueron íntegramente transcritas. La elección de estas escuelas se hizo en base a su ubicación próxima a poblaciones¹⁵: Las poblaciones San Luis y Parinacota de Quilicura; La Pincoya y la Chimba en Recoleta y la población El Castillo en La Pintana. Hemos seleccionado algunos párrafos del capítulo octavo de nuestra investigación antes nombrada y que se enmarca en el trabajo de tesis doctoral de uno de los autores del presente artículo.

Estos tres contextos reflejan una presencia de la escuela particular subvencionada más elevados que los niveles nacionales: el porcentaje nacional de alumnos escolarizados en este sector llega al 54,6%. En las tres comunas seleccionadas, la realidad es más pronunciada en favor de las escuelas particulares subvencionadas: en Quilicura, el alumnado en estas escuelas llega al 79,5%; en Recoleta al 62,9%; finalmente en La Pintana llega al 82,2% (MINEDUC, 2015).

Con el fin de mantener la confidencialidad de las escuelas y actores visitados, hemos asignado una codificación a cada escuela que detallamos a continuación:

Tabla I. Codificación de las entrevistas

CODIFICACIÓN ESCUELA	TIPO	COMUNA
Part-Subv1	Particular subvencionada	Quilicura
Part-Subv2	Particular subvencionada	Quilicura
Part-Subv3	Particular subvencionada	Recoleta
Part-Subv4	Particular subvencionada	La Pintana
Mun1	Municipal	Recoleta
Mun2	Municipal	La Pintana

Fuente: elaboración propia.

15 Poblaciones: nombre de los barrios pobres en Chile, ubicados en la periferia urbana. Este apelativo es la continuación de las llamadas *poblaciones callampas*: ocupaciones de terrenos fiscales o privados, realizadas por obreros, peones, gañanes y familias de sectores populares, migrantes del campo a la ciudad, que, ante la escasez de viviendas sociales y falta de recursos para el arriendo, se asentaron en estos terrenos.

- San Luis y Parinacota: comuna Quilicura, ubicada en sector norte de la Región Metropolitana;
- La Pincoya y la Chimba: comuna de Huechuraba y Recoleta respectivamente ubicada en sector Centro – norte de la Región Metropolitana;
- El Castillo: comuna de La Pintana, ubicada en sector sur de la Región Metropolitana.

En este apartado sobre la calidad, nos concentraremos en el discurso del profesorado.

4.1. La calidad de la educación

Para entender con mayor detalle este punto, nos adentraremos en tres ejes que reúnen la mayoría de las consideraciones de los docentes, a saber, aspiraciones a corto plazo; convivencia escolar; y SIMCE.

4.2. Calidad de la educación: aspiraciones en el corto plazo

En una escuela particular subvencionada, los lazos que se crean con los niños se perciben como los más importantes. Este factor comprende elementos que van más allá del trabajo en la sala de clases. En este contexto, las historias familiares de los niños son asumidas como propias.

«Creo que aquí lo que caracteriza es que es como una familia para los niños, entonces eso hace que los niños vengan contentos al colegio que se atiendan sus necesidades tanto pedagógicas, también dentro de los que nosotros podemos, emocionales, de carencias que ellos tienen porque la mayoría de los niños vienen de familias que no son constituidas que tienen carencias emocionales importantes que obviamente afectan su desempeño pedagógico entonces yo creo que este es como el mejor sello de la escuela». (Profesora, Part-subv3, página 13).

Se destaca que los estudiantes de este establecimiento deseen asistir a la escuela. ¿En qué medida esta posición del profesor no sigue la lógica del cuasi-mercado y de las evaluaciones ministeriales?

Los entrevistados mencionaron mayoritariamente prácticas y valores que ellos esperan de sus alumnos: la felicidad y la práctica de valores positivos. La combinación de ambos sería el reflejo de una acción concreta concebida en la escuela. En esta escuela municipal, un docente nos dice:

«La prioridad es que el niño se sienta feliz, que esté progresando en elementos para desarrollar su personalidad, valores, que los tengan fuertes, que los practiquen, o sea que, si es honrado, que lo practique, que no lo diga solamente. Que devuelva un billete, un celular, aunque cueste \$ 300.000 pesos». (Profesor, Mun2, página 9).

La honradez es un aspecto en cuestión en ciertas creencias sobre la cultura de los barrios pobres. El estigma del narcotráfico y la delincuencia han generado una atención mayor en las escuelas que deja de lado a otros requerimientos.

Las carencias emocionales evocadas responderían a vacíos que se producen en sus ambientes, evidenciando ausencias familiares o episodios de violencia al interior del hogar: «... porque uno es poco lo que se puede enseñar, por la variedad de niños y las historias que tienen detrás, entonces un poco más de cariño más que tanto enseñarles...». (Profesora, Mun1, página 11).

«... es poco lo que se puede enseñar...» Esta sentencia relativiza, a nuestro pensar, la idea de *performatividad* (Ball, 2003; Luengo y Saura, 2013): ella se refiere a generar un rendimiento sostenido en el tiempo con fuerte orientación a la mejora de resultados. El cariño aparece como un elemento foráneo a la *performatividad* (Ibid), puesto que no responde una proyección de futuro o de logro, sino que su práctica no posee una temporalidad evolutiva, ni se mide bajo un estándar.

4.3. Convivencia escolar

La violencia referida en las entrevistas da cuenta de un panorama complejo. En muchos de estos sectores, el narcotráfico se ha tomado los barrios minando en gran parte el tejido social poblacional.

Sumado a esto, las pocas instituciones públicas y servicios privados que se instalan en estos sectores, revelando un abandono tanto del Estado como del mercado. Situación que se ve más claramente en el Castillo (Ortega, 2014).

«Son todos de la población, no hay que olvidar nunca eso, que pese a todas sus deprivaciones, llegan a acá». (Profesora, Mun1, página 19).

«Aquí en las poblaciones acá' cercanas, mucho tráfico, balaceras, o sea es una realidad complicadita... a mí el año pasado me tocó que un niño viniera con pistola, con cuchillo, y tú tienes que ponerte serio». (Profesora, Mun1, página 19).

«Donde yo vivo, por aquí también, viste, las calles no tienen ni nombre porque así no pillan a nadie». (Profesora, Mun2, página 20).

El trabajo de reducción de los focos de conflicto presente en las escuelas hace aparecer iniciativas propias que los equipos de trabajo discuten e implementan. Mencionaremos dos planes llevados a cabo:

- Planes de normalización: plan que se centra en respetar las fechas y los horarios de las actividades planificadas.
- Recreos dirigidos: llamado en una de las escuelas visitadas recreos entretenidos. Este plan, más específico se concentra en las pausas durante la jornada escolar.

La búsqueda de la cultura de la paz se posiciona como un ideal preponderante mucho antes que cualquier resultado escolar medible y comparable. En este punto, apreciamos coincidencias entre las escuelas particulares subvencionadas y municipales.

4.4. EL SIMCE y los resultados escolares

Los entrevistados nos expresaron principalmente una relación ambivalente con esta prueba. En un primer momento, se le cataloga como homogeneizador que no logra atender a todas las particularidades de los niños, ya que su objetivo es medir los aprendizajes de ciertos niveles de la escolaridad, entregando puntajes promedios por establecimiento. En tal sentido, los profesores develaron un contexto en el que se debe atender a alumnos muy distintos entre sí, mostrando una diversidad que va más allá de las clasificaciones de alumno prioritario, o tan solamente, pobre. Un docente de escuela municipal nos dice: *«El SIMCE está hecho una prueba para todos igual, y a los niños de acá siempre les va a ir mal porque no saben responder a eso».* (Profesora, Mun1, página 8).

Al mencionarse una *prueba para todos por igual* se demuestra que en esta política pública de alcance nacional, que ordena el cuasi-mercado mediante una clasificación de las escuelas con un criterio que despersonaliza al alumno y hace emerger a la escuela como primer ente evaluado. Aquí, la lógica del estándar es percibida claramente por este docente.

Ante esto, los docentes toman diversas posiciones: *«acá, el SIMCE no es tema, de hecho, por eso nos criticaron del ministerio: ustedes son un colegio, no un hogar... nos guste o no, nos miden igual, como una escuela más».* (Profesora, Part-subv3, página 7).

Aquí, aparece una resignación ante el SIMCE. La autonomía de la escuela, uno de los pilares de la política escolar chilena, no tiene primacía cuando un establecimiento persigue otros fines. Por tanto,

dentro de una lógica de *Estado evaluador* (Maroy, 2009; Falabella, 2015), la autonomía de las escuelas tiene límites que van más allá de lo previsto incluso por la misma constitución política de la nación¹⁶.

Sin embargo, en una de las escuelas particulares subvencionadas, el SIMCE está absolutamente integrado al plan de estudios de la institución. Este hecho da cuenta que pese a no existir una valoración, al menos declarativa, sobre la prueba nacional, este instrumento forma parte de la cultura escolar y es difícil concebir la acción educativa sin mirar al SIMCE como referente. Un profesor de un establecimiento particular subvencionado nos indica: «*se arrojan las hojas de respuesta a la máquina y te arroja las respuestas que más malas tuvieron, las mejores, entonces con respecto a eso uno va tomando decisiones*». (Profesora, Part-subv2, página 8).

En estos sectores, los resultados del SIMCE son históricamente bajos y muestran que no existe una presión fuerte de parte del poder central, esto se ve refrendado por un tipo de apoderado¹⁷ que no se mueve mayormente, matriculando a sus hijos en la misma escuela (Córdoba, 2014). Esto llevaría a las escuelas a centrarse en áreas distintas a las del rendimiento escolar, aunque no podemos concluir que esto último haya desaparecido de las agendas de las escuelas.

4.5. Rendición de cuentas

Este proceso reviste una singularidad notoria. A la luz de las entrevistas, la rendición de cuentas merece ser interrogada sobre su naturaleza (¿Qué cuentas rendir?); los actores involucrados (¿Quién(es) rinde(n) las cuentas? ¿Para quién(es)?); así como de las instancias (¿Dónde y cuándo rendir las cuentas?). En base a estas simples preguntas, intentaremos reconstruir el discurso del profesorado.

4.6. La naturaleza de la responsabilidad en las escuelas

Dos términos íntimamente ligados pueden permitirnos un acercamiento a la rendición de cuentas. En primer lugar, el desempeño escolar (Bellei y González, 2003), el cual hace referencia a la relación proceso-resultado fijado por la política educativa. Por otro lado, la responsabilidad individual (Luengo, y Saura, 2013). Ésta se refiere a las tareas que son asumidas por cada ente de la comunidad escolar y abarca tanto la ejecución de la tarea como las consecuencias de su aplicación.

En las escuelas visitadas asomó la segunda terminología como una forma de representar la rendición de cuentas: la repartición de responsabilidades de los equipos educativos y de los apoderados se asomó como un principio clave.

Un docente de una escuela particular subvencionada nos dijo: «... *en el colegio, es una responsabilidad compartida entre apoderados y colegio y ellos es prácticamente "abí está mi hijo, yo se los entrego a ustedes, háganse cargo" la mayoría es así*». (Profesora, Part-subv1, página 21).

El primer punto sobre la responsabilidad es definirla como compartida, sin embargo, se señaló que las familias se sienten en una relativa comodidad, puesto que la escuela se ocupa de atender a sus hijos. Este comportamiento puede exhibir un rol de consumidor de la educación y el papel que desempeñan las familias de barrios pobres, en el cuasi-mercado escolar chileno (Córdoba, 2014).

16 Sobre la libertad de enseñanza, la Constitución Política dice: *La libertad de enseñanza no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional*. Capítulo III: de los derechos y deberes constitucionales, artículo 19, párrafo 11.

17 Apoderado: denominación usada en Chile para referirse a los padres, familiares o tutores que representan y/o acompañan al alumno en su escolarización. Él asiste a las reuniones mensuales, llamadas de apoderados.

De todos modos, en otra escuela particular subvencionada nos dice más al respecto: *«no podemos ponerles un dos por no traer materiales, si no es culpa del niño, es culpa de los adultos, entonces, hay varias entrevistas con los papás»*. (Profesor, Mun2, página 22).

La falta de material escolar pedido para ciertas actividades se adjudica a una despreocupación de los padres más que al olvido del niño. Esto motiva a reunirse con estos apoderados a fin de solucionar este tipo de situaciones.

En las escuelas municipales, se percibe una situación parecida. Una profesora nos señala: *«... nosotros podemos hacer mucho, pero si la familia no hace nada...»*. (Profesor, Mun2, página 23).

El entrevistado nos expresa que se espera, de parte de la escuela, una mayor atención y colaboración de las familias. Sin embargo, las vivencias relatadas por los docentes sobre la cultura y el contexto de las poblaciones parecerían generar una gran contradicción acerca de si efectivamente el apoderado está en condiciones de asistir a la escuela en la labor formadora que ésta dice ejecutar. Como lo refrenda otro docente: *«hay algunas mamás que no saben escribir y no saben leer, entonces no les puedes poner un PowerPoint o cuando pasamos las nóminas hay que decirles donde firman»*. (Profesora, Mun1, página 23).

El analfabetismo funcional fue identificado en algunos casos como factor que incide fuertemente en la comunicación que se efectúa entre familia y escuela.

Por ende, construir una convivencia tiene que ver con generar una mayor participación: *«considero que la prioridad es mantener una sana convivencia y en la medida en que haya una sana convivencia, se logran buenos aprendizajes»*. (Profesora, Part-subv4, página 9). Este posicionamiento muestra como la prioridad de esta escuela pasa por mantener un buen clima de las relaciones y que por añadidura vendrán los buenos resultados. Solo una escuela, particular subvencionada, se enfocó casi únicamente en los contenidos:

«Son tantas tareas que de repente uno como profesor jefe tiene que hacer, revisar que la agenda esté firmada, revisar que, porque aquí se hacen guías a los 15 minutos, de lenguaje y de matemáticas, entonces es mucho lo que uno tiene que abarcar y poco tiempo... eso implica otra hora más en donde tienes que detenerte aún y eso es lo que aquí no se puede hacer». (Profesora, Part-subv1, página 10).

Detenerse en los contenidos no parece ser una tarea prevista: aquí, la *performatividad* ocupa un rol no menor en cuanto a su ritmo hacia adelante. La relación tiempo-actividad en esta escuela apuesta por una carga de trabajo importante.

4.7. La responsabilidad de los actores involucrados

A nivel de las escuelas particulares subvencionadas se comparte la idea de articulaciones entre actores. La comunicación entre pares se define dentro de un plan preestablecido de responsabilidad escolar:

«Un equipo que se preocupa, que está constantemente preguntando cómo van, qué dificultades están teniendo, de hecho, aquí la modalidad es que ellos trabajen por ejemplo si yo soy la profesora de matemáticas y le hago al sexto o por ejemplo yo voy y tengo contacto directo con el profesor jefe de ese curso y le estoy constantemente diciendo sabes que este niño lleva dos semanas sin responder con las tareas». (Profesora, Part-subv1, página 16).

La gran idea fuerza expresada por los docentes de escuelas municipales es disponer de un sistema altamente organizado, que esté acorde a los requerimientos de los niños de la población.

La presencia del director en los espacios del establecimiento escolar es destacada por los entrevistados: *«este director es de patio. El estar allí con los niños... que esté con los niños, que se involucre que los niños sepan que está ahí para ayudarlos»*. (Profesora, Mun1, página 16).

De este modo, el tiempo destinado a estar en los lugares donde los niños se concentran, por ejemplo, el recreo, genera una buena apreciación por parte de los entrevistados y determina, por ende, la responsabilidad. La presencia real es altamente valorada.

4.8. Instancias de rendición de cuentas

La reunión de apoderados emerge como un instante de comunicación donde tanto profesores como apoderados se informan de la situación de los niños. Estas reuniones pueden ser con el total de apoderados de un curso o con uno en particular. Así lo refrenda un entrevistado: *«hay apoderados y apoderados, unos que se molestan de que los sigan llamando siempre, pero si yo los cito es para ver algún avance, para que ellos se hagan cargo del problema»*. (Profesora, Part-subv4, página 16).

La citación de apoderados es, en particular, en este colegio un recurso muy utilizado. Ya sea para mostrar los avances o para identificar un problema. En ambos casos subyace la mejora o progreso, además de constatar un estado presente deficitario. Se refleja un desarrollismo hacia el futuro en el tratamiento del comportamiento.

La reunión de apoderados constituye el espacio de carácter asambleísta tradicional de las escuelas chilenas y se presenta como el momento donde el profesor jefe explica la situación del curso y trata temas tanto organizativos como conductuales y académicos, sin embargo el contexto también incide, en palabras de un docente: *«en las reuniones, por ejemplo, tengo a la mitad de apoderados y a la mitad niños porque no los quieren dejar en sus casas solos porque de repente puede pasar algo»*. (Profesora, Part-subv3, página 22).

Las causas de no asistir a la reunión de apoderados son urgentes y no se relacionan necesariamente con el avance o retroceso de los comportamientos de los niños en las escuelas.

Del mismo modo, las reuniones de trabajo entre equipo directivo y docentes es otro espacio donde se comunican situaciones del diario vivir de la escuela, así como se proponen nuevas ideas. Según una profesora: *«el dire (Director) ha hecho hartas cosas... tenemos un director que nos anda...no...en las reuniones nos dice, chiquillos, tenemos que hacer esto, esto otro»*. (Profesora, Mun2, página 16).

La rendición de cuentas se observa como reiterados momentos y espacios de comunicación entre los miembros de la comunidad escolar. Como lo mencionamos, el avance o mejora de los comportamientos revela una idea de rendimiento *performativo* con proyección en un futuro. Sin embargo, las conversaciones entre miembros del establecimiento y las condiciones sociales de la población ofrecen una interpretación ajena a la mera mecánica de un proceso *performativo* que busca resultados.

5. Modos de gestión en contextos de pobreza y reconfiguración de la profesión docente

5.1. Modos de gestión en contextos de pobreza

En esta parte nos centraremos en el discurso de los directores de escuela. Hemos seleccionado algunos párrafos del capítulo octavo de nuestra investigación antes nombrada y que se enmarca en el trabajo de tesis doctoral de uno de los autores del presente artículo. Aquí, asomó un consenso general sobre la constitución de equipos de gestión. Estos grupos se estructuran según organigramas dispuestos y separados por ciclos de aprendizaje de la enseñanza básica, encabezados por el equipo de gestión.

Comenzando por las escuelas particulares subvencionadas, un director establece un punto de partida: «(la gestión es) Horizontal, el organigrama está dividido por ciclos... ¿Qué tiene que hacer el jefe de nivel, jefe técnico, la subdirectora? Velar que los acuerdos se cumplan». (Director, Part-subv1, página 11).

Aquí vemos cómo la delegación de las decisiones implica a puestos de administración (subdirección), así como pedagógicos (jefe de nivel y jefe técnico). Se produce una subsidiaridad de las decisiones al interior de la organización (Igalens *et al.*, 2002).

En las escuelas municipales, la confección de equipos de tres personas: director, jefe de UTP e inspector general, confirma una forma de organización común, que no tiene mayores diferencias; sin embargo, los requerimientos del contexto mostraron que el organigrama clásico no siempre responde por sí solo a una institución:

«La toma de decisiones abarca más personas, primero un equipo: aquí partimos con tres personas, a pesar de que no existía inspector general, imagínate una escuela dramática como ésta y no teníamos inspector general, por 4 años ó 5, entonces las labores las hacíamos tres personas: el director, la jefa de UTP y la orientadora». (Director, Mun2, página 6).

La situación dramática enunciada se refiere al conflicto social que se vive en el entorno, donde la percepción de violencia en las calles y presencia de narcotráfico se encuentra presente de manera directa (Cornejo, 2012).

En una escuela particular subvencionada se nos dijo:

«Nos hace también pensar en algún momento que los delincuentes estaban en el interior de las mismas familias de nuestros niños, entonces cómo pasar el mensaje a ellos, que no nos hicieran el daño, y eso nos ha llevado a tener mucha cercanía con la gente del sector». (Directora, Part-subv3, página 6).

Por tanto, la organización de las escuelas es tradicional, lo que se modifica es la prioridad que se atiende.

En efecto, ¿Qué puede hacer la escuela? Un director de escuela municipal nos detalla cómo procedieron:

«Se veía el estado académico, como también todas sus problemáticas de necesidades educativas, como también psicológicas, y de salud [...] mejorar el trato de atención tanto a los alumnos, como a los apoderados, expedito, aplicar los manuales de convivencia como corresponde, darle buena respuesta en los conflictos, mediar en los conflictos». (Director, Mun2, página 7).

Por último, las redes y la gestión de proyectos fue un elemento significativo de las entrevistas. Lo que puede parecer un beneficio para la comunidad escolar en contextos vulnerables: la conexión con actores locales en contextos donde la economía informal tiene gran presencia, dado la falta de institucionalidad pública y del mercado:

«Uno puede decir, pero Ud. ¿Por qué no combate a la señora que vende los calzones rotos afuera o la sopaipilla, pero ¿sabe qué?! Si yo hago eso me van a surgir cuatro negocios más. Y ellas son colaboradoras, son nuestro mejor filtro, porque conocen a toda la gente de acá y eso me dice: “ahí hay cuatro jóvenes que no son de acá, deben estar esperando a alguien». (Director, Mun1, página 12).

Estas colaboradoras, que se ganan la vida en la venta de comida casera, representan una ayuda. La percepción de los directores, en especial en el Castillo, es de un abandono del Estado que no piensa directamente en la escuela de zonas pobres de la periferia. Este mismo director de escuela municipal da un veredicto muy certero:

«Cuando tomen decisiones de la política educacional de Chile, salgan del anillo de Américo Vespucio, porque está pasando algo distinto que las autoridades no están viendo, si yo pienso políticas de Estado pensando en el Instituto Nacional, esto no va a cambiar». (Director, Mun1, página 3).

Los modos de gestión en las escuelas visitadas dan cuenta de un organigrama clásico de las escuelas chilenas (equipos de gestión, jefes de nivel, etc.), sin embargo, las prioridades se enfocan en gran medida en las necesidades o carencias de los estudiantes y familias que se escolarizan. La consecución de resultados medibles y estandarizados, a nivel nacional, se reordena, en función de este objetivo primordial. Las necesidades del contexto, que acarrearán una historia propia, a través del tiempo –y también, fuera del tiempo– puesto que los barrios vulnerables o *poblaciones* poseen dinámicas internas que recrean realidades coetáneas a la ciudad misma; y en consecuencia, realidades coetáneas a nivel escolar, que repercuten finalmente, en prioridades distintas a las dispuestas por la política educativa nacional.

5.2. Reconfiguración de la profesión docente

La profesión docente, la abarcaremos mayormente desde el papel que los profesores juegan en los establecimientos visitados, descrito por los directores. En un primer lugar, asoma como elemento común en las entrevistas, el rol del docente en la escuela y su implicación en las prioridades del establecimiento. En una escuela particular subvencionada, la directora nos dice:

«No tenemos bullying, no tenemos niños agresivos, niños atrevidos, no hay problemas de disciplina, se trabaja súper bien con un equipo que está contento de venir a trabajar... es difícil encontrar trabajadores que estén felices de venir a su trabajo, a niños felices de venir a la escuela, eso lo tenemos logrado, el ministerio comenzó a valorar eso». (Directora, Part-subv3, página 4).

La violencia escolar afecta a toda y todos los miembros de la comunidad escolar y se materializa de distintas maneras. Para hacerle frente, la estrategia desplegada en la escuela es la práctica de buenas relaciones entre personas para, de este modo, disminuir los focos de conflicto que puedan existir.

Este plan se ve confirmado en otro establecimiento particular subvencionado, su director nos declaró:

«Aquí, la formación de profesores se demoró mucho tiempo. El profesor está formado aquí, llegaron siendo ayudante de curso, siendo estudiantes, eran estudiantes de la universidad y llegaron aquí... entonces ha habido una forma de aprendizaje dentro de la escuela, que es el respetar a los niños, para que los niños nos respeten, entonces se da ese aprender... eso significa trabajo, ahí hay una relación buena y hay que desarrollar acción, tengo que mostrarles una actitud». (Director, Part-subv1, página 10).

El director habla de una formación por el trabajo del docente. Lo cual genera un sello propio de este establecimiento que comienza por el respeto hacia los niños. Desde esta mirada, se estructuran los aprendizajes y las metodologías.

Un director de escuela municipal nos señala este paso de cultura de violencia a espacio de atenuación:

«Pasar de una sala de clase en la cual se burlaban de eso, poniéndoles cosas en la silla, escupos, sacándoles la cartera, escondiéndoles el libro de clase, insultándoles, escapando por la ventana, a una sala de clase contenedora, donde uno podía ejercer su profesión, para lo que está mandatada, pasar a un curso donde ahora se puede hacer clase». (Director, Mun2, página 5).

La organización de los horarios se presenta como la primera determinación: el plan basado en hacer las actividades planificadas, según los horarios previstos, da cuenta de una disciplina escolar inicial, sin embargo, el planteamiento de estas medidas es bajo el enfoque del buen clima y los entendimientos.

Siguiendo esta línea de la sala de clases como lugar central del ejercicio docente, ante esto, los episodios de conflicto entre alumnos, son enfrentados en busca de minimizarlos, el objetivo es optimizar los tiempos de aula, con miras a normalizar el quehacer escolar: el director de una escuela particular subvencionada nos dice: *«... hemos fortalecido las clases: que el profesor siempre esté en el aula».* (Directora, Part-subv4, página 18).

El tiempo que el docente pase en la sala de clase define mucho para los directores. Esto se transforma en un indicador de avance de los proyectos emprendidos tendientes a superar los conflictos. Ahora bien, el docente puede vivir dificultades. Ante esto, los equipos educativos cobran relevancia, un director de escuela municipal lo justifica: *«fuimos incorporando más gente... porque los profesores fundamentalmente en la escuela pública, están solos y lo niños que son más disruptivos, no tienen solución...».* (Director, Mun2, página 16).

Por lo tanto, asistimos a procesos, tanto de inserción docente como consolidación profesional, desde un enfoque de la resolución de conflictos. Ahora bien, el foco sobre el acompañamiento y la conversación continua puede tender, no necesariamente a disciplinar a los alumnos, entendiendo este término como el ordenamiento tanto físico como mental de los niños según los requerimientos de la cultura escolar, sino que puede abrir espacios a finalidades distintas a la sola evaluación de resultados académicos: una institución que busque mejores relaciones humanas puede constituir este propósito como su propio sello de calidad.

Apreciamos también una desconexión con la vida en las poblaciones. Así nos lo dijo una directora de escuela particular subvencionada:

«Si nos midieran en otros aspectos, nos iría regio, pero a nadie le importa lo que hacemos... creo que falta humanidad, fobia escolar, estrés infantil, excesivas guías de trabajo para sábado o domingo, llegan odiando la escuela, llegan enfermos. Entonces, nuestro rol es sanarlos, y hay resultados: vienen niños que están expulsados, con problemas conductuales, que aquí se portan bien... se sienten queridos, aceptados y nadie los trata mal». (Directora, Part-subv3, página 16).

La precariedad social se asocia a una responsabilidad del Estado, dejando la excelencia y la preocupación por los resultados a las escuelas privadas, pero nuestro ejemplo, muestra lo contrario: un privado que se ocupa de esto último, dejando en segundo plano los resultados. Sin embargo, esto no está en sintonía con el enfoque de la eficiencia de los resultados.

6. Conclusión

En presente artículo hemos intentado reflexionar sobre el proceso de privatización de la educación en Chile, desde la perspectiva de la idea de la calidad de la educación y de la rendición de cuentas, en sectores pobres del país.

En los sectores populares se aprecia una alta privatización exógena o privatización de la educación, llegando, en algunos casos, La Pintana, al 80% de la matrícula escolar concentrada en escuelas particulares subvencionadas. Constituyendo un caso significativo de presencia de provisión privada en una de los sectores más pobres del país.

Sin embargo, al hablar de las formas endógenas de privatización o privatización en la educación, el análisis resulta menos nítido que en el primer caso: las entrevistas realizadas en establecimientos particulares subvencionados y municipales nos permiten señalar la presencia de combinaciones complejas de valores y prácticas venidas de la cultura privada; así como de ideas asociadas tradicionalmente a lo público. Generando, de este modo, verdaderas hibridaciones o tránsitos de fronteras público-privado.

La convivencia escolar busca atender las dificultades sociales de los niños y generar una incorporación mayor de los apoderados. Este trabajo tomaría, sin embargo, algunas lógicas más asociadas a la privatización endógena: tal es el caso del avance o estancamiento del rendimiento conductual, lo que supone una mirada de evolución hacia el futuro de los comportamientos, idea que asocia a la *performatividad* de los sistemas escolares. Sin embargo, el cariño y la proximidad con los niños relativizan la idea anterior.

El SIMCE, por su parte, ocupa un lugar secundario, casi externo a los objetivos propios de los establecimientos. Los requerimientos de la población copan gran parte de las tareas desempeñadas por los docentes. Así, la calidad basada en resultados no se refiere esencialmente a la obtención de buenos scores SIMCE, sino más bien, a otros indicadores complementarios para la política educativa chilena, a saber, bajar las tasas de repetición y absentismo escolar, prevenir conflictos y peleas, y aumentar la participación de las familias en las escuelas.

La rendición de cuentas se enfoca mayormente en la responsabilidad que cada actor juega dentro de la institución más que a exponer públicamente los resultados de una tarea empeñada. Las conversaciones diarias, los planes de convivencia propios, son instancias de repartición de roles.

La gestión posee un organigrama establecido y clásico a toda escuela, donde sus tres autoridades comparten un liderazgo que se enmarca más en la presencia dentro del establecimiento que en la exigencia jerárquica de tareas a los subalternos. La búsqueda de un clima escolar de paz ocupa nuevamente la prioridad.

El profesorado de las escuelas en sectores vulnerables transita de distintas maneras en las prácticas docentes frente a las políticas de rendición de cuentas según resultados. En las escuelas particulares subvencionadas, en general, apreciamos a docentes más centrados en los scores de los alumnos, aunque más bien se trata de resultados internos más que de la prueba SIMCE. En un caso, al tratarse de una escuela católica este objetivo se vincula mayormente con el ideario religioso de buen alumno, pero que en la práctica es concordante con la *performatividad* proclamada por el Estado. El profesorado de escuelas municipales –y de una escuela particular subvencionada– responde a una adaptación de los resultados, toda vez que estos incluyen la cercanía del docente con el niño en el diario vivir, generando planes de normalización y de orden buscan entregar mejores condiciones a los profesores y quitar del imaginario la reputación de las poblaciones aledañas a las escuelas.

Todo esto nos lleva a pensar en una discordancia entre las políticas educativas chilenas y las prioridades adoptadas por las escuelas de poblaciones de la Región Metropolitana, provocando espacios o vacíos, en una relación de centro –periferia o totalidad– exterioridad, tanto en el plano operativo como concep-

tual en la asimilación de la calidad de la educación y en la rendición de cuentas. Estos vacíos generan una inmovilidad de los actores en el proceso escolar, más que nuevas perspectivas tanto pedagógicas como de la generación de proyectos educativos emancipatorios en estos sectores, de los más pobres de la Región.

Referencias bibliográficas

- Aedo, Cristián y Sapelli, Claudio (2001). *El sistema de vouchers en la educación: una revisión de la teoría y la evidencia empírica para Chile* (N.º 307). Centro de Estudios Públicos.
- Akkari, Abdeljalil; Pompeu, Camila; Fernandes Costa, Ana Sheila y Mesquida, Peri (2011): “Construction historique d’un système éducatif dual et brouillage actuel des frontières entre les réseaux scolaires public et privé au Brésil”. *Revue Autrepart*, 59, 109–124.
- Almonacid, Claudio. (2004): “Un cuasi mercado educacional: la escuela privada subvencionada en Chile”. *Revista de Educación*, 333, 165–196.
- Almonacid, Claudio (2008): “La educación particular subvencionada como cooperadora del Estado” en Bellei, Cristián, Contreras, Dante y Valenzuela, Juan Pablo (Comps.): *La Agenda Pendiente en Educación. Profesores, Administradores y Recursos: Propuestas para la Nueva Arquitectura de la Educación Chilena*. Santiago: Programa de Investigación en Educación Universidad de Chile/UNICEF.
- Ball, Stephen (1990). *La micropolítica en la escuela*. Barcelona: Paidós
- Ball, Stephen, (2003): “Profesionalismo, gerencialismo y performatividad”. *Revista Educación y pedagogía*, 15 (36), 85–104.
- Ball, Stephen y Youdell, Deborah (2008). *La privatisation déguisée dans le secteur éducatif public*. Bruxelles: Internationale de l’éducation.
- Bellei, Cristián y González, Pablo (2002). “Educación y competitividad en Chile”, Documento de trabajo, Santiago de Chile, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Bellei, Cristián, *et al.*, (2003): “Escuelas efectivas en sectores de pobreza”. *La educación en Chile, hoy*, 347–372.
- Bellei, Cristián., *et al.*, (2015). “*Nadie dijo que era fácil.*” *Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después* [No One Said it is Easy. Effective School in High Poverty Areas, Ten Years Later]. Santiago, (Chile): LOM
- Bellei, Cristián (2016): “Dificultades y resistencias de una reforma para des-mercantilizar la educación”. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9 (2), 232–247.
- Carnoy, M. (1998): “National Voucher Plans in Chile and Sweden: Did privatization reforms make for better education?” *Comparative education review*, 42 (3), 309–337.
- Constitución Política de la República de Chile. Diario Oficial, Santiago, Chile, 24 de Octubre de 1980.
- Córdoba, Claudia (2014): “La elección de escuela en sectores pobres: Resultados de un estudio cualitativo”. *Psicoperspectivas*, 13 (1), 56–67.
- Cornejo, Catalina Andrea (2012): “Estigma territorial como forma de violencia barrial: El caso del sector El Castillo”. *Revista Invi*, 27 (76), 177–200.

- Cox, Cristián (2003): “Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX”. *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*, 19–113.
- De Sousa Santos, Boaventura (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Decreto Ley N.º 3.477. Diario Oficial, Santiago, Chile, 2 de Septiembre de 1980.
- Elacqua, Gregory y Santos, Humberto (2013): “Preferencias reveladas de los proveedores de educación privada en Chile: El caso de la Ley de Subvención Escolar Preferencial”. *Gestión y política pública*, 22 (1), 85–129.
- Falabella, Alejandra (2015): “El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009)”. *Educação & Sociedade*, 36 (132), 699–722.
- Garretón, Manuel Antonio; Cruz, María Angélica; Aguirre, Félix; Bro, Naim; Farías, Elías; Ferreti, Pierina y Ramos, Tamara (2011): “Movimiento social, nuevas formas de hacer política y enclaves autoritarios: Los debates del Consejo Asesor para la Educación en el gobierno de Michelle Bachelet en Chile”. *Polis (Santiago)*, 10 (30), 117–140.
- Igalens, Jacques, Joras, Michel y Mancy, François (2002). *La responsabilité sociale de l'entreprise: comprendre, rédiger le rapport annuel*. Paris: Editions d'Organisation.
- Kutscher, Macarena (2014). Financiamiento Compartido y su efecto en diferentes indicadores de calidad educativa. Documento de trabajo n.º 1. CLAPES.
- Larrañaga, Osvaldo (2004): “Competencia y participación privada: la experiencia chilena en educación”. *Estudios Públicos*, 96, 107–144.
- Luengo, Julián. y Saura, Geo Saura. (2013): “La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (3), 139–153.
- Luengo, Julián, *et al.*, (2012): “Nuevas formas, nuevos actores y nuevas dinámicas de la privatización en educación”. *Profesorado*, 16 (3), 3–10.
- Ministerio de Educación. (2015). Estadísticas de Educación 2015. Recuperado de: <https://centroestudios.mineduc.cl>
- Ministerio de Educación. (2008). Marco para la Buena Enseñanza. Recuperado de: <https://www.google.ch/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjpnLurgcrUAhUPfFAKHw5NCogQFggnMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.docentemas.cl%2Fdocs%2FMBE2008.pdf&usq=AFQjCNFxAi3vDPY2yGZzdp91ct9CS224A&sig2=MryUJEvFEyuPDbfG01Ak8g&cad=rja>
- Moulian, Tomás (1994): “Limitaciones de la transición a la democracia en Chile”. *Proposiciones*, 25, 34–45.
- Ortega, Tamara (2014): “Criminalización y concentración de la pobreza urbana en barrios segregados: Síntomas de guetización en La Pintana, Santiago de Chile”. *EURE (Santiago)*, 40 (120), 241–263.
- Torres, Carlos A. (2000). *The State, Privatization and Educational Policy: A Critique of Neoliberalism in Latin America and Some Ethical and Political Implications*. Los Angeles: University of California.

Notas biográficas

Ignacio Eduardo Reyes Cayul es estudiante de doctorado en ciencias de la educación de la Universidad de Ginebra, su tesis trata sobre la escuela privada en contextos de pobreza en Santiago de Chile. Con anterioridad, realizó estudios de licenciatura en educación y pedagogía en francés en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile, además de la maestría en ciencias de la educación: análisis de los sistemas educativos, en la Universidad de Ginebra.

Abdeljalil Akkari es Doctor en ciencias de la educación de la Universidad de Ginebra, actualmente se desempeña como profesor ordinario en dimensiones internacionales de la educación de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra.

Responsable del Equipo de Investigación Dimensiones Internacionales de la Educación (ERDIE) su sigla en francés. Sus principales líneas de investigación son las dimensiones interculturales e internacionales de la educación, internacionalización de las políticas educativas, métodos comparativos en educación e investigación sobre la educación de base en los países del sur, entre otros temas.

Un « sujet qui fâche ». L'évaluation des enseignants en France, entre défense statutaire, injonction au professionnalisme et autonomie professionnelle

A «Burning Issue». Teachers' Evaluation in France: Between Statutory Claims, Demand of Professionalism and Professional Autonomy

Hélène Buisson-Fenet, Xavier Pons¹

Résumé

Cet article analyse les projets de réforme de l'évaluation des enseignants en France depuis la fin des années 1990 ainsi que les réactions, notamment syndicales, qu'ils ont suscitées. Cette évaluation est considérée comme un analyseur privilégié pour étudier les répertoires syndicaux enseignants en réaction au développement de nouvelles politiques de reddition de comptes. A partir de méthodes qualitatives (entretiens, analyse de dépêches de presse et de corpus de documents), il étudie plus spécifiquement les systèmes de négociation des différents projets de réforme d'une évaluation régulièrement contestée mais jamais réformée au moment où nous terminons cet article. Adoptant une perspective de sociologie de l'action publique, il envisage les échecs de ces différents projets non pas comme le résultat d'une culture de contestation particulièrement prononcée parmi les syndicats d'enseignants dans un système certes encore fortement régulé de manière corporatiste ; mais comme la conséquence de la mise en œuvre de différents répertoires d'action publique par les acteurs de ce dossier. Selon leur mise en adéquation plus ou moins grande avec la configuration d'action publique d'ensemble dans laquelle ils sont déployés, ces répertoires produisent des mouvements de politisation ou de dépolitisation plus ou moins propices au changement. Après avoir décrit le système d'évaluation actuellement en vigueur en France, ainsi que les problèmes qu'ils posent et qui ont été identifiés à maintes reprises, nous analysons quatre séquences d'action publique (deux statuquo et deux projets de réforme) et mettons en évidence le déploiement de trois répertoires d'action publique différents : statutaire-conservateur (1997-2009), managérial-réactif (2009-2012) et professionnaliste-coopératif (2012-2016).

Mots-clés

Evaluation, enseignants, réforme, syndicats, répertoires d'action publique, configurations d'action publique.

Abstract

In this paper, we analyze a series of reforms of the teachers' evaluation device in France since the end of the 1990's, and the teacher unions' responses to these reforms, as a useful indicator to study the teacher-unions' feedbacks to the spreading accountability tools in the field of education.

Based on qualitative methods (semi-structured interviews, analysis of news wires and of a body of institutional literature), this paper is focused on the negotiation system of the different reforms of a teachers' evaluation device regularly contested, but never changed until now. We adopt the prospect of a sociology of the public action, and we're considering the failures of these various projects not as the result of a culture of contesting - particularly strong among teachers' labour unions in a corporatist system; but as the consequence of the implementation of various public action repertoires. According to their adequacy with the configuration of public action by which they are supported, these repertoires generate a politicization or depoliticization process, fostering change or maintaining status quo. We're beginning to describe the policy of the current teachers' evaluation in France and its problems - which were identified repeatedly; then we're analyzing four sequences of public action (two status quo and two projects of reform) and we're putting forward the deployment of three different public action repertoires: statutory – conservative (1997-2009), managerial – reactive (2009-2012) and professionalist-cooperative (2012-2016).

Keywords

Evaluation, teachers, reform, teachers' unions, policy repertoire, policy configuration.

Recibido: 28-02-2017
Aceptado: 11-09-2017

¹ Triangle (UMR 5206), Ecole Normale Supérieure de Lyon, 15 parvis Descartes, 69007 Lyon, France, helene.buissonfenet@ens-lyon.fr; LIPHA-PE, Université Paris Est Créteil, 61, avenue du Général de Gaulle, 94000 Créteil, France, ponxs@wanadoo.fr

1. Introduction

Dans le modèle français d'un système éducatif traversé par la rhétorique d'un « pilotage par les résultats » depuis les années 2000 (Pons, 2014), le dossier de l'évaluation des personnels enseignants est emblématique pour diverses raisons complémentaires. Il concerne les corps professionnels « de première ligne », qui délivrent sans intermédiaire le service public d'enseignement aux usagers (élèves et familles), et se base sur une visite d'inspection – moment quasi théâtral d'explicitation des attentes institutionnelles concrètes à propos de l'activité enseignante et de sa professionnalisation. Ce dossier met ensuite au jour la relation entre la performance pédagogique de l'enseignant et les performances scolaires de son public, s'annonçant ainsi porteur de débats sur « l'effet-maître » : faut-il évaluer les enseignants essentiellement sur l'efficacité des apprentissages qu'ils mobilisent, alors qu'il demeure difficile d'isoler ce facteur d'autres variables explicatives comme l'origine sociale et le capital culturel ? Ce dossier est enfin porteur d'une charge polémique puissante, dans la mesure où se pose avec lui la question d'une corrélation de la rémunération et/ou de la mobilité de carrière en fonction de l'efficacité pédagogique constatée, et que se noue là un objet de controverse qui pourrait le rendre impossible à réformer, tant il est sujet à des phases soudaines de politisation², comme à des périodes de statu quo silencieux.

L'évaluation des enseignants apparaît plus largement révélatrice d'un processus de « couplage faible » tel que les travaux de Weick (1976) sur les organisations éducatives le donnent à voir : bien que l'inspection individuelle des enseignants fasse l'objet de critiques nombreuses et réitérées depuis la fin des années 1960 ; bien que les hauts fonctionnaires du Ministère répètent à l'envi leur souci de passer d'une gestion quantitative des postes et des affectations à une gestion qualitative des personnes et des compétences (AFAE, 2001), on constate surtout le développement de mesures incrémentales et de pratiques d'adaptation qui cherchent à contourner les contraintes administratives en vigueur. En renvoyant le constat de ce « couplage faible » vers un modèle national de régulation éducative où le rôle important d'impulsion des administrations d'Etat (Meuret, 2007) se double d'une gestion paritariste sous tension avec les organisations syndicales (IRES, 1997), on néglige cependant d'autres éléments de contexte qui pourraient peser dans un sens inverse : la responsabilité des fonctionnaires est posée au sein même de la Constitution de la Vème République, et depuis 2007 se multiplient les propositions visant à refonder le statut général de la Fonction publique d'Etat, en la dotant notamment de procédures d'évaluation dans lesquelles l'entretien professionnel se substituerait à la notation (AFAE, 2008) ; au sein de cette fonction publique d'Etat, les modalités d'une gestion adaptée aux recompositions de l'activité enseignante a fait l'objet de réflexions approfondies, en particulier depuis les années 2000 (rapport Obin 2002, rapport Thélot 2004, rapport Pochard 2008).

Nous nous proposons dès lors d'analyser les systèmes de négociation des projets de réforme de l'évaluation des enseignants les plus récents, lancés successivement par la droite (réforme Chatel, 2009-2012) et par la gauche gouvernementales (réforme Vallaud-Belkacem, 2015-2016), afin de comprendre pourquoi deux réformes similaires peuvent dans un cas aboutir à une impasse, et trouver une issue positive dans l'autre. A partir de l'analyse d'un corpus de dépêches de presse, de la revue de littérature grise de deux syndicats enseignants lors des deux réformes retenues, et d'une quinzaine d'entretiens auprès d'acteurs-clés de ce dossier (voir l'encadré 1), nous mettons à l'épreuve l'idée que la mobilisation syndicale

2 Au sens de Jacques Lagroye (2003), c'est-à-dire d'une requalification de l'activité de régulation paritaire qui résulte de la transgression des frontières entre la sphère de défense des intérêts professionnels

se caractérise par la mobilisation d'un « répertoire d'action publique » (Laborier, 2003) dont l'efficacité dépend de sa mise en adéquation avec la configuration d'action publique d'ensemble dans laquelle il se déploie³. Sous l'effet de certains facteurs que nous analyserons, soit la mise en débat public se transforme en un processus de politisation (Lagroye, 2003) par lequel les acteurs se coordonnent sur le mode du conflit, soit elle s'accompagne du maintien du clivage entre politique et administration et aboutit à une coordination sur le mode du compromis.

Encadré 1. Méthodologie d'enquête

En plus des textes officiels régissant l'évaluation des enseignants, nous mobilisons dans cet article trois types de matériaux.

Nous avons exploité un corpus de 229 dépêches de l'agence de presse AEF couvrant la période allant de mars 1998 à janvier 2017. Cette agence créée en 1998 est spécialisée dans le secteur de l'éducation et propose à ses clients abonnés un fil d'information quotidien sur l'enseignement scolaire. Elle couvre régulièrement l'actualité institutionnelle de ce secteur, et a d'ailleurs créé un dossier thématique spécifique sur l'évaluation des enseignants et proposé à plusieurs reprises des dépêches de synthèse des négociations en cours. Nous avons d'abord établi une chronologie des dépêches puis interrogé cette dernière selon différentes grilles de lecture thématiques. Ces dépêches nous ont permis de stabiliser la chronologie, de cartographier les positions des acteurs institutionnels, de repérer les répertoires d'action publique déployés et d'identifier les interlocuteurs pertinents à solliciter en entretien.

Nous avons également consulté la littérature de deux syndicats d'enseignants choisis à la fois pour la longévité de leur prise en charge de ce dossier, et pour leur positionnement contrasté à son sujet.

Enfin, nous avons approfondi notre analyse des systèmes de négociation à l'œuvre par 15 entretiens auprès des acteurs clés de ce processus de réforme : syndicats d'enseignants, de chefs d'établissement et d'inspecteurs (publics et privés), représentants du ministère, experts et chercheurs.

L'analyse a dès lors consisté, conformément à l'importance donnée dans l'analyse à l'historicité de l'action publique, à distinguer différentes périodes de mobilisation et au sein de chacune d'elles, à croiser nos trois sources afin de cartographier les acteurs et leur point de vue, les actions engagées et leurs réactions et, conformément à notre cadre théorique, les effets d'entraînement ou de structuration éventuels de procédures institutionnelles, d'identités professionnelles ou d'éléments cognitifs (discours, connaissances, représentations, catégories...) afin de déterminer de manière inductive les systèmes de négociation « en acte ».

3 Par configuration d'action publique, nous désignons dans le prolongement des travaux de Norbert Elias et de leur adaptation en sociologie de l'action publique, un agencement particulier de processus sociaux rendant les acteurs d'une même action publique interdépendants les uns des autres. Tout l'enjeu théorique de ce type d'approche est alors de mettre en évidence sur le plan analytique les fondements de ces interdépendances, ce que nous proposons de faire dans la section 3 en distinguant les sources d'interdépendance institutionnelle, professionnelle et cognitive.

2. Un équilibre institutionnel sous-optimal

En France, l'évaluation des enseignants repose sur la distinction historique entre les corps des enseignants du primaire et ceux des enseignants disciplinaires du secondaire (collège et lycée).

Les enseignants du premier degré se voient attribuer une note sur 20 accompagnée d'une appréciation pédagogique par l'inspecteur de l'Education nationale (IEN). La note est fondée sur l'observation d'une ou plusieurs séquences pédagogiques et sur un entretien individuel après la classe. Elle est proposée par l'IEN au Directeur académique des services de l'Education nationale (Dasen) qui l'arrête et la communique officiellement à l'enseignant. Il n'existe pas de grille de notation nationale, mais une mise en cohérence est souvent effectuée au niveau départemental (AFAE, 2015). Les enseignants du secondaire quant à eux sont notés sur 100 : une première note dite « administrative » sur 40 est attribuée par le chef d'établissement sur la base de trois critères (« comportement général », « activité » et « autorité »), et officiellement arrêtée par le recteur⁴ ; une seconde note dite « pédagogique » sur 60 est arrêtée à l'issue d'une inspection individuelle.

Dans les deux cas, la note de l'enseignant se trouve en partie harmonisée en commission académique paritaire⁵ ; elle a certes des incidences sur sa rémunération et sa carrière, puisqu'une bonne note peut permettre à un enseignant de progresser plus vite dans les échelons auxquels sont associés des niveaux de rémunération spécifiques. Cependant la progression s'effectue pour l'essentiel sur un critère d'ancienneté, puisque la grille salariale des fonctionnaires d'Etat associe une durée précise à chaque indice.

2.1. Un système problématique

Ce système pose quatre problèmes majeurs, que divers rapports publics et travaux de recherche permettent d'identifier.

On peut d'abord lui reprocher son opacité. La présentation ci-dessus se veut synthétique mais de fait, le système administratif en vigueur repose sur un foisonnement de textes officiels d'origines diverses, qui envisagent des différences de traitement nombreuses selon les catégories d'enseignants et qui reposent parfois sur un lexique peu stabilisé (Doriath *et al.*, 2013).

La deuxième limite relève de l'effectivité : la réussite d'un tel système repose en effet sur la capacité des inspecteurs à évaluer régulièrement les enseignants. Or la situation est extrêmement variable selon les niveaux d'enseignement, les académies mais aussi les disciplines. L'enquête *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) de l'OCDE évalue ainsi à 5 ans la durée moyenne entre deux inspections, cette moyenne masquant des disparités importantes entre l'enseignement primaire (inspections tous les trois ans en moyenne) et certains disciplines de l'enseignement secondaire où la période entre deux inspections peut aller dans certains cas jusqu'à 8 ans, voire plus. Plusieurs explications ont été avancées dans la littérature comme la baisse des taux d'encadrement des enseignants par les inspecteurs ou l'éparpillement de leurs tâches et la baisse du temps consacré à l'évaluation (Pons, 2016).

Le manque d'équité caractérise en troisième lieu ce dispositif. Pour l'enseignement primaire, Azzedine Si Moussa (2000) met par exemple en évidence une couverture inégale de la grille d'évaluation par les inspecteurs et une évaluation plus fréquente et plus favorable sur l'organisation et la préparation de la classe que sur les méthodes pédagogiques. Sylvain Starck (2010) montre l'existence de différents

4 Le recteur est le représentant de l'Etat dans les territoires administratifs intermédiaires que constituent les académies dans le système scolaire français.

5 Ces commissions rassemblent les représentants du rectorat et ceux des syndicats d'enseignants selon un calendrier administratif régulier.

«régimes d'inspection» selon la position que souhaite endosser l'inspecteur («juge-baron», «thérapeute», «manager» et «alter ego») qui ont des effets différenciés sur le résultat final de l'inspection. Pour l'enseignement secondaire, l'enquête de Xavier Albanel (2009) souligne la part de subjectivité inhérente à tout jugement inspectoral et insiste sur l'importance des «préférences» de chaque inspecteur et des indicateurs qualitatifs dont il se dote. Enfin certains rapports insistent sur les conceptions différentes qu'ont les inspecteurs de la notation – en fonction de leur discipline et de leur parcours (Doriath *et al.*, op.cit).

Se pose alors la question de l'efficacité d'un tel dispositif : permet-il de faire évoluer les pratiques enseignantes ? D'après l'enquête TALIS, 62 % des enseignants français du premier cycle du secondaire (collège) estiment que les commentaires qui leur sont faits sur leur travail par des inspecteurs ou des chefs d'établissement ont un impact positif modéré ou important sur leur motivation, 59 % sur leur satisfaction professionnelle et 65 % sur leur confiance en eux en tant qu'enseignants (OCDE, 2013). Les recherches convergent pour décrire un processus dans l'ensemble peu formateur. La période qui précède l'inspection s'accompagne souvent d'une dramatisation des enjeux synonyme de doute professionnel, de crainte du jugement et d'angoisse par rapport au déroulement de la séance. Elle donne lieu également à une sur-préparation de la séance observée et à une forte anticipation des «préférences» des inspecteurs. L'inspection laisse place en général au soulagement puis à la frustration suscitée par une réflexion bridée, et enfin à un décodage méticuleux du rapport d'inspection qui a tendance soit à conforter les sceptiques dans leur scepticisme, soit à conforter les enseignants dynamiques dans leur dynamisme (Albanel, 2009).

2.2. Un système sous pression

Le système actuel ne permet d'atteindre de manière satisfaisante aucun de ses objectifs et aucun acteur collectif ne déclare en être pleinement satisfait. Cependant, aucun acteur ne semble non plus avoir intérêt à le changer. Les enseignants craignent des évaluations alternatives illégitimes : «la non-reconnaissance du mérite est injuste, mais pire encore est une injuste reconnaissance» (Albanel, 2009: 157). La double notation dans l'enseignement secondaire est perçue par les enseignants comme un moyen de limiter les risques d'arbitraire d'un chef d'établissement ou d'un inspecteur isolés. Les syndicats, qui relaient ce sentiment partagé par un grand nombre d'enseignants, tiennent à maintenir la cogestion actuelle des carrières, source de pouvoir politique et aussi de financement quand une partie des enseignants adhère pour se protéger de l'inspection. Abandonner l'évaluation individuelle des enseignants, par exemple au profit d'une évaluation collective régulière des établissements, remet fortement en cause l'identité professionnelle des corps d'inspection (Buisson-Fenet & Pons, 2014). Plus globalement, en l'état actuel, cette évaluation remplit une double fonction latente de paix sociale et de protection de l'institution vis-à-vis de logiques évaluatives externes (Albanel, 2009). En termes d'action publique, nous sommes donc en présence d'un équilibre institutionnel sous-optimal, connu de tous, mais très stable puisque peu d'acteurs ont intérêt à le faire évoluer.

Cependant depuis la seconde moitié des années 1990, les indices d'un contexte institutionnel progressivement favorable à la réforme de l'évaluation des enseignants se multiplient sur fond de réforme de la Fonction publique d'Etat. Il s'agit d'abord de signes avant-coureurs d'une conception plus qualitative de la gestion des personnels : en 1996, le Ministère Bayrou met en place un service de gestion des ressources humaines dans chaque académie, chargé en particulier de traiter les «cas problématiques»

d'enseignants en difficulté ; plusieurs évolutions éparses, comme la création de décharges de service ou de « postes à profil » pour certains établissements, comme la déconcentration académique des mutations des enseignants du secondaire, illustrent la volonté du Ministère Allègre (1997-2000) d'introduire davantage de flexibilité dans la gestion des corps les plus nombreux de la fonction publique d'Etat. Le dossier des « secondes carrières » préoccupe quant à lui les cabinets ministériels successifs depuis les années 2000 (AFAE 2005). L'évolution du métier et des missions des chefs d'établissement et inspecteurs pédagogiques régionaux, apparaît aussi dans l'enseignement secondaire comme source d'incitation au changement de l'évaluation des enseignants. Une nouvelle forme de légitimité, associée régulièrement dans la littérature à la notion de « leadership » (2015), caractérise les chefs d'établissement depuis l'évolution juridique et organisationnelle des établissements vers plus d'autonomie et la création d'un statut spécifique de personnel de direction (décret du 11 décembre 2001). Quant aux inspecteurs, ils sont d'abord amenés à « exercer pleinement leur rôle de conseiller des personnels dont ils ont la responsabilité » (note ministérielle du 17 juin 2005) puis à « placer l'inspection individuelle dans une perspective de véritable pilotage pédagogique » (circulaire du 28 mai 2009).

3. Du statu quo aux réformes

En croisant l'analyse des dépêches, la revue de presse syndicale et les entretiens d'acteurs mobilisés à un titre ou un autre sur ce dossier, le débat institutionnel sur l'évaluation des enseignants révèle différentes scissions depuis la fin des années 1990.

3.1. Deux phases « critiques mais non réformistes »

La première phase (1998-2005) est marquée par une prolifération de rapports publics (pas moins de 12 en 7 ans) évoquant la question de l'évaluation des enseignants, soit dans des rapports spécifiquement consacrés à ce thème, soit dans des rapports évoquant un aspect du fonctionnement du système scolaire. Ces rapports, dont les rédacteurs sont issus de la haute fonction publique de l'Education nationale (rapports Monteil 1999, Pair 2001, Obin 2002,) mais aussi de l'expertise en sciences de l'éducation (rapports Chassard et Jeanbrau, rapport Attali et Bressoux pour le Haut Conseil de l'évaluation de l'école) s'accompagnent de déclarations timides des ministres successifs sur la nécessité de faire évoluer cette évaluation et de discussions plus ou moins formelles entre les cabinets ministériels et les syndicats. En parallèle, on assiste également à la structuration progressive de l'offre politique de la droite gouvernementale sur le sujet à l'occasion de différents meetings et conventions qui insistent sur l'importance de rendre cette évaluation effective, de l'inscrire dans le cadre d'établissements vraiment autonomes dans lesquels les pouvoirs des directions seraient renforcés, et de la lier davantage aux évaluations d'établissements et aux résultats des élèves.

La deuxième phase (2007-2009) se caractérise par la volonté du ministre de l'Education de droite Xavier Darcos, conformément à cette offre politique et au programme du Président Nicolas Sarkozy, de légitimer auprès des acteurs l'idée de prendre en compte l'évaluation des résultats des élèves dans l'évaluation des enseignants. On distingue dans les interventions et les communiqués de presse trois stratégies rhétoriques majeures. La première insiste sur ce qui ne saurait changer : l'évaluation doit rester individuelle et il faut une double évaluation dans le secondaire. La deuxième consiste à souligner que le lien entre l'évaluation des enseignants et celle des résultats des élèves existe déjà. La troisième vise à répéter sa confiance envers les enseignants et leur professionnalisme et à confirmer l'importance de leur liberté pédagogique pour mieux définir ensuite l'évaluation comme une contrepartie

légitime de cette liberté. Ces initiatives ne sont pas suivies de réformes concrètes de l'évaluation des enseignants: les discours font allusion à une évolution possible sans préciser les contours du changement putatif sur ce dossier. Par ailleurs, les débats sont rapidement parasités par les difficultés suscitées par la mise en œuvre d'autres réformes comme celles de l'enseignement primaire ou du lycée qui durcissent d'autant plus le dialogue avec les organisations syndicales qu'elles s'accompagnent de suppressions de postes.

Au cours de ces deux périodes, on relève que les syndicats d'enseignants déploient dans ce dossier, avec plus ou moins d'intensité et de systématisme selon les organisations concernées, quatre types d'activités. La première consiste en une prise d'information: ils commanditent à plusieurs reprises des sondages ou organisent des enquêtes internes auprès de leur base pour justifier que les enseignants sont majoritairement hostiles aux changements envisagés⁶. Ces consultations leur permettent d'étayer leurs prises de position et d'envoyer le message aux décideurs qu'une majorité des enseignants est opposée à la réforme. La deuxième activité vise à produire un argumentaire critique: les représentants syndicaux nationaux pointent très régulièrement les défaillances des nouvelles propositions ministérielles par communiqués de presse ou lors d'interviews, tout en se montrant ouverts à de « véritables » changements. L'intensité et le contenu de ces critiques varient selon le syndicat envisagé mais on les retrouve chez la plupart d'entre eux, même au sein des plus réformistes⁷. Troisièmement, il s'agit de construire des alliances: certains syndicats d'enseignants proposent ainsi de travailler directement avec des syndicats de chefs d'établissement pour éviter d'être instrumentalisés de manière bilatérale par le gouvernement⁸. Enfin, les syndicats d'enseignants lient à plusieurs reprises la question de leur évaluation à d'autres réformes (comme le statut de chef d'établissement, la réforme de l'enseignement primaire ou celle du lycée), et font porter la lutte sur ces dernières – peut-être pour mieux enterrer le sujet de l'évaluation avec elles en cas de revirement du ministre. Lors de ces deux phases, la plupart des syndicats d'enseignants convergent, malgré des différences pourtant importantes, vers une activité de maintien du statu quo.

3.2. Deux réformes contrastées

La première réforme a lieu sous le ministère de Luc Chatel (2009-2012). Elle consiste à confier l'évaluation essentiellement aux supérieurs hiérarchiques directs (IEN dans le primaire, chef d'établissement dans le secondaire) sous la forme d'un entretien individuel avec l'enseignant. Elle connaît trois séquences principales au cours desquelles les syndicats d'enseignants réagissent différemment.

L'année scolaire 2009-2010 se caractérise par une succession d'annonces ministérielles. Le ministre lance en octobre 2009 le « pacte carrière » qui, conformément aux dispositions en vigueur dans le reste de la fonction publique d'Etat, prévoit la suppression de la notation pour les enseignants, disposition recueillant l'opposition de tous les fédérations syndicales au Conseil supérieur de la fonction publique d'Etat en février 2010. Le 31 mars, il annonce dans un quotidien national de la presse économique l'ouverture du chantier de l'évaluation des enseignants non sans surprendre les protagonistes du dossier. Six semaines plus tard, un projet de réforme est présenté en Comité technique paritaire national

6 Cas du Syndicat national des enseignements du secondaire – Fédération syndicale unitaire (Snes-FSU) et du Syndicat des enseignants – Union nationale des syndicats autonomes (SE-Unsa).

7 Par exemple le Sgen-CFDT ne ménage pas ses critiques à l'égard du rapport Monteil de 1999, en le qualifiant « d'affligeant » (*Libération* du 6 octobre 1999).

8 Ce que reprennent les discours du 6^{ème} congrès du SNPDEN (mai 2002).

et suscite des réactions parfois vives («une absurdité complète») pour l'un des co-secrétaires généraux du Snes-FSU). Enfin en août 2010, la Direction générale des ressources humaines (DGRH) annonce l'ouverture de réunions de travail avec les personnels d'inspection et de direction en plus des réunions bilatérales classiques avec les syndicats d'enseignants pour une application des changements la rentrée suivante.

Face à ces annonces, les syndicats déploient des activités conformes à la période précédente. Les oppositions de principe se multiplient, en particulier de la part du Snes-FSU et du Snalc. Cette contestation régulière donne lieu parfois à des constructions d'alliances rhétoriques comme lorsque le Snes-FSU s'étonne en février 2010 que les «responsables» du ministère de l'Éducation nationale eux-mêmes ne soient pas au courant des initiatives étonnantes de leur ministre. Plusieurs interlocuteurs pointent également les défaillances du nouveau dispositif annoncé : on ne peut lier l'évaluation des enseignants à celle des performances de leurs élèves (Sneec-CFTC), l'évaluation qualitative est une gageure dans un système de gestion de masse (Snes-FSU), le cas de l'évaluation est particulier et complexe (Snes-FSU) etc. Parmi ces interventions, certaines visent à influencer directement sur la problématisation de l'action publique à l'œuvre : le problème majeur est celui des liens entre évaluation et rémunération pour le Sgen-CFDT selon son mensuel *Profession Education*, le regard croisé du chef d'établissement et de l'inspecteur doit être approfondi pour le SE-Unsa (mensuel *L'Enseignant*), etc.

L'année 2011 ouvre une deuxième période marquée par la construction des textes réglementaires, dans des conditions tendues. En mars, la DGRH ouvre une consultation en ligne sur le sujet avec l'objectif de créer différents groupes de travail, puis lance en juin 2011 un cycle de négociations avec les syndicats sur la base des résultats de cette consultation. Cette dynamique est contrecarrée par la publication le 15 novembre 2011 sur un site de presse spécialisée (*Le Café pédagogique*) des projets de décret et d'arrêté sur lesquels travaille le gouvernement. On y apprend que l'évaluation reposerait sur un entretien professionnel assuré par le supérieur hiérarchique direct qui aurait lieu tous les trois ans, que cette évaluation comporterait une analyse des résultats de l'enseignant et de son auto-évaluation, que le rythme d'avancement dans les échelons serait unique mais que le chef d'établissement aurait la possibilité de réduire la bonification de l'ancienneté des enseignants.

Très rapidement, les réactions des organisations professionnelles se font entendre. Si les syndicats de chefs d'établissement et d'inspecteurs sont partagés, les syndicats d'enseignants affichent clairement leur opposition. Malgré une communication gouvernementale qui se veut apaisante, ils critiquent le manque de légitimité et de fondement méthodologique de la concertation. À l'appel de cinq fédérations, ils organisent une grève le 15 décembre 2011 pour exiger le retrait des projets de texte qui mobilise plusieurs milliers d'enseignants sur le territoire. Ils profitent par ailleurs du soutien de la Conférence des présidents d'associations de spécialistes, qui regroupe les associations de promotion des différentes disciplines enseignées dans le secondaire et qui voit ce projet comme une «étape décisive d'un processus destructeur des ambitions humanistes et émancipatrices de l'école républicaine»⁹.

S'ouvre ainsi la troisième période (décembre 2011-août 2012) qui est celle du bras de fer politique entre les syndicats d'enseignants et le gouvernement. Le ministre use de différentes stratégies. Il multiplie les interventions médiatiques pour souligner qu'il ne doit pas y avoir de tabou et que le temps n'est plus celui de la consultation mais de l'action. Il mobilise le soutien de députés de droite spécialisés en

9 Dépêche AEF n°228257.

éducation plaidant publiquement pour la réforme. Il minimise les chiffres de la mobilisation et continue à négocier en parallèle avec les syndicats non hostiles (comme le SNPDEN ou le Sgen-CFDT). Les fédérations de syndicats sont partagées : si les plus réformistes (Unsa et CFDT) tentent de temporer, les autres alimentent la contestation. La FSU est à l'initiative d'une nouvelle grève nationale le 31 janvier 2012 qui mobilise entre 9 000 et 200 000 enseignants selon les sources... Cette grève, et l'appel lancé le lendemain par l'influente Société des agrégés qui adresse 25 questions sur l'Éducation nationale aux candidats à l'élection présidentielle parmi lesquelles est posée celle de l'évaluation des enseignants, font entrer le dossier de l'évaluation dans la campagne présidentielle. Cela précipite l'action du gouvernement qui publie dans la presse spécialisée le document de travail issu des négociations avec le Sgen-CFDT ; celui-ci se désolidarise d'une négociation désormais publicisée et accélérée. Les tribunes des responsables politiques de gauche (socialistes et écologistes) se multiplient pour plaider pour une évaluation formative favorable au développement professionnel. Le gouvernement propose malgré tout en mars l'examen des projets de décret et d'arrêté par le Comité technique ministériel, organisme consultatif paritaire sollicité avant toute réforme. Malgré un vote d'opposition unanime, les textes sont promulgués au lendemain du second tour de l'élection présidentielle, qui débouche pourtant sur une alternance politique. Le parti socialiste au pouvoir, qui avait clairement annoncé sa volonté de supprimer ce texte s'il était publié et dont les syndicats d'enseignants se sont attirés le soutien dès la constitution des équipes de campagne, abroge ce décret au cours de l'été 2012.

Cependant, le nouveau gouvernement ne met pas immédiatement à son agenda une nouvelle réforme. Malgré la production de diverses analyses sur le sujet au cours de l'année 2012-2013¹⁰, les deux années scolaires suivantes sont marquées par un profond silence du gouvernement sur ce thème à l'exception de quelques allusions dans le cadre de la promulgation d'une nouvelle circulaire sur les missions des inspecteurs en décembre 2015, et ce malgré les invitations répétées à ouvrir les négociations de la part du Sgen-CFDT, du Snuipp-FSU ou même du Conseil économique, social et environnemental.

La deuxième réforme majeure commence à la rentrée 2015. Un jeu subtil de communication entre le ministère et les syndicats s'installe jusqu'en avril 2016 pour cadrer le problème dans le double contexte de la difficile mise en œuvre de la réforme du collège et de la conception du protocole « Parcours professionnels, carrières et rémunérations » (PPCR) qui touche l'ensemble de la fonction publique¹¹. La ministre Najat Vallaud-Belkacem annonce à cinq reprises l'ouverture de ce chantier mais sans en préciser les modalités. Les syndicats réitèrent pour leur part leurs interrogations sur ce calendrier et en profitent pour rappeler leur position de départ. C'est en mai-juin 2016 que la réforme est lancée avec l'annonce des modalités de transposition du PPCR à l'Éducation nationale et la constitution de groupes de travail avec les syndicats sur différents points dont l'évaluation des enseignants. Le ministère propose un premier projet le 21 juin 2016. Dans le secondaire, le principe de la double évaluation est maintenu. Sont prévus pour tous les enseignants quatre « rendez-vous de carrière » après 7 ans, 13 ans et 20 ans d'exercice et au moment de demander l'accès à la « classe exceptionnelle », nouveau grade créé par la réforme. Ces rendez-vous visent à objectiver la « valeur professionnelle » de l'enseignant sur la base d'une grille nationale adoptée en commun accord avec les syndicats afin de déterminer la

10 Discussions lors des ateliers de la concertation et rapport du comité de pilotage de cet événement, colloque organisé par cinq syndicats de la FSU le 5 juin 2013, rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale de juillet 2013, interviews de chercheurs dans la presse spécialisée...

11 Ce protocole prévoit différentes mesures comme une revalorisation financière, une diversification des modes de recrutement, des passerelles entre différents segments de la fonction publique ou des rythmes de carrière harmonisés.

vitesse de progression indiciaire de l'enseignant. Entre ces quatre rendez-vous, les enseignants peuvent être évalués selon des modalités à définir mais sans incidence sur leur avancement, celui-ci étant désormais à rythme unique.

Les syndicats d'enseignants ne récusent ni la légitimité ni le principe de cette réforme. Tous plaident pour une meilleure explicitation des critères d'évaluation mais ils n'ont pas la même appréciation de la signification des quatre rendez-vous de carrière : certains y voient une déconnexion plus claire entre évaluation et avancement (SE-Unsa), d'autres au contraire une connexion encore trop forte (Snuipp-FSU), d'autres encore une réduction de la question de l'évaluation à celle de la promotion (Sgen-CFDT) ou le signe d'une volonté inacceptable de vouloir discriminer les bons et les mauvais enseignants (Fnec-FP-FO). Ces considérations mais aussi la nécessité de clarifier les rôles des inspecteurs et des chefs d'établissement, amènent le ministère à proposer en septembre 2016 une grille d'évaluation plus précise, à faire débiter l'évaluation des enseignants par la visite de l'inspecteur¹² et à lier davantage évaluation et formation des enseignants. Les positions des syndicats d'enseignants se précisent. Les plus sceptiques à l'égard de la réforme (Snuipp-FSU, syndicats FO et trois syndicats d'enseignants du secondaire de la FSU) confirment leur désaccord. Le Sgen-CFDT et le SE-Unsa en revanche sont plus positifs et font une série de propositions complémentaires. D'après nos entretiens, l'essentiel pour le cabinet du ministre est alors de rallier la FSU pour consolider un accord avec les trois fédérations représentatives principales : ce dernier est obtenu en octobre 2016 en refusant de rendre obligatoire la production d'un document d'auto-évaluation préalable à l'inspection dans le cadre d'un rendez-vous de carrière. Quelques jours plus tard, la ministre annonce la finalisation du projet dans la presse spécialisée. Au moment où cet article est rédigé, les décrets d'application n'ont toujours pas été publiés au Journal Officiel.

4. Configurations et répertoires d'action publique : une interprétation alternative à la « culture de la confrontation »

Une lecture classique de l'impasse de la réforme de l'évaluation des enseignants renvoie à l'idée d'un processus relativement linéaire de politisation : en passant dans l'espace public du débat démocratique, le dossier échappe au seul traitement des techniciens de l'administration qui en sont les spécialistes juridiques et gestionnaires. On aurait alors affaire à une requalification du dossier résultant d'un « accord pratique entre des agents sociaux [ici syndicaux] enclins (...) à transgresser ou à remettre en cause la différenciation des espaces d'activités » (Lagroye op.cit., p. 361). Cependant, la plupart des travaux de sociologie et d'histoire des politiques scolaires réduisent cette politisation à une culture conflictualiste basée sur la surenchère : tout se passe alors comme si l'évaluation des enseignants s'accompagnait d'une polarisation des positions, processus qui regrouperait un large ensemble d'acteurs derrière les positions les plus radicales (Prost 2004, Forestier 2013), et qui s'expliquerait essentiellement sur la base d'un fonctionnement néo-corporatiste, dotant l'espace syndical de ressources particulièrement robustes dans les conjonctures de divergences politiques avec les services ministériels stratégiques, et notamment le cabinet. L'analyse des deux dernières réformes de l'évaluation des enseignants montre cependant que cette culture de la confrontation ne va pas de soi : nous proposons d'y substituer deux grilles typologique et conceptuelle déjà éprouvées par ailleurs (Laborier, 2003, Buisson-Fenet & Pons, 2014), susceptibles de rendre compte de facteurs plus systémiques et de réencaster ainsi la dynamique de réforme dans une série d'interdé-

12 Et non comme actuellement dans l'enseignement secondaire par une visite préalable du chef d'établissement par l'inspecteur pour cerner le profil de l'enseignant.

pendances structurelles, sans pour autant négliger la dimension actionniste présente dans la fabrication négociée des réformes.

4.1. Quelle configuration d'action publique ?

Dans une recherche antérieure visant à comparer un même dossier décliné dans quatre systèmes éducatifs différents (Buisson-Fenet et Pons, 2014), nous définissons comme « configuration d'action publique » les scènes scolaires infra-nationales où se déroule l'évaluation externe des établissements du second degré. Nous y distinguons trois sources d'interdépendances possibles entre les « joueurs » de l'action publique scolaire. La première source est *institutionnelle* et renvoie à la forme spécifique de la double notation, aux textes officiels qui décrivent et réglementent les missions assignées aux différents corps (inspecteurs et chefs d'établissement), à la régulation administrée de l'articulation entre l'évaluation et la carrière. La deuxième dimension est d'ordre *professionnel* et recouvre la façon dont les acteurs définissent leur activité (identité professionnelle), l'incarnent dans un certain nombre de pratiques (savoir-faire et compétences professionnels) et sont éventuellement amenés à la défendre ou la revendiquer (légitimation professionnelle). La troisième source est *cognitive* et réfère à l'ensemble des représentations, des croyances, des idées et des connaissances que peuvent partager (ou non, ou de manière partielle) les acteurs du système éducatif sur l'évaluation du travail enseignant.

A l'instar de l'évaluation des établissements, cette troisième source d'interdépendance s'avère pauvre concernant l'évaluation des enseignants jusque dans les années 2000, pour être davantage mobilisée dans la période plus récente : les travaux d'économie de l'éducation sur l'effet-maître diffusés notamment par Bruno Suchaut et Pascal Bressoux demeurent par exemple largement ignorés de la littérature institutionnelle jusqu'au programme de travail du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École (2001-2002). Cette source s'étoffe avec la réforme Chatel, adossée au Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant (rapport Pochard de janvier 2008) et à l'importation, via la DRH du ministère, de la méthode de l'entretien de carrière déjà en place dans la Fonction publique territoriale. Cet outil qui puise à la gestion des ressources humaines disparaît dans la réforme Vallaud-Belkacem. Un autre est cependant conservé et affiné : il s'agit du référentiel de compétences, qui passe de neuf compétences de base dégagées par le ministère en juin 2010, à 14 compétences communes à tous les personnels d'éducation et 5 spécifiques aux « professeurs, praticiens experts des apprentissages » en juillet 2013.

De l'une à l'autre des deux réformes, le facteur *professionnel* ne change guère de rôle dans la configuration. Cette dernière demeure largement structurée par la profession enseignante : le ministère Chatel parvient ainsi à éviter les conflits que la perte de 13 000 postes pour la rentrée 2009 décidée par son prédécesseur aurait pu provoquer, en recevant régulièrement les syndicats en tête à tête et en octroyant une augmentation salariale décevante pour certains mais temporisatrice, dans un contexte de crise économique.

Cependant, c'est la dimension *institutionnelle* de la configuration qui semble la plus explicative de la mise sur agenda de l'évaluation des enseignants. S'il s'agit sous le ministère Chatel de promouvoir tout à la fois un service central de DRH dont le renforcement passera par l'absorption de la Direction de l'Encadrement, une prime au mérite pour les personnels de direction désormais dotés d'une lettre de mission et une gouvernance académique outillée pour évaluer des performances d'établissements plus autonomes appelés à contractualiser avec les rectorats, le ministère Vallaud-Belkacem choisit quant à

lui de traiter le dossier comme l'un des éléments du PPCR, confirmant la prégnance toujours forte d'une régulation administrée, renouvelée par l'exigence de responsabiliser les acteurs professionnels.

4.2. Caractériser les répertoires d'action publique à l'œuvre

L'approche configurationnelle permet de dépasser l'interprétation culturaliste des mécanismes de confrontation en proposant d'articuler des variables intermédiaires caractéristiques d'un modèle d'action publique: chaque modèle national de politique scolaire révèle un poids relatif des trois sources (institutionnelle, professionnelle, cognitive) qui lient les acteurs d'une même scène sectorielle. Cependant, cette approche rend mal compte à elle seule des mobilisations: elle n'en éclaire ni les modalités, ni la temporalité. C'est pourquoi Pascale Laborier propose d'emprunter à Charles Tilly la notion de répertoire d'action collective et de l'ajuster à l'espace des politiques publiques, afin de repérer le nombre limité de variantes des «manières communes d'agir dans des configurations d'action publique» (Laborier, 2003: 443). D'après l'auteure, ces répertoires contiennent un nombre fini d'opérations, de pratiques, de théories, de doctrines ou d'arguments qui sont «joués» dans une configuration particulière. Ils prédéterminent le degré et les formes d'inventivité des acteurs de cette configuration et ont donc une fonction de «cadre» de l'action, tout en se révélant continuellement aménagés en fonction des situations. Enfin ils constituent une «structure de répétition» identifiable dans l'action publique (Laborier, 2003: 446-448).

Comme tout processus de réforme négociée dans une configuration d'action publique, les deux moments d'échanges politiques sur l'évaluation des enseignants qui nous intéressent reposent sur une série d'invariants: ils mobilisent des intervenants pluriels mais pas multiples, issus d'un processus de clôture sélective à l'entrée d'une coalition d'acteurs (Le Naour et Massardier dir., 2013); ils supposent une série d'ajustements successifs, lors desquels arguments et postures distincts sont rendus commensurables; ils puisent à la source de référentiels syndicaux qui permettent aux interlocuteurs de se figurer des pratiques professionnelles légitimes; et leur produit prend la forme d'un compromis, sur la base de textes flous, atténuant les postures les plus affirmées, et régulièrement suivis de circulaires qui invitent encore à en nuancer la lecture.

Les deux premières phases de statu quo que nous avons caractérisées (ministère Allègre, ministère Darcos) sont ainsi rythmées d'une série d'échanges itératifs lors desquels les acteurs syndicaux privilégient peu ou prou une définition formelle et réglementaire des compétences enseignantes et un mode de résolution des divergences par ensablement, dans lequel la redondance des arguments d'autorité finit par neutraliser la problématisation initiale: nous qualifierons ce répertoire de *statutaire-conservateur*.

Dans le cas du projet de réforme Chatel, la posture critique est immédiate pour les syndicats majoritaires du secondaire, mécontents d'être pris au dépourvu par une initiative ministérielle qu'ils découvrent par voie de presse, alors que le ministère se réfère au diagnostic préalable du rapport Pochard (2008) que les syndicats pensaient enterré. Par ailleurs l'activité syndicale de construction d'alliances avec d'autres corps que le corps enseignant est rendue d'autant plus difficile, notamment dans les confédérations, que le cabinet choisit, dans son projet de réforme, de valoriser le rôle des chefs d'établissement chargés de l'entretien annuel d'évaluation. Enfin la disparition de la Direction de l'encadrement au sein du Ministère, dont une unique DGRH s'approprie les prérogatives, nourrit l'inquiétude des syndicats d'inspecteurs et de chefs d'établissement, qui viennent grossir les rangs des syndicats enseignants mécontents sur l'argument de l'appauvrissement des moyens et de

l'alourdissement des tâches. La réforme s'inscrit ainsi dans une temporalité courte, qui prétend produire le changement en proposant de rééquilibrer la triade enseignant-chef d'établissement-inspecteur au bénéfice du deuxième acteur, en promouvant jusqu'au passage en force un principe d'action motivationnel et individualisant. Il se heurte aussi vite à une résistance de syndicats enseignants qui arrivent à décrédibiliser l'appel ministériel au « leadership » auprès des syndicats de cadres : nous parlerons à ce propos de répertoire *managérial-réactif*.

Dans le cas de la réforme Vallaud-Belkacem, l'organisation duale de groupes de travail rassemblant les syndicats enseignants, et parallèlement de réunions de consultation avec les syndicats de chefs d'établissement et d'inspecteurs, satisfait les attentes de concertation démocratique. En outre la disparition de la double notation, mesure-phare de la réforme, se double d'une reconnaissance continuée des deux corps d'encadrement (inspection et direction d'établissement) dans l'évaluation des enseignants – ce que symbolise le nombre d'items de la nouvelle grille d'entretien en reprenant à l'identique les pondérations complémentaires de l'ancienne notation¹³. En dernier lieu, alors que les alliances syndicales auraient pu se nouer sur la base de critiques largement nourries par la réforme du collège, elles font place à une forme de consensus tacite face à la rénovation des carrières enseignantes, d'abord déclinée sous forme de revalorisation salariale des professeurs des écoles, ensuite inscrite dans le cadre plus large du PPCR sur la base d'un référentiel de métier étoffé, enfin déconnecté des résultats de l'évaluation proprement dite. La réforme vient ainsi encadrer l'évaluation des enseignants à la fois dans une temporalité élargie à l'agenda de la Refondation et à la rénovation des carrières de la Fonction publique d'Etat, dans une régulation intégrée et néanmoins hiérarchique de la concertation. A chaque étape de la négociation, le processus dissout les éléments d'opposition et révèle une recomposition des positionnements. Nous qualifions ce répertoire de *professionnaliste-coopératif*.

4.3. Eviter la confrontation, politiser le dialogue social, dépolitiser la réforme

Constater le glissement de répertoires d'une période à l'autre, invalide toute interprétation unilatérale de la thèse selon laquelle existerait une « culture de la confrontation » propre à l'espace national de l'action publique scolaire. Dans la configuration d'action publique à l'œuvre, les identités professionnelles et les positionnements politiques des acteurs ont beau présider à la fabrication des réformes, ils ne réduisent pas les interactions à une opposition frontale systématique mais se révèlent partiellement dans l'épreuve de la négociation. Comment dès lors rendre compte de ces dynamiques collectives face au nouveau régime de régulation de la Nouvelle Gestion Publique (NGP), dont les modalités de réforme de l'évaluation des enseignants traduisent l'introduction dans le champ scolaire français depuis l'orée des années 2000 ?

La période du ministère Darcos se caractérise par un commun accord à renoncer à prendre en charge la conflictualité. Les acteurs centraux rappellent l'injonction au professionnalisme sur un mode rhétorique, sans formaliser davantage de propositions. Les syndicats renoncent à prendre ces injonctions au pied de la lettre : ils évitent ainsi la surenchère argumentaire et conservent les ressources de mobilisation pour d'autres dossiers comme celui de la réforme du lycée. Le répertoire statutaire-conservateur préserve au final l'articulation de règles légales propres à la bureaucratie wébérienne et de normes corporatives spécifiques de chaque métier éducatif, neutralisant momentanément les visées réformistes de la Nouvelle Gestion Publique. La politisation est contournée, dans la mesure où l'évaluation des enseignants n'est pas un dossier dont on favorise les fuites vers des acteurs externes à la profession.

13 Ainsi 60% des items relèvent de l'inspecteur, 40% du chef d'établissement, ces pondérations incluant certains items communs aux deux acteurs.

La période du projet de loi Chatel n'épouse pas les mêmes contours, du fait de la montée en charge au sein du ministère d'une DGRH souhaitant prendre à son compte l'ensemble des réformes gestionnaires des personnels en accentuant la hiérarchie des rôles, et parce que dans l'arène syndicale, les positions tendent à se fracturer. Le répertoire managérial-réactif s'accompagne d'une politisation initialement contrôlée, le ministère justifiant son projet sur la base d'une consultation tardive des chefs d'établissement, et tentant de s'appuyer sur le SNPDEN pour faire pièce au Snes-FSU. Il se solde d'une éviction du dossier du catalogue des réformes scolaires, puisque l'alternance gouvernementale neutralise le changement proposé. Il révèle que dans le cas d'une configuration d'action publique où les réformes sont prises dans des dynamiques professionnelles préexistantes, il ne suffit pas non plus qu'elles rencontrent les attentes préalables de certains corps (en l'occurrence les chefs d'établissement) pour susciter des conversions et ralliements politiques solides. L'adhésion des chefs d'établissement et du Sgen-CFDT aux orientations générales du projet Chatel n'implique pas le soutien au nouveau dispositif d'évaluation proposé, et se solde par un refus syndical finalement partagé lorsque le ministère tente d'accélérer le changement par décret à la fin du mandat.

A cette tactique de politisation, le répertoire professionnaliste-coopératif répond au contraire par un travail de dépolitisation. Il s'agit d'abord de « réinitialiser » la concertation en nettoyant le dialogue social de sa conflictualité. Aussi le dossier de l'évaluation des enseignants ne réapparaît-il que tardivement dans le calendrier du mandat de Vallaud-Belkacem. La négociation se concentre ensuite auprès des premiers intéressés, évitant ainsi de donner à penser que les corps peuvent être instrumentalisés les uns contre les autres, appuyant en même temps les orientations syndicales qui dépassent la thèse d'une opposition irréductible entre les réformes néo-managériales et l'autonomie professionnelle des enseignants. Enfin la dépolitisation passe ici par l'articulation d'un professionnalisme enjoint *de l'extérieur* par la hiérarchie – notamment sous la forme d'un référentiel du métier enseignant précis – et *de l'intérieur* par les collectifs de travail chargés non seulement de la défense des intérêts catégoriels, mais aussi de la représentation du métier dans son appui expert à la démocratisation continuée du système éducatif. La structure coopérative des interactions est labellisée par la signature d'un protocole: si le ministère organise et domine largement le jeu, les instances syndicales en tirent soit un surcroît de légitimité lorsque l'argument ministériel converge avec la réflexion des professionnels (cas du Sgen-CFDT) soit une maîtrise de la perte de légitimité lorsque le syndicat est critiqué pour sa stratégie d'opposition systématique (cas du Snes-FSU).

5. Conclusion

L'évolution des formes de mobilisation syndicale sur le dossier de l'évaluation des enseignants en France depuis la fin des années 1990 montre dans quelle mesure la référence à une « culture de contestation » ne permet pas de comprendre les modulations actuelles de la régulation conjointe des personnels enseignants. La disparition de la notation au profit d'un entretien de carrière croisé entre inspecteur et chef d'établissement provoque à la fois satisfaction et soupçon, et si les syndicats enseignants s'accordent peu ou prou sur le sens de leurs intérêts, ils peinent aussi à reconnaître le compromis final comme totalement légitime et révèlent une conception de la négociation qui ne consiste pas à l'assimiler à une discussion devant aboutir à un contrat, mais à la voir comme « un instrument de pression pour obtenir des concessions sans contreparties » (Morel 1994, p.28).

Rapportée à la spécificité d'une configuration d'action publique éducative où les interdépendances de type professionnel dictent largement les règles du jeu, la notion de *répertoire d'action publique* met au jour

les principes d'action mobilisés sélectivement en situation d'échanges négociés sur l'activité enseignante et la différenciation des rôles. Elle révèle que les acteurs collectifs partie prenante des politiques scolaires recomposent leurs interdépendances au cours de la fabrication d'une réforme qui vise à socialiser les enseignants (mais aussi les inspecteurs et les chefs d'établissement) à de nouvelles normativités et à d'autres définitions de leur travail. A ce titre, une investigation « hors frontières nationales » de ce dossier de l'évaluation des enseignants, ouvert par exemple en Amérique du Nord dès les années 1980 (Darling-Hammond, Wise & Pease, 1983), pourrait permettre de tester l'hypothèse selon laquelle la politisation désigne moins un processus linéaire de radicalisation des divergences présidant au changement de répertoire, que l'oscillation entre des définitions distinctes du cadre des négociations.

Références bibliographiques

- AFAE (2008). *La GRH à l'Education nationale, entre contraintes et possibles*. Paris : AFAE.
- AFAE (2015). *Le Système éducatif français et son administration*. Paris : AFAE.
- Albanel, Xavier (2009). *Le travail d'évaluation. L'inspection dans l'enseignement secondaire*. Toulouse : Octarès.
- Buisson-Fenet, Hélène & Pons, Xavier (2014). *School Evaluation Policies and Educating States. Trends in Four European Countries*. Bruxelles : Peter Lang.
- Buisson-Fenet, Hélène (2015) : “Les chefs d'établissement français croient-ils au leadership ? Incertitudes des conceptions et contingence des pratiques de mobilisation” in Yves Dutercq, Monica Gather-Turler, Guy Pelletier (dir.). *Le leadership éducatif, entre défi et fiction*. Bruxelles : De Boeck.
- Darling-Hammond, Linda, Wise, Arthur E. and Pease, Sara R. (1983) : «Teacher Evaluation in the Organizational Context: a Review of the Literature». *Review of Educational Research*, 53 (3), 285–328.
- Doriath, Brigitte, Montaigu, Reynald, Poncet, Yves & Richon, Henri-Georges (2013). *L'évaluation des enseignants*. Paris : MEN-IGEN.
- Forestier, Yann (2013) : “Le malentendu réformateur des années 1960”. *Histoire de l'éducation*, 139 (3), 73–92.
- Gleeson, Denis & Knights, David (2006) : “Challenging Dualism: Public Professionalism in «Troubled» Times”. *Sociology*, 40 (2), 277–295.
- Laborier, P. (2003) : “Historicité et sociologie de l'action publique” in Pascale Laborier & Danny Trom (dir.). *Historicités de l'action publique*. Paris : PUF.
- Lagroye, Jacques (dir.) (2003). *La politisation*. Paris : Belin.
- Meuret, Denis (2007). *Gouverner l'école*. Paris : PUF.
- Morel, Christian (1994). *La grève froide. Stratégies syndicales et pouvoir patronal*. Toulouse : Octarès.
- Mosconi, Nicole & Heideiger, Nicole (2003) : “Des enseignantes face à des inspecteurs : une approche mendélienne du rapport d'autorité”. *Revue française de pédagogie*, 142 (1), 45–53.
- Obin, Jean-Pierre (2002). *Enseigner, un métier pour demain*. Paris : La Documentation française.
- OCDE (2013). “Résultats de l'enquête TALIS 2013. France”. *Note par pays*.
- Pochard, Marcel (2008). *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*. Paris : La Documentation française.

- Pons, Xavier (2014): “Le pilotage par les résultats en éducation en France : archéologie d’une formalisation administrative”. *Éducation comparée*, 11, 59–82.
- Pons, Xavier (2016): “Travail d’inspection et régulation du système scolaire français”. *Administration et éducation*, 149, 23–30,
- Prost, Antoine (2004): “1968, ou la politisation du débat pédagogique” in Jacques Girault (dir.). *Les enseignants dans la société française au XXe siècle*. Paris : Publications de la Sorbonne.
- Revue de l’IRES (1997). *Le Paritarisme, institutions et acteurs*. N° 24.
- Rouban, Luc (2013): “L’emploi public face au nouvel ordre gestionnaire”. *Formation Emploi*, 121, 127–137.
- Si Moussa, Azzedine (2000): “Les rapports d’inspection du 1^{er} degré, contenus et finalités : un exemple à La Réunion”. *Revue française de pédagogie*. 133 (1), 75–86.
- Starck, Sylvain (2010): “L’évaluation des professeurs des écoles. Quatre régimes de l’activité d’inspection”. *Recherche et formation*, 64, 157–167.
- Thélot, Claude (2004). *Pour la réussite de tous les élèves : rapport de la Commission du débat national sur l’avenir de l’Ecole*. Paris : La Documentation française.
- Weick, Karl E. (1976): “Educational Organizations as Loosely Coupled Systems”. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1), 1–19.

Notes biographiques

Hélène Buisson-Fenet chargée de recherche CNRS, Laboratoire Triangle (UMR 5206), Ecole normale supérieure de Lyon, France.

Xavier Pons es Profesor Titular en l'Université Paris-Est Créteil, investigador en el Laboratorio interdisciplinaire d'étude du politique - Institut Hannah Arendt (LIPHA), France.

Les communautés d'apprentissage professionnelles : un mode de fonctionnement pour opérationnaliser la reddition de comptes

Professional Learning Communities: a way of functioning to operationalize accountability

Yamina Bouchamma, Daniel April, Marc Basque¹

Résumé

L'instauration des politiques de redditions de comptes en éducation vise entre autres le contrôle et l'efficacité du travail des enseignants. Dans le contexte actuel où l'on préconise la collaboration dans le milieu scolaire, nous considérons la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) comme un nouveau moyen qui assure la reddition de comptes.

Cette recherche qualitative vise à : (a) décrire la responsabilité des acteurs scolaires dans un fonctionnement en CAP et (b) montrer en quoi l'accompagnement par la CAP contribue à une redéfinition du professionnalisme enseignant, et ce, dans une perspective de reddition de comptes.

Un cadre conceptuel construit à partir de trois concepts clés, soit la CAP, la reddition de comptes et le professionnalisme guide cette étude qui est menée par entrevues semi-structurées auprès de directions d'établissement, d'enseignants, de professionnels et de conseillers pédagogiques (N=42) du Québec et du Nouveau-Brunswick. Les résultats montrent que les acteurs des 12 CAP de l'étude : se dotent de ressources matérielles, physiques et temporelles; fixent des objectifs et clarifient les rôles; assurent l'animation; font preuve d'un leadership partagé; assurent leur propre développement et contribuent au développement des autres membres; amènent la CAP vers la maturité et utilisent des résultats issus de données. Une CAP mature assure de meilleurs résultats, ce qui permet d'atteindre subséquemment les objectifs de l'établissement scolaire et d'assurer la reddition des comptes.

Mots clés

Communauté d'apprentissage professionnelle, reddition de comptes, professionnalisme, enseignants.

Abstract

The introduction of policies regarding accountability in education focuses primarily on teacher supervision and effectiveness. Because collaboration is increasingly encouraged in today's schools, we consider the professional learning community (PLC) to be an innovative approach that ensures accountability. Our qualitative research project centered on addressing the responsibility of educators within the PLC model and demonstrating how teacher supervision using the PLC approach contributes to redefining professionalism for teachers in a perspective of accountability.

This study was supported by a conceptual framework based on three key concepts, namely, the PLC, teacher accountability, and professionalism. Semi-structured interviews were conducted with school principals, teachers, education specialists and teaching consultants (N = 42) from the provinces of Québec and New Brunswick, Canada. Results show that the participants in the 12 PLCs were able to acquire material, physical, and temporal resources; establish clear objectives and well-defined roles; take on and share leadership duties; ensure their own professional growth and contribute to the that of the other members; see their PLC to fruition and sustainment; and use data-based results. An effective PLC thus signifies better outcomes, which ultimately translates to better accountability and the attainment of the school's desired goals.

Keywords

Professional learning community, accountability, professionalism, teachers.

Recibido: 27-02-2017
Aceptado: 11-09-2017

¹ Université Laval, Canada; Université Laval, Canada; Université de Moncton, Canada.

1. Contexte et problématique de la reddition de comptes dans le milieu scolaire

Depuis plusieurs années, on assiste à la montée des politiques orientées vers une reddition de compte du secteur public (Sammons *et al.*, 2009). Dans cette foulée, *accountability*, *gestion axée sur les résultats et pilotage*, sont autant d'appellations courantes qui portent sur les résultats et qui expriment des degrés de contrôle différents sur les pratiques (Maroy, 2013). À ce titre, la responsabilité des écoles à l'égard des communautés qu'elles desservent a toujours existée (Elmore, 2005, Maroy, 2013); ce sont plutôt les types de responsabilités promulguées dans les écoles qui ont changé en fonction des politiques gouvernementales et du contexte scolaire local.

Ces transformations profondes des politiques éducatives des vingt dernières années ont amené de nombreux pays à s'engager dans l'efficacité des établissements par des procédures d'évaluation, et indirectement du travail des enseignants, par des mécanismes de reddition de comptes, la fixation d'objectifs de rendement spécifiques, en mettant de l'avant l'autonomie des établissements scolaires et des processus de décentralisation/déconcentration. Ces nouveaux dispositifs impliquent un alignement sur des standards à atteindre, et la mise en place de différents moyens permettant l'amélioration des capacités des individus et des équipes éducatives à produire de meilleurs résultats (Maroy, 2013).

À cet effet, nous observons à ce jour des structures de responsabilisation plus ciblées et formalisées dans la plupart des juridictions (Knapp *et al.*, 2012). Dans ce champ de recherche, Knapp *et al.*, (2012) identifient quatre axes liés à la responsabilisation des acteurs, soit celles : (a) des élèves; (b) des écoles et des districts scolaires; (c) des enseignants (qui doivent assurer la réalisation des programmes, collecter des données sur les élèves, interpréter les résultats des tests normalisés pour améliorer leurs pratiques pédagogiques et s'autoévaluer); (d) des gestionnaires d'établissement et des écoles (qui doivent assurer l'évaluation des enseignants).

Cette étude s'inscrit dans ce troisième axe précité qui porte sur la responsabilisation des enseignants. Les enseignants sont en effet des acteurs clés envers la réussite scolaire. Effectivement, c'est par leurs pratiques pédagogiques et l'organisation de leur travail qu'ils influencent de façon significative la réussite scolaire des élèves (DuFour et Marzano, 2011). Cette étude cible deux provinces canadiennes, où le statut des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) est différent. Au Nouveau-Brunswick, l'instauration des CAP s'est réalisée de façon formelle depuis le début des années 2000 alors qu'au Québec son instauration relève plutôt de l'initiative individuelle de la direction d'école. Ainsi, sa présence est moins grande au Québec (April et Bouchamma, 2015). Ceci étant dit, le choix de ces deux contextes vise l'analyse du plus grand nombre de participants œuvrant en CAP, et non pas la comparaison de ces deux contextes.

Mais pour que la qualité de leur enseignement s'améliore, les enseignants doivent être accompagnés (Nolan et Hoover, 2011), ce qui favorise indéniablement l'apprentissage et la réussite des élèves (Junor-Clarke et Fournillier, 2012; Nusche et Moorman, 2008; Leithwood et Jantzi, 2006; Coldren et Spillane, 2007; Mullen et Hutinger, 2008).

Québec

Au Québec, la Loi sur l'instruction publique (LIP) régit les fonctions et responsabilités de la direction d'établissement, dont celles liées à la gestion administrative et à l'accompagnement pédagogique. Parallèlement, l'approche contractuelle de gouvernance nommée *Gestion axée sur les résultats* (GAR) est constitutive de la LIP depuis 2000. La GAR est entendue comme une «approche de gestion fondée

sur des résultats mesurables répondant aux objectifs et aux cibles définis préalablement en fonction des services à fournir.» (Secrétariat du Conseil du trésor, 2002, p. 9). Dans une telle approche, les objectifs sont exprimés par des données quantifiées chiffrées et des indicateurs (Felouzis *et al.*, 2011). Ces derniers deviennent alors des standards, voire des référentiels qu'on confronte aux résultats obtenus (Maroy, 2013). Ajoutons que selon le Secrétariat du Conseil du trésor (2002), cette politique doit s'exercer dans un contexte de transparence, de responsabilisation et de flexibilité quant aux moyens utilisés pour atteindre les bus.

L'application de la GAR a suscité plusieurs interrogations quant à sa mise en œuvre. Elle a été considérée tantôt comme un moyen de mobilisation collective du personnel tantôt comme une démarche ministérielle de type hiérarchique, bureaucratique qui alourdit la gestion (Brassard *et al.*, 2013). Ses détracteurs lui reprochent par ailleurs d'être un moyen de contrôle qui entrave l'autonomie professionnelle (Brassard *et al.*, 2013). Enfin, dans le cadre de la Convention de gestion et de réussite éducative, les commissions scolaires et les établissements doivent convenir annuellement des mesures requises pour assurer l'atteinte des objectifs fixés faute de quoi leurs marges de manœuvre peuvent être réduites si les «réponses apportées comme correctifs à de mauvais résultats ne s'avèrent pas satisfaisantes» (Maroy, 2013, p. 22).

Malgré ces mesures, les directions d'établissement éprouvent toujours de grandes difficultés à assurer pleinement un leadership pédagogique permettant d'appliquer la GAR (Dembélé *et al.*, 2013) et à mobiliser le personnel enseignant dans des démarches collaboratives (Brassard *et al.*, 2013).

Nouveau-Brunswick

Au Nouveau-Brunswick francophone, suite aux très faibles résultats des élèves dans les matières de base aux évaluations du *Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS) / Programme pancanadien d'évaluation (PPCE)* (1993, 1994 et 1996), le ministère de l'Éducation a instauré différentes mesures de redressement. Parmi celles-ci, notons l'attribution d'un rôle pédagogique à la direction d'établissement (*Loi sur l'éducation*, 1997, Chapitre E-1.12) et la mise en place du *Programme provincial d'évaluation du personnel enseignant dans les écoles francophones* (MENB, 1999). Ce programme a cependant laissé voir plusieurs limites dont le manque de temps pour sa mise en œuvre, le manque d'outils et le faible sentiment d'efficacité professionnelle des directions pour répondre à ce nouveau rôle (Bouchamma, 2006; Bouchamma, 2007). En outre, plusieurs initiatives liées à ces politiques figurent parmi les autres pistes retenues par cette province, dont l'instauration officielle de CAP (MENB, 2009).

Enfin, le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MÉDPE, 2013) du Nouveau-Brunswick s'est doté en 2013 d'une division de la reddition de comptes et de l'assurance de la qualité. Cette initiative vise à développer et à gérer les outils de collecte de données et à veiller à ce que le rendement scolaire des élèves de cette province soit comparable à celui des autres élèves du Canada.

1.2. Objectifs

En définitive, bien que le Québec et le Nouveau-Brunswick se trouvent à des niveaux différents quant aux moyens mis en marche pour répondre à l'obligation de résultats et de performance (à savoir l'instauration d'un programme d'évaluation du personnel enseignant depuis 1999 au Nouveau-Brunswick et subséquemment de CAP et l'instauration de CAP plus récemment au Québec), les deux provinces misent sur ce mode d'accompagnement qui, par son fonctionnement, assure le professionnalisme de ses membres.

En tenant compte des contextes spécifiques de reddition de comptes des deux provinces, cette étude explore une piste de recherche peu documentée, à savoir celle d'identifier la perception des acteurs scolaires concernant le lien qu'ils font entre la CAP et la reddition de comptes faite à leur commission/district scolaire. Plus précisément, cet article vise à :

- 1) décrire la responsabilité des acteurs scolaires dans un fonctionnement en CAP;
- 2) montrer en quoi le travail en CAP contribue à une redéfinition du professionnalisme enseignant, et ce, dans une perspective de reddition de comptes.

2. Cadre conceptuel

Trois concepts clés permettent de construire le cadre conceptuel de l'étude :

- a) la reddition de comptes (Maroy, 2013);
- b) la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) (DuFour *et al.*, 2005 ; Hord *et al.*, 2008 ; Leclerc, 2012; DuFour *et al.*, 2008);
- c) le professionnalisme (Desaulniers *et al.*, 2006).

2.1. La reddition de comptes

La reddition de comptes vise l'amélioration de l'efficacité éducative, l'amélioration de la réussite des élèves de milieux socio-économiques et socioculturels défavorisés ainsi que l'atteinte de l'efficience (amélioration et contrôle des coûts) (Maroy, 2013).

Les dimensions de la reddition de comptes sont appelées différemment selon les contextes: «accountability», souvent qualifiée de «dure» dans les pays anglo-saxons; «pilotage» plus «doux», basé sur l'évaluation externe dans les pays d'Europe continentale; «gestion axée sur les résultats» au Québec (Maroy, 2013). Dans cette étude, nous utilisons le concept «reddition de comptes» (terme global utilisé par le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick) tout en étant conscient à la fois des limites de cette appellation à traduire de façon satisfaisante la notion d'*accountability* ainsi que de l'absence d'un terme spécifique qui traduit le sens d'*accountability* en anglais (Maroy, 2013; Dembélé *et al.*, 2013).

Malgré ces diverses appellations, Maroy (2013) identifie quatre dimensions communes aux nouvelles politiques, soit :

- 1) La formulation des finalités en termes d'acquisitions des individus (savoirs, compétences, savoir-faire, savoir-être) ou en termes de performances ou de réalisations individuelles.
- 2) La gouvernance par des «nombres», des indicateurs, des mesures chiffrées.
- 3) La centralité de divers instruments d'évaluation des résultats des acquis des élèves (*testing*) qui sont mis en place;
- 4) La régulation par les résultats soit les outils d'action publique (contractuels, financiers, règlementaires) qui organisent les «conséquences» des évaluations des performances et de la reddition de comptes.

Dans ce sens, les procédures d'évaluation des résultats des établissements, et indirectement du travail des enseignants, se construisent, accompagnées de mécanismes de reddition de comptes.

Ajoutons enfin que la responsabilisation, dimension centrale de la reddition de comptes, favorise la contribution de l'ensemble des intervenants à l'atteinte des résultats. Cette dimension permet la réalisation de rapports portant sur les moyens mis en œuvre pour l'acquittement de ses responsabilités. En somme, la responsabilisation des acteurs favorise leur motivation et une contribution accrue à la performance de l'établissement (Secrétariat du Conseil du trésor, 2002).

2.2. La communauté d'apprentissage professionnelle (CAP)

La CAP est définie comme un modèle de fonctionnement des établissements d'enseignement qui mise sur la collaboration de l'équipe-école et qui incite le personnel à entreprendre collectivement des activités et des réflexions dans la visée consiste à améliorer de façon continue les résultats scolaires des élèves (Roy *et al.*, 2006). Elle repose sur plusieurs fondements dont: (a) la collaboration plutôt que la compétition et, (b) les résultats issus de données probantes plutôt que des opinions (DuFour *et al.*, 2008). La collecte de données et leur partage est une étape cruciale pour instaurer et maintenir une CAP (DuFour, DuFour, Eaker et Many, 2006).

2.2.1. La collaboration

Dans cette optique, l'enseignant assume la responsabilité de son propre développement professionnel et contribue au développement de son équipe. Le leader désigné respecte le principe de *fonction d'expertise* plutôt que celle de *position*. En effet, les membres peuvent recourir à l'expertise de pairs selon les besoins rencontrés. Tout enseignant qui obtient de bons résultats auprès de ses élèves dans l'acquisition d'une compétence ou un concept particulier sera encouragé à aider ses collègues à élaborer de nouvelles idées et stratégies dans ces domaines. Ainsi, l'équipe construit des connaissances partagées pour prendre des décisions éclairées dans leur l'école (DuFour *et al.*, 2008).

2.2.2. Interventions à partir de données recueillies auprès des élèves plutôt qu'à partir de perceptions

Une CAP doit se doter d'indicateurs de réussite précis afin de suivre l'évolution de ses résultats et de s'assurer que les apprentissages des élèves progressent de façon continue. Dans ce sens, le processus de collecte de données à partir des résultats des élèves se construit sur plusieurs années et implique l'élaboration par les enseignants d'outils d'observation communs et un calendrier complet des séances d'observation des apprentissages essentiels (Prud'homme *et al.*, 2014). Ainsi, les membres de la direction des établissements doivent articuler le fonctionnement de la CAP avec les politiques de reddition de comptes existantes.

Pour rendre des comptes, l'enseignant doit signaler les progrès des élèves avec précision, être informé des structures existantes (telles que l'équipe stratégique, l'aide aux devoirs, etc.) et orienter ses élèves vers ces structures pour assurer leur réussite (DuFour *et al.*, 2008). Les enseignants analysent les résultats de chaque évaluation commune, non seulement pour identifier les élèves qui ont des difficultés, mais aussi pour identifier les forces et les faiblesses de l'enseignement de chaque membre, et identifier les facteurs qui ont le plus d'impact sur l'enseignement et l'apprentissage des élèves (DuFour *et al.*, 2008).

2.3. Le professionnalisme

Le professionnalisme réfère aux caractéristiques que les personnes qui exercent une même profession possèdent. Ces caractéristiques sont notamment: (a) la maîtrise de connaissances spécialisées; (b) la capa-

cité de faire preuve d'autonomie et de jugement professionnel; (c) l'établissement de relation de confiance avec les usagers (Desaulniers *et al.*, 2006).

2.3.1. La maîtrise de connaissances spécialisées

La première caractéristique d'une profession est le fait de considérer le professionnel comme un expert dans son domaine. Ce dernier possède des connaissances théoriques et pratiques spécialisées, obtenues lors d'études dans une institution reconnue. Deux conséquences qui découlent de cette formation spécialisée: (a) Seule une personne ayant la même formation et les mêmes compétences, c'est-à-dire un pair, peut évaluer un professionnel. (b) Tout professionnel doit maintenir sa compétence théorique et pratique en effectuant régulièrement des mises à jour (Desaulniers *et al.*, 2006).

2.3.2. L'autonomie professionnelle et le jugement professionnel

Les professionnels se confrontent à plusieurs situations complexes. Ils doivent recourir à un jugement professionnel juste et à une certaine autonomie afin de prendre des décisions éclairées.

D'abord, un professionnel «a l'obligation d'utiliser tous les moyens disponibles pour intervenir ou résoudre un problème [et] doit être capable de justifier ses choix professionnels devant ses collègues et devant le public. Par contre, il n'a pas l'obligation de résultat. Il se peut que les moyens ne fonctionnent pas dans un cas particulier» (Desaulniers *et al.*, 2006: 32).

La deuxième caractéristique d'une profession est qu'elle ne peut être exercée d'une façon machinale. Les professionnels sont constamment exposés à des situations inédites et complexes qui nécessitent un jugement et une prise de décision éclairée. Dans ces choix, ils doivent être en mesure de justifier leurs choix professionnels à leurs pairs et au public.

2.3.3. L'établissement de relations de confiance

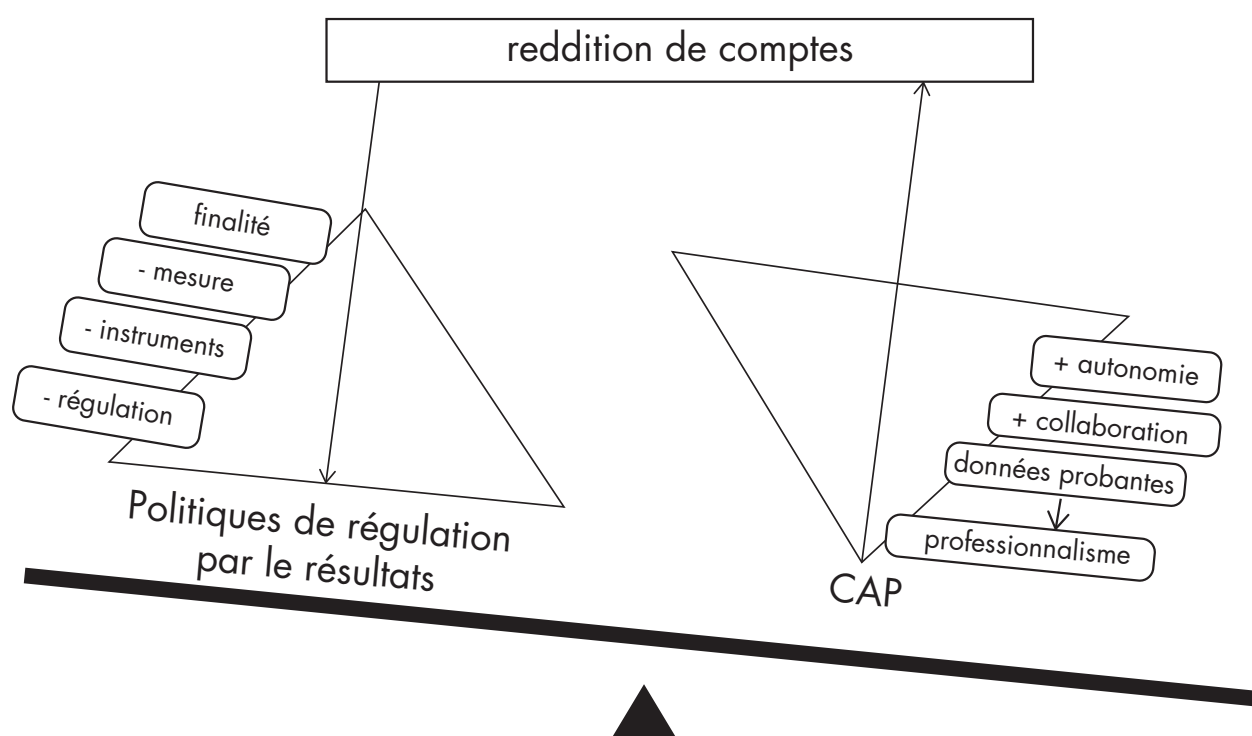
Dans sa forme initiale, l'établissement de relation de confiance fait référence à la relation développée entre le professionnel et le client (Desaulniers et Jutras, 2006). Par contre, dans le contexte scolaire, cette relation de confiance s'élargit à d'autres individus. En plus des élèves, les enseignants doivent développer celle-ci auprès des parents, des membres de la communauté, de la direction, et surtout, auprès de leurs pairs. La relation développée auprès des pairs est importante, voire capitale, surtout dans le contexte actuel où de plus en plus, on demande au personnel scolaire de collaborer dans différents dossiers.

De ce cadre conceptuel issu du domaine des CAP (DuFour, DuFour et Eaker, 2008) et de la professionnalisation (Desaulniers et Jutras, 2006), le lien entre les concepts clés apparaît clairement. En bref, la CAP dans son mode de fonctionnement, est reliée étroitement aux principes du professionnalisme: ses membres sont considérés comme spécialistes dans la matière qu'ils enseignent et ils sont en mesure de porter un jugement professionnel dans leur domaine et établissent des relations de confiance (DuFour *et al.*, 2008).

Le modèle de la reddition de comptes traditionnel (discussion sommaire lors des réunions du personnel) a été considéré comme un outil de mobilisation des équipes qui rejoint difficilement les acteurs du milieu (Brassard *et al.*, 2013). Dans ce sens, nous considérons la CAP, de par son mode de gestion et son fonctionnement qui donne une grande autonomie à ses membres, comme un moyen qui vient opérationnaliser la reddition de comptes. Ainsi, elle vient mettre en œuvre les visées de la reddition de comptes par des moyens sur lesquels ses membres ont du contrôle.

En nous basant sur les trois concepts de notre cadre conceptuel présentés dans la section précédente, soit la reddition de comptes, la communauté d'apprentissage professionnelle et le professionnalisme, il apparaît qu'un équilibre doit être maintenu entre les politiques et leur mise en place auprès de praticiens. La figure suivante illustre, d'une part, les politiques de reddition de comptes dites «top down» avec leurs quatre dimensions communes soit: la formulation des finalités, les mesures, les instruments (*testing*) et la régulation par les résultats (Maroy, 2013). D'autre part, la CAP apparaît comme un moyen qui permet d'opérationnaliser la reddition de comptes en la connectant avec le milieu et en misant sur certains principes de base dont: l'autonomie, la collaboration et l'utilisation de données recueillies auprès des élèves (DuFour *et al.*, 2008), ce qui permet d'atteindre les principes nécessaires au professionnalisme (Desaulniers *et al.*, (2012). En somme, les politiques de régulation par les résultats mettent l'accent sur des résultats alors que les CAP focalisent sur les processus et la progression.

Figure 1. La reddition de comptes: à la recherche d'un équilibre entre «top down» et «bottom-up» par la CAP



3. Méthodologie

Cette étude se situe dans une recherche de plus grande envergure dont les données ont été recueillies par questionnaires et entrevues, combinant ainsi, données qualitatives et quantitatives (Tashakkori et Teddlie, 2009).

Les données analysées dans cet article sont issues d'entrevues individuelles semi-structurées menées au Québec (N=20) et au Nouveau-Brunswick (N=22) auprès de praticiens du milieu (N=42) dont sept directions, sept directions adjointes, quinze enseignants et six conseillers pédagogiques et sept professionnels. Ces participants ont d'abord répondu à un questionnaire portant sur leurs pratiques et leurs perceptions (sentiments d'efficacité personnelle et collective). Dans ce questionnaire, nous avons lancé l'invitation à une entrevue à ceux qui pouvaient nous parler en détail de leur travail en CAP. Les conseil-

lers pédagogiques et professionnels ont été recrutés à partir d'une liste de professionnels impliqués dans l'instauration et l'accompagnement de CAP.

Les participants sont des enseignants et directions d'établissement provenant de 12 CAP du primaire et du secondaire pour le Nouveau-Brunswick et du primaire, du secondaire et du collégial pour le Québec. Il est à noter que cette étude ne vise pas la comparaison des deux provinces, mais plutôt de collecter le plus de données sur les CAP.

Dans le but de mieux percevoir le statut des répondants, l'identité des participants sera présentée comme suit dans la section portant sur les résultats: ordre d'enseignement du participant indiqué entre crochets (P=primaire; S=secondaire; C=collégial), suivi de son poste (D=direction; DA=direction adjointe; E=enseignant; P=professionnel; CP=conseiller pédagogique) et de son numéro d'identifiant.

Collecte de données

Les entrevues ont été réalisées à l'aide d'une grille semi-structurée qui a permis aux participants de se prononcer sur l'expérience de travail vécue en équipe dans leur établissement ainsi que sur le processus d'accompagnement préconisé dans celui-ci.

Analyse

L'analyse des données s'est réalisée selon les principes de l'analyse thématique, à l'aide du logiciel ATLAS.ti, selon les trois étapes de Miles et Huberman (2003), soit la réduction des données, la condensation et la présentation de ces données. L'analyse d'un échantillon aléatoire du corpus à l'aide d'une liste de codes formée à partir de notre cadre conceptuel nous a permis de constituer une fiche thématique, qui a pris la forme d'une liste de thèmes que nous avons appliquée à l'ensemble du corpus.

Fiabilité

Un échantillon du corpus a été soumis à un deuxième codeur, qui a codé en utilisant la fiche thématique. La fiabilité intercodeur a été considérée selon les normes fixées par Miles *et al.*, (2003). Après ajustements, le taux d'accord a été de 90 %, ce qui se situe dans les normes établies par Miles *et al.*, (2003).

4. Résultats

Le travail en CAP impose des façons de faire que nous avons identifiées à partir des sept thèmes suivants détaillés dans les prochaines sections: (a) se doter des ressources matérielles physiques et temporelles; (b) fixer des objectifs et clarifier les rôles; (c) assurer l'animation; (d) assurer un leadership partagé dans la CAP; (e) assurer son développement et contribuer à celui de l'autre; (f) amener la CAP vers la maturité; (g) intervenir à partir de données probantes.

4.1. Les conditions nécessaires pour le bon fonctionnement de la CAP

a) Se doter des ressources matérielles, physiques et temporelles

Avant de pouvoir collaborer, une CAP nécessite d'abord et avant tout des ressources matérielles et physiques. Les participants doivent ainsi s'engager de façon volontaire. De son côté, la direction d'établissement doit veiller à ce que cela ne constitue pas une surcharge de travail et que les rencontres aient lieu durant les heures de travail des enseignants.

Si tous les districts scolaires francophones du Nouveau-Brunswick ont réussi à libérer les enseignants, soit en terminant une heure plus tôt tous les mercredis (District scolaire francophone Sud)

ou en assignant un après-midi au complet aux deux semaines (District Scolaire Francophone Nord-Est et District Scolaire Francophone Nord-Ouest), ce n'est pas le cas pour le Québec pour qui, cette organisation reste de l'initiative des direction d'établissement qui la placent à des moments différents de la semaine, selon les disponibilités des enseignants concernés.

Dans certains milieux, ces rencontres se tiennent uniquement si les conditions le permettent: «On a des rencontres tous les vendredis matin... quand on est capables, mais je vous dirais que c'est assez régulier...» [PD1 7;7]. Pour d'autres, ces initiatives se trouvent limitées par le quotidien exigeant des enseignants qui doivent continuer à répondre aux demandes: «Des fois, ça se fait sur le coin du bureau avec la bouchée de lunch. Des fois, on a la chance d'avoir une période libre en même temps. Des fois, on se fait déranger, on doit faire autre chose en même temps, on revient, on repart... Donc, la gestion du temps est difficile pour nous autres.» [SE2 49;49].

b) Fixer des objectifs et clarifier les rôles

Pour organiser le travail d'équipe, il faut cibler des objectifs communs et clarifier les attentes et les rôles afin d'éviter toute confusion: «Je pense qu'il faut, avant de commencer un travail d'équipe [...] assigner un rôle, donner des attentes claires [aux membres] avant de commencer. En ayant des attentes claires, je pense qu'on est capable de leur revenir en leur disant: "Écoute, on s'était entendus, c'est ce que je t'avais demandé, donc maintenant il faut que tu avances"» [PD1 57;62]. Cette direction adjointe ajoute: «Moi, mon rôle, c'est de les ramener au pourquoi de l'activité. [...] Il manque un peu d'implication de la part des enseignants, ils sont un peu désabusés des fois. Donc moi, je convoque les rencontres, souvent, pour ne pas que ça tombe dans l'oubli, ces activités-là. Parce qu'il y a des années où je ne m'impliquais pas, où il y [avait moins de résultats]. J'essaie qu'on se rencontre une quinzaine de fois par année. [...] C'est sûr que j'ai un rôle de motivateur auprès des enseignants pour qu'ils gardent le cap jusqu'au bout.» [SDA4 12;12]. La fixation des objectifs et la clarification des rôles sont notamment des mandats de l'animateur de la CAP.

c) Assurer l'animation

Au début de son instauration, c'est la direction qui assume l'animation dans la CAP afin d'instaurer des normes de fonctionnement. Elle modélise la façon avec laquelle les enseignants doivent communiquer au sein de la CAP. Ainsi, la personne qui joue le rôle de facilitateur ou de mentor veille à rappeler les objectifs et les attentes: «C'est moi qui fais l'animation, c'est moi qui dresse l'ordre du jour, c'est moi qui donne les droits de parole.» [SDA4 7;7]. Cette même personne assure également un recadrage, lorsque cela est nécessaire: «Je vais les ramener vers le but quand on s'échappe un peu ou qu'on s'écarte.» [PDA1 17;17].

Lorsque la CAP acquiert une certaine autonomie, ses membres assurent eux-mêmes et progressivement son animation en préparant les rencontres (ordre du jour) et en faisant des suivis de celles-ci (procès-verbaux). La direction en vient ainsi à assurer un leadership de plus en plus partagé.

d) Assurer un leadership partagé dans la CAP

La bonne marche et la réussite de la CAP incombent à chacun des membres. La direction attribue des responsabilités différentes ou graduées aux membres selon leurs expériences et leurs compétences. De son côté, l'enseignant, quel que soit son niveau, reste responsable de son propre développement professionnel et il participe au développement de son équipe.

En CAP, le leader n'est pas désigné sur la base de sa position. En d'autres mots, le pouvoir-agir ne revient pas nécessairement à la direction, mais principalement à la personne qui possède l'expertise dans le domaine en question. En fait, toute personne de l'équipe peut être, à un moment ou à un autre, leader selon l'expertise qu'elle apporte. Au départ, la direction s'assure de mener à bien l'animation de l'équipe; lorsque la CAP tend vers la maturité, la direction délègue progressivement à l'équipe des responsabilités et mandats: «Il faut qu'ils se sentent à l'aise de faire du changement. Moi, comme direction, c'est de les encourager.» [CD1 48;48]. À cet effet, il importe de préciser que chacun des membres de la CAP a son importance, peu importe son niveau de développement professionnel: «Chaque personne devrait mettre l'épaule à la roue pour finalement que ça avance.» [PDA1 50; 53].

Ceci étant, les responsabilités ne sont pas uniformes ni équivalentes entre les membres. Le principe est de donner le meilleur de soi, selon l'étape de la carrière où il est rendu ou selon ses compétences:

«Je pense que tout le monde n'a pas la même responsabilité ni une responsabilité équivalente. La responsabilité de chacun serait de donner le maximum de lui-même et c'est pour ça que je dis que tous n'ont pas la même responsabilité, parce que tout le monde n'a pas la même quantité à offrir.» [PP2 41;42].

L'autonomie des membres dans la CAP amène aussi ces derniers à être plus engagés et plus motivés; c'est le cas lorsque la CAP arrive à maturité. Ainsi, l'autonomie, développée au fil du temps, facilite le partage de leadership dans la CAP:

«Ce qui était le fun dans cette équipe-là, c'était pas une initiative de la direction, quelque chose ou quelqu'un qui nous l'imposait, c'était notre initiative à nous autres. On a développé autant le programme, les activités pédagogiques, l'interdisciplinarité [...] Parce qu'on était motivés, une belle équipe, tout le monde s'entendait bien, puis ajouter des heures pour travailler plus, ça nous dérangeait pas. C'était vraiment intéressant.» [SE1 24;24].

Enfin, le leadership partagé en CAP peut se concrétiser par la coconstruction d'outils et par l'analyse collective de données. Dans l'extrait qui suit, la direction partage son leadership dans le processus de reddition de comptes: «Je suis aussi la personne qui rappelle les obligations de production, en ce sens que, par exemple, c'est moi qui s'occupe du conseil d'établissement de l'école. [Les enseignants] n'ont pas à monter des dossiers au conseil d'établissement, mais moi, j'ai à les monter et l'un des collègues [de la CAP] peut en être coresponsable.» [SD1 11;11].

e) Assurer son développement et contribuer à celui de l'autre en tant que spécialiste dans sa matière

Dans la CAP, les différences entre les participants sont considérées comme une force et non comme une limite. Comme le leadership est partagé au sein de ces équipes, chacun communique ses pratiques gagnantes aux autres membres de l'équipe, ce qui fait évoluer la CAP: «Ce que j'apprécie beaucoup avec cette équipe-là, [...] c'est justement d'avoir cette vision - visions qui sont différentes - et de travailler en collaboration avec [tous les membres]. Des personnalités différentes, mais très complémentaires.» [SDA2 7;7A].

La participation se fait selon le principe où chacun trouvera son compte: «Il y a une relation où tout le monde, selon ses forces et ses faiblesses, va s'intégrer dans un projet ou l'autre.» [SD1 32;32].

Une façon de contribuer à l'apprentissage de l'autre dans cette hétérogénéité demeure les décloisonnements des matières scolaires. Dans le fonctionnement en CAP, le travail est centré sur l'apprentissage de l'élève, et pour ce faire, on doit procéder à cette ouverture :

«L'objectif c'était d'éveiller la curiosité des sciences de nos élèves puis de la maintenir. C'était aussi de présenter quelque chose qui intéresserait tous nos élèves [...] à tous les niveaux et à toutes les matières, surtout les sciences, mais en collaboration avec l'art plastique, la géographie, l'histoire, donc vraiment tous les domaines.» [SE2 17;17].

À titre d'exemple, une direction adjointe a relaté une expérience similaire dans son école où les enseignants ont procédé à un décloisonnement des matières scolaires. Enseignants de français, de sciences, de mathématiques et d'anglais en plus d'une ressource externe ont travaillé ensemble sur un projet commun :

«Ce qui a émergé de cette pratique-là, c'est que les gens disent "Ab? Tu travailles ça en français? Je pense faire quelque chose comme ça en sciences!". [...] Le prof de sciences a embarqué et a fait venir un détective pour parler de l'ADN. Le professeur de mathématiques a basé son examen sur une situation d'apprentissage avec un mystère à résoudre. Le professeur d'anglais a embarqué aussi. Alors, le fait qu'on travaille en collaboration, bien les élèves peuvent faire des liens d'un cours à l'autre. Ça a été renforcé en sciences, ça a été vu en mathématiques et ça a été discuté en anglais.» [SDA2 33;33].

f) Amener la CAP vers la maturité

La CAP passe par différents stades de développement avant d'atteindre sa maturité et un niveau de productivité plus élevé, mais ce chemin est parsemé de difficultés à surmonter. D'abord, dans certains cas, les membres doivent passer par le tumulte à son tout premier stade appelé «émergence» :

«Honnêtement, tu vois que la coordonnatrice et l'éducatrice spécialisée s'obstinent. Vraiment. Qu'il y a une lutte d'opinion. [...] Il y avait de "l'obstination" ... parce qu'elles avaient deux visions de la vie différentes. Elles essayaient de faire ça poli, mais ce n'était pas si subtil que ça.» [CP4 22;22].

Il peut également exister des clans, de la division et un manque de solidarité et y avoir des *leaders négatifs*, soit des personnes qui vont à contre-courant. Dans ce contexte, l'animation est assumée par la direction (surtout dans le début de vie d'une CAP) qui s'assure de la fluidité de la communication et du climat pour qu'ils soient propices à la collaboration. La qualité de la communication dépend du stade de développement dans lequel la CAP se trouve : «J'ai un département où les gens se parlent et ça va bien, puis un autre où, même s'ils travaillent ensemble, [...] on dirait qu'ils se parlent pas.» [CD1 9; 9].

Ceci étant, il va sans dire que la CAP ne peut être instaurée uniquement en mettant des gens ensemble. Les compétences des personnes mises ensemble doivent être une valeur ajoutée. Pour illustrer cette contribution, les participants dont les CAP ont atteint leur degré de maturité expriment cette idée de différentes manières, dont : « $1+1=3$ » ou l'utilisation de l'adage «Le tout est plus grand que la somme de ses parties.» [CP2 49;49].

g) Intervenir à partir de données recueillies auprès des élèves

Les résultats des élèves et leurs analyses en équipe donnent l'opportunité aux enseignants de devenir des participants actifs dans leur processus décisionnel. Dans certains cas, les enseignants disent

avoir arrimé leurs évaluations pour que les résultats de leurs élèves soient comparables : « Quand on est plusieurs profs à donner un cours, on s'entend pour donner le même cours, donc il faut travailler en équipe, s'entendre. On a un plan de cours commun; chacun donne la matière à sa façon, mais c'est la même matière quand même. [...] Il faut s'entendre, il faut se réunir, faire des compromis, des négociations. » [CE1 7; 7].

Toutefois, dans bien des CAP qui utilisent les données des évaluations pour discuter des résultats des élèves, les membres se trouvent devant l'impossibilité de comparer les résultats, notamment en raison des évaluations et des modes de correction différents.

« L'objectif, c'était d'uniformiser les pratiques, parce qu'on voyait des façons de faire qui différaient d'une classe à l'autre. Les enseignants n'utilisaient pas une grille de correction normalement utilisée, faisaient leur correction d'une certaine façon, etc. [...] C'était difficilement comparable, les résultats d'une classe à l'autre ou d'une école à l'autre pour le même élève de 2^e année. » [PDA1 14; 14].

Dans cet exercice de standardisation des pratiques évaluatives qui est souvent très ardu, les conseillers pédagogiques offrent un soutien aux enseignants. Ces conseillers pédagogiques travaillent eux-mêmes en CAP pour produire le matériel dont ils ont besoin pour venir en aide aux enseignants :

« Quand on se rassemble, les conseillers pédagogiques, ensemble, on est capables de se doter de références. Par exemple, pour implanter tel type d'outils, voici un cadre de référence; chose qu'on aurait de la difficulté à faire, tout seul dans notre coin. Et si on arrivait à le faire, on y mettrait beaucoup de temps et on n'arriverait probablement pas aux mêmes résultats. Donc l'idée, c'est vraiment de faire en sorte que personne n'est tout seul et que la force du nombre prévale. » [CP1 14; 16].

Enfin, les enseignants qui travaillent à partir de données, débutent par l'identification des élèves en difficulté. Ce sont les données de leurs résultats qui leur permettent de trancher rapidement pour que ce soit les cas les plus urgents qui soient identifiés afin de mieux cibler leurs efforts : « Je n'arrive pas là en disant que je vais donner l'information sur Pierre, Jean et Jacques; je demande de quoi on parle aujourd'hui. Puis eux vont alimenter les choses. Y'en a un qui va dire « J'aimerais ça qu'on parle de Marie-Ève parce que ça va pas bien », puis tout le monde, ensemble, on va aider Marie-Ève. » [SDA1 24; 24].

Pratique à construire

Du processus de collecte et d'analyse de données jusqu'à l'intervention auprès de l'élève, les membres d'une CAP doivent réaliser plusieurs étapes. Cependant, malgré ces bonnes pratiques précitées, plusieurs CAP fonctionnent sans données et se limitent à de simples discussions qui amènent les membres à se limiter à donner leurs points de vue, leurs opinions : « Les membres sont appelés à donner leur opinion, donner leur avis, amener l'information qu'ils veulent pendant la rencontre. C'est des rencontres qui sont quand même assez formelles, mais chacun est appelé à participer et à donner son avis selon ce qu'ils peuvent. » [CP4 46;46]. En somme, bien que l'utilisation des données soit une condition incontournable dans le travail en CAP, son utilisation varie d'un milieu à l'autre. En l'absence de ces conditions, le fonctionnement de la CAP reste imprégné par les perceptions, les opinions et la subjectivité.

4.2. Conditions nécessaires au professionnalisme

Cette partie répond à l'objectif spécifique de rendre compte du rôle de la CAP dans la redéfinition du professionnalisme enseignant.

Dans cette optique, rappelons que l'avènement de la CAP est relativement récent, et que cette structure a débuté avec les provinces qui avaient déjà instauré un programme d'évaluation du personnel enseignant, comme c'est le cas pour l'Ontario et le Nouveau-Brunswick. Suite aux différentes limites observées dans son application et sur l'autonomie des enseignants, l'accompagnement par la CAP s'est développé, ce qui vient contribuer à une redéfinition du professionnalisme enseignant.

Les trois sous-thèmes suivants rendent compte du rôle de la CAP dans la redéfinition du professionnalisme enseignant: (a) la responsabilité de développement professionnel; (b) l'autoévaluation/introspection; (c) l'autonomie.

4.2.1. Responsabilité de développement professionnel

Ainsi, le développement professionnel de l'enseignant incombe à lui-même et son développement a un impact positif sur les pairs qui sont dans la CAP, ce qui implique de meilleures pratiques pédagogiques et ultimement, une meilleure réussite des élèves: «La responsabilité qu'on a, c'est de développer son propre potentiel. Si je développe mon potentiel, ça va automatiquement rejaillir sur la communauté.» [SP1 52; 52].

4.2.2. Autoévaluation/introspection

Les membres ont tout à gagner lorsqu'ils reconnaissent leurs points forts et leurs défis. La prise de conscience de leurs défis est une première étape importante menant à la consultation de collègues et au recours de leurs expertises:

«Être conscient de ses forces. En même temps, pour être conscient de ses forces, il faut aussi dire ses limites. La limite est souvent au bout de la main de l'autre. Quand je suis arrivée comme orthopédagogue, je n'avais pas toutes les connaissances. Une nuit j'ai étudié en cachette, j'ai essayé d'apprendre tous les chapitres pas cœur jusqu'à ce que je comprenne. Pourquoi faire ça quand il y a des spécialistes en maths, en physique, en chimie?» [SP1 52;52].

4.2.3. Autonomie

Les membres de la CAP voient plusieurs avantages dans le travail qu'ils font avec autonomie. Celle-ci leur procure un sentiment de solidarité et un sentiment d'appartenance aux pairs. En faisant un travail avec autonomie, ils se sentent impliqués et responsabilisés. Ils parlent de fluidité de l'information, d'idées qui pourraient se réaliser, qui n'auraient pas vu le jour dans d'autres conditions:

«L'autonomie, ça permet de faire circuler l'information [...], ça permet de mettre les gens tous sur le même pied, ça rallie les gens. [L'autonomie] vaut mieux que quand c'est une décision de moi qui est appliquée à tout le monde, les gens ne se sentent pas concernés. Donc ça permet d'impliquer tout le monde et de les rendre un peu responsables.» [CD1 27; 27].

Toutefois, l'autonomie reste fragile. Elle a besoin d'avoir les bonnes conditions pour se développer. Elle ne peut être synonyme de délégation du pouvoir pour qu'elle se réalise. Avant que le mentor ne donne la pleine autonomie, il doit s'assurer que son projet soit porté avant de le confier totalement:

«C'était vraiment moi l'instigatrice des rencontres et ils n'ont pas [...] eu l'autonomie pour le faire seuls. C'est un point négatif, il faut les prendre encore par la main. Pourtant, sur ce comité-là, il y a une enseignante qu'il l'a vécu dans une autre école. Je me disais qu'elle prendrait peut-être le lead du comité... c'est vrai que je ne lui ai pas signifié clairement. Je pensais que ça se ferait naturellement, mais non, ce n'est pas naturel. C'est moi qui dois convoquer, amener le travail et tout ça.» [PD1 18; 18].

Autrement dit, la volonté d'autonomie qui dynamise les équipes ne peut s'établir automatiquement dans toutes les CAP lorsque certaines conditions ne sont pas observées. Si certaines équipes se voient propulsées par l'autonomie qu'elles reçoivent, d'autres restent dans l'attente de ce qu'on va leur apporter sans contribution individuelle pour l'équipe :

«Dans un premier temps, ils étaient à l'écoute de ce que je pouvais leur apporter comme information. Il n'y avait pas de travail autonome. Donc je devais les guider. [Par contre], ils étaient capables d'apporter de l'eau au moulin, mais ils n'étaient pas autonomes. Je dirais ça comme ça.» [PD1 21; 21].

Certains expliquent cette autonomie par le sentiment de compétence des participants et par l'étape de carrière dans laquelle ils se trouvent. Cette prise d'autonomie ne se mesure pas nécessairement par le nombre d'années d'expérience :

«Plus on est à l'aise avec ce qu'on fait, plus on prend des responsabilités. Y'a des personnes [...] qui ne sont pas au même niveau puis y'a des personnes [pour qui] ça fait vingt ans qu'ils enseignent et [elles] ne sont pas encore tout à fait à l'aise avec leur travail. Donc ces personnes-là ne prendront pas autant de responsabilités que quelqu'un qui est plus à l'aise. Je pense que ça va au niveau de chacun... Non, les personnes n'ont pas toutes la même responsabilité.» [PE1 50; 50].

D'autres expliquent le manque d'autonomie par la timidité des enseignants qui n'ont pas de sentiment de compétence en leur leadership. Ils voient la piste de la valorisation de l'innovation comme une solution vers l'autonomisation :

«Il faut que les gens embarquent, il faut que les gens n'aient pas peur d'innover, de proposer des choses. Il y a plein de personnes qui ont des idées extraordinaires dans leur tête mais, étant donné qu'elles sont timides ou plus réservées, qu'elles pensent justement qu'elles n'ont pas de qualité de leadership, elles se la ferment et ne font rien. Tandis que si elles avaient un coup de pied et étaient innovatrices et embarquaient dans le groupe et prenaient un petit rôle de leadership à quelque part, bien c'est toute l'école et tout le monde qui augmente.» [SE1 51; 51].

Certains attribuent à cet effet le processus d'autonomisation des enseignants à la direction à qui il incombe d'instaurer un climat propice à la collaboration : «Disons que depuis que je suis ici, dans les cinq ans, j'ai vu une différence considérable. Est-ce que [...] j'ai eu un impact sur le climat de l'équipe? J'oserais dire oui, mais je n'aurais pas la prétention de dire que c'est à cause de moi.» [SDA1 31; 31]

Cette voie vers l'autonomie doit se faire non seulement sur le plan collectif, mais aussi individuel selon le besoin :

«Je suis responsable de la supervision des enseignants. [...] Je pense à une enseignante, entre autres, que j'accompagne depuis quatre ans, qui est arrivée d'une autre école, qui avait été démolie, là-bas. [Elle n'avait pas] confiance en soi en classe... elle avait eu une classe très, très difficile. Alors, elle, je l'accompagne [pour rebâtir sa confiance].» [SDA1 16; 16].

4.3. Synthèse des résultats

Comme le montre l'arbre thématique en annexe, deux grands thèmes se dégagent de l'analyse des entrevues : (a) les conditions nécessaires à la CAP qui donnent lieu à sept sous-thèmes : se doter des ressources matérielles, physiques et temporelles; se fixer des objectifs et clarifier les rôles; assurer l'animation; assurer un leadership partagé dans la CAP; assurer son développement et contribuer à celui de l'autre; amener la CAP vers la maturité; et intervenir à partir de données probantes et (b) les conditions nécessaires pour le professionnalisme qui s'articulent autour de trois sous-thèmes, soit : la responsabilité de développement professionnel, l'autoévaluation/introspection et l'autonomie.

5. Discussion et conclusion

Dans cette recherche, nos objectifs étaient de : 1) décrire la responsabilité des acteurs scolaires dans leur fonctionnement en CAP; 2) de montrer en quoi l'accompagnement par la CAP contribue à une redéfinition du professionnalisme enseignant; et ce, dans une perspective de reddition de comptes.

Nous sommes alors partis du principe selon lequel la CAP dans son mode de fonctionnement milite en faveur du professionnalisme. Les acteurs qui l'adoptent travaillent comme des professionnels dotés de jugement professionnel dans leur domaine.

Dans ce sens, nous avons considéré la reddition de comptes comme un outil de mobilisation des équipes. Ainsi, la CAP, avec sa gestion et son fonctionnement, vient en quelque sorte opérationnaliser la reddition de comptes en connectant les praticiens aux autres instances, soit les commissions et districts scolaires et le ministère.

À un niveau macro, les principes de la reddition de comptes, la responsabilisation, la transparence et l'imputabilité, orientent les acteurs concernés pour atteindre les résultats escomptés. Ces principes trouvent leurs échos dans le travail en CAP. Ce mode de développement professionnel vient sortir la reddition de comptes d'une impasse liée au manque d'utilisation de données pertinentes dans plusieurs CAP, à l'absence d'une collecte et d'une analyse de données, et à un fonctionnement trop largement imprégné par les perceptions, les opinions et la subjectivité.

Un fonctionnement en CAP requiert ainsi une démarche progressive de longue haleine qui suppose l'implantation de plusieurs conditions soit la disponibilité des ressources matérielles, physiques et temporelles; se fixer des objectifs et clarifier les rôles; assurer l'animation, le leadership partagé; assurer son développement tout en contribuant à celui de l'autre; amener la CAP vers la maturité et finalement intervenir à partir de données pertinentes recueillies auprès des élèves.

En somme, les conditions nécessaires pour la CAP qui sont ressorties du discours des différents participants sont ancrées dans les écrits du domaine. Il s'agit entre autres de se doter des ressources matérielles, physiques et temporelles (Wenger, *et al.*, (2002); de fixer des objectifs et clarifier les rôles (Eaker, *et al.*, 2004; Lave et Wenger, 1991; Wenger, 1998; Probst et Borzillo, 2007); d'assurer une orientation axée sur les résultats (Killion, 2002), d'assurer l'animation (Wenger, McDermott et Snyder, 2002), d'assurer la continuité et de motiver les membres des communautés (Tremblay, 2005); d'assurer un leadership partagé dans la CAP (Borzillo, 2007; Sackney, et Walker, 2005), d'amener la CAP vers la maturité (Leclerc, 2012) et d'intervenir à partir de données probantes (Sackney & Walker, 2005, Prud'homme et Leclerc, 2014).

Enfin, la pérennité de la CAP reste aussi un défi tout particulièrement pour les milieux qui n'ont pas investis dans les ressources physiques et temporelles de celle-ci.

Sur le plan micro, nous considérons la CAP comme une solution à des problèmes autant méthodologiques, que politiques et pratiques. À l'instar de Savoie-Zajc, (2010) nous ne considérons pas les CAP comme une panacée, mais plutôt comme un moyen qui permet aux acteurs scolaires de transcender différentes impasses. Pour nous, la CAP est:

- a) un nouveau modèle de supervision pédagogique qui fait sortir le domaine de la supervision des critiques qui lui ont été adressées, soit : d'être hiérarchique, de laisser peu de place à l'autonomie du supervisé, de s'adapter peu à ses besoins (April et Bouchamma, 2015), de recourir à un processus normalisé de collecte de données dans lequel le superviseur joue le rôle d'expert.
- b) un moyen qui fait sortir différents systèmes scolaires (qui ont opté pour un programme d'évaluation du personnel enseignant) d'une évaluation individuelle qui génère plusieurs limites (manque de temps pour la réaliser, limite de l'expertise du superviseur, qui peut posséder dans tous les cas, les compétences nécessaires pour superviser).
- c) un moyen qui vient donner une nouvelle alternative à la supervision du personnel enseignant qui n'a pu s'instaurer dans certains contextes comme celui du Québec, qui n'a pas réussi à instaurer un programme d'évaluation/accompagnement ou encore à créer d'un ordre professionnel qui veille sur la qualité de l'enseignement. Dans le cas du Québec, ces débats ont perduré pendant les deux dernières décennies, sans jamais mener à de véritables aboutissements.

Sous les deux plans, soit la reddition de comptes à un niveau macro et la CAP à un niveau micro du système, les acteurs, tout en ayant plus d'autonomie, sont tenus de rendre des comptes sur les moyens mis en œuvre pour s'acquitter de leurs responsabilités. Cette responsabilisation des acteurs, attendue de la reddition de comptes, est censée favoriser leur motivation et par conséquent améliorer l'enseignement et l'apprentissage des élèves. Cette piste s'avère une piste pour de futures études.

Enfin, il convient de s'interroger sur le lien entre le professionnalisme et la reddition de comptes à la lumière de l'un des principes selon lequel le professionnel n'a pas l'obligation de résultats puisque tous les moyens qu'il met en place ne fonctionnent pas toujours à coup sûr (Desaulniers et Jutras, 2012). Aussi, dans cette étude, nous nous sommes interrogés sur le professionnalisme des enseignants sans aborder celui des directions d'établissement qui s'avère une piste à étudier.

Références bibliographiques

- April, Daniel et Bouchamma, Yamina (2015): "Accompagnement du personnel enseignant par les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP): pratiques clés et caractéristiques des directions d'école". *Formation et profession: Revue scientifique internationale en éducation*, 23 (2), 1–14.
- Brassard, André, Lusignan, Jacques et Pelletier, Guy (2013): "La gestion axée sur les résultats dans le système éducatif du Québec: du discours à la pratique", dans Christian Maroy (dir.). *L'école à l'épreuve de la performance: les politiques de régulation par les résultats: trajectoires nationales, usages locaux*. Bruxelles, Belgique: DeBoek.
- Bouchamma, Yamina (2006): "School Principals' perceptions of Personal and Professional Efficacy With Regards to Teacher Supervision in New Brunswick". *Journal of Educational Administration and Foundations*, 17 (2) 9–23.

- Bouchamma, Yamina (2007): "Evaluating Teaching Personnel. Which Model of Supervision Do Canadian Teachers Prefer?". *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18 (4) 289–308.
- Dembélé, Martial, Goulet, Sonia, Lapointe, Pierre, Deniger, Marc-André, Giannas Vicky et Madeleine, Tchimou (2013): "Perspective historique de la construction du modèle québécois de gestion scolaire axée sur les résultats", dans Christian Maroy (dir.). *L'école à l'épreuve de la performance: Les politiques de régulation par les résultats: trajectoires nationales, usages locaux*. Bruxelles: DeBoeck.
- Desaulniers, Marie-Paule et Jutras, France (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement: fondements et pratiques*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- DuFour, Richard, DuFour, Rebecca et Eaker, Robert (2008). *Revisiting Professional Learning Communities at Work: New Insights for Improving Schools*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Elmore, Richard F. (2005, June): "Accountable leadership". *The Educational Forum*, 69 (2), 134–142.
- Felouzis, Georges et Hanhart, Siegfried (2011): *Gouverner l'éducation par les nombres? Usages, débats et controverses*. Brussels: De Boeck.
- Hord, Shirley M. et Sommers, William A. (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Knapp, Michael S. et Feldman, Susan B. (2012): "Managing the intersection of internal and external accountability: Challenge for urban school leadership in the United States". *Journal of Educational Administration*, 50 (5), 666–694.
- Leclerc, Martine (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle: guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Maroy, Christian (dir.) (2013). *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Ministère de l'Éducation du N-B. (1999). *Programme d'évaluation du personnel enseignant*. Gouvernement du N-B.
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du N-B. (2013). *Rapport annuel 2011-2012*. Fredericton: Gouvernement du N-B.
- Miles, Matthew B. et Huberman, Michael (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e édition). Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Prud'homme, Roger et Leclerc, Martine (2014). *Données d'observation et gestion de l'apprentissage: guide à l'intention des communautés d'apprentissage professionnelles*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Roy, Patricia et Hord, Shirley M. (2006): "It's Everywhere, But What is it? Professional Learning Communities". *Journal of School Leadership*, 16, 490–501.
- Savoie-Zajc, Lorraine (2010): "Les dynamiques d'accompagnement dans les communautés d'apprentissage". *Éducation et Formation*, 293, 9–20.
- Sammons, Pam et Luyten, Hans (2009): "Editorial article for special issue on alternative methods for assessing school effects and schooling effects". *School Effectiveness and School Improvement*, 20 (2), 133–143.

Secrétariat du Conseil du trésor (2002). *Modernisation de la gestion publique. Guide sur la gestion axée sur les résultats*. Gouvernement du Québec.

Notes biographiques

Yamina Bouchamma est professeure à l'Université Laval. Ses recherches portent sur la réussite scolaire; la supervision et l'accompagnement du personnel enseignant; les communautés d'apprentissage et de pratique professionnelles; les écoles efficaces; l'inclusion des élèves immigrants et la réussite des élèves en milieu linguistique minoritaire.

Daniel April est doctorant en administration et politiques de l'éducation et auxiliaire de recherche au Département des fondements et pratiques en éducation à l'Université Laval. Ses intérêts de recherche portent sur la supervision pédagogique, la gestion axée sur les résultats et les communautés d'apprentissage professionnelles.

Marc Basque est professeur agrégé au secteur éducation et kinésiologie de l'Université de Moncton, campus d'Edmundston. Il est récipiendaire de la Bourse Régent Fortin (2012) remise par l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE) afin de souligner l'excellence dans son projet doctoral. Il est un ancien directeur d'école au primaire. Ses intérêts de recherche portent sur les écoles efficaces, les communautés d'apprentissage professionnelles, la pauvreté dans les écoles et la qualité de l'enseignement.

Annexe 1

Nos remerciements vont au Conseil de recherche en sciences humaines du Canada pour le financement de cette recherche.

Tableau 1. Arbre thématique: la responsabilité des acteurs scolaires dans un fonctionnement en CAP

4.1. Conditions nécessaires pour la CAP	4.1.1. Se doter des ressources matérielles, physiques et temporelles
	4.1.2. Fixer des objectifs et clarifier les rôles
	4.1.3. Assurer l'animation
	4.1.4. Assurer un leadership partagé dans la CAP
	4.1.5. Assurer son développement et contribuer à celui de l'autre en tant que spécialiste dans sa matière
	4.1.6. Amener la CAP vers la maturité
	4.1.7. Intervenir à partir de données probantes
4.2. Conditions nécessaires au professionnalisme	4.2.1. Responsabilité de développement professionnel
	4.2.2. Autoévaluation/introspection
	4.2.3. Autonomie

El profesorado y las familias ante el espejo. Demandas en un entorno cambiante y mercantilizado

Teaching staff and families in front of the mirror.
Demands in a changing and commodified environment

Joaquín Giró Miranda, Sergio Andrés Cabello¹

Resumen

Las políticas de rendición de cuentas son una realidad que ha alcanzado al sistema educativo. Este proceso es fundamental en una sociedad democrática, basada en la participación, la transparencia y la confianza entre los diferentes agentes. Pero también puede dar lugar a su uso como un servicio desde una perspectiva mercantilista considerando la educación como un bien de consumo más. Este artículo cuenta con el objetivo de relacionar la rendición de cuentas, el profesorado y las familias con hijos en educación Primaria y Secundaria. Partiendo de una metodología cualitativa, a través de entrevistas a la comunidad educativa, especialmente madres y padres y profesorado, se ha podido establecer el discurso que se destila desde ambos colectivos en relación a la rendición de cuentas y sus consecuencias. Entre los principales resultados, puede destacarse la existencia de un arco de visiones que van desde la concepción de la rendición de cuentas como una forma de participación, de transparencia y de confianza, hasta otras donde prima más una relación basada en mecanismos de «cuasimercado» y de exigencia de resultados a la institución escolar y sus profesionales.

Palabras clave

Rendición de cuentas, profesorado, familias, participación, neoliberalismo.

Abstract

Accountability policies have reached the educational system. This process is essential in a democratic society, based on participation, transparency and upon trust between the different actors. But it also can lead to its use from a mercantilist perspective and result in considering education as another consumer good. This article has the aim to link accountability, teaching staff and families. Parents have the right and the duty to participate in school, as it has increased its functions. Thus, families also receive these results and teachers are concerned about them. This research is based on a qualitative methodology, with interviews to the educational community, specially parents and teachers and then, the discourse of both groups about accountability and its consequences is established. The main results are a range of perspectives varying from the conception of the accountability as a kind of participation, of transparency and trust to others in which a relation based on «quasi – market» mechanisms and demand for results to school and its professionals, prevails.

Key words

Accountability, teaching staff, families, participation, neoliberalism.

Recibido: 05-03-2017
Aceptado: 19-09-2017

¹ Universidad de La Rioja.

1. Introducción

En el plazo transcurrido entre la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE, 2013), que utiliza el término «gestión basada en los resultados», el sistema educativo español ha desarrollado transformaciones en sus políticas generales que afectan a la rendición de cuentas (*accountability*) porque se sitúan en un proceso de creciente mercantilización de la educación (Saura, 2015).

Desde hace unas décadas, la *accountability*, o rendición de cuentas, se ha institucionalizado en todos los ámbitos y niveles de los servicios públicos, incluidos los educativos, primando conceptos como la responsabilidad, la confianza, la eficiencia, la eficacia, la transparencia, etc. (Bovens, 2007; Dutercq, 2016). Y en la educación, la rendición de cuentas tiende a ser sinónimo de nuevas formas de regulación basadas en los resultados (Maroy, 2013).

Los procesos de evaluación en la educación han alcanzado una dimensión pública, es decir, que se encuentran en la agenda pública porque la sociedad valora y juzga, estableciendo presión sobre el sistema educativo, especialmente a través de los informes PISA que miden el rendimiento de los estudiantes en una serie de materias; o a través de los informes TALIS que evalúan docencia y profesorado, ambos de la OCDE. Estos procesos se encuentran más desarrollados en el ámbito anglosajón, especialmente en Estados Unidos, donde es un factor determinante en la elección de escuela por parte de las familias (Fullan *et al.*, 2015).

La rendición de cuentas en la educación tiene sus efectos en la profesión docente porque orientan su práctica hacia dicha evaluación (Barrenechea, 2010; Parcecerisa y Verger, 2016). Aunque los sistemas de evaluación son necesarios, generan numerosas dudas y debates acerca de la metodología, su eficacia y aquellos aspectos que se registran en un entorno tan complejo como el educativo (Dumay *et al.*, 2013). También Bolívar señala que «*los actuales formatos de medición de resultados centrados en algunos contenidos o competencias, son insuficientes en la sociedad del conocimiento*» (2013, p. 80). Por su parte, Landini y Trojan indican respecto al Informe TALIS que «*es posible observar el carácter subjetivo de las cuestiones y, a la vez, la imputación de la responsabilidad en el profesorado por los resultados del aprendizaje*» (2014, p. 325). Éste es un aspecto preocupante, más si cabe cuando aún no se dispone de un estatuto docente que marque las directrices y el desarrollo de la profesión en sus diferentes niveles.

El objetivo de este artículo es analizar el impacto de la rendición de cuentas en España del profesorado ante las familias. Las relaciones entre docentes y familias en la rendición de cuentas se basan en los supuestos de transparencia y confianza. Las familias, por su parte, como agentes de la comunidad educativa, también han transformado su relación con la institución escolar y el profesorado. Además de reclamarles más funciones (Dupriez & Maroy, 2003; Olmedo, 2008; Tiana, 2008; Bolívar, 2013; Dutercq, 2016; Fernández Enguita, 2016), las familias han ido ganando cada vez más conciencia de su papel, aunque también hay una parte de las mismas que se relaciona con la escuela a través de lógicas de «cuasimercado». Esta situación se inserta dentro de procesos más globales, especialmente de carácter neoliberal, de los cuales la educación no ha sido inmune, aunque inicialmente se había quedado fuera de ella (Dutercq, 2016). En este sentido, la rendición de cuentas puede servir como una argumentación y legitimación de ciertas prácticas neoliberales, además de no olvidarse otros cambios generales que «*however, universal education (and the accompanying process of bureaucratization), the development of cultural pluralism, and transformations within the job market have produced a destabilization of schools along with a diversification in the kinds of demands made by clients on the school system.*» (Dupriez & Maroy, 2003, p. 376).

La insistencia de la LOMCE en «resultados académicos», olvida otros resultados educativos y sociales que después no se miden en las pruebas externas pese a ser una demanda de las familias y del profesorado, como el clima escolar, la integración, el cumplimiento, etc. En definitiva, no se evalúa las competencias y la capacidad de ser un buen ciudadano, sino la eficiencia y la productividad que son exigencias del cuasimercado de la educación.

Cuando hablamos de «cuasimercado» nos referimos a aquellos ensayos del sector público para utilizar los mecanismos de mercado como un modo de mejorar los niveles de eficiencia y productividad de los servicios que presta a la ciudadanía. Estos mercados internos se apoyan en los estímulos de la competencia para mejorar su productividad, haciendo uso de una mejora en la calidad o en la cantidad de los servicios, pero acompañados por una reducción de los costes en la producción de esos servicios, lo que nos introduciría en el concepto de políticas neoliberales de rendición de cuentas frente a las políticas sociales de educación que persiguen principalmente la equidad y la igualdad

Sin embargo, no debe olvidarse que en la rendición de cuentas también se inserta una concepción global de la educación, dentro de una lógica democrática (Dutercq, 2016), donde intervienen todos los integrantes de la comunidad educativa, y donde *«la participación de los padres-madres (...) tiene también la perspectiva de lógica correspondencia democrática, por cuanto son los usuarios indirectos de la escuela y además se considera directamente un factor de calidad para el sistema»*. (Sarramona i López y Rodríguez Neira, 2010, p. 6). Además, como indica Tiana (2008): *«la participación democrática en el control del sistema educativo se convierte en una exigencia insoslayable. Ya no es la Administración la única competente para controlar la vida escolar, sino que los ciudadanos y las sociedades deben tomar parte en dicha tarea. A ello se hacía mención al hablar de un control y una gestión participativa»* (p. 279). Y Silveira insiste en que *«los ciudadanos tienen el derecho a participar en los asuntos generales que les conciernen más directamente. Al respecto, los centros escolares fueron pensados como espacios donde se pondría en práctica una democracia más cercana a los ciudadanos»*. (2016, p. 19).

Aunque se inserta dentro de una lógica democrática, de transparencia y confianza, *«el conocimiento del grado de logro de los objetivos de un sistema educativo es una tarea que, en democracia, compete a todos los ciudadanos. Por otra parte, dicho conocimiento es fundamental para hacer el mejor uso de los recursos disponibles y para tomar las decisiones más adecuadas»* (Tiana, 2008, p. 280), aunque también tiene un reverso vinculado a la mercantilización de la sociedad (Papadopoulos, 2010). En efecto, los sistemas de evaluación son empleados para institucionalizar una lógica de mercado, distorsionando esa visión democrática y positiva de la *accountability*: *«La responsabilidad se entiende ahora como rendición de cuentas mediante el establecimiento de estándares, provocando —en contrapartida— una (re)centralización del sistema. La creciente presión por los resultados, la libre concurrencia entre las escuelas por conseguir alumnos, con la consiguiente competencia por la clientela, está llevando, en efecto, a que las escuelas se vean obligadas a mejorar de modo continuo»* (Bolívar, 2013, p. 66). Y es porque en una lógica de «cuasimercado», se establecen roles diferenciados entre clientes y proveedores de servicios, siguiendo la tendencia neoliberal que se está generalizando en el conjunto de la sociedad y sus instituciones, donde la educación no ha quedado al margen (Olmedo, 2008, Viñao, 2012; Merchán, 2012, Ball, 2014).

2. Metodología

Los resultados presentados en este artículo proceden del Proyecto de Investigación “Familias y escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria” (referencia: EDU2012-32657) de la convocatoria 2012 del Subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental no Orientada del Ministerio de Economía y Competitividad. Este proyecto ha analizado las relaciones

entre familias y escuelas considerando, entre otros aspectos, el discurso de la comunidad educativa acerca de la participación en cuatro Comunidades Autónomas: Cataluña, Aragón, Islas Baleares y La Rioja.

Un equipo interdisciplinar, formado por sociólogos de la educación, pedagogos, trabajadores sociales y psicólogos, llevó a cabo un extenso trabajo de campo cualitativo en treinta y un centros de estas regiones, realizando una etnografía de cada uno de ellos basada fundamentalmente en técnicas como la observación participante y en entrevistas en profundidad con equipos directivos, docentes, madres y padres, personal no docente de los centros y otros informantes clave.

En una primera fase se analizó la documentación de las administraciones educativas y de las federaciones de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPA); a continuación se realizaron entrevistas mediante un guión semiestructurado a representantes de equipos directivos de centros de educación y de AMPAs. Finalmente, en una segunda fase de carácter etnográfico, se llevó a cabo la observación participante y la realización de entrevistas semiestructuradas, que nos permitieron profundizar en la dinámica de relación existente en lo que tipificamos como centros de éxito; es decir, que tuvieran indicadores de innovación respecto a la participación de las familias, o bien que se significaran por su éxito en esta cuestión. En síntesis, el proyecto abordó la temática de la participación familiar desde una perspectiva básicamente cualitativa.

De este modo, tras el previo análisis de la documentación existente, se llevó a cabo un trabajo empírico durante 2013 con entrevistas en profundidad a cuarenta y seis personas (representantes políticos; de las administraciones autonómicas/locales educativas; del Consejo Escolar autonómico; de federaciones de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos; de sindicatos; de movimientos sociales/educativos y de movimientos de renovación pedagógica), que nos ayudaron a definir el sentido polisémico de la *accountability* ya que a través de las etnografías surgieron datos relativos a las políticas de rendición de cuentas.

En la fase siguiente, la investigación consistió en una etnografía en treinta y un centros escolares e institutos con una duración mínima de ocho meses en cada uno de ellos (entre el 1 de abril y el 30 de noviembre de 2014; en algún caso ampliado hasta inicios de 2015). Dentro de una muestra de centros seleccionados se contó con las siguientes tipologías: Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIPs), Institutos de Educación Secundaria (IES), centros concertados, centros rurales y escuelas unitarias, y centros que experimentan en Comunidades de Aprendizaje. Los criterios de selección de los centros etnografiados estuvieron determinados porque tuvieran indicadores de innovación respecto a la participación de las familias o bien porque se significaran por su éxito en esta temática. Las entrevistas se realizaron a los equipos directivos, el profesorado, y otros profesionales y miembros de juntas directivas de asociaciones de madres y padres.

Para categorizar los datos en el análisis, partimos de la idea de que existen diversas formas de entender la relación entre familias y escuela y distintas dinámicas en los centros escolares (desde aquellas más positivas, que atrapan al menos implicado, a aquellas más negativas, que desaniman al más participativo) y que, aunque son múltiples los factores intervinientes en la creación y consolidación de relaciones positivas, es especialmente relevante la gestión del equipo directivo y su transparencia. Sin negar la importancia de otros factores, observamos que los centros con una gestión más participativa (real, no aparente) y con canales de comunicación entre familia y escuela diversos y transparentes tienen más posibilidades de construir dinámicas de relación positivas. De esta forma hallamos centros con dinámicas positivas de relación que, por el perfil socioeconómico o cultural de las familias (a quienes a menudo se atribuye la

responsabilidad de que la relación no funcione), podríamos considerar, a priori, que difícilmente las tendrían, y otros que, teniéndolo todo a favor, no las construyen.

3. El impacto de la rendición de cuentas. Marco Teórico

El marco teórico en el que nos movemos está estructurado a partir de la participación de las familias en la escuela y su relación con el profesorado, y los procesos de rendición de cuentas en un contexto de cambio social hacia modelos de mercado o «cuasimercado» en la educación.

La participación de las familias en la escuela constituye un fenómeno moderno, garantizado e impulsado desde la legislación educativa, que ha instituido la participación dentro del marco democrático, con la finalidad de que la gestión colectiva de la educación logre el éxito escolar. Además, numerosas investigaciones vienen demostrando la relación positiva entre rendimiento escolar e implicación de las familias (Epstein, 2001; Desforges & Abouchaar, 2003; Garreta, 2007, 2017). En este proceso democratizador, el papel del profesorado ha resultado fundamental, pues su poder en la gestión de los centros educativos, abriendo o limitando la participación de las familias en la escuela, ha ido en paralelo al cambio de modelos familiares, con su diversa exigencia de resultados y logros escolares.

Por otra parte, el logro y el éxito, la rendición de cuentas y la evaluación, son categorías complejas por la incertidumbre que generan acerca de qué y cómo se valora. De hecho, la *accountability* se observa como un proceso hacia estándares marcados por quienes diseñan las evaluaciones. En este sentido se asiste a un reduccionismo curricular a través de la creación de estándares, que identifican el éxito escolar con el académico: «Actualmente, en el contexto de una política performativa, las políticas educativas, fuertemente orientadas a incrementar los resultados, tienen como efecto erosionar la implicación de los docentes y debilitar su compromiso». (Bolívar, 2013, p. 66).

También la publicitación de los resultados estandarizados ha llevado a un aumento de la presión sobre los centros educativos y los docentes al establecer *rankings* dentro de una lógica de «cuasimercado» según las políticas neoliberales de premiar a los mejor situados en dichos *rankings* (Bolívar, 2013; Dutercq, 2016). De modo que el mercado y la orientación neoliberal en la rendición de cuentas, han determinado todo el proceso, incluyendo la relación con las familias y el conjunto de la comunidad educativa (Kostogriz & Doecke, 2011).

Algunos cambios observados en la relación entre familias y profesorado devienen de las transformaciones sociales, lo cual se relaciona con ciertos posicionamientos clientelistas, en los que la educación se vincula a un objeto de consumo y donde «se sitúa la relación con la escuela más en términos de exigencia que de confianza y colaboración». (Usategui y Del Valle, 2009, p. 24).

Y en la orientación educativa actual, cada vez más vinculada al mercado, predomina la importancia de los resultados académicos donde se habla de la calidad y la satisfacción de los clientes (Bolívar, 2013). Esto trae consigo el que si bien los mecanismos de rendición de cuentas «*tendent surtout réduire l'incertitude et l'opacité des clients/mangers, en vue de favoriser la bonne marche du marché ou de l'organisation productive scolaire, mais au risque d'une perte d'autonomie professionnelle des enseignants, et sans pour autant que l'École ne redevienne une institution politique digne de confiance*». (Maroy, 2013, p. 299).

En consecuencia, la política neoliberal (políticas basadas en la búsqueda de beneficios económicos) triunfa sobre la perspectiva igualitarista (políticas basadas en la equidad y la igualdad de oportunidad con independencia de los condicionantes socioeconómicos), al imponer mecanismos de control que permiten la comparación entre centros, discriminándolos. Otro aspecto determinante en ciertos usos de carácter

neoliberal de la rendición de cuentas es el relativo a la elección de centro. El establecimiento de *rankings* y la obsesión por los resultados dan lugar a una lógica competitiva que «en este sistema de ‘cuasi-mercado’ (que se diferencia del puro mercado económico porque no implica un intercambio monetario entre cliente y proveedor), los centros se transforman en autónomos y son inducidos a ‘ganar’ sus clientes a través de sus iniciativas, su trabajo, su equipo, la calidad de su trabajo y de su oferta educativa». (Maroy, 2008, p. 2).

Olmedo va incluso más a allá e insiste en que «si el centro educativo es considerado como un ‘productor’ de servicios y las familias como ‘consumidoras’ de los mismos, definidos ambos de esta forma según el nuevo discurso neoliberal, el ideal de participación y control por parte de las familias sobre el proceso de producción, el proceso educativo, en definitiva, no es otro que la elección del ‘proveedor’ más acorde con los intereses familiares». (2008, p. 20). Sin embargo, este proceso no garantizaría la eficacia del sistema educativo, y sí aumentaría la segregación escolar (Betenner *et al.*, 2005; Kostogriz & Doecke, 2011; Labaree, 2013). Además, mediante esa orientación neoliberal se estaría produciendo una transferencia de la responsabilidad del proceso educativo, exclusivamente a las escuelas y a los docentes, quedando las familias como meros espectadores (Kostogriz & Doecke, 2011). Quizás, en origen, el profesorado ha vinculado más el sentido de calidad con la prestación de un servicio, acercando las instituciones educativas al mercado de bienes y servicios (Kostogriz & Doecke, 2011; Bolívar, 2013), mientras las familias se han acomodado a su nueva situación de consumidores de servicios.

Sin embargo, los sistemas de evaluación son entendidos como necesarios para incorporar mecanismos de mejora desde los que conseguir los objetivos programados (Anghel *et al.*, 2013, p. 2) y, por tanto, son aceptados y adoptados por el sistema educativo, cada vez más en concurrencia con los sistemas educativos de otros países. No obstante esta premisa, la *accountability* también tiene consecuencias negativas sobre los docentes, dentro de una redefinición más amplia y general de sus funciones (Whitty, 2006; Darling-Hammond *et al.*, 2014; Day & Gu, 2012), tanto en su conceptualización profesional como en el aumento del *stress*, el *burnout*, etc. (Berryhill *et al.*, 2009), además de afectar a las relaciones con la comunidad, que se ven transformadas por esa rendición de cuentas (Kostogriz & Doecke, 2011). En este sentido, «estas políticas tienden a otorgar mayores cotas de poder a la administración, los directores o las familias, a la vez que socavan la capacidad de decisión del profesorado. Cuando los docentes perciben que las políticas les desempoderan o restringen su autonomía profesional (por ejemplo, sobre decisiones en el ámbito curricular), éstos generalmente adoptan estrategias de resistencia con la que hacer frente a la aplicación de las reformas». (Parcerisa y Verger, 2016, p. 34).

En consecuencia, nos encontramos ante un conflicto de rol del profesorado mediante un proceso performativo que orienta parte de su labor docente hacia los resultados demandados por las pruebas estandarizadas: «These representations associated with results-based regulation revolve around the twofold idea that, on the one hand, teachers are responsible for the results of their students and, on the other hand, the results of the external evaluation had to serve as an information base to modify their teaching practices.» (Dumay *et al.*, 2013: 107). Y aunque se producen tensiones y resistencias entre los docentes, e incluso disonancias en la aplicación de estas políticas (Hall & McGinity, 2015; Dutercq, 2016), las presiones a las que se somete al profesorado aumentan, implicando más responsabilidades y exigencias (Usategui y Del Valle, 2009; Parcerisa y Verger, 2016), y es porque no tiene ese margen de confianza de que disponía en épocas anteriores, cuando su figura, su autoridad, no se ponía en entredicho.

4. Profesorado y familias ante la rendición de cuentas

En el análisis del discurso del profesorado, si bien las funciones y responsabilidades en el seno de la comunidad educativa están diferenciadas, en razón de la peculiar aportación que realizan al proyecto común tanto

la entidad titular, como el profesorado, las familias, el alumnado, el personal de la administración y otros agentes colaboradores, lo cierto es que todos participan de la idea genérica de que los centros son empresas donde cada persona ocupa una posición diferenciada y a la que se le adjudican determinadas funciones. Por ejemplo, en el caso de las familias, se quejan de que las entidades educativas no atienden sus ruegos y demandas como partícipes a título de clientes de las mismas:

«Yo aquí lo que veo es que la voz del padre no se tiene mucho en cuenta. Si tenemos en cuenta cómo está formado, al final es la empresa, el centro, el que al final va a dirigir e ir hacia donde él quiere el Consejo Escolar. Te escuchan, les conviene o no les conviene, pero al final las decisiones están tomadas». (CIPCALR14B)

Esa afirmación de que en última instancia las decisiones están tomadas por el centro educativo, denota la inexistencia de comunidad donde, a pesar de que formalmente aparecen los instrumentos democráticos para que las decisiones se tomen en régimen de igualdad, aparece en el vocabulario la figura de la empresa y el cliente. La primera toma de decisiones, después de escuchar al cliente, no necesariamente satisface a todos los consumidores, quizás a los más interesados en participar en la gestión de la empresa, los más profesionales (Betebenner *et al.*, 2005). Y es que unos y otros se imaginan como profesionales, de modo que reclaman una relación entre iguales, no subordinada, tal y como se ofrece desde la perspectiva de una relación entre empresa y cliente.

Por otra parte, las familias cuentan con una visión del papel y función que deberían desempeñar el profesorado, en no pocas ocasiones contrapuesto con el manifestado por el profesorado en relación a la rendición de cuentas y los procesos de participación, y con un perfil cada vez más mercantilizado. En este sentido, el ciudadano, antes que ciudadano es consumidor, y la relación es absolutamente clientelar, por lo que una parte significativa de las familias se relacionan con la escuela como consumidores, con las consecuencias que supone para la profesión docente, que se convierte en un mero servicio burocrático cuyo cometido se orienta hacia la satisfacción de las demandas del cliente. Muchas familias ven la educación como un valor de consumo, en parte por el modo de presentarse los propios centros como prestadores de servicios:

«Y quizá nosotros seamos culpables también. Cuando en el colegio se implanta pues hace unos ocho años el sistema de gestión de calidad en base a una norma ISO, en muchos aspectos, el alumno y las familias se convierten en un cliente, me da igual que en la escuela pública que privada. Sí que es nuestro cliente, y le tenemos que dar el mejor servicio, pero en el caso de cómo tenemos que responder a la demanda de las familias, o en este caso las familias tienen que responder a las demandas que el colegio hace, que siempre pedimos que las familias vayan de la mano de nosotros, que, en la página web del colegio, en el apartado Personas es lo que pedimos. Si no vamos de la mano, no vamos a conectar». (CIPCPS1LR14A)

Y desde el momento en que se afirma esta idea de centro educativo *versus* empresa, las familias se convierten en clientes que exigen productos determinados (éxito académico), a la vez que demandan cambios en las funciones del profesorado empleado (éxito educativo, padres en la sombra). Es decir, las familias consumidoras de educación como un servicio más de mercado, ya no solo reclaman del profesorado el éxito académico sino que también dan por supuesto que el profesorado debe realizar las funciones de guarda y custodia de sus hijos, así como de preparación para la vida. Es lo que se entiende por ejercer de padres en la sombra.

«Hay muchas veces que hay una relación cliente-empresa, y muchas veces se carga de responsabilidad a los centros de muchas cosas, y muchas cosas, funciones, que los propios padres, en este caso clientes, creen

que debería tener el colegio, se quejan por cosas por cómo ellos quieren que sea, no vas a una empresa a decir cómo se hagan las cosas. En los colegios pasa a veces esto, que es una cosa extraña, que exigen que se hagan las cosas como ellos quieran no como el centro...». (CIPCO2LR14A)

Efectivamente, tras la exigencia de buenos resultados por parte de las familias-clientes se esconde una pérdida de confianza en la institución escolar y en la profesionalidad del profesorado sobre quienes recaen todas las responsabilidades. De esta manera se produce un doble proceso de desprofesionalización al perder el sentido vocacional, y proletarización al precarizarse la situación laboral.

Cuando los padres se muestran solidarios con el centro, es para trasladar sus conocimientos y experiencias que como profesionales han atesorado, y que el centro bien puede aprovechar. Entre los más comprometidos, existe una conciencia solidaria que les hace aborrecer cualquier límite hacia una actuación que no incorpore el sentido de comunidad; de ahí que nadie tenga claro cuáles son sus funciones, o hasta dónde puede llegar desde su posición en la estructura del centro. Un estereotipo colgado del funcionariado docente es que éste no se encuentra comprometido con la comunidad educativa, y que tan solo se comportan de acuerdo al mandato por el que han sido contratados. Sin embargo, la tónica del discurso docente es que las familias han dejado de lado sus funciones de padres y madres y han delegado en docentes, funcionarios o no, sus responsabilidades para con la educación integral de sus hijos (Giró y Andrés, 2016; Andrés y Giró, 2016b; Giró y Andrés, 2017).

Igualmente, la profesionalidad viene investida de determinadas funciones que limitan la participación de cada uno de los actores o agentes educativos, al punto que si esto no sucede es porque falta o falla la coordinación, función que correspondería, aunque no se cite, a los equipos directivos o directores de centro.

En una virtual estructura piramidal, el profesorado se encontraría al mismo nivel que las familias, y de ahí que se exija una diferenciación en la participación comunitaria, de acuerdo a las funciones que se piensan inherentes al profesional de la educación. Porque si no hay diferenciación en las funciones, y si no se ponen límites a la participación de las familias, el profesorado deja de ser considerado como profesional, o deja de considerarse a sí mismo como profesional de la educación. En definitiva, se reclama un margen de confianza de las familias para que puedan desarrollar aquellas funciones que consideran como profesionales (Llevot y Bernard, 2015). Margen de confianza que equivale a reclamar una autoridad en sus decisiones, que las familias, según su grado de implicación en la tarea educativa, ponen en cuestión desautorizando en ocasiones el modo de actuar del docente.

«Los padres tendrían que darnos margen de confianza, como profesionales, tanto para dar premios como para castigar, castigo me explico, ‘oye, tu hijo se ha quedado dos días sin recreo por esto’, ‘de acuerdo, me parece perfecto’ y no ‘ah, y por qué le has dejado, es que no te ha hecho tal, es que le explíqueme ayer cómo había que hacerlo’. Vamos a ver, no tratemos de infravalorar mi tarea, de infravalorar lo que he hecho». (CPUDLR14AI)

Sin embargo, esta situación cambia según el nivel educativo del que estemos tratando, pues si bien en Infantil y Primaria madres y padres se encuentran totalmente volcados en la vida de los centros, cuando sus hijos alcanzan el nivel de Secundaria parecen hacer dejación de sus funciones como educadores, concurriendo en los docentes de este nivel otro tipo de reclamaciones. Así pues, el nivel educativo se ha mostrado como una frontera en los discursos del profesorado, admitiendo a un lado y a otro de esa frontera simbólica, un discurso y unas prácticas radicalmente distintas, tanto de familias como del profesorado, si bien

encontramos de forma minoritaria a quienes sostienen que la verdadera frontera en la participación se encuentra en el grado de profesionalidad.

En general, los equipos directivos entienden que, en medio de tanta diversidad y heterogeneidad en la composición de las familias, lo que sobresale en la relación con las mismas es la calidad de los encuentros, bien sean estos individuales o colectivos. Incluso uno de los lemas que se han impuesto en los últimos años, sobre todo formando parte de los movimientos sociales en favor de la escuela pública, ha sido hablar de calidad, de una «educación de calidad».

Cuando al profesorado se le pregunta por resultados de su actividad en el seno de la comunidad educativa, siempre entiende que se habla de resultados académicos y, en este sentido, manifiesta que éstos mejoran cuando la participación de las familias se sostiene con una cierta asiduidad y consistencia. Con la participación no solo se consigue uno de los objetivos de la escuela, como es la educación del alumnado y el éxito escolar del alumnado, sino que también se consigue dejar de hablar de familias y profesorado como si de dos bandos enfrentados se trataran, para observarlos como una comunidad educativa en la que todos se sienten integrados y partícipes.

Así pues, la implicación de las familias logra que los resultados sean mejores, y en esto también suele influir el nivel sociocultural y/o económico de los padres. El profesorado señala que hay diferentes perfiles de padres/madres, y que algunos son muy exigentes, que piden mucho en cuestión de resultados académicos. Además, según su parecer, las familias se preocupan solo de los resultados académicos en la confianza de prevenir el fracaso escolar.

Y si de modo generalizado se entiende que una dinámica participativa de las familias produce necesariamente un efecto beneficioso en el éxito educativo y no solo académico del alumno, también una parte del profesorado señala que la implicación de las familias no produce necesariamente unos resultados académicos mejores, y que no existe una correspondencia directa, sobre todo, cuando para muchas familias la asistencia o la relación con la escuela no se observa como una actividad prioritaria si los resultados académicos de sus hijos son favorables. Por contra, donde denotan mayor exigencia de las familias, es precisamente entre aquéllas cuyos hijos obtienen peores resultados. Es como si necesitaran una explicación causal que no radicara en el comportamiento estudiante de sus hijos, pasando la responsabilidad de los resultados al profesorado.

Un trabajo profesional, permite la complicidad de las familias, las cuales observan que los resultados mejoran conforme se implican, cerrando un círculo virtuoso (Bolívar, 2006), pese a que algunos docentes muestran sus dudas acerca de la bondad de la participación de las familias en la obtención de mejores resultados académicos, quizás temerosos de ser blanco de las críticas que las familias trasladan al profesorado, cuando los resultados académicos no son los esperados. En realidad, lo que evidencian es que trasladan la responsabilidad de los malos resultados a las familias, las cuales deberían conocer no solo los objetivos generales del centro, sino estar ahí; es decir, apoyar al docente y no culpabilizarlo. En otros casos, la responsabilidad de los buenos o malos resultados académicos queda salvaguardada, siempre cuando se mantiene una línea de información y comunicación con las familias, de modo que son ellas quienes deciden la resolución a tomar respecto a los resultados académicos de sus hijos.

Sin embargo, en la relación familias y escuelas siempre aparece el discurso de los límites a la participación de las familias, y éstos se establecen básicamente en el control pedagógico, monopolio de los docentes y ajeno al interés de las familias. El problema surge cuando el profesorado se encuentra con aquellas familias

que, con igual o superior preparación pueden cuestionar su relación pedagógica. En este sentido, las nuevas tecnologías empleadas en la comunicación de familias y escuelas han servido para apaciguar las divergencias en materia de control de los alumnos, y de las medidas a tomar en consonancia a sus actividades. Así, casi todos los centros escolares se han provisto de plataformas digitales a través de las cuales los alumnos son controlados (faltas de asistencia, notas y calificaciones, etc.), y las familias son notificadas sin necesidad de desplazamientos, e indirectamente sin necesidad de encuentros, si bien las tutorías de carácter individual se mantienen, eso sí, a través de citas programadas a través de los mismos canales.

Plataformas que se establecen para control del alumnado, pero que también son un instrumento de control político de los centros por parte de las administraciones educativas, toda vez que las plataformas indican la oferta de materias optativas, la ratio de alumnos por asignatura, etc., de modo que dichas plataformas se han convertido en una especie de Gran Hermano en una sociedad hiperconectada.

De esta forma, y en parte gracias a la llegada de estas nuevas herramientas, el profesorado y los equipos directivos sostienen que con las familias se puede coadyuvar, tender puentes, solicitar su participación y fomentar que vean el centro como su casa, a pesar de que en esa relación de familias-escuelas, todos los centros imponen límites o la supresión de los mismos, y el tratamiento en términos de igualdad o de dominación. El profesorado no se decanta por ninguna opción o más bien es más proclive a la imposición de límites, aunque considera que se debe avanzar en el tratamiento entre iguales.

«Anteriormente, trabajabas y la familia confiaba en tu trabajo e incluso te lo valoraba, en ese sentido. Ahora... se ha convertido un poco en la exigencia, a veces quieran que seas su sustituto, en ese sentido, pero un sustituto de acuerdo con las ideas que yo pueda tener...no es el concepto que teníamos de la Educación de antes». (CIPCPP3LR14A)

Pero, en consonancia con los tiempos actuales, las familias se han vuelto más individualistas, atendiendo únicamente a los problemas específicos de sus hijos/as, sin contextualizarlos en el centro y en colaboración con otras familias. Existe un importante individualismo y egoísmo en la sociedad, que se trasluce en la participación de las familias en la escuela, muy individualizada, que se preocupa tan solo de los resultados académicos del hijo/a, sin dar el paso de integrarse a través de la participación colectiva, que la ven más como un «marrón».

«Queremos que las familias, a modo individualizado y puntualmente, sepan lo que les pasa a sus hijos en el centro, en cuanto a faltas, asistencia o no asistencia, resultados académicos, y que de alguna manera les preocupen las cosas que creemos deben preocuparles». (IPUEDLR14AII)

Y dentro de la exigencia de resultados, cuenta con una especial relevancia el peso de las notas, reforzando esa participación individualizada y centrada en el aspecto académico de los hijos, siendo la tutoría individual la vía de participación más importante. La tutoría para parte de las familias significaría más una preocupación individual por la marcha de sus hijos y un medio de control de su vida escolar. En definitiva, los resultados académicos que se vincularían con conceptos como la «calidad» o la «satisfacción del cliente» (Bolívar, 2013), los cuales provienen del mundo económico, mientras que en la educación entran en juego otros como la equidad, la cohesión social, la libertad, etc., (Sarramona i López y Rodríguez Neira, 2010).

Si los docentes suspenden mucho encontramos otra de las razones por las que las relaciones con las familias son poco colaborativas. Unos y otros se juzgan culpables de una participación negativa. Los pa-

dres, en vez de pensar que el profesor está de su parte, están a la defensiva, y en vez de ir al centro para hablar y colaborar, se muestran menos participativos.

«Yo siempre les digo a los padres que, cuando los padres están a favor del profesor, el niño sube como la espuma, en comportamiento, en rendimiento, en todo; pero cuando los padres están reticentes o “pues tu profesor no sé qué o no sé cuántos”, el niño aprovecha la ventaja y se rebela». (CPUPP3LR14BIII)

También es cierto que hay un sector del profesorado que no admite las críticas que puedan llegar desde las familias, que temen su sanción, y cuando se ven obligados a mantener comunicación o colaboración con las familias (por ejemplo, en las tutorías) lo hacen desde su criterio, su orden, su norma; es decir, desde una posición de dominio. Aquí es donde se encuentra el talón de la participación, en la coordinación y en la colaboración en términos de igualdad, pero respetando la diversidad.

Hoy día las familias están informadas y quieren opinar. Van perdiendo el miedo a participar en los centros y a colaborar; sin embargo, es una colaboración con fecha de caducidad (a la finalización de los estudios obligatorios), por lo que el compromiso de las familias a largo plazo es más complicado y, si colaboran, siempre es sobre acciones a corto plazo.

5. Conclusiones

Los procesos de rendición de cuentas (*accountability*) son una realidad institucionalizada y reconocida en todos los ámbitos de los servicios públicos, y la educación no es una excepción. Se inserta dentro de una lógica democrática, de transparencia y confianza y, a su vez, se vincula a los procesos de mercantilización de la vida social. En esta doble característica se instala la relación entre la rendición de cuentas, la participación de las familias en la escuela y su impacto en el profesorado. Desde ese modelo democrático en el que la *accountability* sería necesaria e imprescindible, hasta el modelo donde se desarrollan los procesos de «cuasimercado», entendiendo las familias la educación como un bien de consumo más. Llegados a este extremo, la rendición de cuentas desempeñaría una función legitimadora de esos nuevos modos de organización y control, con consecuencias sobre el profesorado y el concepto de profesión, que una vez desvalorizada y burocratizada se inclina hacia la semiprofesión. Incluso, la propia participación y la visión del profesorado sobre esta implicación de madres y padres estarían orientadas hacia esa rendición de cuentas hacia las familias, como un elemento más de la burocratización de la profesión docente (institucionalización formal y rígida de la participación), que alcanzaría nuevas formas de control con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Giró y Andrés, 2017).

La implementación de lógicas de mercado en la educación y su relación con las familias afecta directamente a conceptos como el compromiso del profesorado y su relación con el conjunto de la comunidad educativa donde se inserta. Esa orientación hacia los resultados claramente definiría cómo interactúan los docentes con madres y padres, que en función de su visión sobre la educación (democrática *vs.* mercantilista) actuarían como ciudadanos o como clientes. De hecho, hay que destacar que en la investigación desarrollada, equipos directivos y docentes hacían especial hincapié en conceptos como la transparencia, la confianza, la comunicación, la disponibilidad y la bidireccionalidad en su relación con las familias.

Por su parte, el profesorado ha transformado su visión de la profesión, y ese proceso se observa claramente en esa relación de las familias y el *feedback* que reciben. Primero, porque la rendición de cuentas es identificada de forma única con los resultados académicos, que son los que importan a no pocas familias, especialmente a medida que los estudiantes avanzan en la Educación y que alcanza su punto máximo en

Secundaria (Giró, *et al.*, 2014). En segundo lugar, porque, al demandar más funciones a la escuela y los profesores, las familias también van a reclamar más resultados, produciéndose un «desborde» de los docentes, superados por la situación que pueden orientar su acción hacia lo que se les reclama. Y, en tercer lugar, dentro la heterogeneidad de situaciones y de familias, así como de docentes, también habrá grupos de madres y padres que por su nivel socioeconómico, identificación cultural con la escuela, o motivaciones, tendrán más capacidad para leer y aprovechar esos resultados de la rendición de cuentas (Betebenner *et al.*, 2005).

Las tendencias de mercantilización de la educación son un hecho en el mundo, y España no es una excepción. El paso de la LOE (2006) a la LOMCE (2013) se inserta dentro de esa lógica, incluso la primera ya contaba con elementos de «cuasimercado» con alusiones directas a conceptos como la calidad (Andrés y Giró, 2016a). La LOMCE va mucho más allá con una concepción neoliberal de la educación que contó con una fuerte contestación social que, aunque no pudo evitar su aprobación, minimizó alguno de sus contenidos como el establecimiento de *rankings* entre los centros, datos que en España no son públicos (Giró y Andrés, 2014). Pero, la LOMCE también es una ley performativa en ese proceso de mercantilización que ha profundizado en la estandarización de los resultados y en la burocratización de la profesión docente. Con respecto a las familias, a la par que el Consejo Escolar se transforma en un mero órgano consultivo, incide en esa lógica de mercado con un discurso neoliberal (Saura, 2015). Muchas familias, unas por convencimiento y posibilidad, otras por necesidad y las más arrastradas por la corriente, se verán subsumidas en ese proceso.

Finalmente, cuando hablamos de comunidad educativa lo hacemos como un concepto global, donde están presentes todos los actores implicados. Sin embargo, cuando se le piden resultados al sistema educativo, el foco queda fijado en la escuela y los docentes, como si estos fuesen independientes de su entorno, de las familias, de las administraciones, etc. Si comunidad educativa y educación somos todos, la responsabilidad debería ser compartida, pero las corrientes mercantilizadoras, al transformar la educación en un producto, han puesto el foco en el «proveedor de servicios», como se observa en las reacciones que suscitan la publicación de los resultados del Informe PISA o TALIS. La concepción democrática de la educación, y el papel que en la misma deben desempeñar todos los actores, se ve sujeta a una gran cantidad de presiones y tensiones, siendo los primeros perjudicados los estudiantes, y por extensión, los docentes.

Referencias bibliográficas

- Andrés, Sergio y Giró, Joaquín (2016a): “La participación de las familias en la escuela: una cuestión compleja”. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, 7, 28–47. doi: 10.5944/reppp.7.2016.16302
- Andrés, Sergio y Giró, Joaquín (2016b): “El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Función del Profesorado*, 19 (1), 17–29. doi: 10.6018/reifop.19.1.245461
- Anghel, Brindusa; Cabrales, Antonio; Sainz, Jorge y Sanz, Ismael (2013). *Publicación de los resultados de las pruebas estandarizadas externas: ¿Tiene ello un efecto sobre los resultados escolares?* Madrid: Fundación de Estudios de Economía Aplicada (FEDEA), <http://documentos.fedea.net/pubs/dt/2013/dt-2013-07.pdf>
- Ball, Stephen J. (2014): “Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (41). doi: 10.14507/epaa.v22n41.2014

- Barrenechea, Ignacio (2010): "Evaluaciones Estandarizadas: Seis Reflexiones Críticas". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18 (8), 1–27. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/751>
- Berryhill, Joseph; Linney, Jean Ann & Fromewick, Jill (2009): "The Effects of Education Accountability on Teachers: Are Policies Too-Stress Provoking for their Own Good". *International Journal of Education Policy & Leadership*, 4 (5). <http://journals.sfu.ca/ijepl/index.php/ijepl/article/view/99/68>
- Betebenner, Damian W., Howe, Kenneth R. & Foster, Samara S. (2005): "On School Choice and Test-Based Accountability". *Education Policy Analysis Archives*, 13 (41). doi: 10.14507/epaa.v13n41.2005
- Bolívar, Antonio (2013): "La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 60–86. <http://www.redalyc.org/pdf/551/55127024003.pdf>
- Bolívar, Antonio (2006): "Familias y escuelas: dos mundos llamados a trabajar en común". *Revista de Educación*, 339, 97–118.
- Bovens, Mark (2007): "Analysing and Assessing Accountability: A Conceptual Framework". *European Law Journal*, 13 (4), 447–468. doi: 10.1111/j.1468-0386.2007.00378.x
- Darling-Hammond, Linda; Wilhoit, Gene & Pittenger, Linda (2014): "Accountability for College and Career Readiness: Developing a New Paradigm". *Education policy analysis archives*, 22 (86). doi: 10.14507/epaa.v22n86.2014
- Day, Christopher y Gu, Qing (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid: Narcea.
- Desforges, Charles y Abouchaar, Alberto (2003): "The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: a literature review". *DfES Research Report*, 433. <http://www.creativitycultureeducation.org/the-impact-of-parental-involvement-parental-support-and-family-education-on-pupil-achievement-and-adjustment-a-literature-review>
- Dumay, Xavier, Cattonar, Branka, Maroy, Christian & Mangez, Catherine (2013): "The Local Institutionalization of Accountability in Education: Network and Bureaucratic Modes of Implementation". *RISE. International Journal of Sociology of Education*, 2 (2), 99-141. doi: 10.4471/rise.2013.26
- Dupriez, Vincent & Maroy, Christian (2003): "Regulation in school systems: A theoretical analysis of the structural framework of the school system in French-speaking Belgium". *Journal of Education Policy*, 18 (4), 375–392.
- Dutercq, Yves (2016): "Accountability, una caja de herramientas, no una política: El caso del sistema educativo francés". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20 (3), 145–169. <http://www.redalyc.org/pdf/567/56749100006.pdf>
- Epstein, Joyce (2001). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder: Westview Press.
- Fernández Enguita, Mariano (2016). *La Educación en la encrucijada*. Madrid: Fundación Santillana.
- Fullan, Michael, Rincón Gallardo, Santiago & Hargreaves, Andy (2015): "Professional Capital as Accountability". *Education Policy Analysis Archives*, 23 (15).

- Garreta, Jordi (Coord.) (2017). *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. Madrid: Pirámide.
- Garreta, Jordi (Ed.) (2007). *La relación familia-escuela*. Lleida: Ediciones Universidad de Lleida.
- Giró, Joaquín y Andrés, Sergio (2017): “La participación del profesorado en la escuela” en Jordi Garreta (coord.). *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. Madrid: Pirámide.
- Giró, Joaquín y Andrés, Sergio (2016): “Instalados en la queja: el profesorado ante la participación de las familias en las escuelas”. *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9 (3), 334-345. doi: 10.7203/RASE.9.3.8982
- Giró, Joaquín y Andrés, Sergio (2014): “Las familias se suben a la Marea Verde. El papel de madres y padres en las movilizaciones educativas”. *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7 (3), 627-643. doi: 10.7203/RASE.7.3.8746
- Giró, Joaquín; Mata, Anna; Vallespir, Jordi y Vigo, Begoña (2014): “Familias y escuelas: los diferentes discursos sobre la participación”. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 2, 65-90. doi: <http://dx.doi.org/10.15257/ehquidad.2014.0009>
- Hall, David & McGinity, Ruth (2015): “Conceptualizing Teacher Professional Identity in Neoliberal times: Resistance, Compliance and Reform”. *Education policy analysis archives*, 23 (88). doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2092>
- Kostogriz, Alex & Doecke, Brenton (2011): “Standards-based accountability: reification, responsibility and the ethical subject”. *Teaching Education*, 22 (4), 397-412. doi: 10.1080/10476210.2011.587870
- Landini, Sonia Regina y Trojan, Rose Meri (2014): “Presupuestos epistemológicos del Informe TALIS: ¿Qué espera la OCDE del profesorado? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18 (2), 321-333. <http://digibug.ugr.es/handle/10481/33525#.WLum8G81-M8>
- Labaree, David F. (2013): “Let’s Measure What No One Teaches: PISA, NCLB, and the Shrinking Aims of Education”. *Teachers College Records*, 116. https://web.stanford.edu/~dlabaree/publication2013/Let’s_Measure.pdf
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, 106, 17158-17207.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, 295, 97858-97921.
- Llevot, Nuria y Bernard, Olga (2015): “La participación de las familias en la escuela: factores clave”. *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (1), 57-70. doi: 10.7203/RASE.8.1.8761
- Maroy, Christian (2013): “Estado Avaliador. Accountability e confiança na Instituição Escolar”. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 2 (2), 297-318.
- Maroy, Christian (2008): “¿Por qué y cómo regular el mercado educativo? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (2). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev122ART1.pdf>
- Merchán Iglesias, Francisco (2012): “La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: el caso de Andalucía”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (32). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1059>

- Olmedo, Alberto (2008): “De la Participación Democrática a la Elección de Centro: las Bases del Cuasimercado en la Legislación Educativa Española”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 16 (21). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/46/172>
- Papadopoulos, Yannis (2010): “Accountability and Multi-level Governance: More Accountability, Less Democracy?” *West European Politics*, 33 (5), 1030-1049. doi: 10.1080/01402382.2010.486126
- Parcerisa, Lluís y Verger, Antoni (2016): “Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación”. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20 (3), 15–51. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/54589>
- Sarramona i López, Jaume y Rodríguez Neira, Teófilo (2010): “Participación y calidad de la educación”, *Aula Abierta*, 38 (1), 3–14.
- Saura, Geo (2015): “Thinks Tanks y educación. Neoliberalismo de FAES en la LOMCE”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23 (107). doi: doi.org/10.14507/epaa.v23.2106
- Silveira, Héctor (2016): “La participación de las familias en los centros educativos. Un derecho en construcción”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Función del Profesorado*, 19 (1), 17–29. doi: 10.6018/reifop.19.1.245511
- Tiana, Alejandro (2008): “Evaluación y Cambio de los Sistemas Educativos: la Interacción que hace falta”. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16 (59), 275-296. <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a07.pdf>
- Usategui, Elisa y Del Valle, Ana Irene (2009): “Luces y sombras de la función docente desde la mirada del profesorado”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Función del Profesorado*, 12 (2), 19-37. http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1248477521.pdf
- Viñao, Antonio (2012): “El desmantelamiento del derecho a la educación: discursos y estrategias neoconservadoras”. *AREAS. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 31, 97–107. <http://revistas.um.es/areas/article/view/165031>
- Whitty, Geoff (2005): “Teachers professionalism in new times”. *Journal of In-Service Education*, 26 (2), 281–295. doi: 10.1080/1367458000200121

Notas biográficas

Joaquín Giró Miranda es Profesor Titular Sociología del Departamento de Ciencias Humanas de la Universidad de La Rioja, donde imparte las materias de sociología de la educación en el Máster de Profesorado de Secundaria y en el Grado de Maestro Primaria. Doctor por la Universidad de La Rioja (UR) y licenciado en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad Complutense, ha sido Secretario de la Asociación de Sociología de la Educación (ASE), y del Comité de Investigación 13 (Sociología de la Educación), en la Federación Española de Sociología. Autor de trece libros y coordinador de nueve publicaciones; ha publicado más de veinte artículos en revistas científicas y ha colaborado en treinta y siete obras colectivas. En la actualidad lleva dos líneas de investigación: Sociología de la Educación y Sociología de las Migraciones. Es investigador principal del Grupo de Investigación *enclavesocial* de la UR.

Sergio Andrés Cabello es Doctor en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad del País Vasco (UPV). En la actualidad es Profesor Contratado en el Departamento de Ciencias Humanas de la Universidad de La Rioja. Sus áreas de investigación principales se centran en la Sociología de la Educación, el cambio y la estructura social y en el campo de las identidades colectivas. Ha publicado artículos en revistas científicas nacionales e internacionales y ha participado en numerosos congresos y seminarios. Ha sido investigador invitado en la University of Texas at San Antonio (UTSA). Es Vicepresidente de la Asociación Internacional de Ciencias Sociales y Trabajo Social (AICTS) y forma parte del Comité de Investigación de Sociología de la Educación – ASE de la Federación Española de Sociología (FES).

Anexo

A continuación se recogen los significados de los acrónimos de las citas textuales recogidas en el artículo:

Cuadro 1. Significado acrónimos citas textuales

PARTE DEL ACRÓNIMO	CONCEPTO	CATEGORÍAS			
Primera	Tipo de centro	CEIP	C		
		Instituto	I		
		Público	PU		
Segunda	Titularidad del centro	Privada	P		
		Privada Concertado	PC		
		Director	D		
		Secretario	S		
		Profesor 1º y 2º Primaria	PP1		
		Profesor 3º y 4º Primaria	PP2		
		Profesor 5º y 6º Primaria	PP3		
		Profesor 1º y 2º Secundaria	PS1		
		Profesor 1º y 2º Secundaria	PS2		
		Tercera	Situación en el centro	AMPA Primaria	A1
AMPA Secundaria	A2				
Progenitor 1º y 2º Primaria	FP1				
Progenitor 3º y 4º Primaria	FP2				
Progenitor 5º y 6º Primaria	FP3				
Progenitor 1º y 2º Secundaria	FS1				
Progenitor 1º y 2º Secundaria	FS2				
Externo Administración Educativa	TS				
Cuarta	Comunidad Autónoma			Cataluña	CA
				Aragón	AR
		Illes Balears	IB		
		La Rioja	LR		
Quinta	Curso escolar	2013-14	14A		
		2014-15	14B		

Elaboración propia

Fuente: Proyecto de Investigación “Familias y escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria” (referencia: EDU2012-32657)

El profesorado de Secundaria en España ante las políticas de rendición de cuentas en el marco de implantación de la LOMCE

Les enseignant(e)s du secondaire en Espagne face aux politiques de reddition de comptes générées par la LOMCE

Secondary Teachers in Spain Facing the Policies of Accountability within the frame of the Implantation of LOMCE

Mar Venegas, Elisa Usategui y Ana I. del Valle¹

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar los discursos del profesorado de Secundaria Obligatoria (ESO) en España sobre las políticas de rendición de cuentas. El análisis se sitúa temporalmente en los primeros momentos de implantación en Secundaria de la LOMCE (2013), coincidiendo con la realización de los 10 grupos de discusión de los que proceden los datos. El análisis identifica tres grandes cuestiones: continuos cambios de legislación educativa en España durante el período democrático, e inestabilidad en las políticas educativas; consolidación de una cultura de la evaluación, destacando los estándares de aprendizaje; e impacto de estas tendencias sobre el profesionalismo docente, acentuando la rendición de cuentas del profesorado. Los datos permiten concluir que, a priori, todo el profesorado considera los cambios de legislación educativa solo de orden discursivo (político), sin generar un cambio ni estructural (en la organización de los centros), ni en las prácticas docentes. Sin embargo, un análisis minucioso deja ver que las reformas educativas recientes, especialmente la LOMCE, sí impactan sobre las prácticas docentes y la organización de los centros: se va consolidando una cultura de la evaluación cuyo principal mecanismo de regulación educativa son los dispositivos de rendición de cuentas, introduciendo cambios sobre la profesionalidad docente y para el alumnado. Se cuestiona la inmunidad del funcionariado en el marco de una nueva gobernanza, neoliberal, basada en la evaluación, como parte de cambios estructurales más profundos, que redefinen el profesionalismo docente, en lo que intervienen la burocratización del trabajo y la pérdida de autonomía del profesorado, como parte de una tendencia hacia la desprofesionalización del trabajo docente. La estrategia del profesorado es, en general, de resistencia, en la forma de reivindicación de su agencia como sujeto político que forme parte activa en los procesos educativos, al tiempo que empieza a internalizar el discurso de la responsabilización social del trabajo docente.

Palabras clave

Profesorado, Secundaria Obligatoria, políticas de rendición de cuentas, LOMCE, evaluación, profesionalismo .

Résumé

L'objectif de cet article est d'analyser les discours des enseignants de l'enseignement secondaire obligatoire en Espagne face aux politiques de reddition de comptes. L'enquête correspond aux premiers moments de l'introduction de la LOMCE (2013) dans le secondaire et s'appuie sur les données issues de 10 groupes de discussion. L'analyse identifie trois résultats majeurs: les changements continuels de la législation éducative en Espagne au cours de la période démocratique et l'instabilité dans les politiques éducatives; la consolidation d'une culture de l'évaluation, privilégiant les standards d'apprentissage; et l'impact de ces évolutions sur le professionnalisme enseignant, favorisant la reddition de comptes des enseignants. Les données permettent de conclure que, a priori, tous les enseignants considèrent que les changements dans la législation éducative sont seulement d'ordre discursif (politique) sans générer un changement ni de la structure (organisation des écoles) ni des pratiques d'enseignement. Cependant, une analyse minutieuse révèle que les réformes éducatives récentes, en particulier la LOMCE, ont un impact sur les pratiques éducatives des enseignants même dans l'organisation des écoles: une culture de l'évaluation est en train de se consolider dans laquelle les dispositifs de reddition de comptes constituent le mécanisme principal de régulation éducative, ce qui introduit des changements sur le professionnalisme des enseignants et pour les élèves. L'immunité des fonctionnaires est mise en question en vertu d'une nouvelle gouvernance, néo-libérale, fondée sur l'évaluation, dans le cadre des changements structurels profonds qui redéfinissent le professionnalisme des enseignants. Ces changements concernent la bureaucratization du travail et la perte d'autonomie des enseignants, dans le cadre d'une tendance à la dé-professionnalisation du travail enseignant. La stratégie des enseignants est de l'ordre de la résistance sous la forme de la revendication de leur capacité en tant que sujets politiques à participer activement aux processus éducatifs, cependant qu'ils commencent à internaliser le discours de responsabilité sociale du travail enseignant.

¹ Mar Venegas (Universidad de Granada, España), Elisa Usategui y Ana I. del Valle (Universidad del País Vasco, España).

Mots-clés

Enseignant(e)s, enseignement secondaire, évaluation, LOMCE, professionnalisme, reddition de comptes.

Abstract

The objective of this paper is to analyse the Compulsory Secondary Education Teachers' discourses facing the policies of *accountability* in Spain. The analysis is located temporarily in the first moments of implantation of LOMCE (2013) in Secondary Education, coinciding with the realisation of the 10 discussion groups from which the data come. The analysis identifies three major issues: continuous changes in educational legislation in Spain during the democratic period and instability in educational policies; the consolidation of a culture of evaluation, highlighting learning standards; and the impact of these trends on teacher professionalism, emphasising teacher accountability. The data allow us to conclude that, a priori, all teachers consider changes in educational legislation only at the discursive (political) level, without generating any change either structural (in the centres' organisation) or in teachers' practices. However, a meticulous analysis shows that recent educational reforms, especially the LOMCE one, do have an impact on both teachers' practices and the centres' organisation: an evaluation culture is being consolidated whose main mechanism of educational regulation is the devices of accountability, introducing changes on both teacher professionalism and for students. The immunity of civil servants is questioned within the framework of a new, neoliberal, evaluation-based, governance, as part of deeper structural changes, which redefine teacher professionalism, involving the bureaucratisation of work and the loss of teacher autonomy, as part of a de-professionalising tendency of the teaching work. The teachers' strategy is resistance, in the form of vindication of their agency as political subjects to form an active part throughout the educational processes, while they begin to internalise the discourse of the social responsibility of the teaching work.

Key words

Teachers, compulsory secondary education, accountability policies, LOMCE, evaluation, professionalism.

Recibido: 06-03-2017
Aceptado: 22-09-2017

1. Introducción

Desde los años 70, se ha ido asentando un nuevo modelo de gestión de lo público, de orientación neoliberal, conocido en español como Nueva Gestión Pública (NGP), que va consolidando un Estado evaluador (Neave, 1999, cf. Maroy y Voisin, 2013) y una regulación post-burocrática (Maroy, 2008), en que la política educativa se define en base a (Hall y McGinity, 2015):

1. Cuasi-mercados educativos locales, donde se establecen rankings entre los centros educativos para competir por sus clientes, propio de una privatización educativa creciente².
2. Tests nacionales, como parte de una agenda de estándares educativos (véase también Cattonar, Dumay y Maroy, 2013), de modo que las evaluaciones externas promueven, entre otras cosas, cambios en la profesionalidad docente (Maroy, 2006). La evaluación deviene, así, un dispositivo central de regulación del sistema educativo (Mons, 2009) y de una nueva gobernanza (Martuccelli, 2010).

Estos cambios en la política educativa persiguen mejorar la eficiencia y eficacia educativas, reducir la desigualdad y aumentar la equidad entre el alumnado (Maroy y Voisin, 2013). En España, las dos últimas leyes educativas orgánicas, LOE (2006) y LOMCE (2013), van en esta dirección: autonomía de los centros, evaluación externa y rendición de cuentas; pero es la LOMCE la que materializa un profundo giro hacia una política educativa abiertamente neoliberal (Bonal, 2014), imponiendo con fuerza estándares y resultados de aprendizaje evaluables (Martínez, 2014).

En este sentido, la investigación reciente enfatiza la responsabilidad del profesorado (individual y colectivamente) en el éxito del alumnado, lo que le sitúa en el centro de las políticas educativas cada vez

2 Para un análisis en profundidad de estos procesos, véase el monográfico de la RASE coordinador por Xavier Bonal y Antoni Verger (2016).

más (Dumay y Dupriez, 2009, cf. Dutercq y Maroy, 2017; López, 2013). De ahí la rendición de cuentas del profesorado según dos tipos de políticas (Mons, 2009; Maroy y Voisin, 2013): de *accountability*, cuya lógica es que, en el marco de la NGP, se introduce la *accountability*, cuyo dispositivo principal de gestión es la evaluación de los resultados (la performatividad), sobre los que se establecen medidas para la asignación tanto de recursos como de salarios (Mons, 2009); y de responsabilización, mediante dispositivos de responsabilización, tales como políticas de evaluación externa, de desarrollo profesional, de formación del profesorado o de apoyo a la innovación pedagógica (Dutercq y Maroy, 2017), sin implicar mecanismos de *accountability* ligados a los resultados educativos (Maroy y Voisin, 2013; Dutercq y Maroy, 2017).

Junto a evaluación y rendición de cuentas, la tercera dimensión clave en este marco educativo es la propia profesión docente. La sociología de los años 50-60, funcionalista, definía una profesión en base a (Whitty, 2000):

- el uso de habilidades basado en el conocimiento teórico,
- la formación en esas habilidades certificadas mediante examen,
- un código de conducta profesional orientado hacia el ‘bien público’,
- y una organización profesional poderosa.

Así pues, la profesionalización se define como el intento de hacerse con las características asociadas a una profesión (Whitty, 2000). Sin embargo, las reformas educativas de las últimas décadas introducen el debate sobre la proletarianización, así como sobre la desprofesionalización vs. reprofesionalización de la profesión docente, que Whitty considera una lucha entre versiones del profesionalismo docente en el siglo XXI, pasando de una autonomía regulada a una situación en que el profesorado está sujeto a las derivas del mercado, y mayor control y vigilancia por parte del Estado evaluador (Neave, 1988, cf. Witty, 2000). El profesionalismo docente hace referencia a las estrategias y retóricas utilizadas por los miembros de una ocupación determinada para mejorar su estatus, salario y condiciones, mientras que la profesionalidad docente se refiere a los conocimientos, habilidades y métodos seguidos por el profesorado en el proceso de enseñanza (Hoyle, 1974, cf. Witty, 2000), definición similar a la presente en las investigaciones francófonas (Perez-Roux, 2012, cf. Dutercq y Maroy, 2017). Por su parte, en sus trabajos recientes, Julia Evetts (2006, 2011) diferencia entre profesionalismo ocupacional y profesionalismo organizacional, concluyendo que existe un retroceso del profesionalismo en beneficio de un reforzamiento de la organización burocrática.

En este escenario de fragmentación en las profesiones, hay miembros que adoptan los cambios con entusiasmo, mientras otros se resisten abiertamente a ello (Hanlon, 1998, cf. Witty, 2000). Así lo observan también Hall y MacGinity (2015) entre el profesorado inglés, cuyo profesionalismo aparece ligado a una conformidad que, sin embargo, es adaptativa o flexible, pues comprende también resistencia (personal o profesional), como única opción para mantener una identidad profesional viable frente a un neoliberalismo agresivo. En línea con Evetts (2006, 2011) y Whitty (2000), también Hall y McGinity (2015) se refieren a dos momentos/modelos de profesionalismo docente: «*bureau professionalism* (Clarke & Newman, 1997) in which teachers were granted a licensed autonomy (Dale, 1989) exerting significant control over aspects of their work» (p.4) que, debido a «*concerns about the de-professionalization, proletarianization* (Lawn & Ozga, 1988) and *post-professionalism* (Ball, 2003)» (p.4) entre el profesorado, hacen que profesionalismo y neoliberalismo sean antagónicos, pues el primero impide al segundo perseguir la eficiencia propia de la lógica de merca-

do, de manera que, según Hall y McGinity (2015), el profesorado se encuentra en un momento de fuerte redefinición del trabajo y el profesionalismo docentes: *«our data reveals the emergence of a NPM professionalism in schools in England tied closely to prevailing marketized, metricized and managerialist practices in schools in this context»* (Hall y McGinity, 2015: 11). Esta misma tesis es defendida también por Dutercq y Maroy (2017) para el contexto francófono.

En otro lugar, nos preguntamos si el trabajo de orientación del profesorado de Secundaria en España puede ser considerado como una práctica educativa de responsabilización social (Venegas, 2017a). Como contribución a este monográfico, y en el marco de esa misma investigación³, el objetivo de este artículo es analizar los discursos del profesorado de Secundaria Obligatoria (ESO)⁴ en España sobre las políticas de rendición de cuentas del trabajo docente. El análisis se sitúa temporalmente en los primeros momentos de implantación en Secundaria de la ley educativa más reciente, y en vigor, la LOMCE (2013)⁵, que coincide en el tiempo con la fase de realización de los grupos de discusión de la investigación. Los datos muestran tres grandes aspectos relativos al objeto analizado:

- continuos cambios de legislación educativa en España durante el período democrático (desde 1978 hasta la actualidad), y una consecuente falta de estabilidad en las políticas educativas;
- consolidación creciente, mediante esos cambios, de una cultura de la evaluación, destacando los estándares de aprendizaje como dispositivo principal;
- e impacto de estas tendencias sobre el profesionalismo docente, destacando la exigencia creciente de rendición de cuentas del trabajo docente.

Este artículo da cuenta de todo ello.

2. Metodología de la investigación

La investigación de la que procede este artículo comprende dos fases, una cualitativa, mediante la técnica del grupo de discusión, y una cuantitativa, mediante la técnica de la encuesta. Dado que su objetivo es analizar los discursos del profesorado, este artículo se centra en la fase cualitativa, consistente en diez grupos de discusión, correspondientes a las diez Comunidades Autónomas (CCAA) españolas que han participado en la investigación (de las diecisiete que hay en total): Comunidad de Madrid, Andalucía, País Vasco, Comunidad de Murcia, Comunidad Valenciana, Castilla y León, Islas Baleares, Islas Canarias, La Rioja y Navarra. Los grupos se han realizado con profesorado que imparte docencia en ESO.

En la investigación, se optó, para la primera fase, por la técnica del grupo de discusión porque parecía la más ajustada a su objetivo general: conocer, a través de los discursos docentes, las representaciones sociales y culturales que subyacen al trabajo de orientación del profesorado según el contexto socioeconómico, por lo que la unidad territorial de referencia han sido las CCAA. Las preguntas del protocolo de los grupos han girado, pues, en torno a esta cuestión.

Sin embargo, es importante señalar que, seguramente por coincidir temporalmente la realización de los grupos con la implantación de la LOMCE en Secundaria, en los discursos del profesorado de la in-

3 Los datos de este artículo proceden del proyecto «Contexto socioeconómico y orientación educativa y profesional del profesorado de Secundaria» (Referencia CSO2013-47168-R), Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno español (2013-2016).

4 Profesorado que trabaja con el alumnado de 1º a 4º ESO, que está entre 12-16 años, si cumple con su curso “natural”, es decir, toda la Secundaria Obligatoria.

5 Cursos 1º y 3º de ESO: implantación en el curso escolar 2015-2016. Cursos 2º y 4º de ESO: implantación en el curso escolar 2016-2017.

investigación se hace presente una discusión que consideramos sociológicamente significativa de los temas que preocupan al profesorado en el momento actual: se trata de la rendición de cuentas que la LOMCE impone sobre el trabajo docente. Es en esa coyuntura donde radica el origen de este artículo, en el marco de una investigación que no estudia específicamente las políticas de rendición de cuentas dirigidas al profesorado.

En España, cada CCAA es un distrito educativo único, con las competencias educativas descentralizadas a este nivel administrativo y territorial. Así, cualquier docente de la red educativa pública que aprueba un examen de oposición suele trabajar en diversos centros públicos de una misma CCAA a lo largo de su carrera profesional, por lo que su experiencia supone un conocimiento amplio de la CCAA, incluyendo zonas rurales y urbanas, diferentes municipios y provincias, etc. Los datos producidos en los grupos de esta investigación confirman este hecho, por lo que, si bien la técnica del grupo de discusión no busca la representatividad estadística, cabe afirmar que los datos procedentes de los diez grupos de esta investigación arrojan una imagen bastante completa de los discursos del profesorado de Secundaria Obligatoria en el momento actual en España.

Para seleccionar a los miembros de los grupos, 63 sujetos en total, se ha seguido el criterio de la heterogeneidad, en función de las variables y la distribución que muestra la siguiente tabla⁶:

Tabla I. Criterios y perfil de composición de los grupos discusión en datos porcentuales (%)

VARIABLE	DISTRIBUCIÓN
Sexo	50,8 mujeres
	49,2 hombres
Área de conocimiento	46 de Letras
	39,7 de Ciencias
	14,3 de otras especialidades
Tipo de contrato	60,3 funcionarios
	36,5 contratados laborales
	3,2 interinos
Años de experiencia	46 con más de 20 años
	28,6 con entre 10-20 años
	25,4 con menos de 10 años
Tipo de titularidad del centro	63,5 públicos
	33,3 concertados
	3,2 privados
Oferta educativa del centro ⁷	I-P-ESO: 3,2
	I-P-ESO-B: 1,6
	I-P-ESO-B-FP: 3,2
	P-ESO: 7,9
	P-ESO-B: 12,7

⁶ Estos datos son relativos al centro en que se encuentra el o la docente en el momento de hacer los grupos.

⁷ I: Infantil, P: Primaria, ESO: Educación Secundaria Obligatoria, B: Bachillerato, FP: Formación Profesional.

VARIABLE	DISTRIBUCIÓN
Oferta educativa del centro	P-ESO-B-FP: 4,8
	ESO: 9,5
	ESO-B: 39,7
	ESO-B-FP: 17,5
Nivel socioeconómico del alumnado asistente al centro	Bajo 17,5
	Medio bajo 7,9
	Medio 11,1
	Mixto 12,7
	Medio alto 11,1
	Alto 3,2
	Elevada inmigración 1,6 ⁸
	NS/NC 34,9

Fuente: Elaboración propia.

Aunque solo hay diez comunidades autónomas participantes, hay once grupos. El G1 (Madrid) fue piloto, por lo que se repitió en último lugar. G1 y G11 se realizaron en Madrid. Aquí solo se ha analizado el G11. La tabla del Anexo 1 identifica los sujetos a quienes pertenecen los verbatims que ilustran el análisis del artículo, por orden de aparición en el apartado 3; para ello, se sigue un código en que la G es Grupo, el número indica la Comunidad Autónoma por orden de realización, H es Hombre y M es Mujer, el último número se les ha asignado según la posición que ocuparan en la mesa, al contrario de las agujas del reloj.

Los grupos han sido realizados entre abril y noviembre de 2015. Han sido grabados y transcritos. El análisis se ha hecho con la ayuda del software para análisis cualitativo Nudist Nvivo 11. Al analizar los grupos, se han categorizado de forma espontánea los datos relativos a los discursos de estos 10 grupos y 63 docentes de ESO sobre las políticas de rendición de cuentas en España, dando lugar a las categorías de dimensiones de análisis que se explican en el siguiente apartado.

3. Análisis de los datos

Antes de comenzar este análisis, es necesario recordar que los datos de este artículo no proceden de una investigación cuyo objetivo son las políticas de rendición de cuentas del profesorado de Secundaria en España. Los datos que se analizan emergen en los discursos de los grupos de discusión de esta investigación de forma espontánea, lo que nos ha llevado a reparar en la importancia (educativa, social y sociológica) que, para el profesorado de la investigación, tiene la implantación de políticas de rendición de cuentas en España en el momento de hacer los grupos de discusión, lo que, como señalamos antes, coincide con la implantación de la LOMCE en Secundaria Obligatoria.

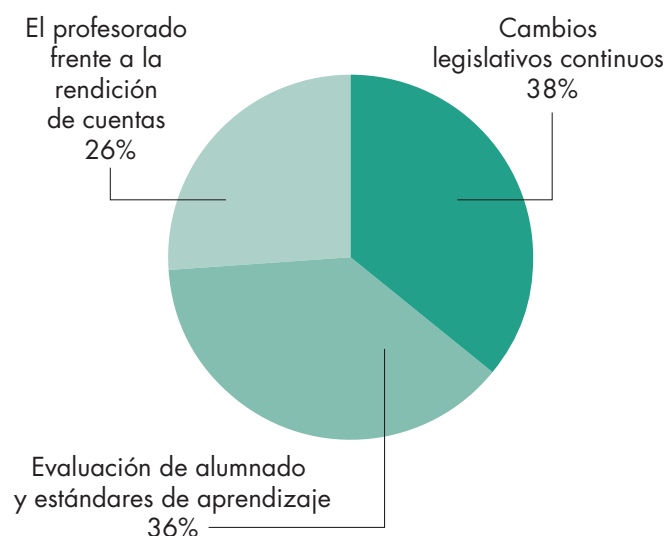
Situándonos en este hecho, central para el análisis de los datos, los discursos de este profesorado relativos a las políticas de rendición de cuentas en España (la LOMCE, principalmente) señalan tres grandes dimensiones:

⁸ El 1,6% del profesorado no señala el nivel socioeconómico de su alumnado sino estar en un centro con un nivel elevado de inmigración. Esos datos porcentuales se refieren, pues, al profesorado que señala cada nivel del alumnado de su centro.

- los continuos cambios de legislación educativa en España durante el período democrático (1978-2017);
- la evaluación del alumnado y los estándares de aprendizaje;
- y el impacto de estas tendencias sobre la rendición de cuentas del profesorado y sobre el profesionalismo docente.

La figura 1 muestra la presencia de referencias existentes para cada una de estas tres dimensiones sobre el total de datos de los grupos referidos a la rendición de cuentas del profesorado:

Figura 1. Las tres dimensiones en torno al profesorado y la rendición de cuentas



Fuente: Elaboración propia.

3.1. Cambios continuos en la legislación educativa española

En su discurso sobre las políticas de rendición de cuentas en España, el profesorado de la investigación contextualiza este aspecto en un marco de referencia más amplio, que representa un nivel mesosociológico de análisis, como es el de la legislación educativa española, en general, desde el comienzo de la democracia (1978), enfatizando, con absoluta unanimidad en los discursos, su falta de estabilidad (sobre esta cuestión, véase De Puelles, 2016). Este fenómeno da forma al resto de dinámicas y procesos sobre política educativa en España. Ello se debe, según muestran los datos, a la manipulación política cada vez que cambia el gobierno estatal, lo que despierta las críticas y el escepticismo del profesorado de la investigación sobre el valor de las reformas educativas:

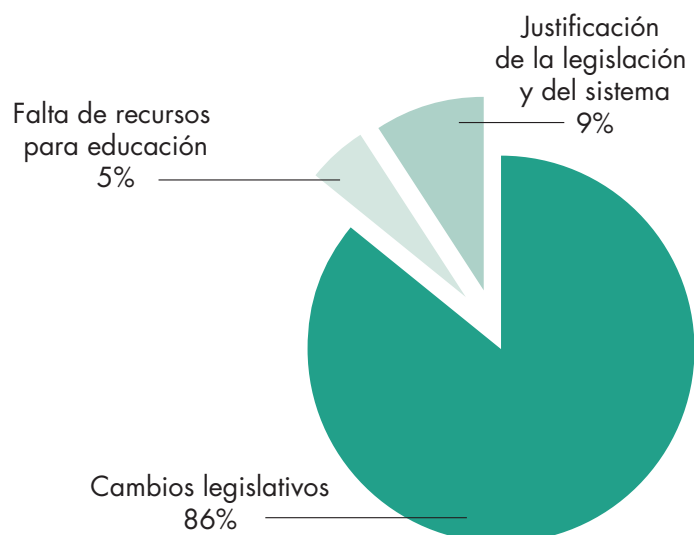
«De la Educación siempre hace bandera cualquier gobierno (...) Y creo que cualquier ley, sobre todo de tipo educativo, necesita muchos años de rodaje. Y creo que en este país se ha dicho por activa y por pasiva: mientras no haya un gran consenso a nivel político, esto no va a salir adelante. (...) Lo que no puede ser es que cada vez que cambia el gobierno cambia la Ley de Educación». (G4H1)

«Casi no me sé una [ley educativa], ahora paso a otra. Y, sobre todo, esa sensación de inestabilidad que tienes, y que los alumnos también tienen». (G11H2)

«Muchos de mis compañeros dicen “no me he estudiado en profundidad la LOMCE porque seguro que en el dos mil... cuando entren éstos (...) va a haber otra [ley educativa]”». (G6M1).

La figura 2 muestra las subcategorías que emergen en los discursos docentes al analizar los continuos cambios de legislación educativa en España:

Figura 2. Subcategorías relativas a los continuos cambios de legislación



Fuente: Elaboración propia.

La opinión unánime del profesorado de la investigación es que los cambios son, en su práctica totalidad, de orden discursivo (político), pero no generan un cambio ni estructural ni en las prácticas docentes, porque no ofrecen directrices claras desde arriba sobre cómo concretar esos cambios legislativos en la práctica docente y la organización de los centros. El resultado es una situación intermedia, digamos una estrategia de acomodación del profesorado, que intenta asumir las pautas de la nueva legislación pero que, en el fondo, sigue la inercia de lo que hacía con anterioridad. No se observa una resistencia abierta en este sentido, sino, más bien, el reconocimiento de que, al final, todo sigue más o menos igual:

«Yo creo que al final se traduce en que no cambia nada porque en realidad al final todos hacemos lo que podemos». (G9M4).

«El cambio de nomenclatura, nadie sabe lo que son los estándares, ni siquiera la inspectora. Y es como si todo al final es el mismo perro con diferente collar». (G11H2).

«El que nos impongan la ley como nos la han impuesto este año, que tenemos que programar sin que los currículums estén establecidos, (...) a contrarreloj. Empiezan las clases pero no tenemos la ley en la que nos basamos para empezar el curso. (...) Ni libros, no tenemos medios. (...) la legislación también debe de ir un poco más lenta en ese sentido o tomarse su tiempo para aplicarla». (G8M1)

El resultado es, según algunos/as docentes, que estos vaivenes en las políticas educativas «lo que hacen es empeorar la imagen de la escuela» (G7H1), incluso «dejan generaciones perdidas (... porque) no se puede terminar de crear una asignatura, unos conocimientos, porque todo el tiempo está cambiando». (G7M3).

Por otro lado, también hay quien sostiene una visión más estructuralista, al considerar que la falta de mejora no es tanto por las continuas reformas educativas, cuanto por la inercia del propio sistema educativo a reproducirse:

«Yo creo que el sistema educativo hace lo que puede y creo que no puede hacer más (...) aunque cambiemos el sistema varias veces yo creo que la inercia va a seguir igual». (G10H3).

Algunos/as docentes explican el motivo de esta tendencia reproductora: la falta de recursos que el gobierno español destina a educación y que serían necesarios para acometer los cambios:

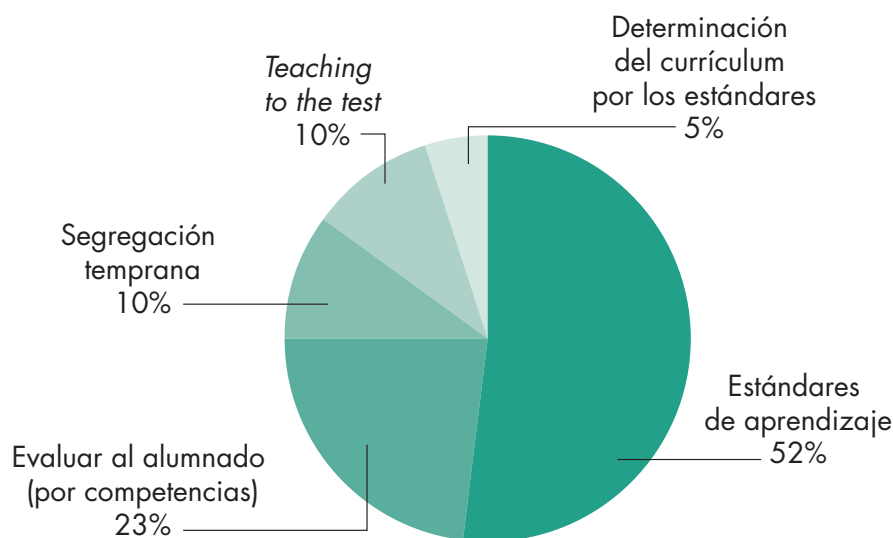
«No podemos pretender que la enseñanza en España dé respuesta a todo lo que se le pide cuando cada vez se le da menos dinero». (G4H1).

Así pues, aunque la opinión es unánime sobre la inestabilidad educativa derivada de las continuas reformas en España, hay divergencias entre el profesorado sobre si la falta de impacto de los cambios discursivos (de leyes) en la estructura (organización de los centros) y las prácticas (docentes) del sistema educativo español se debe, bien a la falta de directrices de las leyes para modificar la estructura y las prácticas del sistema educativo, o bien a la tendencia del propio sistema educativo a reproducirse, sobre todo por falta de recursos que hagan posible un cambio a mejor.

3.2. Evaluación del alumnado y estándares de aprendizaje

La introducción paulatina de estándares de aprendizaje es uno de los dispositivos que los cambios de legislación educativa van poniendo en marcha para regular los resultados del sistema educativo español (Luengo y Saura, 2013). Así, los llamados «estándares de aprendizaje» introducidos por la LOMCE (Martínez, 2014), y conducentes a una cultura de la evaluación (Ruiz, 2010), ocupan el segundo aspecto más citado en los grupos de discusión de esta investigación con respecto a las políticas de rendición de cuentas, una tendencia creciente en las sociedades (Martuccelli, 2010) y los sistemas educativos occidentales (Feito, 2017). La figura 3 muestra los temas presentes en este segundo aspecto, y la presencia relativa de los mismos en los grupos de discusión.

Figura 3. Subcategorías relativas a la evaluación del alumnado y los estándares de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia.

El aspecto más presente en los discursos del profesorado de esta investigación sobre evaluación es la introducción de estándares de aprendizaje, que comparte la falta de directrices, por parte de la administración educativa, de que adolece la implantación de nuevas leyes educativas en general, por lo que, de nuevo, los datos muestran que la estrategia del profesorado es la de una acomodación a medio camino entre la adaptación a los cambios legislativos y la reproducción de sus prácticas anteriores a esos cambios:

«Los estándares de aprendizaje (...) dejan al profesorado con la tarea de: “Bueno, ahí tienes los Estándares y de aquí en adelante te buscas la vida y a ver cómo los pones en marcha”. (...) Yo creo que ahí sí que hay un poco de esquizofrenia en saber exactamente qué pedimos a nuestros chicos, y en base a qué evaluamos el éxito de una persona». (G6H3).

«Muchos compañeros míos con los estándares, lo que es calificar a los alumnos con un criterio que no sea el aprobado y el suspenso, pues estamos que no sabemos cómo concretarlo». (G4H2).

«En los propios estándares que tenemos (...) sabemos que tenemos que evaluar en base a eso pero luego, a la hora de la realidad, yo creo que los criterios van a ser los de tú a tú». (G4H4).

De ahí que haya quienes piensan que el Ministerio de Educación debería acompañar al profesorado en la asimilación del nuevo modelo de trabajo docente impuesto por la LOMCE, y dar estabilidad al sistema:

«Si el Ministerio tiene preocupación porque cambien las cosas (...) tiene que ilusionar a su personal y explicarle el cambio. (...) Como ha habido tantos cambios, yo creo que hay un escepticismo por parte de todo el mundo, que no le da importancia a que ahora se llamen “estándares de aprendizaje”, porque piensa que dentro de seis meses o un año va a aparecer otra cosa ». (G4H5).

El profesorado de la investigación señala la falta de recursos, también, para la adopción del modelo de evaluación estandarizada, destacando especialmente el problema de la elevada ratio docente/estudiantes:

«Lo que no podemos pretender es evaluar por estándares, o querer hacer proyectos, cuando tienes aulas masificadas con treinta y tantos o cuarenta alumnos. (...) ¿Cómo voy a manejar yo 150 estándares de cada alumno si no tengo tiempo, si es imposible? (...) Queremos tener leyes como los países más avanzados según el Informe PISA, pero luego no damos medios, y eso no puede ser». (G4H1).

La opinión mayoritaria entre el profesorado de la investigación, marcada por la controversia, queda perfectamente ilustrada por las palabras de este docente:

«Una sugerencia yo la tengo clara, y todos aquí, me parece: el no cargarle con cosas que tenemos siempre la duda de la efectividad sobre la enseñanza, es decir, los estándares. No sé si estoy a favor o en contra, pero está claro que hay determinadas cosas burocráticas que sí, que seguro que yendo a esas leyes pues lo hacen con muy buena intención y sobre el papel todo es estupendo, pero quiero decir, son cosas tan irreales que todo eso lo que hace es desviarnos de otras cosas más importantes que es prepararse bien la clase, poder conocer a los alumnos...». (G4H3).

En definitiva, aunque aparentemente no hay, según hemos visto en el discurso del profesorado de la investigación, un impacto directo de los cambios de leyes educativas sobre la organización de los

centros y las prácticas del profesorado, debido a la falta de sistematización de directrices que hagan posible la implementación de esos cambios legislativos, sin embargo, un análisis más fino y detallado de esos discursos muestra cómo la política de rendición de cuentas del trabajo docente va introduciendo modificaciones profundas sobre la profesionalidad docente (Maroy, 2006), como vamos a mostrar a continuación.

Los datos muestran dos efectos perversos en este sentido. El primero es lo que la literatura llama *«teaching to the tests»* (Mons, 2009; Yerly, 2017)⁹, esto es, enseñar para pasar las pruebas externas objetivables con los mejores resultados posibles, que son, en definitiva, no sólo los resultados del alumnado al que se evalúa, sino también del profesorado que lo ha formado:

«Tenemos una mochila muy pesada que se llama pruebas externas, que se llaman pruebas de acceso a selectividad, a universidades, que nos pautan mucho la forma de trabajar». (G10H2).

«No se puede hablar de competencias, de trabajo colaborativo, cuando después tienes que pasar una prueba (... Pues) entrenamos el tipo test y nos olvidamos de las tonterías». (G5H4).

«A mí lo que me interesa es darte los polinomios y ya está, porque va a la selectividad, y que saques un siete para no quedar yo mal, para no saber que soy mal profesor». (G3H2).

Como consecuencia de lo anterior, el segundo efecto perverso es la reducción del currículum a los contenidos relacionados con esos estándares (Mons, 2009; Yerly, 2017):

«En la LOMCE, además, yo creo que nos hace mucho daño (...) la necesidad de obtener resultados positivos en pruebas objetivables (... Mientras que) otros aspectos que a mí me parecen tan relevantes (...) no se preguntan en ningún sitio». (G6H3).

Frente a esos efectos perversos, buena parte del profesorado reivindica la dimensión humana de esa relación docente que es el proceso de enseñanza-aprendizaje, que no puede ser medida a través de los estándares, pero que sigue dignificando el trabajo docente, como señala una de las profesoras de la investigación:

«Nos encontramos con valoraciones externas luego, de nuestro trabajo, que no saben..., que vienen a hacer unos exámenes. ¿Por qué? Porque no pueden venir a hacer una valoración externa de cuál ha sido la evolución humana de esa futura persona adulta y madura. Porque claro, ¿cómo se puede medir en un test el compañerismo, el trabajo en equipo, la madurez emocional, que ha estado de moda una temporada, o el pensamiento crítico? (...) Tenemos que encontrar el equilibrio». (G9H1).

El segundo aspecto más presente en los discursos de este profesorado sobre evaluación es la evaluación del alumnado por competencias que, según el profesorado, tampoco se le ha explicado sistemáticamente, para que pueda incorporarlo a sus prácticas docentes:

«Los preámbulos de todas las leyes, de la LOMCE, de la LOE, te dicen claramente cuál es nuestro papel ahora mismo como educadores y te dicen que tenemos que trabajar y evaluar por competencias. Abí está el gran reto, que se queda abí. Hablamos de competencias pero nadie dice “sí, las evalúo, ¿cómo?”». (G10M3).

⁹ Este fenómeno es citado también por Maroy, Mathou y Vaillancourt en este mismo monográfico.

Una respuesta minoritaria del profesorado a la centralidad de la evaluación al alumnado se formula en términos de rechazo, por entender que determina excesivamente la ‘producción de los sujetos escolares’ (Dubet y Martuccelli, 1998), homogeneizándola:

«Yo diría que es totalmente contraproducente el evaluarles directamente. Contra más pequeños, todavía peor. ¿Por qué? Porque estamos marcando qué motivación van a tener (...) creo que la evaluación es uno de los lastres grandes, grandes que tenemos. (...) este modelo te pide una, premia a un tipo de persona». (G3H1).

En relación con la evaluación de los resultados del alumnado, emerge uno de los aspectos más cuestionados socialmente en la LOMCE en ESO, y del que se hace eco el profesorado de la investigación, se trata de la elección temprana de itinerario que, con la LOMCE, se adelanta de los 16 a los 15 años, aumentando la segregación escolar y social del alumnado, especialmente el que se encuentra en situación de vulnerabilidad social:

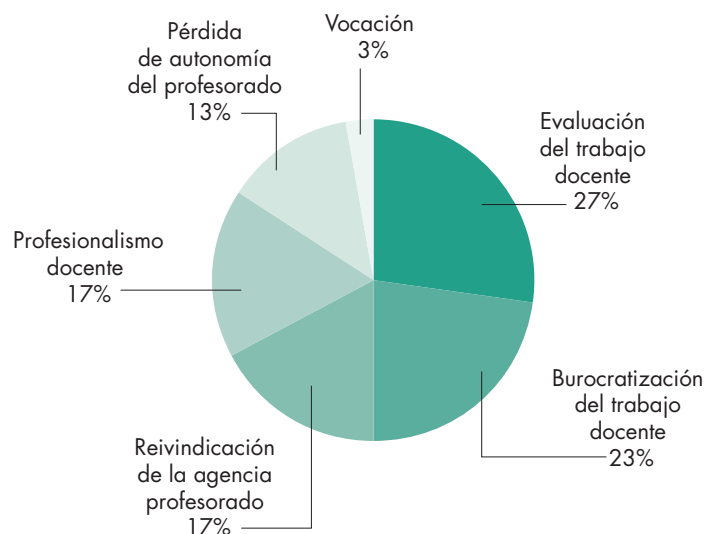
«El riesgo de abandono escolar, y ahora con el tema de la FP Básica que es muy preocupante, porque yo creo que hay un enfoque que todavía es más constreñidor para ese tipo de alumno. (...) Empiezas con 15 años. Antes de terminar tu edad de Enseñanza Obligatoria ya puedes tener una opción hacia la Formación Básica sin garantías de tener sitio (...) Me preocupa el que se haya modificado tanto, tanto, tanto, tanto la normativa sin contar con nadie que cuesta trabajo encontrar el significado que tienen los cambios». (G4H5).

Por tanto, el profesorado de la investigación se muestra consciente de cómo las reformas educativas van asentando una cultura de la evaluación y la rendición de cuentas, con la consecuencia de introducir cambios importantes en torno a la profesionalidad docente, así como sobre el alumnado, siendo fundamental el contexto en que todo ello se lleva a cabo (Mons, 2009).

3.3. El profesorado frente a la rendición de cuentas

El tercer aspecto presente en los discursos docentes analizados es su propia situación, emergente precisamente a partir de la implantación de esas políticas de rendición de cuentas del trabajo docente. La figura 4 muestra las subcategorías en que se dividen los datos de la investigación en este aspecto. Cabe señalar aquí que los tres aspectos o dimensiones analizados en este artículo están estrechamente imbricados entre sí en los discursos del profesorado de la investigación al analizar las políticas de rendición de cuentas en España y, más concretamente, la LOMCE en el momento de su implantación en Secundaria. Sin embargo, para sistematizar el análisis que se realiza en este artículo, se ha procedido a una categorización más fina que nos permita entender mejor las múltiples dimensiones implicadas en la implementación del accountability en España y lo que ello significa para el profesorado de Secundaria. En este apartado 3, damos cuenta, pues, de esa variedad de cuestiones educativas relacionadas en España con la rendición de cuentas, al menos desde la perspectiva del profesorado de nuestra investigación.

Figura 4. Subcategorías relativas al profesorado de Secundaria en España frente a la rendición de cuentas



Fuente: Elaboración propia.

Para analizar los datos, resulta imprescindible diferenciar al profesorado de la investigación entre el colectivo funcionario y el laboral. En España, uno de los principales argumentos que justifica la necesidad de imputabilidad del trabajo docente es la acomodación del colectivo funcionario, cuya representación en el imaginario social es la un sujeto que, una vez que ha ganado su plaza en concurso público y competitivo, y sabiendo que su puesto de trabajo es vitalicio, se acomoda a él y reivindica sus derechos laborales, a cambio de un nivel de esfuerzo y rendimiento mínimo:

«En la pública, el que es funcionario, se ha sacado la plaza y, aquí arda Troya, que me tengo que tomar el café del recreo». (G10H2).

De ahí que muchas voces, críticas con la condición funcional del empleo público, apoyen la necesidad de que el profesorado rinda cuentas de su trabajo. Para quienes muestran un mayor compromiso con lo público, la necesidad de rendir cuentas radica en que empleo y sueldo funcionariales son públicos. Por su parte, el profesorado de la investigación se muestra consciente de que los cambios en torno a su condición funcional, intocable, han venido para quedarse. De hecho, forman parte de cambios estructurales más profundos que redefinen el profesionalismo docente (Whitty, 2000; Evetts, 2006, 2011; Hall y MacGinity, 2015; Dutercq y Maroy, 2017):

«Obviamente, esto no va a ser así siempre. Yo estoy seguro que esto va a cambiar y que aquel profesor que no sea capaz de sacrificar su café para tomar una medida educativa con sus alumnos no va a estar ahí. No sé cuánto vamos a tardar, ¿eh?, igual no lo vemos nosotros». (G10H2).

Haciendo bandera de las críticas sociales contra la acomodación funcional, el gobierno del Partido Popular, al llegar al Ministerio en 2011, no solo promovió la reforma educativa hacia la LOMCE (2013), sino que introdujo con firmeza los estándares de aprendizaje arriba analizados, así como dispositivos más directos para la evaluación del profesorado¹⁰ que, por el momento, parecen haber quedado en un cajón:

¹⁰ Para ello, encargó el «Libro Blanco sobre la Profesión Docente» al catedrático de instituto José Antonio Marina, cuyos planteamientos resultaron muy polémicos entre el profesorado, como se observa también en estos grupos de discusión.

«G9H3: una de las dificultades que yo creo que hay a nivel sociológico, a nivel político y demás, es cómo diablos medir lo que hay en Educación. Ahora que según el experto éste, Marina, dar unos incentivos a los profesores que tengan mejores resultados... ¿Pero cuáles son los mejores resultados? ¿En qué sentido se miden? ¿Cómo se mide a un profesor verdaderamente? Yo lo veo muy difícil, ¿eh? Muy difícil.

G9M1: Y qué es un mejor resultado.

(...)

G9M2: Marina, perdón, (...) ha metido la mecha (...) supongo que tendrá también más ventas, ¿verdad?, en el libro que ha escrito nuevo. Pero dice: "Tú tienes que ser la que digas que tu compañero tiene que irse del centro porque no es válido". Eso es la mayor barbaridad que se ha dicho en Educación».

A diferencia del profesorado funcionario, los datos de la investigación muestran que la rendición de cuentas del trabajo docente es especialmente contundente en los centros privados concertados y, sobre todo, privados, donde se utilizan dispositivos como las encuestas de satisfacción del alumnado con el trabajo del profesorado, o agentes externos al centro que entran en el aula para observar (evaluar) a cada docente, siguiendo un modelo fuertemente clientelar:

«Cada curso, los 180-170 alumnos que tengo, les pasan una encuesta de no sé cuántas preguntas el jefe de departamento, el jefe de estudios. Que además quieren meter a un par de sujetos extraños ahí en el aula, que también se meten. Aquí estamos, por lo que sea... Hay tantas variables. ¿Y te pueden juzgar la labor de todo un año por una clase, o cómo es esto?». (G11H2).

El profesorado de la investigación que trabaja en estos centros construye un discurso que lo muestra especialmente expuesto, y vulnerable laboralmente:

«Nosotros somos ahora mismo yo creo que el colectivo más sacrificado que hay de todos los trabajadores de la sociedad. Somos los más sacrificados, te lo digo de verdad, porque encima de que te exigen una serie de valores estamos bajo la lupa». (G2M3).

También hay en la investigación quien recuerda que el trabajo docente, y los resultados de este trabajo, han estado siempre expuestos ya que el profesorado desarrolla su labor frente al alumnado, las familias, la dirección del centro, etc.:

«Es que nosotros presentamos nuestro trabajo ante otras personas. (...) nuestra labor se valora por agente externos. Nosotros tenemos que llevar alumnos bien formados en todos los aspectos, pero también académicamente. Entonces, claro, alguien de fuera va a valorar nuestra labor». (G9M5).

Sin embargo, en términos generales, el profesorado de la investigación es consciente de que los cambios en las políticas educativas conllevan un cambio también en el trabajo docente en términos de un incremento de la rendición de cuentas sobre los resultados de ese trabajo, que se miden a través de pruebas estandarizadas¹¹:

11 Este aspecto es uno de los fenómenos centrales del análisis que plantea este monográfico.

«Estamos en el medio, por una parte, tienes que desarrollar una forma de trabajar diferente pero, por otra parte, te miden por resultados, y los resultados se miden en un examen clásico (...) la Selectividad, ahora las famosas pruebas que quieren poner». (G3M1).

Incluso, hay quien va aceptando ya la lógica de la rendición de cuentas del trabajo docente, a pesar de las reticencias y la falta de hábito en el seno de la profesión docente:

«No estamos habituados. Yo sé que en la educación, en cualquier sector, hay que fiscalizar más, a ver, qué has hecho, cómo lo has hecho, por qué lo has hecho y cuándo lo has hecho... A nosotros nos cuesta». (G3H2).

El segundo aspecto más citado en este bloque relativo al profesorado es la burocratización del trabajo docente. Esa burocratización se concreta a dos niveles, según los datos de la investigación. Por un lado, a un nivel organizacional, en la falta de concreción de la legislación educativa, que ya se ha comentado con anterioridad en este artículo, y que impide al profesorado una toma de decisiones basada en criterios claramente definidos desde la administración educativa:

«Yo tuve un alumno que cumplía los 18. El padre se empeñó en hacer una segunda repetición de 4º de la ESO y superaba..., iba a superar los 19. Como la Ley no está clara y le pregunté a varios orientadores, (...) cada uno decía una cosa. (...) Llamo al inspector, le comento y me dice: “Sí, sí. No hay ningún problema. Que se matricule y si saca el curso pues lo ha sacado aunque tenga 19 años”. Como me han pasado muchas cosas en esta vida pues llamé a otro, y lógicamente me dijo lo contrario: “Imposible. ¿Cómo va a estar en 4º de la ESO con 19 años?”. Le mandé un escrito a la Consejería, a la Inspección. ¿Sabéis lo que me contestó? Que me atuviera a la legislación vigente». (G4H5).

El segundo nivel se refiere a la propia burocratización de las prácticas educativas del profesorado, que se van alejando del trabajo educativo per se para aproximarse a un trabajo administrativo más propio de otras profesiones que de la docente:

«Estamos viendo que, por un lado, las leyes nos están cada vez diciendo que hagamos más cosas, más cosas. Los profesores nos convertimos más cada vez en burócratas: mucho papeleo, muchas programaciones, muchos estándares, muchas cosas. Yo lo veo todos los días: los profesores están ya hasta las narices. (...) Si lo importante es dar clase a nuestros alumnos y resulta que llego a mi casa y no preparar tranquilamente un examen, me tengo que poner a hacer cien mil papeleos. (...) queremos tener leyes como los países más avanzados según el Informe PISA, pero luego no damos medios (...) tenemos una enseñanza de burócratas». (G4H1).

«Las leyes cada vez nos traen más papeleo, y programaciones, y estándares de aprendizaje, y tal. Pues nos convertimos en máquinas de generar documentación que yo no sé quién lee». (G9H1).

Una de las consecuencias más destacadas sobre el profesorado de los procesos de cambio que estamos analizando en este artículo es la pérdida de autonomía de su trabajo como profesional, en la medida en que su trabajo se va definiendo cada vez más por instancias externas y/o ajenas a sí mismo, de manera que el profesorado de la investigación da muestras de sentir que va perdiendo cada vez más el control de su propio trabajo, de las decisiones que implica, de las tareas y los tiempos, los objetivos, los contenidos, etc.:

«La legislación nos va marcando mucho la pauta del camino a seguir. (...) a veces tenemos una mochila muy pesada que se llama pruebas externas, que se llama pruebas de acceso a selectividad, a universidades, que nos pautan mucho la forma de trabajar. (...) Y el profesorado, en general, entiende que no tenemos horas suficientes para abordar todo lo bien que nos gustaría los diferentes aspectos de esa educación integral. (...) ese currículum te viene dado de entes superiores». (G10H2)

«G8M2: Yo entiendo que esta ley [la LOMCE] eso, te constriñe más, te limita a la hora de poder tomar tú, como docente, como profesor, ese tipo de decisiones de ser un currículum un poco más flexible. ¿Vale? No ya porque lo justifiques delante de la... del este de calidad del ISO 2000 o delante de inspección. No es que lo justifique yo ahí...»

G8H3: Mira, que esto no puede ser».

Es fácil entender que, como resultado de todo ello, el profesorado de la investigación se reivindique como agente en el marco de estos cambios (Venegas, 2017b), es decir, que se reivindique como sujeto político con capacidad de actuar en los cambios educativos, sobre todo por ser uno de los protagonistas principales de los fenómenos implicados en esos procesos de cambio, frente a agentes externos que, de nuevo, minan la autonomía y capacidad de agencia del profesorado, lo que podemos entender como una estrategia de resistencia frente a los cambios que conducen hacia la desprofesionalización del profesorado:

«Las leyes son papeles. Entonces, los que producen los cambios son los profesores y las profesoras. Y si no cambiamos ahí, pues no cambiamos el sistema». (G10M3).

«La legislación mejoraría mucho si el profesorado tuviera un papel un poco más activo en la elaboración de las leyes y no (...) los legisladores, que son como una gente un poco externa, que no saben lo que se cuece en el aula». (G10H1).

«Creo que han estado un poco de espaldas a nosotros y, muchas veces, o en la mayoría de los casos, legislando sin pensar en qué podemos opinar, o en pedirnos un poco opinión, ¿no?». (G5H2).

Por tanto, los discursos del profesorado de esta investigación se mueven entre dos grandes tendencias en relación al profesionalismo docente. Una primera, que mira hacia atrás, anclada en la vieja creencia en la vocación docente, mayoritaria entre el profesorado de la investigación, y que entiende el trabajo docente como orientado por una especie de don natural:

«Yo creo que tiene que ver mucho la vocación famosa. Debería de ser una vocación muy trabajada y muy vinculada a analizar ese carácter y a darnos trucos y pautas para qué hacer en el aula». (G10H3).

La vocación no necesita, pues, formación, solo algunos trucos y pautas, «recetas», pues existe la creencia de que «los que no son vocacionales son los que más problemas tienen en el aula» (G8H1). La vocación es la esencia que explica el ser docente, aún cuando se está sufriendo el deterioro del trabajo docente analizado más arriba:

«Yo, cuando empecé en la enseñanza era, en cierto modo, (...) un chollo (...) pero cada vez hemos ido perdiendo privilegios, por decirlo de alguna manera, y hoy ya no es tan chollo el dedicarse a esto, ¿no? Y uno lo hace por vocación». (G8H2).

La segunda gran tendencia entre el profesorado de la investigación, claramente minoritaria, pone en cuestión duramente esa idea de vocación: «A mí me da un poco miedo la palabra vocación, a veces, porque es como que el profesor hace voluntariado» (G11M1), y reivindica el trabajo docente como profesión:

«G11H1: Yo siempre digo que la vocación es para los curas.

(...)

Yo soy un profesional.

(...)

G11M1: Yo era vocacional y me profesionalicé. Yo al principio decía “sí, yo quiero dar clase, me encanta, tal”. Y luego me di cuenta de que era una película tener vocación. Es que no tiene sentido. Es que además te frustran la vocación. (...) Ya está, profesionalización. Y, además, he trabajado con mucha gente que era profesional, no tenía vocación y trabajaba súper bien. Dije: “¿para qué sirve la vocación?”. No creo en la vocación en la enseñanza».

Esta tendencia, minoritaria entre el profesorado de la investigación, demanda una mayor profesionalización del profesorado, pues parece entenderla como estrategia de resistencia frente a los cambios en la profesión docente que se analizan en este artículo:

«Creo que lo único que podemos mejorar es la profesionalidad del profesorado. Deberíamos de ser más competentes. Yo tengo claramente compañeros incompetentes que están dando clase y que no superarían una evaluación normal de oposición. En ese sentido, yo ya reclamaría que lo único que podemos hacer, internamente, es mejorar como profesores, en base seguramente a evaluaciones. (...) Creo que es lo profesional el que debe ser mucho más profesional. Y se le debe de evaluar. (...) yo creo que nosotros hacemos lo que podemos, que quizás no es mucho pero... (...) Creo que cambiarlo todo no se puede cambiar y lo único que se puede reclamar es a las personas más responsabilidad». (G10H3).

Esta última cita concluye apuntando hacia un fenómeno emergente entre el profesorado español de Secundaria: la internalización del discurso dominante en las políticas de rendición de cuentas sobre la responsabilización social del profesorado en aquellos contextos donde, por sus condiciones estructurales y su modelo social y de bienestar, los dispositivos de rendición de cuentas son aún ‘suaves’ (Maroy y Voisin, 2013), pero se apuesta, de manera contundente y creciente, por la evaluación del trabajo docente.

Por su parte, la literatura especializada señala un proceso de desprofesionalización progresiva del profesorado, que podríamos observar también en el caso español. Concluimos este artículo, a continuación, discutiendo algunas ideas que pueden enriquecer el debate en España en torno al fenómeno aquí analizado.

4. Discusión de los resultados y conclusiones

El objetivo de este artículo ha sido analizar los discursos del profesorado de ESO sobre las políticas de rendición de cuentas del trabajo docente en España, para lo que analiza los discursos emergentes en 10 grupos de discusión con un total de 63 docentes. El análisis nos permite llegar a las siguientes conclusiones.

Tal vez sea válido para España, en términos generales, lo que plantea Dutercq (2016) para el caso francés: que las medidas introducidas en el país atañen poco al personal de los centros educativos, que sigue trabajando bajo un régimen de responsabilidad moral y profesional más que gerencial y, en el caso español, con una creencia elevada aún en la vocación como principio docente. Siendo esto válido como situación estructural de las políticas de rendición de cuentas en España en el momento actual, merece la pena atender a los datos procedentes de nuestra investigación para conocer las tendencias de cambio que se observan en los discursos del profesorado.

En primer lugar, a un nivel mesosociológico de análisis, el profesorado señala unánimemente la inestabilidad de las políticas educativas en España cada vez que hay un cambio de gobierno estatal (De Puelles, 2016). A priori, todo el profesorado considera que esos cambios son sólo de orden discursivo (político) (véase también Dutercq, 2016), pero no generan un cambio ni estructural (en la organización de los centros), ni en las prácticas docentes, debido a tres posibles factores que apunta:

- una ejecución *top-down* imperfecta de las políticas educativas;
- la tendencia del sistema educativo a reproducirse;
- o la falta de recursos destinados a educación.

Los datos muestran que el profesorado responde con una estrategia de *acomodación intermedia*, a caballo entre la nueva legislación y lo que hacían con anterioridad, tanto a los cambios de política educativa, en general, cuanto, más concretamente, a la evaluación estandarizada introducida por la LOMCE para evaluar al alumnado, lo que muestra cierta relación con la conformidad analizada por Hall y MacGinity (2015) entre el profesorado de su estudio, tal vez no tanto por la necesidad de mantener una identidad profesional viable frente al neoliberalismo, como en su estudio, cuanto por la falta de especificación *top-down* del cambio legislativo desde la administración educativa hacia las prácticas docentes, como se queja el profesorado de nuestra investigación.

Este desconcierto nos lleva a la segunda conclusión del artículo: aunque, a priori, el discurso docente no reconoce un impacto directo de la reforma educativa sobre la organización de los centros y las prácticas docentes, una aproximación más detallada a sus discursos muestra que la política de rendición de cuentas del trabajo docente y la evaluación mediante estándares de aprendizaje impuestas por la LOMCE, introducen modificaciones importantes sobre la profesionalidad docente (Maroy, 2006) también en España, como ocurre en otros países. Muestra de ello son los efectos perversos derivados de esta *Policy evaluation* (Mons, 2009) –concretamente el «*testing*»– que señala el profesorado de la investigación: el «*teaching to the tests*» y, con ello, la reducción del currículum escolar (Mons, 2009; Yerly, 2017; Maroy *et al.*, en este monográfico). Frente a ello, buena parte del profesorado reivindica la dimensión humana presente en la relación docente de enseñanza-aprendizaje, que escapa a la medición estandarizada, y un grupo minoritario rechaza esta centralidad creciente de la filosofía de la evaluación (Martuccelli, 2010) por homogeneizar la producción de sujetos escolares. Por tanto, este análisis más minucioso deja ver que, frente a la impresión apriorística del profesorado sobre la reproducción del sistema y las prácticas educativas, a pesar de las reformas, existe un impacto destacable de éstas, con especial atención a la LOMCE, sobre sus prácticas docentes y la organización de sus centros: la consolidación creciente de una cultura de la evaluación (Ruiz, 2010), cuyo principal mecanismo de regulación educativa son los dispositivos de rendición de cuentas (Ranson, 2003; Mons, 2009; Ruiz, 2010; Cattonar, Dumay y Maroy, 2013; Maroy y

Voisin, 2013; Dutercq, 2016; Dutercq y Maroy, 2017; Yerly, 2017), todo lo cual introduce cambios sobre la profesionalidad docente (Maroy, 2006) y para el alumnado (Mons, 2009).

La tercera conclusión del artículo se refiere al impacto de las políticas de rendición de cuentas sobre el profesorado. Los datos de la investigación diferencian entre profesorado funcionario, de centros públicos, y profesorado laboral, de centros privados y concertados. El discurso que cuestiona la inmunidad del funcionariado ha calado socialmente en España, lo que podría apuntar hacia el desmantelamiento progresivo del empleo funcionarial en la administración pública, en el marco de una nueva gobernanza, neoliberal (Ranson, 2003), basada en la evaluación (Martuccelli, 2010). El profesorado de la investigación parece consciente de esta tendencia que, por otro lado, forma parte, como hemos dicho antes, de cambios estructurales más profundos que redefinen el profesionalismo en general (Evetts, 2006, 2011), y el docente en particular (Whitty, 2000; Maroy y Cattonar, 2012; Luengo y Saura, 2013; Hall y MacGinity, 2015; Dutercq y Maroy, 2017; Venegas, 2017a). Otros aspectos destacados están implicados en ello, como la burocratización del trabajo docente (Evetts, 2006, 2011), que los datos de nuestra investigación sitúan en dos niveles, el organizacional, relativo a la falta de claridad de las políticas educativas, y el de la práctica docente, definida por un trabajo cada vez menos educativo y más administrativo. La consecuencia es la pérdida de autonomía del profesorado (Cattonar y Maroy, 2012; Maubant, Roger y Lejeune, 2013; Perez-Roux y Maleyrot, 2015), que da lugar a, y es consecuencia de, la desprofesionalización del trabajo docente (Maroy, 2006; Cattonar y Maroy, 2012; Maubant, Roger y Lejeune, 2013; Perez-Roux y Maleyrot, 2015). En este sentido, la estrategia del profesorado es una resistencia que toma la forma de reivindicación de su agencia como sujeto político que ha de formar parte activa en los procesos educativos, frente a la negación de su agencia que supone la rendición de cuentas burocratizada (Ranson, 2003), una ausencia del profesorado señalada también por Maroy (2006). Así, el profesorado de la investigación se mueve entre la vieja idea de vocación y la reivindicación de profesionalización (véase también Maroy, 2006), en medio de estas tendencias desprofesionalizadoras fruto de las políticas neoliberales propias del NPM (Ball, 2003), con especial atención a las políticas de rendición de cuentas, y que van siendo internalizadas por una parte del profesorado en términos de responsabilidad social del trabajo docente, dando así contenido a una ‘subjetivación’ (Venegas, 2017b) profesional neoliberal (en esta línea, véanse Ball, 2003, 2015; Luengo y Saura, 2013) que, si bien se apunta en los discursos del profesorado, necesitaría de otra técnica más adecuada para ello, como la entrevista, pero que, sin duda, nos abre una futura línea de investigación partiendo de las conclusiones de ésta.

Referencias bibliográficas

- Ball, Stephen J. (2003): “The teacher’s soul and the terrors of performativity”. *Journal of Education Policy*, 18 (2), 215–228, <http://dx.doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, Stephen J. (2015): “Subjectivity as a site of struggle: refusing neoliberalism?”. *British Journal of Sociology of Education*. doi: 10.1080/01425692.2015.1044072
- Bonal, Xavier (2014). “La LOMCE como consolidación del Thatcherismo educativo”. *eldiario.es* (14.09.2014), en http://www.eldiario.es/agendapublica/impacto_social/LOMCE-consolidacion-Thatcherismo-educativo_0_302370453.html
- Bonal, Xavier y Verger, Antoni (2016): Monográfico “Privatización educativa y globalización”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9 (2), <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/issue/view/641/showToc>

- Cattonar, Branka; Dumay, Xavier y Maroy, Christian (2013): “Politique d’évaluation externe et reconstitution des professionnalités dans l’enseignement primaire: un cas de responsabilisation (accountability) douce”. *Education et sociétés*, 2 (32), 35–51. doi: 10.3917/es.032.0035
- De Puelles, Manuel (2016): “Reflexiones sobre cuarenta años de educación en España o la irresistible seducción de las leyes”. *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 15–44.
- Dubet, François y Martuccelli, Danilo (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dutercq, Yves (2016): “Accountability, una caja de herramientas, no una política: el caso del sistema educativo francés”. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20 (3), 145–169.
- Dutercq, Yves y Maroy, Christian (2017). “Le travail et le professionnalisme enseignants face aux politiques de responsabilisation: introduction à la problématique” en Christian Maroy e Yves Dutercq (dtrs.). *Le travail et le professionnalisme enseignants face aux politiques de responsabilisation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Evetts, Julia (2006): “Short Note: the Sociology of Professional Groups”. *Current Sociology*, 54 (1), 133–143.
- Evetts, Julia (2011): “New Professionalism? Challenges and Opportunities”. *Current Sociology*, 59 (4), 406–422.
- Feito, Rafael (2017): “¿Qué dice la investigación social sobre las pruebas educativas externas?”. *Revista Internacional de Sociología*, 75 (1), 1–11, <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2017.75.1.15.89>
- Hall, David y McGinity, Ruth (2015). “Conceptualizing teacher professional identity in neoliberal times: Resistance, compliance and reform”. *Education Policy Analysis Archives*, 23 (88), 4–21, <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2092>
- Jefatura del Estado, LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE Núm. 106, jueves, 4 de mayo de 2006, <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Jefatura del Estado, LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, BOE Núm. 295, martes, 10 de diciembre de 2013, <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- López, Francisco (2013). “Profesión y formación del profesorado de Secundaria”. Conferencia en el *Congreso Internacional Euro-Iberoamericano sobre la formación del profesorado de educación secundaria. Reflexión, análisis y propuestas*. Madrid, 16-19 de julio.
- Luego, Julián y Saura, Geo (2013): “La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo”. *REICE*, 11 (3), 139–153.
- Maubant, Philippe; Roger, Lucie y Lejeune, Michel (2013): “Déprofessionnalisation”. *Recherche et formation*, 72, 89–102, doi: 10.4000/rechercheformation.2041
- Maroy, Christian (2006): “Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe: facteurs de changement, incidences et résistances dans l’enseignement secondaire”. *Revue Française de Pédagogie*, 155 (2), 1–32.

- Maroy, Christian (2008): “Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d’enseignement ?”. *Sociologie et Sociétés*, 40 (1), 31–54.
- Maroy, Christian y Cattonar, Branka (2012): “Professionnalisation ou Déprofessionnalisation ? Le cas de la Communauté française de Belgique”. *RASE*, 5 (3), 394–423.
- Maroy, Christian y Voisin, Annelise (2013): “Les transformations récentes des politiques d’accountability en éducation: enjeux et incidences des outils d’action publique”. *Educação & Sociedade*, 34 (124), 881–901.
- Martínez, Ignacio (2014): “La incidencia de la LOMCE y su desarrollo en las actuaciones de la inspección de educación”. *Revista Supervisión*, 21, 32, 1-12.
- Martuccelli, Danilo (2010): “Critique de la philosophie de l’évaluation”, *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 1 (128–129), 27–52. doi: 10.3917/cis.128.0027
- Mons, Nathalie (2009): “Effets théoriques et réels des politiques d’évaluation standardisée”. *Revue Française de Pédagogie*, 169, 99–140; doi: 10.4000/rfp.1531
- Perez-Roux, Thérèse et Maleyrot, Eric (2015): “L’accompagnement des enseignants à l’heure des réformes: stratégies des formateurs de terrain face à de nouvelles formes de (dé)professionnalisation”. *Éducation et socialisation* [En ligne], 38, doi: 10.4000/edso.1294
- Ranson, Stewart (2003): “Public accountability in the age of neo-liberal governance”. *Journal of Education Policy*, 18 (5), 459–480, doi: 10.1080/0268093032000124848
- Ruiz, Ferrán (2010): “Los centros educativos ante la rendición de cuentas: ‘lessons from America’”. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 18 (5), 14–17.
- Venegas, Mar (2017a). “Le travail d’orientation des enseignant(e)s: une pratique éducative de responsabilisation sociale?” en Yves Dutercq y Christian Maroy (dtrs.). *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation*. Louvain-la-Neuve: De Boeck
- Venegas, Mar (2017b): “Devenir sujeto. Una aproximación sociológica”. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 73 (1), 13–36.
- Whitty, Geoff (2000): “Teacher professionalism in new times”. *Journal of In-Service Education*, 26 (2), 281–295. doi: 10.1080/13674580000200121
- Yerly, Gonzague (2017). “Quel est l’impact «réel» des politiques de responsabilisation douce sur les pratiques enseignantes? Analyse des effets d’un dispositif d’évaluation externe des acquis des élèves”, en Yves Dutercq y Christian Maroy (dtrs.). *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, 121–157.

Notas biográficas

Mar Venegas es Doctora en Sociología con Mención Europea. Profesora del Departamento de Sociología de la Universidad del Granada del que es, actualmente, Subdirectora. Ha sido Secretaria de la Asociación de Sociología de la Educación de España. Su docencia se desarrolla en el ámbito de la Sociología de la Educación, así como su investigación, en la que destacan dos grandes líneas: la Sociología de la Educación, el Género y la Sexualidad (la política afectivosexual); y la Sociología del Profesorado.

Elisa Usategui Basozabal es Doctora en Filosofía. Profesora del departamento de Sociología y Trabajo social de la Universidad del País Vasco. Su labor investigadora trata los problemas de cohesión social suscitados por los procesos de individualización y globalización que marcan las sociedades de la posmodernidad, centrándose, de modo especial en el campo de la cultura y la educación. Otra área de trabajo la conforma el análisis de los aportes de la teoría feminista a la reflexión y a la epistemología sociológica. En este sentido, ha revisado desde una perspectiva de género los diversos paradigmas y autores dentro del campo de la Teoría sociológica.

Ana Irene del Valle Loroño es Doctora en Sociología y profesora del Departamento de Sociología y Trabajo Social de la Universidad del País Vasco. Su labor investigadora se centra en el análisis de los procesos, relaciones y estructuras sociales emergentes en la familia y la educación, especialmente en lo que concierne a los valores y al cambio sociocultural, y primando la perspectiva de género.

Anexo

Anexo 1. Sujetos de los verbatims¹²

GRUPO	SUJETO	SEXO	ÁREA CONOCIMIENTO	TIPO CONTRATO	EXPERIENCIA LABORAL	TIPO CENTRO	OFERTA EDUCATIVA	PERFIL SOCIOECONÓMICO ALUMNADO
G4 MURCIA	G4H1	hombre	ciencias	funcionario	> 20 años	público	ESO, Bachillerato	nivel socioeconómico medio
GRUPO 11 MADRID	G11H2	hombre	letras	laboral	< 10 años	privado	ESO, Bachillerato	nivel socioeconómico medio alto
G6 CASTILLA LEON	G6M1	mujer	letras	laboral	10-20 años	concertado	Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato, FP	nivel socioeconómico medio alto
GRUPO 9 LA RIOJA	G9M4	mujer	ciencias	funcionario	> 20 años	público	ESO, Bachillerato, FP	nivel socioeconómico medio + inmigración elevada
GRUPO 8 ISLAS CANARIAS	G8M1	mujer	letras	funcionario	10-20 años	público	ESO, Bachillerato	NS/NC
GRUPO 7 ISLAS BALEARES	G7H1	hombre	letras	funcionario	10-20 años	público	ESO, Bachillerato	nivel socioeconómico medio
GRUPO 7 ISLAS BALEARES	G7M3	mujer	letras	laboral	< 10 años	concertado	ESO, Bachillerato	nivel socioeconómico medio
GRUPO 10 NAVARRA	G10H3	hombre	letras	funcionario	> 20 años	público	ESO, Bachillerato	nivel socioeconómico medio bajo
G6 CASTILLA LEON	G6H3	hombre	ciencias	laboral	10-20 años	concertado	Infantil, Primaria, Secundaria	nivel socioeconómico bajo (familias desestructuradas)
G4 MURCIA	G4H2	hombre	letras	funcionario	> 20 años	público	ESO, Bachillerato, FP	nivel socioeconómico alto (centro de excelencia)
G4 MURCIA	G4H4	hombre	letras	laboral	< 10 años	concertado	Primaria, ESO, Bachillerato, FP	niveles socioeconómicos mixtos
G4 MURCIA	G4H5	hombre	ciencias	laboral	> 20 años	concertado	Primaria, ESO	niveles socioeconómicos mixtos
G4 MURCIA	G4H3	hombre	ciencias	funcionario	10-20 años	público	ESO, Bachillerato	nivel socioeconómico alto
GRUPO 10 NAVARRA	G10H2	hombre	otra	laboral	10-20 años	concertado	Primaria, ESO, Bachillerato	NS/NC
G5 COMUNIDAD VALENCIANA	G5H4	hombre	ciencias	funcionario	> 20 años	público	ESO, Bachillerato, FP	nivel socioeconómico medio alto
G3 PAÍS VASCO	G3H2	hombre	letras	funcionario	> 20 años	público	ESO, Bachillerato	NS/NC
G6 CASTILLA LEON	G6H3	hombre	ciencias	laboral	10-20 años	concertado	Infantil, Primaria, Secundaria	nivel socioeconómico bajo (familias desestructuradas)
GRUPO 9 LA RIOJA	G9H1	hombre	otra	funcionario	10-20 años	público	ESO, FP, Bachillerato	nivel socioeconómico bajo + inmigración elevada
GRUPO 10 NAVARRA	G10M3	mujer	ciencias	funcionario	> 20 años	público	ESO, Bachillerato	inmigración elevada
G3 PAÍS VASCO	G3H1	hombre	ciencias	intemo	< 10 años	público	ESO, Bachillerato	NS/NC
G4 MURCIA	G4H5	hombre	ciencias	laboral	> 20 años	concertado	Primaria, ESO	niveles socioeconómicos mixtos
GRUPO 10 NAVARRA	G10H2	hombre	otra	laboral	10-20 años	concertado	Primaria, ESO, Bachillerato	NS/NC
GRUPO 9 LA RIOJA	G9H3	hombre	letras	funcionario	> 20 años	público	ESO, Bachillerato, FP	nivel socioeconómico medio alto
GRUPO 9 LA RIOJA	G9M1	mujer	ciencias	laboral	< 10 años	concertado	Primaria, ESO	nivel socioeconómico medio
GRUPO 9 LA RIOJA	G9M2	mujer	ciencias	funcionario	> 20 años	público	ESO, Bachillerato	nivel socioeconómico medio

12 Cada Comunidad Autónoma está representada por un color.

62 ANDALUCÍA	G2M3	mujer	otra	laboral	10-20 años	concentrado	Primaria, ESO, Bachillerato	niveles socioeconómicos mixtos
GRUPO 9 LA RIOJA	G9M5	mujer	ciencias	funcionarial	> 20 años	público	ESO, Bachillerato, FP	nivel socioeconómico medio alto
63 PAÍS VASCO	G3M1	mujer	ciencias	funcionarial	10-20 años	público	Primaria, ESO, Bachillerato	NS/NC
63 PAÍS VASCO	G3H2	hombre	letras	funcionarial	> 20 años	público	ESO, Bachillerato	NS/NC
64 MURCIA	G4H5	hombre	ciencias	laboral	> 20 años	concentrado	Primaria, ESO	niveles socioeconómicos mixtos
GRUPO 8 ISLAS CANARIAS	G8M2	mujer	ciencias	funcionarial	> 20 años	público	ESO	NS/NC
GRUPO 8 ISLAS CANARIAS	G8H3	hombre	ciencias	funcionarial	10-20 años	público	ESO, Bachillerato	NS/NC
GRUPO 10 NAVARRA	G10H1	hombre	letras	funcionarial	< 10 años	público	ESO, Bachillerato	
65 COMUNIDAD VALENCIANA	G5H2	hombre	otra	funcionarial	10-20 años	público	ESO, Bachillerato, FP	nivel socioeconómico bajo (comunidad aprendizaje)
GRUPO 8 ISLAS CANARIAS	G8H2	hombre	ciencias	funcionarial	> 20 años	público	ESO	NS/NC
GRUPO 11 MADRID	G11M1	mujer	letras	funcionarial	10-20 años	público	ESO, Bachillerato	NS/NC
GRUPO 11 MADRID	G11H1	hombre	letras	funcionarial	> 20 años	público	ESO, Bachillerato	nivel socioeconómico bajo - medio alto

Fuente: Elaboración propia.

El profesorado francés de Primaria frente a las políticas de rendición de cuentas: una evolución de su profesionalismo en un contexto de *accountability* subjetiva

French primary school teachers and accountability policies: how their professionalism has evolved in a subjective accountability context

Yves Dutercq y Eric Maleyrot¹

Resumen

Nuestra contribución trata de la manera en que el profesorado francés de los centros educativos públicos de educación primaria reaccionan ante las políticas de rendimiento y de responsabilización que se han desarrollado los últimos años. Aspira a comprender en qué medida esto redefine su profesionalismo. En una primera parte, un análisis socio-histórico describe la evolución de las medidas de responsabilización a través de la sucesión de herramientas y de objetivos puestos en práctica para la ayuda individualizada para el éxito del alumnado. Examinamos, a continuación, cómo la responsabilidad del profesionalismo tradicional del profesorado es remodelada por estos nuevos dispositivos, teniendo en cuenta la auto-regulación y la escasa rendición de cuentas de la que es objeto el profesorado. En una segunda parte, nos centramos en la recepción, por parte del profesorado, de dos dispositivos recientes. El primero, es un instrumento externo para medir los resultados del alumnado; el segundo, es un dispositivo que consiste en proponer o poner a su disposición un/a docente complementario en centros educativos que acogen un público desfavorecido. A raíz de las encuestas realizadas sobre estos temas entre 2011 y 2016, nuestro análisis secundario pone a la luz tanto las resistencias como la evolución de las prácticas profesionales que esas políticas de responsabilización suscitan. Para terminar, en una tercera parte, cuestionamos el profesionalismo «interno» del profesorado, frente a la visión del profesionalismo «externo» que espera la institución. Ante una política de responsabilización «suave», los docentes reaccionan o actúan en un contexto que calificamos de *accountability* subjetiva, dejando translucir dos formas de profesionalidad: una tradicional, que sigue una pedagogía individual, y otra de dimensión colectiva, que acepta rendir cuentas.

Palabras clave

Accountability, centros educativos de primaria, profesorado francés, prácticas profesionales, profesionalismo docente, responsabilización.

Abstract

Our paper focuses on how French primary school teachers in state schools are reacting to the performance and accountability policies that have developed in recent years. It seeks to identify to what extent their professionalism is being redefined as a result. In the first section, a socio-historical analysis will describe the developments in accountability measures through the succession of tools and targets put in place as part of an individualized assistance for student achievement. We will examine how the accountability that goes with teachers' traditional professionalism is being reshaped by these new tools, while taking into account self-regulation and the weak accountability that applies to them. In the second section, we will focus on how two recent tools have been received by teachers. The first is an external evaluation device for student results and the second is a tool made available to supplementary teachers in inner-city schools. From studies carried out on these issues between 2011 and 2016, our secondary analysis highlights both the opposition to and changes in professional practices generated by these accountability policies. The third section will call into question the «internal» professionalism of teachers as regards the «external» professionalism expected by the institution. In a so-called «soft» accountability policy, teachers (re)act in a context that we describe as subjective accountability and show two forms of «professionality»: one is traditional and linked to individual pedagogical autonomy and the other has a collective dimension that recognizes accountability.

Keywords

Accountability, primary school, French teachers, professional practices, teacher professionalism.

¹ Centre de Recherche en Education de Nantes, Université de Nantes, France. Collaborateur externe du CREN.

Résumé

Notre contribution porte sur la manière dont les enseignants français de l'école primaire publique réagissent aux politiques de performance et de responsabilisation qui se sont développées ces dernières années. Elle cherche à savoir dans quelle mesure leur professionnalisme s'en trouve redéfini. Dans une première partie, une analyse sociohistorique décrit l'évolution des mesures de responsabilisation à travers la succession des outils et de leurs objectifs mis en place pour l'aide individualisée à la réussite des élèves. Nous examinons alors comment la responsabilité attachée au professionnalisme traditionnel des enseignants est remodelée par ces nouveaux dispositifs, en prenant en compte l'autorégulation et la faible reddition dont ils font l'objet. Dans une seconde partie, nous nous centrons sur la réception par les enseignants de deux dispositifs récents. Le premier est un instrument externe de mesure des résultats des élèves, le second un dispositif de mise à disposition d'un enseignant supplémentaire dans des écoles accueillant un public défavorisé. A partir d'enquêtes réalisées sur ces questions entre 2011 et 2016, notre analyse secondaire met en lumière à la fois les résistances et l'évolution des pratiques professionnelles que ces politiques de responsabilisation suscitent. Enfin, dans une troisième partie, nous questionnons le professionnalisme «interne» des enseignants au regard du professionnalisme «externe» attendu par l'institution. Dans une politique de responsabilisation à régulation «douce», les enseignants (ré)agissent dans un contexte que nous qualifions d'*accountability* subjective, laissant apparaître deux formes de professionnalité, l'une traditionnelle, attachée à une autonomie pédagogique individuelle, l'autre à dimension collective, acceptant reddition de comptes.

Mots clés

Accountability, enseignants français, école primaire, responsabilisation, professionnalisme enseignant, pratiques professionnelles.

Recibido: 13-03-2017
Aceptado: 11-09-2017

1. Introducción

En los últimos años se han desarrollado considerablemente las políticas que buscan el rendimiento y que suponen la rendición de cuentas en la acción pública en educación, apoyándose en un conjunto de herramientas e instrumentos que hemos tenido la oportunidad de explorar en trabajos recientes (Maroy, 2013; Dutercq et Maroy, 2014, 2017). En Francia, estas políticas nacieron a raíz de la implementación de la Ley orgánica relativa a las leyes de finanza (LOLF) y de la sistematización del pilotaje mediante contratación en el sector de la educación, promoviendo una nueva instrumentalización de la acción pública que se asemeja a una regulación por los resultados (Pons, 2010), sustituyéndose o, más a menudo, superponiéndose a antiguos acuerdos institucionales. Efectivamente, el principio de la rendición de cuentas es antiguo, pero se articula cada vez más con resultados cuantificables y comunicables, gracias al uso de herramientas validadas e institucionalizadas por el Estado o la autoridad central o, de manera más amplia, por el poder regulador: indicadores, evaluación de resultados, contratos, planes de acción, informes de rendimiento, consecuencias individuales o colectivas en términos de apoyo o de control. El desarrollo de estas herramientas tiene un fuerte impacto en el tipo de profesionalismo del personal ya que contribuye a cuestionar su calidad de experto y a poner en tela de juicio su autonomía moral y profesional.

A partir de esta constatación general, nuestra contribución trata de la manera en la que el profesorado francés de los centros educativos públicos de primaria reacciona ante las políticas de rendimiento y de responsabilización.

En una primera parte, proponemos un análisis socio-histórico de la evolución de estas políticas a través de la promulgación de diversas medidas de responsabilización (Dutercq & Maroy, 2014) que atañen directamente a la enseñanza primaria en Francia. Se centra, muy especialmente, en la ayuda individualizada a favor del rendimiento escolar del alumnado. Describimos la sucesión de herramientas empleadas con este fin por el ministerio francés de la Educación nacional, así como sus objetivos: programa personali-

zado de ayuda y progreso, programa personalizado de rendimiento escolar, ayuda personalizada, ayuda personalizada complementaria, cursos de puesta al día, acompañamiento educativo. Estas herramientas se articulan a instrumentos de responsabilización más amplios, como las evaluaciones externas nacionales, el proyecto educativo de centro o el cuaderno personalizado de competencias. De esta manera, examinamos cómo la responsabilidad vinculada al profesionalismo tradicional del profesorado de primaria (Geay, 2010; Charles y Cibois, 2010) se ve remodelada con la aparición de nuevos dispositivos, tomando en cuenta la auto-regulación y la escasa rendición de cuentas de las que son objeto (Maroy y Voisin, 2014).

En una segunda parte, nos centraremos en la recepción por parte del profesorado de primaria de dos dispositivos recientes que tratan de modificar y de acrecentar la responsabilidad moral y profesional en lo que concierne el rendimiento escolar del alumnado y en cómo resuelven las dificultades escolares. El primero, es un instrumento externo del ministerio de Educación nacional para medir los resultados del alumnado. El segundo, obedece a una lógica diferente ya que se trata de un dispositivo de atribución de un/a docente complementario, no destinado a una única clase, en centros que acogen un público desfavorecido.

La diversidad de acogida y de uso de estas herramientas nos conduce, en una tercera parte, a interesarnos por las transformaciones de las prácticas profesionales y a cuestionar el profesionalismo reivindicado por el profesorado con respecto al profesionalismo esperado por la institución: ¿qué formas de regulación de la acción del personal de la enseñanza y qué redefinición(es) relativas a su ética (Freidson, 2001; Maroy, 2011) podemos observar? En efecto, si la política de responsabilización se mantiene de forma eminentemente retórica en Francia (Pons, 2014), sin embargo, la sucesión de dispositivos y de medidas conduce al profesorado a reaccionar, o actuar, en un contexto que calificamos de *accountability* subjetiva y, en particular, a operar transacciones entre las condiciones de eficacia y las condiciones de legitimidad ética de las herramientas desplegadas.

Nuestro artículo se basa en el análisis secundario de los resultados de encuestas que hemos llevado a cabo sobre cada uno de los dos dispositivos de referencia. La metodología empleada en la encuesta, sobre la recepción de la reforma de la evaluación de los resultados del alumnado, ha consistido en el análisis cruzado de textos que emanan del ministerio de la Educación nacional, artículos de prensa especializada y generalista recogidos durante más de tres años, así como de una serie de veinte entrevistas semiestructuradas a responsables locales de la Educación nacional, a directores/as y a docentes de centros educativos de infantil y primaria, los cuales presentan características variadas, en zonas favorecidas y desfavorecidas, en centros públicos y privados (Dutercq & Lanéelle, 2013). El dispositivo de atribución de un docente complementario ha sido objeto de una encuesta cualitativa longitudinal en dos academias², o distritos educativos, y de una encuesta etnográfica (recopilación de documentos, observaciones, encuestas a docentes y al director/a de centro) en tres escuelas públicas elegidas por su situación de grandes contrastes con respecto a la implementación, el funcionamiento y los efectos del dispositivo (Dutercq & Maleyrot, 2016, 2017). Esta investigación nos ha permitido poner de relieve las resistencias, las controversias y la evolución de las prácticas engendradas por las políticas francesas de responsabilización moral y profesional en lo que concierne al rendimiento del alumnado.

2 NdT: la academia es la circunscripción administrativa de referencia en la Educación nacional francesa.

2. Análisis socio-histórico de la evolución de las políticas de responsabilización

Desde el final de la década de 1980, inmediatamente después de la promulgación de la importante ley de orientación de 1989, en la educación privada francesa se toman unas medidas orientadas a alcanzar un objetivo central: la adaptación a la diversidad del alumnado como elemento clave para reducir las desigualdades escolares. Por una parte, se trabaja sobre la diversificación pedagógica, y por otra, sobre la evaluación de las competencias del alumnado. En los años siguientes, con el paso del principio de igualdad de tratamiento al de equidad, la noción de diversificación evoluciona con la aparición en los textos oficiales del tema de la individualización.

2.1. Una sucesión de dispositivos individualizados

Así es cómo se crea en 1999 un primer dispositivo denominado «*programa personalizado de ayuda y progreso*». Se trata, entonces, de reforzar la utilidad de la evaluación nacional anual de estudiantes, en vigor desde principios del curso académico 1989-1990, al inicio del tercer año de la educación primaria (CE2)³, como herramienta para diagnosticar con precisión. Una vez más, se busca implementar una pedagogía diferenciada y una ayuda personalizada para el alumnado que no haya adquirido las competencias básicas en lectura y cálculo. Concretamente, al finalizar la operación nacional de evaluación, y a partir de una reflexión común entre docentes de primaria sobre los resultados del alumnado con dificultades en el dominio de lenguajes, el profesorado construye con cada alumno/a un «programa personalizado de ayuda y progreso», en colaboración con los padres. Cada docente de CE2 se encarga de poner en práctica en su clase este programa individual para el alumnado al que le concierne. Se encarga también de evaluar con regularidad sus aprendizajes y de efectuar los ajustes necesarios. En 2005, la nueva ley de orientación que instaura una «base común de conocimientos y competencias» reemplaza este dispositivo por el «*programa personalizado de rendimiento escolar*». Este nuevo dispositivo amplía la acción de ayuda a todo el alumnado de la escuela elemental que no parezca poder alcanzar la base común definida para cada ciclo⁴ de aprendizaje. Esta vez, los documentos oficiales indican que es el director o directora del centro educativo quien propone a las familias, o a un responsable legal del alumno/a, que realicen conjuntamente un proyecto personalizado que deberá permitir evaluar regularmente el progreso de ese alumno/a. En la práctica, cada docente encargado de cada estudiante es quien redacta el programa personalizado de rendimiento académico y quien hace partícipes a las familias, y rinde cuentas de las formas de ayuda implementadas durante el tiempo escolar, así como de aquéllas propuestas a la familia, si procede, fuera del horario escolar.

Estas evaluaciones nacionales sistematizadas para todo el alumnado de CE2, y estos dispositivos de ayuda individualizada extendidos a todo el alumnado de la escuela primaria (de los 6 a los 10 años), deben ser considerados como las primeras medidas de responsabilización del profesorado de primaria. A partir de 2007, y de la llegada de Nicolas Sarkozy a la presidencia, los responsables del ministerio del nuevo gobierno pasan de querer modificar las prácticas en el seno de la clase, a través de la «pedagogía diferenciada», a querer obtener estos cambios en el seno de dispositivos específicos, con la esperanza de que tengan un efecto en beneficio de las prácticas ordinarias.

3 NdT: tercer año de la escuela elemental en Francia.

4 NdT: la escuela elemental en Francia corresponde a la educación primaria hasta 6º de EPO, aunque este último curso se imparta en el colegio. Se divide en dos ciclos: 1º ciclo, de 6 a 8 años, y 2º, de 9 a 11.

Un primer dispositivo llamado de «*ayuda personalizada*» se suma al programa personalizado al inicio del año escolar 2008-2009. Éste se inscribe en el proyecto educativo y se extiende al conjunto del alumnado de educación infantil y hasta 3º de primaria (incluido) que se encuentre en situación de dificultad de aprendizaje. Las dos horas semanales que se le atribuyen, añadidas a las veinticuatro horas de docencia, son impartidas por cada docente en clase, o las coordinadas cuando no es quien se encarga de su alumnado.

Fuera del tiempo escolar obligatorio, tienen lugar otros dos dispositivos que no conciernen al alumnado de la escuela infantil. *Los cursos de puesta al día* van dirigidos al alumnado de 4º y 5º de primaria (9-10 años) en situación de dificultad de aprendizaje, según lo observado por sus docentes. Estos cursos tienen lugar durante las vacaciones de primavera y de verano bajo la forma de módulos de 15 horas y son impartidos por docentes voluntarios. *El acompañamiento educativo* concierne a los centros de educación prioritaria. Este dispositivo, que constituye una oferta complementaria a la enseñanza obligatoria así como a la ayuda personalizada, se desarrolla al final del día y se trata de una ayuda con los deberes, así como de prácticas deportivas o artísticas. Son docentes voluntarios, asistentes educativos o colaboradores externos. En estos dos últimos dispositivos, el profesorado es remunerado con horas complementarias.

A pesar de las diferentes apelaciones, esta sucesión de dispositivos de individualización no traduce los cambios profundos en las políticas de responsabilización. La instauración de nuevos dispositivos que se suman a los antiguos, o los eternizan, nos muestra mucha más continuidad que ruptura en la acción de los gobiernos sucesivos a pesar de las alternancias políticas. Precisemos también que estos dispositivos se articulan en medidas de responsabilización más amplias: las nuevas evaluaciones nacionales sistematizadas⁵ en segundo curso (7 años) y en último curso (10 años) de la escuela elemental a partir del inicio del curso 2008-2009 (analizadas más adelante), así como el cuaderno personal de competencias, implementado para todo el alumnado de 6 a 16 años, en el curso 2010-2011. Este cuaderno tiene una doble función: es una herramienta institucional que demuestra el dominio de siete competencias básicas y es, también, una herramienta pedagógica al servicio de un seguimiento personalizado del alumnado.

2.2. Una lógica de regulación a través de la responsabilización «suave»

La acumulación o yuxtaposición de los dispositivos de ayuda en tiempos escolares diferentes ha enturbado, de alguna forma, la concepción del profesorado sobre el objetivo de las ayudas. ¿Prevención o remedio? ¿Y para qué alumnado? Persiste la duda. En la mayoría de los casos, con la puesta en marcha de la ayuda personalizada, el número de programas escolares personalizados de rendimiento educativo ha disminuido. La ayuda a estudiantes se ha focalizado más en los dispositivos específicos externos a la clase.

Fuera de las horas de clase, su implementación manifiesta interpretaciones más o menos amplias de los documentos oficiales y de las estimaciones relativas y contextuales de las adquisiciones y de las dificultades del alumnado, insiste en esto el informe de 2010-114 (Inspección general de la educación nacional, la Inspección general de la administración de la educación nacional y de la investigación, 2010). Los criterios por los que se considera a un alumnado o a una alumna como con necesidad de recibir este seguimiento se determinan localmente en función de dos elementos: el nivel de sus logros,

5 Se abandonan las evaluaciones que sirven de diagnóstico al inicio de CE2 (3º de EPO) a partir del año 2006-2007.

y la convicción del profesorado de poder ayudarle en su progresión. El alumnado se elige según criterios de diversa índole y decisiones más o menos consensuadas en el seno de las escuelas.

De forma general, los inspectores generales constatan pocas modificaciones efectivas en las prácticas docentes, poniendo solo de manifiesto que la diferenciación es más común cuando la clase está constituida de varios niveles, como para los centros educativos pequeños situados en zona rural. Esta diferenciación está rara vez vinculada a la decisión deliberada del profesorado, que trata poco las grandes dificultades, en particular, las del alumnado en situación de gran dificultad en tercer ciclo. El informe subraya, además, que una de las carencias frecuentes viene dada por la escasez de «personalización» de las ayudas:

«En la clase, observamos muy poca enseñanza diferenciada que se sirva de diferentes vías para alcanzar el mismo objetivo para todos. En la ayuda personalizada, la constitución de pequeños grupos con objetivos idénticos es casi la regla y la gestión del grupo es casi siempre la de un pequeño colectivo. Muy raras son las sesiones donde los alumnos se benefician de un momento breve de intercambios realmente personalizados con el maestro, en torno al objetivo trabajado» (Inspección general de la educación nacional, Inspección general de la administración de la educación nacional y de la investigación, 2010: 45).

El director o directora del centro no tiene un estatuto jerárquico en Francia, sino que es a la vez docente, animador pedagógico y coordinador del equipo de docentes. Sin embargo, es quien puede organizar mejor una coherencia global en el centro educativo. Según los inspectores generales, algunos directores han conseguido implementar políticas de centro muy consensuadas, pero la mayoría considera que cada docente es responsable de la ayuda prestada.

La última Ley de orientación sobre la educación de 2013 eterniza estos dispositivos transformando, sin modificar la organización ni cambiar realmente de objetivo, la «ayuda personalizada» en «*actividades pedagógicas complementarias*». Fundamentalmente, se implementa de forma progresiva el dispositivo «*Más maestros que clases*», que apunta a reforzar el tutelaje del alumnado intentando evitar la dificultad escolar, y permitir nuevas organizaciones pedagógicas en el seno mismo de la clase (trataremos más adelante esta cuestión).

La evaluación de los efectos de las ayudas sigue siendo una de las mayores debilidades: de manera global, la mejora del «rendimiento educativo» se percibe compleja y delicada en su puesta en funcionamiento ya que abarca tanto el rendimiento escolar como la realización personal o la autoestima. Los responsables territoriales de primaria, cada uno encargado de una circunscripción con varios centros educativos, actúan como incitadores, pero, al disponer de poco tiempo en el terreno, ejercen un control débil y apenas pueden implementar las modalidades de evaluación individuales y sistemáticas que serían necesarias para una buena regulación de los dispositivos.

En definitiva, y a pesar de las reformas sucesivas de la formación de los docentes, su profesionalización no está a la altura de las necesidades generadas por los nuevos dispositivos:

«En el primer nivel, la formación de la pedagogía diferenciada ha sido abundante desde hace un par de décadas (...), a menudo asociada al trabajo sobre la evaluación, en particular la explotación de las evaluaciones nacionales bajo diferentes formas desde 1989. Pero no por ello los maestros se han convertido en expertos. El enriquecimiento de conocimientos —hay una forma de cultura general sobre el tema— no conduce sistemáticamente a aplicaciones prácticas». (Ibid., 49).

La aparición de nuevos dispositivos forma parte de una lógica de regulación a través de una responsabilización «suave» (Maroy & Voisin, 2014). Recae, a la vez, en expectativas de reflexividad por parte del profesorado capaz de una auto-regulación de sus prácticas, y en una baja rendición de resultados del alumnado a su superior jerárquico directo, que va más a apoyar que a controlar. Sujetos a las evaluaciones externas nacionales, al proyecto educativo de centro y al cuaderno personal de competencias, estos dispositivos incitan al profesorado, por una parte, a más transparencia y colaboración con respecto a sus colegas y, por otra, a más información y comunicación con las familia del alumnado.

Sin embargo, esta evolución del profesionalismo esperado por el profesorado no parece modificar, o modifica poco, las prácticas pedagógicas en las clases. Los sociólogos dan varias explicaciones que, sumadas, pueden explicar en parte estas dificultades. Para unos, el origen social cada vez menos popular del profesorado, seleccionado con un nivel de Máster (5 años de estudios universitarios) igual que el profesorado de secundaria, suscita un distancia cultural creciente con el alumnado de clases populares, y constituye un factor agravante de las desigualdades sociales (Charles & Cibois, 2010). Para otros, la relación del profesorado joven con el individualismo, más fuerte que en las antiguas generaciones, le conduce a mantener relaciones más distanciadas con las instituciones: «El relativismo político-institucional, y la preponderancia atribuida a la esfera profesional inmediata, o a la esfera personal, pueden influir también como forma de resistencia a las órdenes institucionales, o como impedimento de la organización colectiva» (Geay, 2010: 89). Es el ejercicio individual o interindividual del oficio el que parece privilegiado a través de la implementación de las cualidades estrictamente relacionales. Se observa «una perpetuación de las matrices corporativas» (*Ibid.* 83) en los y las maestras jóvenes que adoptan el discurso dominante del grupo profesional, sobre todo a través de temáticas como la articulación enseñanza-educación, la pedagogía diferenciada o el trabajo en grupo. Esta preferencia por lo pedagógico, marcada por una distancia crítica con respecto a las estructuras institucionales, así como la perpetuación de manera débil de los principios políticos durante largo tiempo arraigados en primaria, subrayan las diferencias con el profesorado de secundaria, ya que, en tanto que experto en una disciplina académica, puede reivindicar su autonomía y su profesionalismo (*Ibid.*). El análisis de dos dispositivos implementados en dos momentos claves de la reforma de la enseñanza primaria es revelador de esta evolución ambivalente de la responsabilización y del profesionalismo del profesorado de primaria.

3. Recepción por parte del profesorado de Primaria de dos dispositivos de responsabilización

Las dos medidas que estudiaremos aquí pueden parecer a primera vista muy diferentes. Una de ellas hace referencia a la reforma de la evaluación nacional del alumnado de educación primaria promulgada por un gobierno de derechas al empezar el curso 2008-2009, dando como razones la promoción de la eficacia de la escuela y la externalización de su control. La otra medida, un dispositivo de apoyo a las escuelas que acogen a alumnado en dificultad, ha sido implementada por el gobierno de izquierdas al inicio del curso 2013-2014, con el objetivo de desarrollar el trabajo en equipo y la innovación pedagógica. Sin embargo, las dos convergen, como intentaremos poner de manifiesto, ya que promueven, tanto una como otra, la responsabilización del profesorado y de los centros educativos, bajo modalidades claramente diferentes, sin duda.

3.1. La reforma de la evaluación del alumnado de educación primaria

Si la evaluación de la escuela no es una práctica reciente en Francia (Normand, 2005; Pons, 2010), a partir de ahora se inscribe en una lógica de búsqueda de rendimiento y de obligación de resultados, a

través de la cual el Estado intenta dar a su política de educación una legitimidad que ya no se le atribuye de por sí (Dutercq, 2005; Berrebi-Hoffmann, 2010; Pons, 2011). En particular, el desarrollo de la evaluación en la educación primaria, hasta ahora menor que en la educación secundaria, se justifica con el fin de mejorar la eficacia y la eficiencia de la acción pública. Pero, por las incertidumbres y las tensiones que la acompañan, el profesorado la vive como una prueba, ya que se enfrenta a su concepción del oficio y a ciertos principios que defiende.

Confirmando esta constatación, las nuevas evaluaciones estandarizadas del alumnado suscitan, desde su puesta en funcionamiento, importantes controversias, ya que entran en tensión con las expectativas del personal de los centros educativos de primaria, así como con la de los numerosos usuarios y observadores del sistema educativo, a quienes les parecen inoportunas para este nivel educativo (Duru-Bellat, 2009; Lafontaine, Soussi y Nidegger, 2009). Estas evaluaciones, que tratan de los logros del alumnado en lengua francesa y en matemáticas, en segundo y en el último año de primaria, se desarrollan respectivamente en enero y en mayo, y no a principios de curso, como las anteriores. Sus características provocan así un doble temor entre el profesorado. Por una parte, aunque sean evaluaciones sobre el alumnado, pueden contribuir a evaluarlos al profesorado, ya que tienen lugar durante el curso o al final del año escolar. Por otra parte, una mala evaluación desacredita también al centro y, por consiguiente, al colectivo al que se pertenece. La solidaridad en el seno del equipo lleva pues a tratar de que todos los resultados obtenidos sean satisfactorios y globalmente coherentes para todo el centro educativo.

Estas evaluaciones desestabilizan al profesorado, que las vive con desconfianza: evidentemente, está acostumbrado a ser inspeccionados puntualmente, y a recibir una nota pedagógica, pero una evaluación que trata de la eficacia en su trabajo (medida según los resultados de su alumnado) entra en tensión con sus certezas como profesionales. Quitarle al grupo profesional docente su capacidad de autoevaluarse significa desprofesionalizarlo. También es cuestionar su aptitud a evaluar al alumnado y a sacar una reflexión de los resultados obtenidos. Es, a la vez, romper el contrato tradicional en el que se fundamenta la relación entre el profesorado y sus superiores jerárquicos –hecha de confianza recíproca, de valores y de objetivos comunes– y negar el objetivo más reciente que la institución les ha fijado: hacerse prácticos reflexivos.

Más aún, es poner en tela de juicio otro aspecto de la confianza que la sociedad les ha acordado, a través de la delegación de sus hijos. Esta estima social recae en un sistema de referencia que define el valor de los individuos en función de su contribución a los objetivos que convienen para el mantenimiento de la sociedad. Desde este punto de vista, los y las docentes estiman cumplir convenientemente con sus tareas, a la altura de la definición que su cultura profesional ha construido desde hace tiempo y que no puede tener por jueces más que sus superiores jerárquicos o ellos mismos (Becker, 1952). Por consiguiente, las evaluaciones llevan en sí mismas la sospecha, más insoportable aún en la medida en que se hacen públicas: publicadas y ampliamente comentadas tanto en el interior como en el exterior de la escuela, permitiendo a cualquier persona juzgar el cumplimiento de los objetivos esperados (Duru-Bellat, 2009).

Cuestionar la confianza, o lo que es interpretado como tal por el profesorado –una petición de rendición de cuentas que podría parecer aceptable– obliga a que el profesorado se tenga que justificar y que lo haga en nombre de principios con los que no está forzosamente familiarizado. De hecho, la

rendición de cuentas se dirige no solo a los superiores jerárquicos de la Educación nacional, como en la tradición de la administración francesa, sino también a los responsables políticos y a la sociedad de la que los medios de comunicación se presentan como portavoces.

Ya no hay ningún obstáculo técnico para la publicación de resultados de las evaluaciones de cada centro, de manera que la competencia entre los centros de primaria está potencialmente abierta, como es el caso de los establecimientos de secundaria, a través de la puesta a disposición del público de los resultados de los exámenes nacionales. Incluso si el ministerio se contenta con publicar los resultados de los establecimientos de secundaria, en particular su valor añadido (Thélot, 1994), y no los compara entre ellos, los medios de comunicación los manejan desde hace tiempo, encargándose de la clasificación, construyendo palmarés y contribuyendo, así, a estimular un funcionamiento fundado en los principios del mercado.

Es más, estas evaluaciones pueden servir para evaluar a docentes y para tener un impacto en su carrera profesional: para algunos, no se trata de ningún riesgo eventual, sino de un cambio de orientación que conduce a hacerlos directamente responsables del rendimiento de sus alumnos/as. Se perfila, de esta manera, el espectro de una *accountability* dura, del tipo de la que existe en el país, que vincula las pruebas a la remuneración del profesorado y a mantener o cerrar los centros educativos (Carnoy *et al.*, 2003). Ya no se trata de responsabilizar a los individuos dándoles a conocer elementos útiles para mejorar su contribución al rendimiento del alumnado, sino de inculparlos o excusarlos personalmente, como lo explica Martuccelli con respecto a las formas contemporáneas de evaluación: «*Con el paso de las organizaciones hacia los individuos, se implementa una lógica inédita de dominación*» donde las «*desigualdades de resultados se convierten en un asunto de fracaso personal*» (Martuccelli, 2010: 41-42).

Después de haberlas edulcorado (no se publicaron los resultados), las evaluaciones instauradas en 2008 han sido finalmente abandonadas en 2013, con el cambio de gobierno, para ser sustituidas, al inicio del curso 2015-2016, por una evaluación estandarizada nacional del alumnado con objetivos de diagnóstico, cercana al antiguo modelo. El objetivo es permitir a los equipos pedagógicos identificar las dificultades potenciales de cada estudiante e implementar una respuesta adaptada desde el principio del año escolar. Sin embargo, al contrario que las anteriores evaluaciones nacionales sistematizadas, no se comunican los resultados a los diferentes niveles de la institución, sino que permanecen como herramientas de uso interno, al servicio de los equipos pedagógicos en las escuelas.

3.2. El dispositivo del docente complementario en las clases de primaria

El dispositivo «Más docentes que clases» constituye, en sí, una de las principales medidas de la renovación de la educación primaria instaurada por la última ley francesa de orientación de la educación promulgada en 2013 por la izquierda entonces en el poder. La atribución de un/a docente complementario/a en centenares de escuelas repartidas en el territorio nacional, privilegiando las zonas de educación prioritaria, favorece en principio la calidad y el confort de la enseñanza, pero conduce al mismo tiempo a un importante cuestionamiento de las rutinas docentes por medio de una responsabilización supervisada (Spillane, Reiser & Gomez, 2006). Efectivamente el dispositivo se presenta claramente como una incitación a cuestionar las prácticas pedagógicas, sobre todo por medio de la coordinación y de la organización del trabajo colectivo. Pero constituye también, de manera menos explícita, una herramienta de responsabilización, sobre todo porque su evaluación institucional pide

no solamente que sea medido el efecto en el rendimiento del alumnado, sino también que se rindan cuentas de su apropiación por parte del equipo docente del centro educativo.

De esta forma, el primer objetivo del dispositivo es poder responder mejor a las dificultades encontradas por el alumnado y ayudarle a efectuar los aprendizajes fundamentales, a la vez que favorece la implementación de nuevas organizaciones pedagógicas, ante todo en el seno de una misma clase, para prevenir las dificultades escolares. El equipo de docentes de los centros educativos de primaria ha sido instituido como garante de la eficacia del dispositivo y responsable de la coherencia de las diversas modalidades de intervención pedagógica (co-intervención en la clase con el o la docente titular⁶, organizarse de manera diferente a la organización habitual por clases, encargarse de grupos de alumnos según sus necesidades). No obstante, son los responsables territoriales los que se encargan de la supervisión y del reajuste regular de la organización o de la acción del profesorado. Si la libertad pedagógica prevalece en la implementación de las intervenciones del docente complementario, la orientación y supervisión de responsables intermediarios reduce los márgenes de maniobra.

Los responsables de la educación primaria tienen grandes expectativas de profesionalización de los equipos: objetivación de las prácticas y cooperación. Pero ¿cuáles son, en la práctica, las consecuencias de la introducción del dispositivo «Más docentes que clases», suponiendo una coordinación de la acción pedagógica, en la manera en la que el profesorado concibe su profesionalidad, definida como un saber respaldado por una deontología (Aballéa, 1997)?

La percepción de la autonomía profesional, así como las interpretaciones de la evaluación del dispositivo, son reveladoras de las formas de profesionalidad del profesorado, emanan de su profesionalismo concebido como ideal y valor de esta profesionalidad. Para una parte de docentes, a pesar de la voluntad afirmada de sus directivos locales en dejarles una gran amplitud de experimentación, el dispositivo constituye una traba a la autonomía pedagógica. Otro grupo de docentes, sin embargo, afirma que dispone de mayor autonomía pedagógica, y muestra una aceptación progresiva de una forma particular de responsabilización, implicando una obligación de rendir cuentas a su superior jerárquico de los efectos objetivados de la implementación del dispositivo.

Esta oposición es el reflejo de la tensión entre el profesionalismo que podemos calificar de interno, definido por los profesionales mismos (docentes, prácticos reflexivos, competentes, que adaptan sus prácticas al alumnado y respetan los procedimientos y las normas establecidas por la profesión), y un profesionalismo llamado externo, en parte definido por agentes externos.

Este nuevo profesionalismo, proveniente de la lógica gerencial de eficacia, se muestra incompatible con el profesionalismo reivindicado por gran parte de docentes, centrado en la instrucción y en la apertura cultural del alumnado, objetivos no sujetos a una evaluación claramente cuantificable. Fruto de ello, emergen dos formas de profesionalidad derivadas del dispositivo «Más docentes que clases»: por un lado, una forma tradicional que considera la obligación de resultados como una subordinación del profesorado, por otro lado, una profesionalidad que puede integrar una herramienta de responsabilización como medio de desarrollo profesional colectivo, contribuyendo sobre todo a mejorar las competencias que se enseñan.

6 Se entiende co-intervención como la intervención de dos docentes en la clase.

4. Los efectos de los dispositivos de individualización sobre el profesionalismo docente: ¿una *accountability* subjetiva?

La instalación, en los centros educativos de primaria, de los dispositivos de ayuda pedagógica que privilegian la individualización ha sido acogida de manera muy diversa por el profesorado, en relación con su propia concepción de su misión pero, ante todo, con elementos contextuales que remiten a la situación de su centro, con las relaciones interpersonales del personal que ejerce allí, o con la regulación asegurada por el responsable de circunscripción o la dirección del centro. La organización del trabajo colectivo pedagógico en las escuelas ilustra, desde este punto de vista, la redefinición del profesionalismo de los docentes franceses de primaria.

Nuestros análisis (Dutercq & Maleyrot, 2017) nos han conducido a observar dos tipos de organización del trabajo colectivo. En algunas escuelas, el director o directora ha creado espacios temporales bien definidos en el calendario del año escolar y consejos de docentes dedicados a llevar a cabo los dispositivos y estar atentos a las dificultades que se puedan encontrar. En otros centros, las reuniones no se anticipan en el año escolar sino que se van programando en función de la actualidad de los proyectos del centro y de las solicitudes institucionales. La multiplicación de los periodos de concertación conduce a veces al director a procurar no saturar al profesorado. Por fin, los equipos docentes se conciertan de manera sistemática, tal día a tal hora, cada semana. En los dos últimos casos, las cuestiones que conciernen los dispositivos de ayuda son abordadas junto a otros puntos en los consejos de docentes o de ciclo.

Desde un punto de vista pedagógico, en el caso del dispositivo «Más docentes que clases», la co-intervención⁷ no aparece como una modalidad habitual del profesorado, salvo en las clases de infantil. Si algunos binomios de docentes en los centros de primaria la experimentan, la mayoría prefiere abrir sus clases y trabajar principalmente por grupos creados en función de sus necesidades. Justifican esta opción por reticencias de tipo cultural y político: en efecto están convencidos de que la co-intervención es menos eficaz que la constitución de pequeños grupos. Así, en las clases de doble nivel (donde se agrupa alumnado de edad n y $n+1$ cuyo programa de adquisiciones escolares es diferente), denuncian la prohibición institucional de desdoblamiento por nivel a favor de una co-intervención que juzgan, bajo varios aspectos, difícil de poner en práctica.

Nos encontramos, pues, con el mismo tipo de comportamiento que hemos observado con la ayuda personalizada en el informe de la Inspección general de 2010 (Inspección general de la educación nacional, la Inspección general de la administración de la educación nacional y de la investigación, 2010). Algunos equipos pedagógicos identifican a ciertos estudiantes como simplemente frágiles, no sin que estén realmente en dificultad, y constituyen grupos a los que les dedican dos horas de ayuda dentro de sus obligaciones profesionales; otros organizan talleres de profundización, incluso de apertura cultural; por fin, otros, escasos, ponen en práctica situaciones complejas que permiten tratar las pequeñas debilidades puntuales del alumnado.

Si se desprende un ideal profesional concebido como profesionalismo interno a la profesión (enseñar es comprometerse a hacer un buen trabajo, de calidad, con el alumnado, para que adquieran los conocimientos y las competencias inscritas en la base común y el programa nacional), se identifican dos declinaciones diferentes de realización y desarrollo profesional, que pueden variar, claro está, de un centro a otro, o de un equipo a otro.

⁷ Cf. nota 6.

Algunos equipos entienden la co-intervención y la ayuda individualizada como órdenes contrarias a sus convicciones y a sus prácticas habituales de enseñanza. Estos dispositivos institucionales no se perciben como portadores de una plusvalía en su docencia. El trabajo en grupos más pequeños de estudiantes constituye entonces la modalidad privilegiada de las organizaciones pedagógicas, característica de una forma de profesionalidad en la que domina la búsqueda de un confort pedagógico para los docentes aunada a mejores condiciones de aprendizaje para el alumnado.

Al contrario, otros equipos fundamentan su profesionalidad en la búsqueda de una organización pedagógica más variada, a favor de una mejora de sus competencias didácticas y de sus prácticas pedagógicas con el alumnado. Estas modalidades los conducen a privilegiar un trabajo y una regulación de naturaleza colectiva que se añan, entonces, con las medidas de responsabilización. La experimentación de la co-intervención o, incluso, la organización de situaciones complejas de aprendizaje para tratar las dificultades puntuales del alumnado durante las ayudas personalizadas, remite a la convicción del profesorado de que la innovación pedagógica es más eficaz con el alumnado.

Los y las docentes que se apegan a una forma tradicional de profesionalidad sienten que las peticiones de responsabilización son impuestas por sus superiores jerárquicos (el ministerio, los altos cargos responsables de la educación nacional) o la ideología imperante. Les parece que puedan desposeerlos de su autonomía de decisión (Freidson, 2001) individual o colectiva a la que están muy apegados de manera práctica y simbólica. Para los docentes en busca de una nueva legitimidad profesional, de manera más colectiva, la responsabilización esperada corresponde a una rendición de cuentas aceptable, o puede ser que aceptada, incluso deseable, si no deseada.

Si hablamos de *accountability* subjetiva, por oposición a una *accountability* calificada como objetiva, definida e impuesta por la institución a la manera de la gestión centrada en los resultados de Quebec, es porque en Francia la responsabilización queda sujeta ante todo a la percepción del profesorado y a las dos formas de profesionalidad admitidas por las autoridades educativas. Al parecer, contrapuestas, y fundamentadas sobre principios de acción fundamentalmente divergentes, a menudo, en la práctica, son muy dependientes de los contextos de ejercicio más que de convicciones profundamente ancladas. Si la forma tradicional de profesionalidad está muy presente en los centros educativos de primaria donde predomina el trabajo individual, la segunda forma aparece en los centros donde las circunstancias inducen o imponen el trabajo colectivo. Son estos contextos los que relativizan las reacciones a órdenes externas y suscitan, por esta razón, más o menos desconfianza de antemano. Efectivamente, si las evaluaciones estandarizadas por el nivel central constituyen un instrumento de responsabilización mayor que los dispositivos de diversificación y de individualización pedagógicas reguladas de manera «suave», todas estas medidas convergen, sin embargo, en una redefinición del profesionalismo, más o menos impuesta, más o menos aceptada, y más o menos peligrosa, para la autonomía profesional y, más ampliamente, para la condición docente.

5. Conclusión

Hemos intentado arrojar luz sobre la manera en que el profesorado francés de la educación primaria pública reaccionan ante las políticas de rendimiento y de responsabilización a través de la implementación de dispositivos institucionales de ayuda individualizada para el rendimiento del alumnado, y la introducción de evaluaciones estandarizadas del alumnado por el ministerio. El análisis socio-histórico de la sucesión de estos dispositivos de individualización en el seno de las clases y en su entorno muestra globalmente pocas modificaciones efectivas en las prácticas docentes. En una lógica de regulación a tra-

vés de la responsabilización «suave», en la que los responsables territoriales actúan más como incitadores en la implementación de estos dispositivos, el profesorado interpreta los documentos oficiales sin mucho control, y realiza estimaciones de las dificultades de su alumnado en función de su contexto de trabajo.

La focalización en la recepción por el profesorado de estos dos dispositivos, uno de fuerte responsabilización a través de evaluaciones externas, otro de responsabilización más suave a través de la atribución de un instrumento pedagógico, pone de manifiesto las dimensiones éticas y pedagógicas que explican la evolución del profesionalismo docente en primaria.

El dispositivo de evaluación nacional del alumnado es considerado por el profesorado como un ataque directo a su profesionalismo tanto a nivel individual como colectivo. Desconfía de estas evaluaciones procedentes de agentes externos a la profesión, puesto que, aunque midan el rendimiento del alumnado, constituyen también una evaluación de su eficacia en el trabajo y de su responsabilización en el rendimiento de sus estudiantes. El hecho de que esas evaluaciones se hagan públicas lo percibe como una forma de desprofesionalización (Champy, 2012) a la vez por una devaluación de su profesionalidad en tanto práctico/a reflexivo, y por un cuestionamiento del contrato tácito de confianza entre el profesorado, sus superiores jerárquicos y la sociedad.

Por ser pedagógico y cercano al profesionalismo «interno» del profesorado, el dispositivo que atribuye a los centros educativos de primaria un/a docente complementario no provoca las mismas reacciones de hostilidad. Los análisis ponen de manifiesto dos declinaciones del profesionalismo docente: por un lado, bajo la forma tradicional de profesionalidad vinculada a la autonomía pedagógica individual, y para la que la rendición de cuentas sigue siendo una forma de subordinación del profesorado; por otro lado, bajo la forma de una profesionalidad que integre progresivamente cierta rendición de cuentas y que considere la responsabilización como un medio de desarrollo profesional colectivo.

En un contexto en el que las comparaciones internacionales (principalmente PISA) ponen de manifiesto las dificultades recurrentes del sistema educativo francés en reducir las desigualdades sociales y en intentar llevar a todo el alumnado a un buen rendimiento escolar (Consejo nacional de evaluación del sistema escolar, 2016), los altos cargos responsables de la Educación nacional francesa promueven un nuevo profesionalismo «externo» a la profesión docente. Preconizando, como en otros sistemas educativos nacionales, el trabajo colaborativo a favor de un cambio en las prácticas pedagógicas (Fullan, 2007), las medidas de responsabilización implementadas integran el instrumento externalizado de evaluación y los dispositivos específicos para estudiantes con dificultades de aprendizaje. Más que las convicciones arraigadas del profesorado, o la perpetuación de los valores corporativos, nuestros análisis muestran que son los contextos locales los que rinden cuenta de la variabilidad de los efectos de estas medidas en el profesionalismo docente. En una lógica de regulación por medio de la responsabilización «suave», una *accountability* subjetiva, entendida como una rendición de cuentas «aceptable/ada» y «desable/ada» por los actores individuales o colectivos, puede funcionar. Varía según el contexto del centro educativo, de un centro a otro, interviene a la vez en la percepción del profesorado sobre su autonomía profesional, en particular si es quien toma o no las decisiones sobre sus prácticas pedagógicas según el uso que se haga de las evaluaciones externas, pero también interviene en la acción más o menos proactiva del director del centro y de su responsable directo en la jerarquía administrativa y, sobre todo, del alineamiento o del nivel de integración y de coherencia de la acción de cada uno de los actores (Anderson, 2014).

Si nos hemos centrado en la respuesta del profesorado francés de educación primaria con respecto a la rendición de cuentas a la institución, el desarrollo de las medidas de responsabilización está dirigido igualmente a la rendición de cuentas a los usuarios. Aplicar los programas de ayuda personalizada o los tiempos específicos de ayuda (ayuda personalizada, actividad pedagógica complementaria, cursos de puesta al día) implica rendir cuentas a las familias no solo de las acciones implementadas a favor de sus hijos/as sino también del progreso realizado por cada estudiante. Articulados a otros instrumentos como el cuaderno personal de competencias y el proyecto educativo de centro, estas herramientas constituyen dispositivos de información que obligan no solo a más transparencia sino también a rendir cuentas a los usuarios/ciudadanos (Ingram & Schneider, 2006). Cabe constatar que una *accountability* subjetiva está ya en marcha en relación a las familias. Probablemente se trate de una rendición de cuentas bien aceptada por el profesorado porque tiene lugar en un encuentro singular docentes-familias, muy diferente de una *accountability* dirigida a la sociedad a través de resultados globales etéreos.

Referencias bibliográficas

- Aballéa, François (1997): “Décentralisation et transformation du travail social”. *Sociétés et représentations*, 5, 39–49.
- Anderson, S. (2014): “L’individualisme de l’enseignant à l’ère de l’*accountability*”. *Education comparée*, 11, 187–214.
- Becker, Howard Saul (1952): “Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship”. *Journal of Educational Sociology*, 25 (8), 451–465.
- Berrebi-Hoffmann, Isabelle (2010): “Évaluation et élitisme: d’une alliance à l’autre”. *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. CXXVIII/CXXIX, 79-90.
- Champy, Florent (2012). *La sociologie des professions*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Charles, Frédéric & Cibois, Philippe (2010): “L’évolution de l’origine sociale des enseignants du primaire sur la longue durée: retour sur une question controversée”. *Sociétés contemporaines*, 77, 31–55.
- Carnoy, Martin; Elmore, Richard; Siskin, Leslie (2003). *The New Accountability: High Schools and High Stakes Tests*. New York: Roughton Education.
- Conseil national d’évaluation du système scolaire. (2016). *Comment l’école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires?* Dossier de synthèse. Paris: Ministère de l’éducation nationale de l’enseignement supérieur et de la recherche.
- Duru-Bellat, Marie (2009). “Évaluation externe du système éducatif et ressenti des acteurs” in Lucie Mottier Lopez & M. Crahay (dir.). *Évaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. Bruxelles, Paris: De Boeck.
- Dutercq, Yves (2005). *Les régulations des politiques d’éducation*. Rennes: PUR.
- Dutercq, Yves & Maroy Christian (2014): “Le développement des politiques d’*accountability* et leur instrumentation dans le domaine de l’éducation: une perspective franco-canadienne”. *Education comparée*, 11.
- Dutercq, Yves & Lanéelle, Xavière (2013): “La dispute autour des évaluations des élèves dans l’enseignement français du premier degré”. *Sociologie*, 1 (4), 43–62.

- Dutercq, Yves & Maleyrot, E. (2016). *Le dispositif «Plus de maîtres que de classes»: un outil de transformation de l'école?* Note du CREN n°24, http://www.cren.univ-nantes.fr/67959790/0/fiche___pagelibre/&RH=CREN&RF=1333467903410
- Dutercq, Yves & Maleyrot, Eric (2017). “Le dispositif «Plus de maîtres que de classes»: un outil de responsabilisation et de remise en question du professionnalisme enseignant ?” in Yves Dutercq, & Christian Maroy (dir.). *Le travail et le professionnalisme enseignants face aux politiques de responsabilisation*. Bruxelles: De Boeck.
- Freidson, Eliot (2001). *Professionalism. The third logic*. Cambridge (UK): Polity Press.
- Fullan, Michael (2007). *The new meaning of educational change*. New-York y Londres: Routledge.
- Geay, Bertrand (2010): “Les néo-enseignants face à l'utilitarisme”. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 184, 72–89.
- Ingram, H & Schneider, A.L. (2006). “Policy Analysis for Democracy” in Michael Moran, Martin Rein, Robert E. Goodin (eds.). *The Oxford Handbook of Public Policy*. Oxford: Oxford University Press.
- Inspection générale de l'éducation nationale, Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (2010). *Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée*. Rapport 2010-114. Paris: Ministère de l'éducation nationale.
- Maroy, Christian (2011): “Accountability et confiance dans l'institution scolaire”. *Education comparée*, 5, 127–154.
- Maroy, Christian (2013): “L'école à l'épreuve de la performance: Les politiques de régulation par les résultats: trajectoires nationales, usages locaux”. Bruxelles: De Boeck.
- Maroy, Christian & Voisin, Annelise (2014): “Une typologie des politiques d'accountability en éducation: l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation”. *Education comparée*, 11, 31–57.
- Martuccelli, Danilo (2010): “Critique de la philosophie de l'évaluation”. *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. CXXVIII/CXXIX, 27–52.
- Normand, Romuald (2005): “La mesure de l'école: de la tradition statistique à la modernité économétrique”. *Éducation et Sociétés*, 16 (2), 209–226.
- Pons, Xavier (2010). *Évaluer l'action éducative*, Paris: PUF.
- Pons, Xavier (2014): “Le «pilotage par les résultats» en éducation en France: archéologie d'une formalisation administrative”. *Education comparée*, 11, 59–81.
- Spillane, James P.; Reiser, B. & Gomez, L. (2006). “Policy implementation and cognition: The role of human, social & distributed cognition in framing policy implementation” in Meredith I. Honig (ed.). *New directions in Educational policy implementation: Confronting complexity*. New York: Suny Press.

Notas biográficas

Yves Dutercq es sociólogo de la educación. Es director del CREN (Centro de Investigación en Educación de Nantes, Francia) y coeditor de *Education et sociétés*, una revista internacional de sociología de la educación (De Boeck). Su obra trata de las recientes transformaciones en la acción pública educativa.

Eric Maleyrot es profesor titular de Ciencias de la Educación en el LIRDEF (Laboratorio Interdisciplinario de Investigación en Didáctica, Educación y Formación) de la Universidad Paul Valéry de Montpellier 3. Trabaja sobre la evolución de la función y de la profesionalidad de los actores de la educación y la formación.

Les enseignants français du primaire face aux politiques de reddition de comptes : une évolution de leur professionnalisme dans un contexte d'*accountability* subjective

Yves Dutercq et Eric Maleyrot¹

Résumé

Notre contribution porte sur la manière dont les enseignants français de l'école primaire publique réagissent aux politiques de performance et de responsabilisation qui se sont développées ces dernières années. Elle cherche à savoir dans quelle mesure leur professionnalisme s'en trouve redéfini. Dans une première partie, une analyse sociohistorique décrit l'évolution des mesures de responsabilisation à travers la succession des outils et de leurs objectifs mis en place pour l'aide individualisée à la réussite des élèves. Nous examinons alors comment la responsabilité attachée au professionnalisme traditionnel des enseignants est remodelée par ces nouveaux dispositifs, en prenant en compte l'autorégulation et la faible reddition dont ils font l'objet. Dans une seconde partie, nous nous centrons sur la réception par les enseignants de deux dispositifs récents. Le premier est un instrument externe de mesure des résultats des élèves, le second un dispositif de mise à disposition d'un enseignant supplémentaire dans des écoles accueillant un public défavorisé. A partir d'enquêtes réalisées antérieurement, notre analyse secondaire met en lumière à la fois les résistances et l'évolution des pratiques professionnelles que ces politiques de responsabilisation suscitent. Enfin, dans une troisième partie, nous questionnons le professionnalisme « interne » des enseignants au regard du professionnalisme « externe » attendu par l'institution. Dans une politique de responsabilisation à régulation « douce », les enseignants (ré)agissent dans un contexte que nous qualifions d'*accountability* subjective, laissant apparaître deux formes de professionnalité, l'une traditionnelle, attachée à une autonomie pédagogique individuelle, l'autre à dimension collective, acceptant reddition de comptes.

Mots clés

Accountability, enseignants français, école primaire, responsabilisation, professionnalisme enseignant, pratiques professionnelles.

Recibido: 13-03-2017
Aceptado: 11-09-2017

¹ Centre de Recherche en Education de Nantes, Université de Nantes, France. Collaborateur externe du CREN.

1. Introduction²

Les politiques recherchant la performance et supposant la reddition de comptes se sont considérablement développées ces dernières années dans l'action publique en éducation, s'appuyant sur un ensemble d'outils et d'instruments que nous avons eu l'occasion d'explorer dans des travaux récents (Maroy, 2013; Duterqc et Maroy, 2014, 2017). En France, ces politiques sont nées de la mise en œuvre de la Loi organique relative aux lois de finance (LOLF) et de la systématisation du pilotage par la contractualisation dans le secteur de l'éducation, promouvant une nouvelle instrumentation de l'action publique qui s'apparente à une régulation par les résultats (Pons, 2010), se substituant ou bien souvent se superposant aux anciens arrangements institutionnels. Certes le principe de la reddition de comptes est ancien, mais elle est de plus en plus articulée à des résultats mesurables et communicables, ce que permet la mise en place d'outils validés et institutionnalisés par l'Etat ou l'autorité centrale ou plus généralement la puissance régulatrice : indicateurs, évaluation des résultats, contrats, plans d'action, rapports sur les performances, conséquences individuelles ou collectives en termes de soutien ou de contrôle. Le développement de ces outils a un fort impact sur le type de professionnalisme des personnels car ils contribuent à questionner leur expertise pratique et à remettre en cause leur autonomie morale et professionnelle.

A partir de ce constat général, notre contribution porte sur la manière dont les enseignants français de l'école primaire publique réagissent aux politiques de performance et de responsabilisation.

Dans une première partie, nous proposons une analyse sociohistorique de l'évolution de ces politiques à travers la promulgation de diverses mesures de responsabilisation (Duterqc & Maroy, 2014) qui ont directement touché l'enseignement primaire en France et concernent tout spécialement l'aide individualisée à la réussite des élèves. Nous décrivons, en précisant les objectifs, la succession d'outils mis en place à cet effet par le ministère de l'Education nationale : programme personnalisé d'aide et de progrès, programme personnalisé de réussite éducative, aide personnalisée, aide personnalisée complémentaire, stage de remise à niveau, accompagnement éducatif. Ces outils sont articulés à des instruments de responsabilisation plus larges, tels que les évaluations externes nationales, le projet d'école ou le livret personnel de compétences. Ce faisant, nous examinons comment la responsabilité attachée au professionnalisme traditionnel des enseignants du primaire (Geay, 2010; Charles et Cibois, 2010) est remodelée par l'apparition de ces nouveaux dispositifs, en prenant en compte l'autorégulation et la faible reddition dont ils font l'objet (Maroy et Voisin, 2014).

Dans une seconde partie, nous nous centrons sur la réception par les enseignants du primaire de deux dispositifs récents qui cherchent à infléchir et à accroître leur responsabilisation morale et professionnelle en matière de réussite des élèves et de résolution de leurs difficultés scolaires. Le premier est un instrument externe de mesure des résultats des élèves par le ministère de l'Education nationale. Le second obéit à une logique différente puisqu'il s'agit d'un dispositif d'attribution d'un enseignant supplémentaire, non affecté à une classe, dans des écoles accueillant un public défavorisé.

La diversité d'accueil et d'usage de ces outils nous conduit, dans une troisième partie, à nous intéresser aux transformations des pratiques professionnelles et à questionner le professionnalisme revendiqué par les enseignants au regard du professionnalisme attendu par l'institution : quelles formes de régulation de l'action des personnels d'enseignement et quelles redéfinition(s) afférente(s) à leur éthique (Freidson, 2001; Maroy, 2011) observe-t-on? En effet, si la politique de responsabilisation reste en France d'ordre

² Pour des raisons de souplesse de lecture, cet article emploie le masculin générique pour désigner sous un même vocable les acteurs hommes et femmes.

largement rhétorique (Pons, 2014), la succession de dispositifs et de mesures conduit néanmoins les enseignants à (ré)agir dans un contexte que nous qualifions d'*accountability* subjective et en particulier à opérer des transactions entre des conditions d'efficacité et des conditions de légitimité éthique des outils déployés.

Notre article repose sur l'analyse secondaire des résultats d'enquêtes que nous avons menées sur chacun des deux dispositifs de référence. La méthodologie utilisée dans l'enquête sur la réception de la réforme de l'évaluation des résultats des élèves a consisté en l'analyse croisée de textes émanant du ministère de l'Éducation nationale, d'articles de la presse spécialisée et généraliste, recueillis sur plus de trois ans, et d'une série de 20 entretiens semi-directifs auprès de responsables locaux de l'éducation nationale, de directeurs/trices d'écoles et d'enseignant/es aux caractéristiques variées, favorisées et défavorisées, publiques et privées (Dutercq & Lanéelle, 2013). Le dispositif d'octroi d'une enseignant supplémentaire a fait l'objet d'une enquête nationale par questionnaire, d'une enquête qualitative longitudinale dans deux académies puis d'une enquête ethnographique (recueil de documents, observations, entretiens des enseignants et du directeur d'école) dans trois écoles publiques choisies pour leur situation très contrastée en matière de mise en place, de fonctionnement et d'effets du dispositif (Dutercq & Maleyrot, 2016 et 2017). Ces études nous ont permis de mettre en lumière les résistances, les controverses et l'évolution des pratiques suscitées par les politiques françaises de responsabilisation morale et professionnelle en matière de réussite des élèves.

2. Analyse sociohistorique de l'évolution des politiques de responsabilisation

Dès la fin des années 1980, dans la foulée de l'importante loi d'orientation de 1989, les mesures prises en direction de l'enseignement primaire français sont attelées à deux enjeux autour de l'objectif central d'adaptation à la diversité des élèves comme clé de la réduction des inégalités scolaires : la diversification pédagogique (promotion de la pédagogie différenciée), d'une part, l'évaluation des compétences des élèves, d'autre part. Dans les années qui suivent et à la mesure du glissement du principe d'égalité de traitement vers celui d'équité, la notion de diversification évolue avec l'apparition dans les textes officiels du thème de l'individualisation.

2.1. Une succession de dispositifs d'individualisation

C'est ainsi qu'un premier dispositif nommé « *programme personnalisé d'aide et de progrès* » est créé en 1999. Il s'agit alors de renforcer l'utilité de l'évaluation nationale annuelle des élèves, en vigueur depuis la rentrée 1989, au début de la troisième année d'école élémentaire (CE2), en tant qu'outil de diagnostic précis. Il s'agit encore de mettre en œuvre une pédagogie différenciée et une aide personnalisée aux élèves qui ne maîtrisent pas les compétences de base en lecture et en calcul. Concrètement, à l'issue de l'opération nationale d'évaluation, et à partir d'une réflexion commune des maîtres de l'école sur les résultats des élèves rencontrant des difficultés pour la maîtrise des langages, un « *programme personnalisé d'aide et de progrès* » est construit par les maîtres avec l'élève et en partenariat avec ses parents. Le maître de CE2 est chargé de mettre en œuvre dans sa classe ce programme individuel pour les

3 NdT: la academia es la circunscripción administrativa de referencia en la Educación nacional francesa.

quelques élèves concernés, d'évaluer régulièrement leurs acquisitions et d'effectuer les ajustements nécessaires. En 2005, la nouvelle loi d'orientation, qui instaure un « socle commun de connaissances et de compétences », remplace ce dispositif par le « *programme personnalisé de réussite éducative* ». Ce nouveau dispositif élargit l'action d'aide à tous les élèves de l'école élémentaire risquant de ne pas maîtriser le socle commun défini à la fin d'un cycle d'apprentissage. Cette fois, les textes précisent que c'est le directeur d'école qui propose aux parents ou au responsable légal de l'élève de mettre conjointement en place un projet individualisé qui devra permettre d'évaluer régulièrement la progression de l'élève. Dans les faits, le programme personnalisé de réussite éducative est rédigé par l'enseignant en charge de l'élève et c'est lui qui associe les parents au programme et rend compte des formes d'aide mises en œuvre pendant le temps scolaire ainsi que celles proposées, le cas échéant, à la famille en dehors du temps scolaire.

Ces évaluations nationales systématisées à tous les élèves de CE2 et ces dispositifs d'aide individualisée étendus à tous les élèves de l'école élémentaire (6 à 10 ans) doivent être considérés comme les premières mesures de responsabilisation des enseignants du primaire. A partir de 2007 et la présidence de Nicolas Sarkozy, les responsables ministériels du nouveau gouvernement passent de la volonté de modifier les pratiques au sein de la classe, par la « pédagogie différenciée », à la volonté d'obtenir ces changements au sein de dispositifs spécifiques, avec l'espoir qu'ils aient un effet bénéfique sur les pratiques ordinaires.

A la rentrée 2008, vient s'ajouter au programme personnalisé un premier dispositif dit d'« *aide personnalisée* ». Il est inscrit dans le projet d'école et étendu à l'ensemble des élèves de la maternelle et de l'élémentaire repérés en difficultés d'apprentissage. Les deux heures hebdomadaires qui lui sont consacrées, ajoutées aux vingt-quatre d'enseignement, sont assurées par le maître de la classe ou coordonnées par lui lorsque ce n'est pas lui qui prend en charge ses élèves.

Deux autres dispositifs trouvent leur place hors du temps scolaire obligatoire et ne concernent pas les élèves de l'école maternelle. *Les stages de remise à niveau* sont destinés aux élèves de cours moyen (9-10 ans) repérés en besoin par les enseignants. Ils se déroulent durant les vacances de printemps et d'été sous forme de modules de quinze heures et sont pris en charge par des enseignants volontaires. *L'accompagnement éducatif* concerne les écoles élémentaires de l'éducation prioritaire. Ce dispositif, qui constitue une offre complémentaire aux enseignements obligatoires ainsi qu'à l'aide personnalisée, se déroule en fin de journée et porte sur l'aide aux devoirs mais aussi les pratiques sportives ou artistiques. Il est encadré par des enseignants volontaires, des assistants d'éducation ou des intervenants extérieurs. Dans ces deux derniers dispositifs les enseignants sont rémunérés en heures supplémentaires.

Malgré des appellations différentes, cette succession de dispositifs d'individualisation ne traduit pas de changements profonds dans les politiques de responsabilisation. L'instauration de nouveaux dispositifs s'ajoutant aux anciens ou les pérennisant montre bien plus de continuité que de rupture dans l'action des gouvernements successifs malgré les alternances politiques. Précisons aussi que ces dispositifs s'articulent à des mesures de responsabilisation plus larges : les nouvelles évaluations nationales systématisées⁴ au niveau de la deuxième année (7 ans) et de la dernière année (10 ans) de l'école élémentaire à compter de la rentrée 2008 (qui sont analysées plus loin) ainsi que le livret personnel de compétences mis en place pour tous les élèves de 6 à 16 ans, à la rentrée scolaire 2010. Ce livret a une

4 Les évaluations diagnostiques de début de CE2 sont abandonnées à partir de l'année 2006-2007.

double fonction : outil institutionnel attestant la maîtrise des sept compétences du socle commun, il est aussi un outil pédagogique au service du suivi personnalisé des élèves.

2.2. Une logique de régulation par responsabilisation « douce »

L'accumulation ou la juxtaposition des dispositifs d'aide sur des temps scolaires différents a en quelque sorte brouillé la conception des enseignants sur l'objectif de ces aides. Prévention ou remédiation ? Et pour quels élèves ? Le doute persiste. Dans la majorité des cas, avec la mise en place de l'aide personnalisée, le nombre de programmes personnalisés de réussite éducative s'est trouvé diminué. L'aide aux élèves s'est davantage portée sur ces dispositifs spécifiques externalisés à la classe.

En marge des heures de cours, leur mise en œuvre manifeste des interprétations plus ou moins larges des textes et des estimations relatives et contextuelles des acquis et difficultés des élèves, comme y insiste le rapport de 2010-114 (Inspection générale de l'éducation nationale, l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, 2010). Les critères de prise en charge des élèves restent déterminés localement en fonction de deux éléments : le niveau de leurs acquis et la conviction des enseignants de pouvoir les aider à progresser. La désignation des élèves relève, quant à elle, de choix diversement fondés et de décisions plus ou moins concertées au sein des écoles.

De manière générale, les inspecteurs généraux constatent peu de modification effective des pratiques enseignantes, remarquant seulement que la différenciation est plus fréquente lorsque la classe est constituée de plusieurs niveaux, comme pour les petites écoles situées en milieu rural. Cette différenciation est donc rarement liée à un choix délibéré des enseignants. Les difficultés lourdes sont peu prises en charge par les enseignants, en particulier pour les élèves en grande difficulté au cycle 3. Le rapport souligne encore qu'une des carences fréquentes tient en la rareté de la « personnalisation » des aides :

« Dans la classe, on observe très peu d'enseignement différencié mettant en œuvre des voies variées pour atteindre le même objectif pour tous. Dans l'aide personnalisée, la constitution de petits groupes pour des objectifs identiques est presque la règle et la gestion du groupe est le plus souvent celle d'un petit collectif. Très rares sont les séances où les élèves bénéficient d'un petit moment d'échanges vraiment personnalisés avec le maître, autour de l'objectif travaillé. » (Inspection générale de l'éducation nationale, Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, 2010, 45).

Le directeur d'école n'a pas en France de statut hiérarchique, mais, à la fois enseignant, animateur pédagogique et coordonnateur de l'équipe des maîtres, il est cependant le plus à même d'organiser une cohérence globale dans l'école. D'après les inspecteurs généraux, certains directeurs sont parvenus à mettre en place des politiques d'école très concertées mais la plupart d'entre eux considèrent que la responsabilité de l'aide incombe à chaque enseignant.

La dernière Loi d'orientation sur l'éducation de 2013 pérennise ces dispositifs en transformant, sans modification d'organisation ni véritable changement d'objectif, l'« aide personnalisée » en « *activités pédagogiques complémentaires* ». Plus fondamentalement se met progressivement en place le dispositif « *Plus de maîtres que de classes* » qui vise à renforcer l'encadrement des élèves en prévenant la difficulté scolaire et à permettre de nouvelles organisations pédagogiques au sein même de la classe (nous y reviendrons plus bas).

L'évaluation des effets des aides reste une des faiblesses majeures : globalement l'amélioration de la «réussite éducative» est perçue comme complexe et délicate à opérationnaliser car elle recouvre aussi bien les performances scolaires que l'épanouissement personnel ou l'estime de soi. Les responsables territoriaux du primaire, en charge chacun d'une circonscription comportant plusieurs écoles, agissent comme des incitateurs, mais, ne disposant que de peu de temps sur le terrain, ils exercent un faible contrôle et ne peuvent guère mettre en œuvre les modalités des évaluations individuelles et systémiques qui seraient nécessaires à la bonne régulation des dispositifs.

Enfin, et ce malgré les réformes successives de la formation des enseignants, leur professionnalisation n'est pas à la hauteur des besoins induits par les nouveaux dispositifs :

«Dans le premier degré, la formation à la pédagogie différenciée a été abondante depuis une vingtaine d'années (...), souvent associée au travail sur l'évaluation, en particulier l'exploitation des évaluations nationales sous des formes différentes depuis 1989. Ce n'est pas pour autant que les maîtres ont acquis une expertise. L'enrichissement des connaissances - il y a une forme de culture générale sur le sujet - ne débouche pas systématiquement sur des applications pratiques». (Ibid., 49)

L'apparition de ces nouveaux dispositifs participe d'une logique de régulation par responsabilisation «douce» (Maroy & Voisin, 2014). Elle repose à la fois sur des attentes de réflexivité de la part d'enseignants capables d'une autorégulation de leurs pratiques et sur une faible reddition des résultats des élèves à leur supérieur hiérarchique direct, qui opère davantage par encouragement que par contrôle. Amarrés aux évaluations externes nationales, au projet d'école et au livret personnel de compétences, ces dispositifs conduisent les enseignants à davantage de transparence et de collaboration vis-à-vis de leurs collègues, d'une part, et d'information et de discussion auprès des parents d'élèves, d'autre part.

Cependant, cette évolution du professionnalisme attendu des enseignants ne semble pas modifier ou modifier peu les pratiques pédagogiques dans les classes. Les sociologues avancent diverses explications qui, en s'additionnant, peuvent en partie expliquer ces difficultés. Pour les uns, l'origine sociale de moins en moins populaire des professeurs des écoles, recrutés aujourd'hui à bac +5 au même niveau que les enseignants du second degré, susciterait une distance culturelle croissante avec leurs élèves issus des milieux populaires et constituerait un facteur d'aggravation des inégalités sociales (Charles & Cibois, 2010). Pour d'autres, le rapport à l'individualisme des jeunes enseignants, plus élevé que dans les anciennes générations, les conduirait à entretenir des rapports plus distancés aux institutions : «Le relativisme politico-institutionnel et le primat accordé à la sphère professionnelle immédiate ou à la sphère personnelle peuvent tout aussi bien jouer comme forme de résistance aux injonctions institutionnelles que comme entrave à l'organisation collective» (Geay, 2010, 89) C'est l'exercice individuel ou interindividuel du métier qui semble privilégié à travers la mise en œuvre de qualités proprement relationnelles. «Une perpétuation des matrices corporatives» (Ibid, 83) est repérée chez les jeunes professeurs des écoles qui adoptent le discours dominant du groupe professionnel, notamment au travers des thématiques telles que l'articulation enseignement-éducation, la pédagogie différenciée ou le travail en équipe. Cette propension pour le pédagogique, marquée d'une distance critique aux structures institutionnelles, tout comme la perpétuation sur un mode affaibli des principes politiques longtemps prégnants dans le premier degré soulignent les différences avec les enseignants du secondaire dont l'autonomie et le professionnalisme peuvent se revendiquer de l'expertise dans une discipline

académique (*Ibid.*). L'analyse de deux dispositifs mis en place à deux moments clés de la réforme de l'enseignement primaire est révélatrice de cette évolution ambivalente de la responsabilisation et du professionnalisme des enseignants du primaire.

3. Réception par les enseignants du primaire de deux dispositifs de responsabilisation

Les deux mesures que nous étudierons ici peuvent paraître à première vue bien différentes. L'une renvoie à la réforme de l'évaluation nationale des élèves de l'enseignement primaire promulguée par un gouvernement de droite à la rentrée 2008, au nom de la promotion de l'efficacité de l'école et de l'externalisation de son contrôle. L'autre mesure, un dispositif de soutien aux écoles accueillant des élèves en difficulté, a été mise en œuvre par un gouvernement de gauche à la rentrée 2013, avec l'objectif de développer travail d'équipe et innovation pédagogique. Elles se rejoignent cependant, comme nous essaierons de le faire valoir, car elles promeuvent l'une et l'autre la responsabilisation des enseignants et des écoles, sous des modalités certes très contrastées..

3.1. La réforme de l'évaluation des élèves de l'enseignement primaire

Si l'évaluation de l'école n'est pas une pratique récente en France (Normand, 2005 ; Pons, 2010), elle s'inscrit désormais dans une logique de recherche de performance et d'obligation de résultats, par laquelle l'État cherche à donner à sa politique d'éducation une légitimité qui ne va plus de soi (Dutercq, 2005 ; Berrebi-Hoffmann, 2010 ; Pons, 2011). En particulier le développement de l'évaluation à l'école primaire, jusque-là moins en pointe que dans l'enseignement secondaire, est justifié à des fins d'amélioration de l'efficacité et de l'efficience de l'action publique. Mais, en raison des incertitudes et des tensions qui l'accompagnent, elle est vécue comme une épreuve par les enseignants, car elle se heurte à leur conception du métier et à certains principes qu'ils défendent.

Confirmant ce constat, les nouvelles évaluations standardisées des élèves suscitent, dès leur mise en place, d'importantes controverses car elles entrent en tension avec les attentes des personnels des écoles mais aussi de nombreux usagers et observateurs du système éducatif, à qui elles paraissent inopportunes à un tel niveau d'enseignement (Duru-Bellat, 2009 ; Lafontaine, Soussi et Nidegger, 2009). Ces évaluations, qui portent sur les acquis en français et en mathématiques en seconde année et en dernière année du primaire, se déroulent respectivement en janvier et en mai, et non plus en début d'année comme les précédentes. Leurs caractéristiques provoquent alors une double crainte chez les enseignants. D'une part, bien qu'elles portent sur les élèves, elles peuvent contribuer à les évaluer eux-mêmes puisqu'elles ont lieu en cours ou en fin d'année. D'autre part, une mauvaise évaluation discrédite aussi l'école et par conséquent le collectif auquel on appartient. La solidarité au sein de l'équipe pousse donc à faire en sorte que tous les résultats obtenus soient satisfaisants et globalement cohérents sur l'ensemble d'une école.

Ces évaluations déstabilisent des enseignants qui les vivent comme de la méfiance : certes, ils sont habitués à être ponctuellement inspectés et à recevoir une note pédagogique, mais une évaluation portant sur l'efficience de leur travail (mesurée d'après les résultats de leurs élèves) entre en tension avec leurs certitudes de professionnels. Retirer au groupe professionnel enseignant sa capacité à s'auto-évaluer revient à le déprofessionnaliser. C'est aussi questionner son aptitude à évaluer les élèves et à tirer une démarche réflexive des résultats obtenus. C'est à la fois briser le contrat traditionnel sur lequel est fondée la relation entre les enseignants et leur hiérarchie – faite de confiance réciproque, d'adhésion

aux mêmes valeurs et de poursuite des mêmes objectifs— et nier l'objectif plus récent que l'institution leur a fixé de se construire en praticiens réflexifs.

Bien plus, c'est mettre en cause un autre aspect de la confiance que la société leur a accordée, par la délégation de l'éducation de ses enfants. Cette estime sociale repose sur un système de référence qui définit la valeur des individus en fonction de leur contribution aux objectifs qui conviennent à la conservation de la société. De ce point de vue, les enseignants estiment accomplir convenablement leurs tâches, à la mesure de la définition que leur culture professionnelle a depuis longtemps construite et qui ne peut avoir pour juges que leur hiérarchie ou eux-mêmes (Becker, 1952). Les évaluations portent dès lors en elle un soupçon d'autant plus insupportable qu'elles sont rendues publiques : publiées et largement commentées à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école, rendant quiconque susceptible de juger de l'accomplissement des objectifs attendus (Duru-Bellat, 2009).

La mise en question de la confiance ou ce qui est interprété comme tel par les enseignants — une demande de redevabilité qui pourrait paraître acceptable— oblige à se justifier et à le faire au nom de principes dont on n'est pas forcément familier. En effet, la redevabilité s'adresse non plus à la seule hiérarchie de l'Education nationale, comme dans la tradition de l'administration française, mais aux responsables politiques et à la société dont les médias se présentent comme porte-parole.

Il n'y a désormais plus d'obstacle technique à la publication des résultats des évaluations école par école, si bien que la concurrence entre établissements primaires est potentiellement ouverte, comme c'est le cas pour les établissements secondaires via la mise à disposition du public de leurs résultats aux examens nationaux. Même si le ministère se contente de publier les résultats des établissements secondaires, en particulier leur valeur ajoutée (Thélot, 1994), et ne les compare pas entre eux, les médias s'en sont depuis longtemps emparés, se chargeant du classement, construisant des palmarès et contribuant ainsi à stimuler un fonctionnement fondé sur les principes du marché.

En outre ces évaluations peuvent servir à évaluer les enseignants et avoir un impact sur leur carrière : pour certains, il ne s'agit pas d'un risque éventuel mais d'un changement de cap qui conduit à les rendre directement responsables de la réussite ou de l'échec de leurs élèves. Se profile alors le spectre d'une *accountability* dure, du type de celle qui a cours dans les pays, qui lient aux tests la rémunération des enseignants et la pérennité ou la fermeture des écoles (Carnoy *et al.*, 2003). Il ne s'agit plus alors de responsabiliser les individus en portant à leur connaissance des éléments utiles à l'amélioration de leur contribution à la réussite des élèves mais de les mettre personnellement en cause, comme l'explique Martuccelli à propos des formes contemporaines de l'évaluation : «*En glissant des organisations vers les individus, se met en place une logique inédite de domination*» où les «*inégalités de résultats deviennent une affaire d'échec personnel*» (Martuccelli, 2010, 41–42).

Après avoir été édulcorées (non publication des résultats), les évaluations instaurées en 2008 ont finalement été abandonnées en 2013, à la suite de l'alternance politique, pour être remplacées, à la rentrée 2015, par une évaluation standardisée nationale des élèves à des fins diagnostiques, proche de l'ancien modèle. Le but est de permettre aux équipes pédagogiques d'identifier les difficultés potentielles de chaque élève et de mettre en place une réponse adaptée dès le début de l'année scolaire. Cependant, contrairement aux évaluations nationales systématisées précédentes, les résultats ne sont pas communiqués aux différents échelons de l'institution et restent des outils à usage interne, au service des équipes pédagogiques dans les écoles.

3.2. Le dispositif du maître supplémentaire dans les classes du primaire

Le dispositif «Plus de maîtres que de classes» constitue, quant à lui, une des principales mesures de la rénovation de l'enseignement primaire voulue par la dernière loi française d'orientation de l'éducation promulguée en 2013 par la gauche alors au pouvoir. L'octroi d'un enseignant supplémentaire à quelques centaines d'écoles réparties sur le territoire national, en privilégiant les zones d'éducation prioritaire, est a priori favorable à la qualité et au confort de l'enseignement, mais il conduit en même temps à une forte remise en question des routines enseignantes via une responsabilisation encadrée (Spillane, Reiser & Gomez, 2006). Le dispositif est en effet clairement présenté comme une incitation à la remise en question pédagogique, notamment via la coordination et l'organisation du travail collectif. Mais il constitue aussi, de façon moins explicite, un outil de responsabilisation, notamment parce que son évaluation institutionnelle demande non seulement que soit mesuré son effet sur les résultats des élèves, mais également qu'il soit rendu compte de son appropriation par l'équipe enseignante de l'école.

Le premier objet du dispositif est donc de mieux répondre aux difficultés rencontrées par les élèves et de les aider à effectuer leurs apprentissages fondamentaux, tout en favorisant la mise en œuvre de nouvelles organisations pédagogiques, en priorité au sein même de la classe, pour prévenir la difficulté scolaire. L'équipe des enseignants de l'école a été instituée garante de l'efficacité du dispositif et responsable de la cohérence des diverses modalités d'intervention pédagogique (co-intervention dans la classe avec l'enseignant titulaire⁵, organisations autres que par classes, prise en charge de groupes d'élèves en fonction de leurs besoins). Toutefois ce sont les responsables territoriaux qui sont chargés du cadrage et du recadrage régulier de l'organisation ou de l'action des enseignants. Si la liberté pédagogique prime dans la mise en place des interventions de l'enseignant supplémentaire, le guidage des responsables intermédiaires restreint en fait les marges de manœuvre.

Les attentes de professionnalisation des équipes par les hauts responsables de l'enseignement primaire sont grandes : objectivation des pratiques et coopération, mais quelles sont, dans les faits, les conséquences de l'introduction du dispositif «Plus de maîtres que de classes», supposant une coordination de l'action pédagogique, sur la manière dont les enseignants conçoivent leur professionnalité, définie comme un savoir encadré par une déontologie (Aballéa, 1997) ?

La perception de l'autonomie professionnelle ainsi que les interprétations de l'évaluation du dispositif sont révélatrices des formes de professionnalité des enseignants, émanant de leur professionnalisme conçu comme idéal et valeur de cette professionnalité. Pour une partie des enseignants, malgré la volonté affirmée de leurs cadres locaux de leur laisser une grande latitude d'expérimentation, le dispositif constitue une atteinte à l'autonomie pédagogique. Un autre groupe d'enseignants déclare en revanche disposer d'une plus grande autonomie pédagogique et fait preuve de l'acceptation progressive d'une forme particulière de responsabilisation, impliquant une obligation de rendre des comptes à leur supérieur hiérarchique des effets objectivés de la mise en œuvre du dispositif.

Cette opposition est le reflet de la tension entre un professionnalisme qu'on peut qualifier d'interne, défini par les professionnels eux-mêmes (les enseignants, praticiens réflexifs, compétents, qui adaptent leurs pratiques aux élèves et qui respectent les procédures et les normes établies par la profession), et un professionnalisme dit externe, en partie défini par des agents externes.

5 La co-intervention est à comprendre comme une intervention se passant à deux maîtres dans la classe.

Ce «nouveau» professionnalisme, relevant de la logique managériale d'efficacité, apparaît incompatible avec le professionnalisme revendiqué par une grande partie des enseignants, centré sur l'instruction et l'ouverture culturelle des élèves, objectifs non assujettis à une évaluation clairement quantifiable. A la suite, deux formes de professionnalité émergent de la mise en œuvre du dispositif «Plus de maîtres que de classes» : d'un côté, une forme traditionnelle qui considère l'obligation de résultats comme un asservissement des enseignants, d'un autre côté, une professionnalité qui peut intégrer un outil de responsabilisation comme moyen de développement professionnel collectif, contribuant notamment à l'amélioration des compétences à enseigner.

4. Les effets des dispositifs d'individualisation sur le professionnalisme enseignant : une *accountability* subjective ?

L'installation dans les écoles de dispositifs d'aide pédagogique privilégiant l'individualisation a été accueillie de façon très variable par les enseignants, à la mesure de leur propre conception de leur mission mais tout autant d'éléments contextuels renvoyant à la situation de leur école, aux relations interpersonnelles des personnels y exerçant ou à la régulation assurée par le responsable de circonscription ou la direction de l'école. L'organisation du travail collectif et pédagogique dans les écoles illustre, de ce point de vue, la redéfinition du professionnalisme des enseignants français du primaire.

Nos analyses (Dutercq & Maleyrot, 2017) nous ont conduits à observer deux types d'organisation du travail collectif. Dans certaines écoles, des temps bien définis dans le calendrier de l'année et des conseils des maîtres dédiés à la conduite des dispositifs et aux difficultés rencontrées sont mis en place par le directeur. Dans d'autres écoles, les temps de réunion ne sont pas anticipés sur l'année mais se déroulent en fonction de l'actualité des projets de l'école et des demandes institutionnelles. La multiplication des périodes de concertation conduit parfois le directeur à ménager les enseignants pour éviter la saturation. Enfin, des équipes enseignantes se concertent de façon systématique un jour fixe à un horaire déterminé chaque semaine. Dans les deux derniers cas, les questions concernant les dispositifs d'aide sont alors abordées parmi d'autres points dans les conseils de maîtres ou de cycle.

D'un point de vue pédagogique, dans le cas du dispositif «Plus de maîtres que de classes», la co-intervention⁶ n'apparaît pas comme une modalité habituelle aux enseignants, sauf dans les classes de maternelle. Si certains binômes d'enseignants dans les écoles l'expérimentent, la majorité d'entre eux préfèrent le décloisonnement des classes pour un travail principalement en groupes de besoin. Ils justifient ce parti pris par des réticences d'ordre culturel et politique : ils ont en effet une conviction ancrée que la co-intervention est moins efficace que la constitution de petits groupes. Ainsi, dans les classes à double niveau (regroupant des élèves d'âge n et $n+1$ dont le programme d'acquisitions scolaires diffère), ils dénoncent l'interdiction institutionnelle du dédoublement par niveau au profit d'une co-intervention qu'ils jugent, sous plusieurs aspects, difficile à mettre en œuvre.

On retrouve donc le même type de comportement que celui repéré pour l'aide personnalisée par le rapport de l'Inspection générale de 2010 (Inspection générale de l'éducation nationale, Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, 2010). Des équipes pédagogiques identifient des élèves simplement fragiles, pas vraiment en difficulté et constituent des groupes pour lesquels ils assurent deux heures d'aide dans le cadre de leurs obligations professionnelles ; d'autres organisent des

6 Cf. note 2.

ateliers d'approfondissement, voire d'ouverture culturelle; d'autres enfin, très rares, mettent en place des situations complexes qui permettent de traiter les petites faiblesses ponctuelles des élèves.

Si un idéal professionnel conçu comme professionnalisme interne à la profession se dégage (enseigner, c'est s'engager à faire un travail de qualité auprès des élèves pour leur faire acquérir les connaissances et les compétences inscrites dans le socle commun et le programme national), deux déclinaisons différentes de l'accomplissement professionnel sont identifiables, susceptibles bien entendu de variations d'une école ou d'une équipe à l'autre.

La co-intervention et l'aide individualisée sont comprises par certaines équipes enseignantes comme des injonctions qui viennent heurter les convictions et les manières habituelles d'enseigner. Ces dispositifs institutionnels ne sont pas perçus comme apportant une plus-value à leur enseignement. Le travail en groupes plus petits d'élèves constitue alors la modalité privilégiée des organisations pédagogiques, caractéristique d'une forme de professionnalité dans laquelle domine la recherche d'un confort pédagogique pour les enseignants qui s'allierait à des meilleures conditions d'apprentissage pour les élèves.

A l'inverse, d'autres équipes fondent leur professionnalité sur la recherche d'organisations pédagogiques plus variées, favorables à une amélioration de leurs compétences didactiques et de leurs manières de faire auprès des élèves. Ces modalités les conduisent à privilégier un travail et une régulation de nature collective qui se couplent alors aux mesures de responsabilisation. L'expérimentation de la co-intervention ou encore l'organisation de situations d'apprentissages complexes pour traiter les difficultés ponctuelles des élèves lors des aides personnalisées renvoient à la conviction de ces enseignants que l'innovation pédagogique est porteuse d'une meilleure efficacité auprès des élèves.

Les enseignants attachés à une forme traditionnelle de professionnalité ressentent les demandes de responsabilisation comme imposées par la hiérarchie (le ministère, les hauts responsables de l'éducation nationale) ou l'idéologie ambiante. Elles leur paraissent susceptibles de les déposséder de leur autonomie de décision (Freidson, 2001) individuelle ou collective à laquelle ils sont très attachés de façon pratique et symbolique. Pour les enseignants à la recherche d'une nouvelle légitimité professionnelle, de forme plus collective, la responsabilisation attendue correspond à une redevabilité ou à une reddition de comptes acceptable si ce n'est acceptée, voire souhaitable si ce n'est souhaitée.

Si nous parlons d'*accountability* subjective, par opposition à une qualifiée d'objective, car définie et imposée par l'institution à la manière de la Gestion axée sur les résultats au Québec, c'est qu'en France la responsabilisation reste d'abord liée au ressenti des enseignants et les deux formes de professionnalité admises par les autorités éducatives. Apparemment antinomiques et fondées sur des principes d'action fondamentalement divergents, elles sont souvent, dans les faits, largement dépendantes de contextes d'exercice bien plus que de convictions profondément ancrées. Si la forme traditionnelle de professionnalité est bien installée dans les écoles où prédomine le travail individuel, la seconde forme apparaît dans les écoles où les circonstances induisent ou imposent le travail collectif. Ce sont ces contextes qui relativisent les réactions à des injonctions externes et suscitent pour cette raison plus ou moins de méfiance a priori. En effet, si les évaluations standardisées par le niveau central constituent un instrument de plus forte responsabilisation que les dispositifs de diversification et d'individualisation pédagogiques régulés de manière «douce», toutes ces mesures se rejoignent néanmoins dans une redéfinition du professionnalisme, plus ou moins contrainte, plus ou moins acceptée et plus ou moins porteuse de danger pour l'autonomie professionnelle et, plus largement, pour la condition enseignante.

5. Conclusion

Nous avons cherché à mettre en lumière la manière dont les enseignants français de l'école primaire publique réagissent aux politiques de performance et de responsabilisation à travers la mise en œuvre des dispositifs institutionnels d'aide individualisée à la réussite des élèves et l'introduction d'évaluations standardisées des élèves par le ministère. L'analyse sociohistorique de la succession de ces dispositifs d'individualisation au sein de classes et en périphérie de celles-ci révèle globalement peu de modification effective des pratiques enseignantes. Dans une logique de régulation par responsabilisation «douce», où les responsables territoriaux agissent davantage comme des incitateurs à la mise en œuvre de ces dispositifs, les enseignants se livrent à des interprétations faiblement contrôlées des textes et à des estimations des difficultés de leurs élèves en fonction de leur contexte d'exercice.

La focalisation sur la réception par les enseignants de deux dispositifs, l'un à responsabilisation forte par les évaluations externes, l'autre à responsabilisation plus douce par l'attribution d'un moyen pédagogique, met à jour des dimensions éthiques et pédagogiques explicatives de l'évolution du professionnalisme des enseignants du primaire.

Le dispositif d'évaluation nationale des élèves est considéré par les enseignants comme une atteinte directe à leur professionnalisme tant au niveau individuel que collectif. Provenant d'agents externes à la profession, ils jugent comme de la méfiance ces évaluations qui, si elles mesurent les performances des élèves, n'en constituent pas moins une évaluation de l'efficacité de leur travail et de leur responsabilisation dans la réussite ou l'échec de leurs élèves. Le fait qu'elles soient rendues publiques est vécu comme une forme de déprofessionnalisation (Champy, 2012) à la fois par une dévaluation de leur professionnalité de praticien réflexif et par une remise en cause du contrat tacite de confiance entre les enseignants, leur hiérarchie et la société.

Parce que pédagogique et proche du professionnalisme «interne» des enseignants, l'introduction du dispositif attribuant aux écoles un maître supplémentaire ne provoque pas les mêmes réactions d'hostilité. Les analyses mettent au jour deux déclinaisons du professionnalisme enseignant : d'un côté, sous la forme traditionnelle de professionnalité attachée à l'autonomie pédagogique individuelle et pour lequel la reddition de résultats reste un asservissement des enseignants, d'un autre côté, sous la forme d'une professionnalité intégrant progressivement une certaine redevabilité par la reddition de comptes et considérant la responsabilisation comme moyen de développement professionnel collectif.

Dans un contexte où les comparaisons internationales (PISA notamment) mettent en relief les difficultés récurrentes du système éducatif français à réduire les inégalités sociales et à faire réussir tous les élèves (Conseil national d'évaluation du système scolaire, 2016), les hauts responsables de l'Éducation nationale promeuvent un nouveau professionnalisme «externe» à la profession enseignante. Prônant, comme dans d'autres systèmes éducatifs nationaux, le travail collaboratif pour un changement des pratiques pédagogiques (Fullan, 2007), les mesures de responsabilisation mises en œuvre intègrent instrument externalisé d'évaluation et dispositifs ciblés sur les élèves repérés en difficulté. Plus que les convictions ancrées des enseignants ou la perpétuation des valeurs corporatives, nos analyses montrent que ce sont les contextes locaux qui rendent compte de la variabilité des effets de ces mesures sur le professionnalisme enseignant. Dans une logique de régulation par responsabilisation «douce», une *accountability* subjective, comprise comme la redevabilité-reddition de comptes «acceptable/ée» et «souhaitable/ée» par les acteurs individuels ou collectifs, peut opérer. Variable d'un contexte d'école à un autre, elle est

fonction à la fois de la perception par les enseignants de leur autonomie professionnelle, notamment de la maîtrise de décision sur leurs pratiques pédagogiques que leur laisse l'usage des évaluations externes, mais également de l'action plus ou moins proactive du directeur de l'école et du responsable hiérarchique direct et, surtout, de l'alignement ou du niveau d'intégration et de cohérence de l'action de chacun des acteurs (Anderson, 2014).

Si nous nous sommes focalisés sur la réponse des enseignants français du primaire à la reddition de comptes envers l'institution, le développement des mesures de responsabilisation est également dirigé vers la reddition de comptes aux usagers. Les programmes d'aide personnalisée ou les temps spécifiques d'aide (aide personnalisée, activité pédagogique complémentaire, stage de remise à niveau) demandent à rendre compte aux parents non seulement des actions mises en place en faveur de leur enfant mais également des progrès réalisés par celui-ci. Articulés à d'autres instruments tels que le livret personnel de compétences et le projet d'école, ces outils constituent des dispositifs d'information forçant non seulement à des formes de transparence mais également à des formes de reddition de comptes vis-à-vis des usagers/citoyens (Ingram & Schneider, 2006). Force est de constater qu'une *accountability* subjective est déjà à l'œuvre en direction des familles. Sans doute faut-il voir là une reddition de comptes bien acceptée par les enseignants parce que tenant d'une rencontre singulière professeur-parents, fort différente d'une *accountability* envers la société au travers de résultats globaux désincarnés.

Références bibliographiques

- Aballéa, François (1997): "Décentralisation et transformation du travail social". *Sociétés et représentations*, 5, 39–49.
- Anderson, S. (2014): "L'individualisme de l'enseignant à l'ère de l'*accountability*". *Education comparée*. 11, 187–214.
- Becker, Howard Saul (1952): "Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship". *Journal of Educational Sociology*, 25 (8), 451–465.
- Berrebi-Hoffmann, Isabelle (2010): "Évaluation et élitisme: d'une alliance à l'autre". *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. CXXVIII/CXXIX, 79-90.
- Champy, Florent (2012). *La sociologie des professions*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Charles, Frédéric & Cibois, Philippe (2010): "L'évolution de l'origine sociale des enseignants du primaire sur la longue durée: retour sur une question controversée". *Sociétés contemporaines*, 77, 31–55.
- Carnoy, Martin; Elmore, Richard; Siskin, Leslie (2003). *The New Accountability: High Schools and High Stakes Tests*. New York: Roulledge Farmer.
- Conseil national d'évaluation du système scolaire. (2016). *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?* Dossier de synthèse. Paris: Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Duru-Bellat, Marie (2009). "Évaluation externe du système éducatif et ressenti des acteurs" in Lucie Mottier Lopez & M. Crahay (dir.). *Évaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. Bruxelles, Paris: De Boeck.
- Dutercq, Yves(2005). *Les régulations des politiques d'éducation*. Rennes: PUR.

- Dutercq, Yves & Maroy Christian (2014): "Le développement des politiques d'*accountability* et leur instrumentation dans le domaine de l'éducation: une perspective franco-canadienne". *Education comparée*, 11.
- Dutercq, Yves & Lanéelle, Xavière (2013): "La dispute autour des évaluations des élèves dans l'enseignement français du premier degré". *Sociologie*, 1 (4), 43–62.
- Dutercq, Yves & Maleyrot, E. (2016). *Le dispositif «Plus de maîtres que de classes»: un outil de transformation de l'école?* Note du CREN n°24, http://www.cren.univ-nantes.fr/67959790/0/fiche___pagelibre/&RH=CREN&RF=1333467903410
- Dutercq, Yves & Maleyrot, Eric (2017). "Le dispositif «Plus de maîtres que de classes»: un outil de responsabilisation et de remise en question du professionnalisme enseignant ?" in Yves Dutercq, & Christian Maroy (dir.). *Le travail et le professionnalisme enseignants face aux politiques de responsabilisation*. Bruxelles: De Boeck.
- Freidson, Eliot (2001). *Professionalism. The third logic*. Cambridge (UK): Polity Press.
- Fullan, Michael (2007). *The new meaning of educational change*. New-York y Londres: Routledge.
- Geay, Bertrand (2010): "Les néo-enseignants face à l'utilitarisme". *Actes de la recherche en sciences sociales*, 184, 72–89.
- Ingram, H & Schneider, A.L. (2006). "Policy Analysis for Democracy" in Michael Moran, Martin Rein, Robert E. Goodin (eds.). *The Oxford Handbook of Public Policy*. Oxford: Oxford University Press.
- Inspection générale de l'éducation nationale, Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (2010). *Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée*. Rapport 2010-114. Paris: Ministère de l'éducation nationale.
- Maroy, Christian (2011): "Accountability et confiance dans l'institution scolaire". *Education comparée*, 5, 127–154.
- Maroy, Christian (2013): "L'école à l'épreuve de la performance: Les politiques de régulation par les résultats: trajectoires nationales, usages locaux". Bruxelles: De Boeck.
- Maroy, Christian & Voisin, Annelise (2014): "Une typologie des politiques d'*accountability* en éducation: l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation". *Education comparée*, 11, 31–57.
- Martuccelli, Danilo (2010): "Critique de la philosophie de l'évaluation". *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. CXXVIII/CXXIX, 27–52.
- Normand, Romuald (2005): "La mesure de l'école: de la tradition statistique à la modernité économétrique". *Éducation et Sociétés*, 16 (2), 209–226.
- Pons, Xavier (2010). *Évaluer l'action éducative*, Paris: PUF.
- Pons, Xavier (2014): "Le «pilote par les résultats» en éducation en France: archéologie d'une formalisation administrative". *Education comparée*, 11, 59–81.
- Spillane, James P.; Reiser, B. & Gomez, L. (2006). "Policy implementation and cognition: The role of human, social & distributed cognition in framing policy implementation" in Meredith I. Honig (ed.). *New directions in Educational policy implementation: Confronting complexity*. New York: Suny Press.

Notes biographiques

Yves Dutercq est sociologue de l'éducation. Il est responsable du CREN (Centre de recherche en éducation de Nantes, France) et est rédacteur en chef adjoint d'*Education et sociétés*, revue internationale de sociologie de l'éducation. Il travaille sur les transformations récentes de l'action publique en éducation.

Enric Maleyrot est maître de conférences en sciences de l'éducation au LIRDEF (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Education et Formation) à l'université Paul Valéry Montpellier 3. Il travaille sur l'évolution de la fonction et de la professionnalité des acteurs de l'enseignement et de la formation.

Representaciones sociales de un grupo de docentes de la Ciudad de México sobre la evaluación del desempeño docente

Social Representations of a Group of Mexico City Teachers Facing their Performance Evaluation

Yazmín Margarita Cuevas Cajiga¹

Resumen

En 2013, el Estado mexicano anunció una reforma educativa cuyo eje rector era la evaluación del desempeño docente, proceso mediante el cual se regula el ingreso a la profesión, la permanencia en el servicio, la promoción a puestos de dirección escolar y la asignación de estímulos económicos. Sin embargo, en México el gremio docente tiene una trayectoria singular, dado que la carrera de los profesores de primaria se cimentó en un sistema que consideraba la antigüedad y la actualización profesional como requisitos para obtener y conservar un puesto definitivo. Este artículo plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo interpretan e incorporan un grupo de profesores de educación primaria de la Ciudad de México la evaluación del desempeño docente que se propone en la reforma educativa 2013? Para responderla se tomó como marco de referencia la teoría de las representaciones sociales, se asumió el enfoque metodológico cualitativo, se diseñó una entrevista semiestructurada que se realizó a 12 maestros de una zona escolar de la Ciudad de México. Así, en las entrevistas se encontró que para el profesorado la evaluación representa la posibilidad de perder su puesto de trabajo, por lo cual toman medidas para aprobar un examen, no para actualizarse o formarse con el objetivo de mejorar su práctica.

Palabras clave

Docentes, evaluación docente, desempeño docente, organismos internacionales, representaciones sociales, educación básica.

Abstract

In 2013, the Mexican state announced the implementation of an educational reform that relied on the principle of teaching performance to regulate admission to the profession, retention in service, promotion to school management positions and the attribution of financial incentives. In Mexico, however, the teacher's union have a unique system in which seniority and teacher training were considered as the only requirements to obtain a job and keep it. This article intends to find an answer to the following question: How do teachers interpret and assimilate the teaching performance assessment system implemented by the 2013 education reform? In order to do so, the author took as a reference framework the theory of social representations. The study was based on a qualitative methodological approach. The author drew up a semi-structured interview to 12 teachers who belonged to a specific school area of Mexico City. The interviews show that to them the assessment symbolizes the possibility to lose their job. Teachers take measures to pass the exam, not to train or to improve their practice.

Key words

Teachers, teacher evaluation, teaching performance, international organizations, social representations, elementary school.

Recibido: 28-02-2017
Aceptado: 11-09-2017

¹ Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

1. Representaciones sociales de un grupo de maestros de la Ciudad de México sobre la evaluación del desempeño docente

Los organismos internacionales tienen un lugar muy importante en la definición de planes y acciones en los sistemas educativos nacionales (Lingard y Sellar, 2013). En este sentido, a partir de mediados de la década de 2000, organismos como el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) han enfatizado el lugar del profesorado en el logro del aprendizaje del alumnado y, por consecuencia, en el incremento de la calidad de la educación básica. Estos organismos, con algunas modificaciones, recomiendan tres grandes acciones a los sistemas de educación básica: perfeccionar los sistemas de selección de aspirantes a ingresar a la profesión docente, fortalecer la formación del profesorado con programas flexibles, activos y continuos e incorporar procesos de evaluación docente ligados a la contratación y al otorgamiento de estímulos económicos (UNESCO, 2014; Bruns y Luque, 2014 y OCDE, 2005).

Si bien estos organismos no dictan al pie de la letra las políticas educativas nacionales, sí sugieren conceptos, modelos y estrategias de implementación en la política educativa que marcan e influyen, de alguna manera, a los docentes, la evaluación y la enseñanza, por mencionar algunos aspectos. Sin embargo, la incorporación de políticas internacionales, formuladas para escenarios ideales, tiene que modificarse y adaptarse de acuerdo con cada contexto y sistema educativo, con lo cual estas políticas toman cursos particulares e imprevistos (Lingard y Sellar, 2013). Por su parte Ball (2012) señala la necesidad de hacer una distinción clara entre la política que se pretende llevar a cabo, producto de las ideologías oficiales, la política efectiva constituida por textos que sistematizan las reglas de implantación y la política en uso (*realpolitik*), que se compone por las prácticas y los discursos de los actores que la aplican.

En este sentido, la intención de este artículo es desvelar las políticas de uso de la evaluación del desempeño docente de un grupo de maestros de educación primaria de la Ciudad de México. Por ello partimos de 2008, año en que México y la OCDE firmaron un acuerdo para mejorar la calidad de la educación básica que involucraba seguir acciones encaminadas a la rendición de cuentas del personal docente (OCDE, 2011). En seguida, en 2013 la Secretaría de Educación Pública (SEP)² anunció una reforma educativa que tuvo como eje rector la evaluación del desempeño docente, proceso por el cual se regula el ingreso a la profesión, la permanencia en el puesto, la promoción a cargos de dirección escolar y la asignación de estímulos económicos. Ahora bien, hay que tener presente algunas particularidades, en primer lugar la carrera de los profesores se definía por criterios de antigüedad y actualización como únicos requisitos para obtener y conservar un puesto definitivo. Hasta 2013, en México la regulación de la profesión docente era de corte credencialista, es decir que se basaba en la acumulación de certificaciones y en el cumplimiento de años de servicio (Cuenca, 2015). Además, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) tenía una participación más que considerable en este sistema, en función de que todos los profesores de educación básica nacional están obligados a pertenecer a este Sindicato. Además, sus funciones y acciones están supeditadas a cuestiones extra educativas como movilizaciones políticas, apoyo a tal o cual candidato político, activismo, entre otras. Sin embargo, con la reforma 2013 se modificaron radicalmente esas condiciones de contratación docente al implantar un sistema de evaluación del desempeño con carácter obligatorio, dirigido a la rendición de cuentas. Es razonable suponer, entonces, que el profesorado no

2 Que en México es la institución encargada de la educación básica pública, equivalente al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español.

asumiría dócilmente ni de manera mecánica e inmediata esta evaluación, sino que requerirían de hacer un esfuerzo para aceptarla, de valerse de filtros, por llamarlos de algún modo, que permitan asimilarla.

En este estudio se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo interpretan e incorporan un grupo de profesores de educación primaria de la Ciudad de México la evaluación del desempeño docente propuesta con la reforma educativa 2013?³ Para responderla se tomó como marco de referencia la teoría de las representaciones sociales y se desarrolló un estudio de corte cualitativo. La intención de este texto no es generalizar sus resultados a todo el país, sino documentar algunas de las voces de los protagonistas de la política de evaluación del desempeño: el profesorado.

Este artículo se estructura en cuatro apartados: el primero presenta el sustento teórico de la investigación y sus coordenadas metodológicas; el segundo expone las condiciones situacionales que permiten comprender las interpretaciones que hace el profesorado sobre la evaluación del desempeño; en el tercero se explica la representación social sobre la evaluación del desempeño docente que construyeron los entrevistados; en el cuarto y último se discuten los resultados.

2. Apoyo teórico y coordenadas metodológicas del estudio

Se consideró que la teoría de las representaciones sociales es una vía analítica adecuada para este estudio, ya que atiende a las elaboraciones de sentido común de los actores. Mediante las representaciones sociales los actores asimilan e interpretan los sucesos u objetos desconocidos o que suponen un conflicto para los actores (Moscovici, 1979). Entonces, constituyen sistemas de interpretación donde entran en juego las opiniones, los conocimientos y las creencias (Rateau, 2016). Puesto que las representaciones sociales se crean y recrean de manera colectiva, la inscripción del actor a un grupo determinado tiene alta injerencia en la conformación y contenido de las mismas (Jodelet, 1989). En este artículo se recupera el concepto de representación social de Jodelet (1986: 472) quien explica que «son imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que sucede, e incluso, dar sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver». Las representaciones sociales como conocimientos de sentido común son socialmente útiles porque, por un lado, permiten a los actores asimilar la realidad social; por otro, orientan sus prácticas.

Una representación se compone por un objeto que es propio de algo o alguien, que provoca alteración social, discusión y debate entre los actores (Jodelet, 1989). Las fuentes de construcción de las representaciones sociales son un conjunto de condiciones sociales, históricas y culturales particulares.

Para el desarrollo de la investigación se asumió una aproximación metodológica cualitativa, ya que ofrece un acercamiento al objeto de estudio en su complejidad y en su contexto cotidiano (Flick, 2004). Este enfoque se ocupa por sacar a la luz las maneras de pensar y actuar de actores y grupos (Jodelet, 2003). En este estudio no se pretende afirmar que todo el profesorado piensa igual con respecto a la evaluación del desempeño docente, por el contrario, al emplear el enfoque cualitativo se parte de que estos actores construyen representaciones sociales diferenciadas en relación con sus repertorios culturales y sociales. Así, adoptar una postura cualitativa se contrapone a la generalización de resultados de investigación. Nuestra intención es, más bien, documentar y reconocer la diversidad de significados y prácticas

3 Este artículo deriva de los trabajos del proyecto de investigación «La reforma educativa vista por sus actores. Un estudio en representaciones sociales» (número de registro 220691), que cuenta con financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) de México.

que llevan a que la política tome tantas posibilidades de aplicación.

Se eligió la entrevista semiestructurada para la recolección de representaciones sociales, ya que destaca por su carácter abierto y flexible que permite el acercamiento a las percepciones, actitudes, creencias y valoraciones de los actores. Asimismo, se diseñó una guía de entrevista con el propósito de descubrir el contenido de la representación social.

Al ser un estudio de corte cualitativo se formó un grupo de informantes a fin de adentrarse en su subjetividad y evidenciar a profundidad las concepciones, emociones y actitudes que desencadena sobre ellos la evaluación del desempeño docente. Se determinaron dos criterios de selección de los participantes del estudio: a) formar parte del profesorado de educación primaria pública, b) acceder de forma voluntaria a ser entrevistado. Se realizaron doce entrevistas a maestros de la Ciudad de México. Cada una de éstas se transcribió y, posteriormente, se hizo un análisis temático (Rodríguez *et al.*, 1999), que dio lugar a la construcción de categorías de análisis que a su vez se vincularon con el marco teórico (objetivación y el anclaje) para establecer conexiones con los datos empíricos.

3. Contexto del surgimiento de la representación social: el escenario de ruptura

Antes de presentar el análisis de los resultados es necesario exponer las condiciones de ruptura que supuso para el profesorado la evaluación del desempeño docente, lo que permitirá comprender el contexto del surgimiento de la representación social.

En México, desde la década de 1920, el control y el financiamiento de la educación básica pública es una de las responsabilidades del Estado, lo que ha dado ciertas características particulares a la educación primaria y a su profesorado. A partir de 1944 la formación del profesorado y su contratación estuvo a cargo de la SEP (Mercado, 2002). El proceso consistía en ingresar a la escuela normal y ser contratado automáticamente tras la conclusión de los estudios, aunque de forma temporal, durante seis meses y un día después del término de los cuales se obtenía una plaza definitiva que se convertía en propiedad exclusiva y vitalicia de su poseedor. Hasta antes de 2013 no existieron procedimientos académicos o administrativos para ratificar la pertenencia a estos puestos. Incluso se permitía que se heredaran o vendieran plazas docentes (OCDE, 2011 y Arnaut, 1998). Si se deseaba ocupar el cargo de director o supervisor escolar, el aspirante debía acumular antigüedad y presentar documentos que probaran que había tomado cursos de actualización docente, lo cual era revisado por una comisión (donde participaba la SEP y el SNTE), para valorar la movilidad del puesto (Diario Oficial de la Federación, 1973).

En 1993, como parte de las políticas de mejora de la calidad, la SEP, en colaboración con el SNTE, puso en funcionamiento un programa de evaluación docente voluntario asociado a la entrega de estímulos económicos: la Carrera Magisterial. El mecanismo fundamental de este programa era la presentación de un examen y la acreditación de actualización continua del profesorado mediante cursos. Pocos ingresaron a este programa, además de que la injerencia del SNTE en la toma de decisiones era significativa por lo que su puesta en marcha y el logro de sus propósitos han sido bastante discutidos (Santibáñez *et al.*, 2007).

Un aspecto esencial que debemos señalar que en México el profesorado de educación básica, y particularmente el de primaria, de manera obligatoria está afiliado al SNTE, el cual ha tenido un papel protagónico como mediador entre el gremio magisterial y el Estado, principalmente con dos fines: el primero, para que el profesorado obtuviera puesto de trabajo permanentes y aumentos salariales; el segundo para

cohesionar al profesorado en favor de los intereses del gobierno en turno. Ornelas señala que a través de las organizaciones sindicales el Estado mexicano «asignaba pactos de subordinación de los trabajadores a la estructura del Partido [Revolucionario Institucional]⁴ y lealtad al presidente orientados a mantener el orden social, la legitimidad del Estado y el consenso para el sistema» (Ornelas, 2008: 450). Con diferentes grados de intervención esta organización se consolidó como una entidad que agrupaba, representaba y ejercía el control del gremio. La razón principal de este hecho es que una parte de los puestos docentes eran asignados por dicho Sindicato.

En 1979 dentro del SNTE surgió una corriente disidente de maestros que se organizó en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) con el objetivo de democratizar las decisiones sindicales y mejorar las condiciones de trabajo del gremio (Muñoz, 2008). Los docentes que se agrupan en la CNTE han sido críticos a la política educativa de México. Esta organización tiene una gran presencia en los estados de Guerrero, Oaxaca, Michoacán y Chiapas, pero también cuenta con simpatizantes en toda la República Mexicana. Así, el sistema de educación primaria en México, sobre todo las regulaciones de la docencia, necesita ser entendido tomando en cuenta la relación Estado-SNTE-profesorado, que ha trazado una organización particular.

En 2010 la OCDE publicó el documento *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México* (OCDE, 2010), donde se presentaron pautas de política educativa para la evaluación docente de México⁵. En 2013 se llevaron a cabo tales recomendaciones mediante la instauración de una reforma educativa, donde por primera vez se contemplaba la evaluación del desempeño docente:

«El establecimiento del criterio del mérito profesional como la base para poder ingresar y avanzar en el ejercicio de la profesión docente implica un nivel de calidad que se traduzca en transparencia, certidumbre y universalidad en el trato (se refiere a la validez y operación del sistema para toda la población docente) como las nuevas reglas del juego de la profesión docente». (Bracho y Zorrilla, 2015:33)

Así, México propuso, como punto focal de la evaluación docente, la capacidad individual del profesorado, cuyos logros personales serán los que le permitirán conservar su trabajo y avanzar en su carrera profesional. Con este propósito, la SEP creó el Servicio Profesional Docente y concedió la autonomía al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). En 2014 aparecieron los *Perfiles, parámetros e indicadores para docentes* (SEP, 2014) que marcaban los criterios a seguir en esta evaluación.

La evaluación del desempeño docente regula cuatro procesos:

- 1) *El ingreso a las plazas docentes*, que es abierto para todos los egresados de educación superior (incluyendo a quienes asistieron a las escuelas normales) los cuales deben presentar un examen de opción múltiple. Al aprobarlo el profesorado novel ocupa un puesto temporal por dos años. Una vez que finaliza este periodo nuevamente presenta una evaluación que, de ser aprobada, les otorgará una plaza por cuatro años (Diario Oficial de la Federación, 2013).
- 2) *La permanencia en la plaza docente*, cada cuatro años el profesorado está obligado a presentar una evaluación docente para refrendar su puesto de trabajo (Diario Oficial de la Federación, 2013). Para

4 El Partido Revolucionario Institucional (PRI) gobernó a México por más de setenta años.

5 Cuevas y Moreno (2016) realizaron un estudio donde contrastaron las recomendaciones que la OCDE (2010) hizo a México respecto de la evaluación docente con las acciones que siguió este país en la reforma educativa 2013. En sus resultados reportan que México atendió tales orientaciones estratégicas, principalmente la elaboración de estándares docentes y la creación de un sistema de evaluación mediante el cual se designan plazas docentes, se ratifica la permanencia en el sistema educativo, se determinan las promociones a puestos de dirección escolar y se otorgan estímulos salariales.

Cordero y Luna (2014): «en la reforma constitucional la novedad ha sido el concepto de permanencia, tema que ha despertado inconformidad de los profesores» (p.81). Esto se debe a que cada maestro tiene un máximo de tres oportunidades para aprobar la evaluación, de no hacerlo será retirado de su puesto de trabajo.

- 3) La *promoción del maestro a puestos de dirección escolar*, que demanda, además de acumulación de experiencia docente, la presentación de un examen y un periodo de observación de dos años para que se le asigne al aspirante la función directiva (SEP, 2015b).
- 4) Los *incentivos al salario docente*, encaminados a maestros que obtengan resultados excepcionales en la evaluación de la permanencia.

Una vez que fue aprobada la reforma educativa y en particular la evaluación del desempeño docente, el profesorado organizado en la CNTE se opuso abiertamente mediante paros laborales y protestas en la Ciudad de México. Por su parte el SNTE no expresó un rechazo tajante a la medida, debido a que se apresó a Elba Esther Gordillo su líder⁶.

De esta forma la evaluación docente que se propone con la reforma 2013 altera los derechos laborales y políticos que el profesorado, como gremio, consiguió desde hace más de siete décadas (Del Castillo, 2014). Sobre todo, esta evaluación de rendición de cuentas confronta al profesorado con nuevas formas de regulación de su carrera, basadas en un enfoque meritocrático (Cuenca, 2015), donde los valores en los que fueron formados y contratados, que les daban certitud profesional y laboral, hoy están cambiando. Así, el profesorado entrevistado se situaba en un escenario de ruptura entre un sistema que conocía y manejaba a la perfección, con requisitos cómodos y elementales, a uno donde el centro es una evaluación obligatoria y con base en méritos, que dejó fuera de las negociaciones al SNTE. Evidentemente, para el profesorado es difícil aceptar a pie juntillas esta evaluación; por el contrario, exhiben un comportamiento donde se amalgaman significados y prácticas anteriores con las nuevas que se les imponen.

4. Características del profesorado entrevistado

Se entrevistaron doce profesores de educación primaria de la Ciudad de México de la delegación Benito Juárez. Esta zona se caracteriza por su alta urbanización: 98% de la población recibe los servicios de agua y drenaje, 100% tiene electricidad, 82% cuenta con acceso a internet, 80% hace uso del ordenador, 50% es propietaria de su vivienda, 98.5% de los niños de entre 6 y 11 años asiste a la educación primaria (INEGI, 2016). De acuerdo con la información proporcionada por los directores escolares de la zona, la población a la que atendían el profesorado entrevistado era hijos de empleados de gobierno y de pequeños comerciantes.

6 Personaje emblemático durante más de dos décadas en la vida política mexicana. Llegó a detentar un poder importante y su nombre era sinónimo de corrupción para el imaginario mexicano. Actualmente el SNTE pasa por un proceso de reconfiguración en su organización y propósito. En este estudio no se tienen elementos para discutir este tema. Es necesario generar investigaciones al respecto.

Tabla I. Profesorado entrevistado

CLAVE	SEXO	FORMACIÓN	ANTIGÜEDAD COMO MAESTRO DE PRIMARIA (AÑOS)	TIPO DE CONTRATACIÓN
M01	Hombre	Normal Básica, Normal Superior	35	Permanente
M02	Mujer	Normal Básica	28	Permanente
M03	Hombre	Licenciatura en Educación Primaria	7	Permanente
M04	Mujer	Licenciatura en Educación Primaria	17	Permanente
M05	Mujer	Licenciatura en Educación Primaria	9	Permanente
M06	Mujer	Normal Básica	3	Temporal
M07	Mujer	Licenciatura en Educación Primaria	8 meses	Temporal
M08	Hombre	Normal Básica, estudios de Arquitectura	28	Permanente
M09	Mujer	Licenciatura en Educación	9	Permanente
M010	Mujer	Normal Básica, estudios en Psicología Social	30	Permanente
M011	Mujer	Normal Básica, Licenciatura en Pedagogía	27	Permanente
M012	Mujer	Licenciatura en Educación Primaria, maestría en Desarrollo Educativo	17	Permanente

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de las entrevistas.

De los doce profesores entrevistados (ver Tabla 1), nueve eran mujeres y tres hombres, lo que es un reflejo de la feminización de la profesión docente mexicana (Tenti y Steinberg, 2011). Salvo una profesora, los demás estudiaron en escuelas normales, es decir cuentan con una formación especializada en la enseñanza. Sin embargo, seis profesores, asistieron a la escuela normal cuando el requisito solamente era cumplir con la educación secundaria con lo que tienen una formación de nivel técnico. Cuatro de estos seis profesores cursaron posteriormente educación superior (licenciatura en educación secundaria, licenciatura en pedagogía, estudios en arquitectura y estudios en psicología). Los seis profesores restantes cuentan con licenciatura en educación primaria. Seis ostentan títulos de nivel superior como docentes, dos estudios universitarios interrumpidos, dos de normal básica y uno con el grado de maestría.

Con respecto a la antigüedad docente, cinco se destacaron por una amplia experiencia profesional en el trabajo frente a grupo (entre 35 y 27 años), dos con una trayectoria consolidada de 17 años, tres estaban fortaleciendo su conocimiento como docentes (entre siete y nueve años de antigüedad) y dos acababan de ingresar al servicio (menos de tres años), a los cuales generalmente se les denomina profesores noveles.

Ahora bien, diez profesores estaban contratados de manera permanente y dos temporalmente. En relación con la elección de la profesión docente cinco entrevistados señalaron estar influidos por su familia, cuatro indicaron que siempre quisieron ser maestros y solamente uno explicó que su decisión se basó en cuestiones de orden económico, al ser una carrera que se estudiaba en poco tiempo y con la cual se obtenía un trabajo seguro al egresar.

Los doce profesores afirmaron que, aunque obligatoriamente están afiliados al SNTE no tenían un activismo político. Solamente uno señaló tener simpatía con la CNTE, los once restantes expresaron su rechazo a esta organización.

El grupo de entrevistados se caracterizó por trabajar con una población de alumnado que tenía acceso a todos los servicios y poca desigualdad social. Además, son profesionales de la enseñanza, por lo que,

tienen una significativa experiencia docente y seleccionaron su profesión por cuestiones de carácter personal más que económico.

5. Representación social de la evaluación del desempeño docente: despido, miedo y estudio

La evaluación es una actividad inherente al trabajo del profesorado con el alumnado, a la cual se le da diferentes usos dependiendo de las necesidades de su práctica, por ejemplo, como una vía para obtener información del estado del aprendizaje de su grupo o bien para emitir la acreditación de un curso. Cuando se emplea a la evaluación en el profesorado adquiere otro sentido, sobre todo en aspectos como estímulos económicos y asignación de puestos de trabajo (Isoré, 2010). ¿Cómo interpretan esto el profesorado entrevistado?, ¿Qué les es relevante?, ¿Qué acciones y posiciones toman?

Encontramos que, los participantes de la investigación elaboran una representación social de la evaluación del desempeño docente que se condensa en el *miedo a la pérdida del puesto de trabajo*, por lo que establecen acciones para aprobar el examen que tienen la obligación de presentar. Los procesos de ingreso a la carrera, la promoción a puestos directivos y el otorgamiento de estímulos económicos no aparecieron en su discurso. Para sustentar esta afirmación presentamos este apartado a través de dos procesos de elaboración de representaciones sociales: la objetivación y el anclaje.

Objetivación: el miedo al examen

La objetivación es un proceso que permite «materializar en imágenes concretas lo que es puramente conceptual» (Ibáñez, 2001: 186). Se compone de tres fases: la *selección* y la *descontextualización*, la *formación del núcleo figurativo* y la *naturalización*. Analizaremos cada una con detenimiento.

Selección y descontextualización. Es la recuperación que hacen los actores de la información relacionada con el objeto de representación. Es una discriminación arbitraria de ciertos datos significativos o atractivos sobre ese objeto (Jodelet, 1989 y Moscovici, 1979). En el análisis de las entrevistas se identificó que la información relevante para los actores es que la evaluación del desempeño es una política que llegó con el presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018)⁷, los siguientes testimonios son ilustrativos:

«Llega el presidente nuevo y trae estructuras, reformas y cambios no meditados a la educación». (M10: 4).

«Llega cierto presidente y comenzamos a cambiar libros de texto, programas educativos, todos nos ajustamos y nos enfocamos. Acaba ese periodo [de gobierno] y se tira todo a la basura». (M01: 5)

Para dimensionar estos testimonios se debe considerar que la evaluación docente y la reforma educativa fueron propuestas que se implantaron en los primeros meses del gobierno de Enrique Peña Nieto. Por eso los entrevistados creen que la evaluación es una modificación poco estudiada y planeada, que responde más a la llegada de un nuevo gobierno que a una necesidad real del sistema educativo. Generalmente, la instauración de reformas educativas y sus acciones, como es la evaluación docente, tienen un proceso que, si bien no es prolongado, involucra etapas de discusión con los acto-

7 Presidente que ha personificado el retorno del Partido Revolucionario Institucional (PRI), tras doce años fuera del poder. Este partido dominó el país durante 70 años. Una de las primeras acciones de Enrique Peña Nieto como presidente fue llevar adelante la reforma educativa que nos ocupa. Su mandato comenzó en 2012 y terminará en 2018. Valga comentar que un dogma de la política mexicana es que los presidentes solo gobiernan durante seis años y no pueden reelegirse bajo ninguna circunstancia.

res y solo posteriormente se da su aprobación. En México, esto fue muy limitado y parcial ya que no hubo una presentación oficial ni un documento dirigido al profesorado donde se dieran a conocer los cambios y una justificación amplia sobre la incorporación de una evaluación del desempeño docente. La descontextualización se dio respecto de la información de carácter informal, como lo ilustran los siguientes testimonios:

«Nos dicen que nos van a quitar el trabajo a todos, otros dicen que nos van a mover de puesto». (M03: 12).

«Nos quieren quitar los derechos que ya tenemos desde años atrás, nos quieren despojar y se quieren valer de “Es que [el maestro] no sabe”, y pues ya no te contratan». (M10: 4)

«Son leyes muy bien definidas a la conveniencia ¿de quién?, ¿del trabajador? No lo creo». (M08: 4)

En las entrevistas se observó que *la evaluación para ratificar la permanencia en puestos de trabajo* es un elemento al que hacen más mención el profesorado. Éstos entienden que las modificaciones legales relacionadas con la evaluación tienen el propósito de desaparecer sus derechos laborales. Los entrevistados estiman que con esta evaluación se perjudican sus derechos laborales, ya que pueden ser destituidos de su puesto de trabajo. A pesar de esto, el profesorado reconoce que la incorporación de la evaluación docente es un mecanismo conducente a la mejora de la calidad del sistema educativo:

«Hay una crisis educativa a nivel mundial y se piensa que los profesores somos los causantes y los responsables». (M06: 7)

«Tiene que ver con el logro educativo que no ha sido el esperado [...] y eso es lo que ha llevado a esas estructuras». (M12: 6)

En las entrevistas se observa que el profesorado reconoce que en la actualidad las políticas le asignan un peso relevante al desempeño docente porque está relacionado con el logro de la calidad educativa. No obstante, lo que destaca en los testimonios son los adjetivos: *causantes* y *responsables*. Estos términos tienen una carga punitiva, que apuntan al profesorado como el principal motivo de alcanzar la calidad o como el causante del rezago actual de los sistemas educativos. Para los entrevistados la crisis de los sistemas educativos o el bajo logro de la calidad tienen como origen el profesorado, lo que constituye el motivo de la evaluación del desempeño docente.

En suma, con el análisis de las entrevistas se encuentra que los participantes del estudio únicamente recuperan información de la evaluación del desempeño docente relacionada con la permanencia en su puesto y destacan tres elementos: que es una política del nuevo gobierno, que es una modificación que conlleva la pérdida de derechos laborales y que se responsabiliza al profesorado de la calidad educativa.

El *núcleo figurativo*. Se estructura con la selección de información que hicieron los sujetos que conforma la imagen del objeto de representación (Jodelet, 1986). Para atender a esto, dentro de las entrevistas se formuló una pregunta de carácter evocativo: «Cuando le mencionan evaluación del desempeño docente: ¿Qué imagen le vienen a la mente?». En las respuestas se hallaron dos campos semánticos, es decir un grupo de palabras que tienen un lazo de significación: examen y miedo. En relación al examen advierten:

«Ese examen tiene el fin de sacar todo lo que no funciona». (M05: 12)

«Se me hace muy injusto: una evaluación que significa sí te contrato o no te contrato». (M04: 4)

«Creo que se quiere hacer una depuración de maestros». (M12: 7)

Un rasgo que destaca en los testimonios es que equiparan la evaluación con un examen, no obstante, mientras que la primera es un proceso amplio y complejo, el segundo es un instrumento que se emplea para obtener una información y posteriormente emitir un juicio de valoración. Así, se desdibuja la evaluación docente y sus atributos, a la que el profesorado le adjudica una alta carga negativa, y traduce en una herramienta para justificar su destitución. Por lo tanto, la evaluación del desempeño docente está asociada a la eliminación y retiro de maestros del sistema de educación primaria.

El segundo elemento es el *miedo*, una emoción entendida como la alteración que se produce a causa de un suceso (Platin, 2014):

«¿Qué me va a pasar si llego a reprobar? Es más el miedo». (M07: 8).

«A mí me preocupa la evaluación de la permanencia en el trabajo, en mi casa tengo las responsabilidades de madre y padre de familia». (M06: 6).

«Tenemos miedo de que nos van a evaluar y nos van a despedir». (M01: 10)

La evaluación docente es generadora de miedo, ya que los entrevistados consideran que peligran su estabilidad laboral y la continuidad de la que gozaban en el sistema desde su ingreso hasta el retiro. La situación se torna más compleja porque, por lo regular, la evaluación docente afecta su economía.

Esta evaluación docente se concentra en una imagen muy poderosa: *el control de la asignación o retiro de puestos docentes*. El profesorado entrevistado la perfila como una medición donde se debe cumplir cierto puntaje, aprobar un examen con el fin de preservar el trabajo. En este grupo se invalida la premisa de la política internacional para la cual la evaluación es un proceso que permite identificar y mejorar prácticas docentes.

Es conveniente advertir que la evaluación del desempeño docente para la permanencia en el puesto de trabajo no se limita únicamente a la presentación de un examen. Por el contrario, de acuerdo con la SEP (2015) comprende cinco fases: un informe del director escolar sobre el cumplimiento profesional del profesorado, la conformación de un expediente con cuatro trabajos del alumnado como muestra de su práctica de enseñanza, un análisis y argumentación de la selección de tales trabajos, la presentación de un examen y la elaboración de una planeación didáctica razonada. Sin embargo, en su discurso el profesorado entrevistado solamente hace referencia al examen y al miedo que les provoca.

La *naturalización*. Consiste en el empleo de la imagen que elaboraron los sujetos en ciertas situaciones. Ibáñez (2001: 187) apunta que: «una vez que ha quedado el núcleo figurativo tiene toda la fuerza de los objetos naturales que se imponen por sí mismos a nuestra mente. El *núcleo figurativo* pasa a ser un objeto que ya estaba ahí esperando a que pudiéramos percibirlo o pensarlo». En este sentido, en las entrevistas se evidencia que en el *núcleo figurativo* hay una emoción: *miedo a la evaluación*. De esta suerte, en la *naturalización* se comparte el temor con los compañeros y lo incierto se transforma en una situa-

ción normal. Así, es natural que el profesorado sienta miedo a la evaluación para la permanencia por los resultados que puede ocasionar:

«El hecho de que antes tenías seguro el trabajo y ahora no, pues te pone a temblar». (M03: 12).

«Los maestros sufren estrés, no duermen bien, se despiertan de madrugada, nos despertamos con el ¿qué pasa?, ¿qué voy a hacer si no tengo trabajo? [...] tienen inseguridad, tienen miedo». (M06: 9).

«El miedo es a perder su trabajo» (M11: 7).

«Tienen miedo a la manera de evaluación, porque ya no están relacionados a ésta [...] Si tengo estudios [título profesional] ¿por qué competir si yo ya competí?». (M07: 7).

En los testimonios se identifica que el miedo es desencadenado por una situación concreta: la posibilidad de que al no aprobar la evaluación docente se rompa con la permanencia en el trabajo. En consecuencia, los entrevistados manifiestan que sufren alteraciones físicas como insomnio, estrés, angustia y otras emociones derivadas de la incertidumbre a la evaluación docente dado que no se sabe cómo será esa evaluación. El profesorado menciona que los estudios que cursaron en la escuela normal les otorgaron las credenciales para desempeñarse profesionalmente y la evaluación docente anula esto. Además, esta evaluación es vista como la disputa por un puesto de trabajo. ¿Cómo confrontan los entrevistados el miedo y las consecuencias de la evaluación del desempeño? Eso se clarificará al revisar el proceso de anclaje.

El anclaje: estudiar para aprobar un examen

El proceso de *anclaje* es el enraizamiento del núcleo figurativo en el sistema de pensamiento. Se compone en la manera que las nuevas informaciones son integradas y transformadas (Jodelet, 1989). Según Ibáñez (2001: 188) el anclaje implica utilizar «las categorías que son ya conocidas para interpretar y dar sentido a los nuevos objetos que aparecen en el campo social». El proceso de anclaje comprende tres elementos: la *asignación de sentido*, el *enraizamiento* y la *instrumentalización del saber* (Jodelet, 1986).

La *asignación de sentido*. Tiene lugar cuando «el grupo expresa sus contornos y su identidad a través del sentido que le confiere a su representación» (Jodelet, 1986: 487). De tal forma, los significados en torno a la evaluación del desempeño docente derivan de la formación profesional y experiencia del profesorado entrevistado. En los testimonios se localizó que recuperan sus conocimientos especializados sobre evaluación formativa, que se articulan con la evaluación del desempeño:

«La palabra evaluación es tan amplia [...] creo que se habla más de la presentación de un examen. Si trabajamos con alumnos nos deberían de evaluar de otra manera». (M09: 6)

«A nosotros nos piden que no evaluemos a los alumnos de la misma manera que a otros. Se me hace ilógico que a nosotros nos quieran evaluar de una sola forma». (M03: 11)

«La evaluación docente tiene que arrojar cierto resultado, pero también hay que ver cuál es el resultado en el grupo de alumnos». (M04: 3)

Como ya se ha señalado, la evaluación es un recurso natural de la práctica docente, y el profesorado

conoce sus atributos, instrumentos y consecuencias. Por eso, en las entrevistas resalta que la evaluación es algo extenso y no puede considerarse como aplicar un examen. En los testimonios presentados es patente una crítica a la evaluación docente que se propone en la reforma educativa en función de que consideran injusto que ésta se limite a la presentación de un examen, cuando se les recomienda emplear todo tipo de instrumentos para valorar al alumnado. En efecto, la evaluación del desempeño docente no toma en consideración una parte esencial del trabajo docente: su interacción con el alumnado. Los entrevistados consideran que con un examen no se atiende a esta dimensión:

«Los resultados docentes no se ven solamente plasmados en un examen sino también en lo práctico». (M04: 5).

«Necesitamos enfocarnos más en los alumnos y menos en la evaluación del maestro». (M07: 8)

Parece evidente que la evaluación se circunscribe al dominio de conocimientos que tiene un profesor y se deja de lado las prácticas que estos profesionales consideran influyentes.

El *enraizamiento*, que consiste en que «el sistema de representación proporciona los marcos, las señales a través de las que el anclaje clasificará dentro de lo familiar y explicará de una forma familiar» (Jodelet, 1986: 491-492). En otras palabras, al valerse del enraizamiento, la evaluación docente se modifica en un sentido sencillo y cercano para que el profesorado la haga familiar. En este sentido, en las entrevistas se manifestó que el profesorado emplea prácticas pasadas para señalar qué van a hacer o cómo van a actuar frente a la evaluación del desempeño docente:

«Me voy a poner a estudiar». (M11: 9)

«Estoy revisando los planes y programas de estudio». (M04: 4)

«Estudiar, prepararme es lo que nos corresponde hacer». (M09: 5)

«Estudio personal. Se tiene la guía de estudio, los conceptos y de lo que se trató ese examen, la bibliografía del examen». (M07: 7)

Teniendo en cuenta que algunas actividades inherentes a la presentación de un examen son la revisión, la comprensión e incluso la memorización de los contenidos sobre los cuales versará el mismo, se encontró que los entrevistados anclan la evaluación del desempeño docente mediante una práctica de antaño, o sea estudiar para aprobar un examen y revisar la bibliografía y las guías de estudio que hay disponibles para prepararse. En los testimonios es difícil distinguir si la preparación consistirá en la memorización de los planes y programas de estudio, aunque es obvio que el profesorado quiere conservar su trabajo, y por tanto van a estudiar. No se encontró algún otro elemento que hiciera alusión a estudiar para mejorar la práctica docente.

La *instrumentalización del saber*. Comprende «los elementos de la representación social que contribuyen a construir relaciones sociales» (Jodelet, 1986: 487). Así, a través del objeto de representación, en este caso la evaluación del desempeño docente, se construyen o bien consolidan relaciones sociales. En las entrevistas se evidenció que el profesorado, establece o ratifica ciertas relaciones sociales para lograr su objetivo, conservar su empleo:

«El SNTE dio un curso de marzo a julio para presentar el examen y tener mi base [permanencia]». (M06: 4)

«Estoy tomando cursos de actualización que ojalá me permitan aprobar ese examen». (M08: 10)

«He ido a cursos de actualización para ver qué hay de nuevo, qué es lo que me van a preguntar, qué es lo que debo saber». (M10: 7)

Dado que la necesidad del profesorado es aprobar el examen que se les practique, buscan alternativas, crean vínculos y grupos de estudio, ya sea organizados por el SNTE o por instituciones de educación superior privadas que les otorguen herramientas para resolver el examen con éxito. Desde luego los entrevistados se han replanteado el papel del SNTE en la regulación de la carrera docente, dado que esta organización ya no puede participar en negociaciones de políticas educativas y laborales del personal, entonces dirige sus esfuerzos a la actualización del profesorado. La constitución de nuevas relaciones sociales entre el profesorado también se observa en el hecho que, a finales de 2016, se modificaron las fases y productos de evaluación del desempeño docente. Para el ciclo 2017-2018 comenzará a operar una formación de doce semanas ofrecida por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación con el objetivo de que el profesorado elabore una planeación didáctica argumentada. Como puede verse la evaluación del desempeño docente adquiere un curso inesperado: el profesorado genera estrategias y relaciones para conservar su trabajo. Para los entrevistados lo más importante es aprobar el examen para su permanencia en el trabajo y harán lo necesario para conseguirlo.

6. Consideraciones finales

Partimos de que los organismos internacionales (BM, OCDE, UNESCO) se han dado a la tarea de insistir en la responsabilidad nodal que tienen el profesorado en los resultados del alumnado de educación básica. Ante ello han enunciado recomendaciones donde la principal característica es que los sistemas educativos incorporen evaluaciones docentes. Esto ha ocasionado que se asocie al profesorado con la evaluación y se ponga en un segundo plano otro tipo de atributos de esta figura educativa como la enseñanza, el desarrollo de aprendizajes o de estrategias didácticas. En otras palabras, los organismos internacionales en su discurso minimizan las cualidades pedagógicas del docente. La consecuencia es que, los gobiernos locales al asumir las recomendaciones internacionales desconocen muchos de los elementos que configuran la labor docente y la reducen a una relación donde el profesorado, para cumplir con sus responsabilidades profesionales, debe ser evaluado.

Por otra parte, las políticas docentes internacionales, pensadas para ser llevadas a cabo en condiciones ideales, se adaptan e implementan de manera particular por cada sistema educativo nacional lo que lleva a resultados inesperados (Lingard y Sellar, 2013). En México la evaluación del desempeño docente se ha transformado en un medio para normar y controlar la profesión docente, algo que el Estado no había hecho (Cuevas y Moreno, 2016). Esto ha llevado a que se anule la premisa de los organismos internacionales: evaluar al profesorado para lograr la calidad educativa y mejorar los aprendizajes del alumnado. Para el profesorado de este estudio, la evaluación del desempeño docente es sinónimo de regulación de la carrera docente con lo cual se atisba en el curso particular que han tomado las políticas internacionales. Bolívar (2008) advierte que esto es una burocratización de la evaluación docente que deja de lado el mejoramiento de las prácticas de enseñanza.

En este sentido se debe decir que para los entrevistados ésta es una evaluación de alto impacto, porque al estar vinculada con la regulación de la carrera profesional se pone en peligro su contratación. Para este grupo de actores la evaluación de su desempeño produce miedo, lo que lleva a que establezcan estrategias de corto plazo, como estudiar o memorizar contenidos para aprobar un examen. Esto coincide con la tesis de Murillo (2015) quien señala que la evaluación para la rendición de cuentas ocasiona tensión, temor y desconfianza en el profesorado (Murillo, 2015). Se observa que para el profesorado que participó en el estudio la evaluación del desempeño es burocrática (Bolívar, 2008) porque se emplea para controlar su carrera profesional, en tanto que el interés de mejorar de las prácticas docentes está ausente. Esto no es responsabilidad del profesorado, sino del mismo sistema de evaluación cuyo objeto es normar a la profesión y no el mejoramiento de la enseñanza.

En México la discusión institucional sobre evaluación docente se ha basado en la rendición de cuentas y, a partir de los testimonios analizados, se constata que esto tiene consecuencias que debilitan la práctica docente. En otras palabras, privilegiar la evaluación del desempeño docente como el eje rector de la política educativa trastoca la profesión docente, ya que todo parece indicar que el futuro del profesorado profesional dependerá únicamente del puntaje obtenido en un examen. Así, se desdibuja la responsabilidad social del profesorado como formador de ciudadanos y los saberes profesionales que lo distinguen, tales como la enseñanza. Por lo tanto, es importante que se revise y valore exhaustivamente el curso que ha tenido la evaluación del desempeño docente en México y que se consideren posibilidades y alternativas donde se contemple el seguimiento y la mejora de tal práctica, dado que, si se continúa prestando atención solo a la evaluación del desempeño como variable que genera calidad educativa, estaremos asistiendo a un cambio silencioso de la profesión.

Referencias Bibliográficas

- Arnaut, Alberto (1998): “Los maestros de educación primaria en el siglo XX” en Pablo Latapí (coord.): *Un siglo de educación en México* (tomo II). México: Fondo de Cultura Económica.
- Ball, Stephen (2012). *Global Education inc: New Policy Network and Neo-Liberal Imaginary*. London: Routledge.
- Bolívar, Antonio (2008): “Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (2), 57–74.
- Bracho, Teresa y Zorrilla, Margarita (2015): “Perspectiva de un gran reto” en Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (comp.): *Reforma Educativa*. Marco Normativo. México: LXII Legislatura Cámara de Diputados/Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Bruns, Barbara y Luque, Javier (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington: Banco Mundial.
- Cordero, Graciela y Luna, Edna (2014): “El servicio profesional docente en la perspectiva de los sistemas nacionales de formación de profesores y de evaluación. El caso de México”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7 (2e), 75–84.
- Cuenca, Ricardo (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional. Estrategia regional sobre docentes*. Santiago: OREALC-UNESCO.
- Cuevas, Yazmín y Moreno, Tiburcio (2016): “Políticas de evaluación docente de la OCDE: un acercamiento a la experiencia en la educación básica mexicana”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (120), 1-24.

- Del Castillo, Gloria (2014): “El Servicio Profesional Docente: los ejes de discusión y debate” en Gloria del Castillo y Giovana Valenti (coords.): *Reforma educativa. ¿Qué estamos transformando?* México: FLACSO.
- Diario Oficial de la Federación (1973). *Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública*. México, 14 de diciembre de 1973.
- Diario Oficial de la Federación (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Diario Oficial de la Federación, México, 3 de septiembre de 2013.
- Flick, Uwe (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Ibáñez, Tomás (2001): “Representaciones sociales, teoría y método” en Tomás Ibáñez, (coord.): *Psicología social constructivista*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- INEGI (2016). *Panorama sociodemográfico de Ciudad de México 2015*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Isoré, Marlene (2010). *Evaluación docente: prácticas vigentes en algunos países de la OCDE y una revisión de la literatura*. Santiago: PREAL/ Editorial San Marino.
- Jodelet, Denise (1986): “La representación social: fenómenos, conceptos y teoría” en Serge Moscovici (coord.): *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós.
- Jodelet, Denise (1989). *Folies et représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Jodelet, Denise (2003): “Aperçus sur les méthodologies qualitatives” en Serge Moscovici y Fabrice Buschini (coords.): *Les méthodes des sciences humaines*. Paris: Press Universitaires de France.
- Lingard, Bob y Sellar, Sam (2013): “Globalization, Edu-Business and Network Governance: The Policy Sociology of Stephen J. Ball and Rethinking Education Policy Analysis”. *London Review of Education*, 11 (3), 265–280.
- Mercado, Laura (2002): “El docente de educación básica, representaciones sociales de su tarea profesional”. Tesis doctoral. Universidad Nacional Autónoma de México: Facultad de Filosofía y Letras.
- Moscovici, Serge (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Muñoz, Aldo (2008): “Escenarios e identidades del SNTE. Entre el sistema educativo y el sistema político”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (37), 377–417.
- Murillo, Javier (2015): “De la docencia eficaz a la evaluación eficaz de la docencia” en Gilberto Guevara; Teresa Meléndez; Fausto Ramón; Hídalga Sánchez y Felipe Tirado (coords.): *La evaluación docente en el mundo*. México: Fondo de Cultura Económica/Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants: Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris: Publications de l’ OCDE.
- OCDE (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. París: Ediciones OCDE.
- OCDE (2011). *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: Consideraciones para México*. París: Ediciones OCDE.
- Ornelas, Carlos (2008): “El SNTE, Elba Esther Gordillo y el gobierno de Calderón”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (37), 445-469.

- Plantin, Christian (2014). *Las buenas razones de las emociones*. Buenos Aires: Universidad General Sarmiento/ Universidad Nacional de Moreno.
- Rateau, Patrick (2016): “Representaciones sociales. Un estudio de las representaciones sociales: perspectivas metodológicas” en Patricia Ducoing (ed.): *La investigación: epistemologías y metodologías*. México: UNAM/ AFIRSE/Plaza y Valdés.
- Rodríguez, Gregorio; Gil, Javier y García, Eduardo (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Santibáñez, Lucrecia; Martínez, José Felipe; Datar, Ashlesha; McEwan, Patrick; Messan, Claude y Basurto, Ricardo (2007). *Análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos docentes de Carrera Magisterial en México*. California: RAND Education.
- SEP (2014). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes y propuestas de etapas, aspectos y métodos e instrumentos de evaluación*. México: SEP.
- SEP (2015). *Etapas, métodos, aspectos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño docente*. México: SEP.
- Tenti, Emilio y Steinberg, Cora (2011). *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. México: Siglo XXI.
- UNESCO (2014). *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*. París: UNESCO.

Nota biográfica

Yazmín Margarita Cuevas Cajiga es profesora del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Sus líneas de investigación son: reforma educativa en educación básica, representaciones sociales y educación. Actualmente dirige el proyecto La reforma educativa vista por sus actores: un estudio en representaciones sociales, con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Ha publicado artículos en revistas (nacionales e internacionales) y capítulos de libro sobre representaciones sociales y educación. Entre sus últimas publicaciones destaca «Políticas de Evaluación Docente de la OCDE: Un acercamiento a la experiencia en la Educación básica mexicana» en Archivos Analíticos de Políticas Educativa.

L'évaluation externe des acquis des élèves, un « mal nécessaire » pour les enseignants

External Testing, a «necessary Evil» for the Teachers

Gonzague Yerly¹

Résumé

Cet article propose l'analyse des perceptions d'enseignants quant à un système d'évaluation externe des acquis des élèves dans la scolarité primaire du canton de Fribourg en Suisse. Dans ce contexte, différents types d'épreuves externes cantonales (épreuve de référence en 4^{ème} et 6^{ème} année ; épreuve d'orientation en 8^{ème}) doivent permettre aux enseignants d'ajuster leurs pratiques. Une approche de recherche mixte a été choisie pour interroger l'expérience d'enseignants des différents degrés de la scolarité primaire (3^{ème} à 8^{ème}), par entretiens individuels (N=16) et par un questionnaire (N=305). Les résultats de notre étude montrent que l'évaluation externe est, dans ce contexte, généralement considérée par les enseignants interrogés comme un « mal nécessaire ». D'une part, les enseignants peuvent considérer l'évaluation externe comme utile pour ajuster leurs pratiques. Ils trouvent généralement les outils d'évaluation de qualité et en cohésion avec leurs pratiques d'évaluation en classe. D'autre part, les enseignants interrogés peuvent ressentir une certaine pression face aux épreuves, ayant notamment le sentiment que se sont davantage leurs propres compétences qui sont évaluées plutôt que celles de leurs élèves. Ces perceptions dépendent des caractéristiques des dispositifs d'évaluation externe (leurs finalités et leurs conséquences), mais aussi du profil des enseignants et surtout de la manière dont les EE sont implémentés sur le terrain. Dans le contexte étudié, un manque d'information et d'accompagnement place les enseignants dans une tension entre contrôle et formation qui renforce à la fois les pressions liées aux EE (le « mal ») et réduit son apport formatif (le « nécessaire »).

Mots-clés

Pilotage par les résultats, Suisse, évaluation externe, enseignants du primaire, perceptions, méthodes de recherche mixtes.

Abstract

This article proposes an analysis of the perceptions of teachers regarding a system of external testing of pupils' achievements in primary schooling in the canton of Fribourg in Switzerland. In this context, different types of external tests (reference test in 4th and 6th grade; selection test in 8th grade) must allow teachers to adjust their teaching practices. A mixed research approach was chosen to examine the experience of teachers of different levels of primary schooling (3rd to 8th grade), using individual interviews (N=16) and a questionnaire (N=305). The results of our study show that the external testing system is generally considered by the interviewed teachers as a «necessary evil.» On the one hand, teachers can view external testing as useful for their practices, especially in order to reassure themselves. They also found that external tests are high-quality tools and consistent with their practices. On the other hand, teachers may feel some pressure in the tests, with the feeling that their own skills are being evaluated rather than those of their pupils. These perceptions depend mainly on the characteristics of external testing systems (purposes and consequences) but also on the teachers' profile and above all on the way tests are implemented. In the studied context, lack of information and support places teachers in a tension between control and training which reinforces both the pressures linked to EE (the «evil») and reduces its formative input (the «necessary»).

Keywords

Accountability, Switzerland, external testing, primary teachers, perceptions, mixed research methods

Recibido: 24-02-2017
Aceptado: 11-09-2017

¹ Université de Fribourg (Suisse).

La rédaction de cet article a été soutenue financièrement par le Fonds National suisse de la recherche scientifique (FNS), bourse postdoctorale de mobilité (P2FRP1_161705).

1. Introduction

Dans la plupart des systèmes scolaires de l'OCDE, des politiques de « responsabilisation » des enseignants² se développent depuis le début des années 2000 (Eurydice, 2009). Les résultats des élèves à des évaluations externes à grande échelle servent aujourd'hui à inciter les enseignants à améliorer les résultats de leurs élèves et, pour ce faire, à ajuster leurs pratiques (Maroy, 2013). Toutefois, il a été démontré que l'impact de ces dispositifs sur le terrain dépend surtout de la manière dont les enseignants en « font sens » (Yerly, 2017). Notre étude entend contribuer à une meilleure compréhension du rapport qu'entretiennent les enseignants avec ces outils standardisés de pilotage et d'identifier les conditions qui leur permettent ou non d'être un moyen de formation continue pour les enseignants. Cet article propose, grâce à une approche mixte (Johnson & Onwuegbuzie, 2004), d'analyser les perceptions d'enseignants du primaire quant à un système d'évaluation externe des acquis des élèves en Suisse romande, dans le canton de Fribourg³. Le système éducatif suisse, au niveau national et cantonal, est aujourd'hui engagé dans des politiques de « pilotage par les résultats » (Behrens, 2011)⁴. Ainsi, les cantons, souverains en matière de scolarité, recourent de plus en plus à des évaluations externes des acquis des élèves (CSRE, 2014).

La présente contribution comprend tout d'abord un cadrage théorique et empirique au sujet des politiques de responsabilisation et des systèmes d'évaluation externe des acquis des élèves. La section suivante permet au lecteur de se familiariser quelque peu avec le contexte étudié en Suisse. Suite à l'exposé de la méthodologie adoptée, nous présentons les principaux résultats de notre étude. Ces derniers sont ensuite discutés au regard de la littérature et permettent de répondre à nos questions initiales : Quel est le regard des enseignants du primaire quant aux dispositifs d'évaluation externe des acquis des élèves ? De quoi dépend-t-il ? Quelles sont les conditions qui permettent aux épreuves externes d'être, aux yeux des enseignants, un moyen de formation continue ?

2. Cadrage théorique et empirique

Les politiques de « responsabilisation » des enseignants connaissent depuis deux décennies une expansion internationale sous diverses appellations : reddition de comptes, pilotage par les résultats, gouvernance axée sur les résultats, *performance-based accountability* (Maroy, 2013). Dans le but d'accroître la « performance » de leur système scolaire, les états créent, ou transforment, certains dispositifs afin d'accroître leur contrôle sur le système et d'orienter les actions des professionnels sur le terrain, notamment les enseignants. L'évaluation externe est un des rouages principaux de la plupart de ces politiques (Mons, 2009). Il s'agit le plus souvent d'examens à grande échelle mandaté et conçus par les administrations pour faire le bilan des acquis des élèves à différents moments de la scolarité. Ces dispositifs et leurs résultats servent à inciter, ou à contraindre, les enseignants à améliorer les résultats de leurs élèves. Pour ce faire, on attend d'eux qu'ils ajustent leurs pratiques sur le modèle des épreuves externes (EE) et en faisant référence aux données produites sur la « performance » de leurs élèves. Néanmoins, les mécanismes peuvent être fort différentes entre juridictions. Dans la littérature, les politiques d'*accountability* sont généralement réparties en deux catégories en fonction de leurs conséquences sur les différents acteurs (Mons & Dupriez, 2010). Dans le modèle de l'*accountability* « dure » (par ex. aux États-Unis, en Angleterre), les

2 Le masculin est utilisé dans ce texte de manière générique afin d'en faciliter la lecture.

3 Il s'agit d'une analyse approfondie de certaines données recueillies lors de notre thèse de doctorat portant sur les effets de l'évaluation externe sur les pratiques des enseignants (Yerly, 2014). Un recueil de données complémentaires a permis d'étoffer ces analyses.

4 Le contexte de l'étude, les politiques engagées et leurs outils sont détaillés dans le point 3.

conséquences liées aux résultats des EE (*high stakes tests*) sont importantes pour les enseignants et/ou les écoles. On mise alors sur des incitations extérieures (par ex. primes, licenciements) pour produire de meilleurs résultats. Dans le modèle de l'*accountability* « douce » ou « réflexive » (par ex. Belgique, France, Suisse), on mise plutôt sur l'initiative des enseignants et/ou des écoles pour procéder à des changements ou ajustements, sans incitations extérieures formellement prévues (*low stakes tests*).

Selon certaines synthèses des recherches américaines et européennes (Au, 2007; Mons, 2009; Rozenwajn & Dumay, 2015), de nombreuses travaux, études de cas ou enquêtes par questionnaire et/ou par entretiens auprès d'enseignants, identifient les effets des différentes politiques et de leurs dispositifs d'EE sur les pratiques des enseignants et leur attitude envers leur travail. De manière générale et indépendamment de la variété des dispositifs, ces recherches documentent le fait que les EE entraînent surtout les enseignants à « aligner » les contenus enseignés et évalués en classe sur les contenus des examens, mais peu à développer leurs méthodes ou stratégies d'enseignement. De plus, lorsqu'elles comportent des conséquences importantes pour les élèves et/ou les enseignants, les EE poussent les enseignants vers des pratiques ou stratégies centrées sur la réussite des tests (*teaching to the test*). Dans la littérature, les caractéristiques des dispositifs d'EE sont souvent relevées comme le facteur déterminant, essentiellement les conséquences (ou enjeux) qu'ils comportent sur les enseignants (Mons, 2009; Rozenwajn & Dumay, 2015). Néanmoins, ces caractéristiques ne sont pas perçues de manière uniforme par les enseignants. Nos travaux démontrent que l'impact, ou l'absence d'impact, de l'EE dans les classes dépend aussi, voire surtout, de leur perception par les enseignants (Yerly, 2017), confirmant les théories du *sense making* (Spillane, Reiser, & Reimer, 2002). Le cas échéant, il semble important de comprendre davantage comment les enseignants perçoivent ces politiques de pilotage par les résultats et leurs instruments standardisés.

Diverses recherches, relevées dans la synthèse de Mons (2009), ont permis de caractériser le regard porté par les enseignants sur les dispositifs d'EE des acquis des élèves dans différents contextes éducatifs notamment aux Etats-Unis, en France ou en Scandinavie. Ils montrent une certaine ambiguïté, voire « des attitudes et usages ambivalents » de la part des enseignants. Ceux-ci sont généralement à la fois favorables au « principe » de ces dispositifs, mais présentent également des résistances quant à leurs conséquences sur leur métier.

Selon la synthèse de Mons (2009), différentes études dans différentes juridictions (par ex. Etats-Unis, Suède, France) montrent que les enseignants reconnaissent certaines vertus aux EE. De manière similaire dans les différents contextes, les enseignants reconnaissent généralement l'intérêt de pouvoir mener une comparaison des résultats des élèves à grande échelle. Les EE sont également un « guide clair » qui permet de clarifier les contenus et les niveaux de performance attendus à diverses étapes de la scolarité. Des recherches, menées en Suisse romande et en Belgique francophone, permettent de confirmer que les enseignants présentent une certaine acceptation de ces dispositifs. Les EE peuvent être vus par les enseignants comme « rassurants », permettant aux enseignants de valider leurs pratiques en comparaison à une norme régionale ou nationale (Cattonar, Dumay, Mangez, & Maroy, 2010; Dierendonck, 2008; Lafontaine, Soussi, & Nidegger, 2009).

Pour Mons (2009), si « le principe » de l'EE est plutôt bien accepté par les enseignants, les travaux qu'elle relève montrent qu'elle fait également l'objet de « résistances ». Ces dernières sont également identifiées dans les études belges et suisses citées auparavant. Premièrement, dans plusieurs pays, la ma-

majorité des enseignants se plaint du nombre trop important d'EE (par ex. Etats-Unis, Angleterre, France). Deuxièmement, les enseignants peuvent remettre en cause les résultats des EE, leur rapprochant leur caractère trop standard et quantitatif. Enfin, l'EE est surtout rejetée par les enseignants lorsque ses résultats entraînent des conséquences trop élevées pour les élèves (par ex. promotion, sélection) ou pour eux-mêmes (par ex. contrôle, récompenses, sanctions). D'ailleurs, si les enseignants s'opposent à ce genre de dispositifs c'est généralement qu'ils se sentent contrôlés, ayant le sentiment que leurs compétences sont mises en doute et leur autonomie menacée.

Dans cette contribution, notre objectif est de comprendre davantage ce regard « ambivalent » des enseignants quant aux dispositifs d'EE. Plus spécifiquement, l'apport principal de cette recherche est, grâce à une méthodologie mixte (données qualitatives et quantitatives), de mesurer et d'expliquer les variations de ces perceptions entre les enseignants. Elles ne sont pas uniformes ! Pour ce faire, l'intérêt de l'analyse est également de porter sur un contexte éducatif qui compte différents types d'EE, la scolarité primaire du canton de Fribourg.

3. Contexte de l'étude

En Suisse, état fédéral, ce sont les 26 cantons qui sont souverains en matière d'éducation et de scolarité obligatoire. Néanmoins, depuis les années 2000, la tendance est à une certaine harmonisation, sous l'influence de la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). En 2009, un accord intercantonal est entré en vigueur après votation populaire, le concordat HarmoS (CDIP, 2007). Le système éducatif suisse, à tous les niveaux (national, régional et cantonal), s'est alors engagé dans des politiques de « pilotage par les résultats » (Behrens, 2011). En effet, outre d'importantes réformes visant à harmoniser la scolarité obligatoire entre les cantons (par ex. âge d'entrée à l'école, durée des niveaux d'enseignement, standards nationaux de formation, plans d'études communs par régions linguistiques), cet accord intercantonal instaure également un pilotage du système axé sur l'évaluation de la performance de l'école obligatoire.

L'évaluation externe des acquis des élèves prend une importance particulière dans le modèle suisse de pilotage. Des évaluations standardisées sont prévues au niveau national et au niveau des régions linguistiques afin de vérifier l'atteinte des standards de formation par les élèves⁵. Mais les cantons sont également tenus de participer au pilotage du système. Les autorités des six cantons francophones ont fait le choix de développer l'usage d'EE communément appelées épreuves cantonales (Tableau I)⁶. Certaines de ces EE sont antérieures à ces réformes, ayant alors comme finalité la promotion des élèves et/ou leur sélection dans le secondaire. Depuis les années 2000, elles sont en forte expansion dans tous les cantons romands, s'inscrivant surtout à la fin des cycles d'apprentissage de deux ans. Les épreuves cantonales servent aujourd'hui toutes au pilotage des systèmes cantonaux, elles se différencient cependant par leur importance sur le cursus des élèves. Si les anciennes épreuves ont gardé en parallèle leur rôle de promotion et de sélection des élèves, la plupart des épreuves plus récentes servent à informer les autorités mais aussi les enseignants, les élèves et les parents et n'ont pas de conséquences sur le cursus des élèves.

5 Les épreuves nationales et régionales sont en cours d'élaboration au moment de la rédaction de cet article.

6 Les cantons alémaniques ont plutôt fait choix de l'évaluation externe des écoles (comprenant de multiples indicateurs qualitatifs et quantitatifs). Toutefois, une tendance à intégrer davantage les résultats des élèves à des épreuves standardisées est observée (CSRE, 2014).

Tableau I. Panorama des épreuves externes cantonales en Suisse romande

ANNÉE SCOLAIRE 2013-2014⁷

CANTON	DEGRÉ SCOLAIRE								
	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e	10 ^e	11 ^e
Fribourg		0		0		X			0
Genève		X		X		X	X	X	X
Jura				0		X		0	
Neuchâtel	0	0	0	0	0	X		0X	
Valais		0	0	0 X	0	0 X		X	0 X
Vaud		X		X		X		X	X

X = Avec conséquences sur la promotion de l'élève

en gras = avant 2004 déjà

0 = Sans conséquence (ou limitée) sur la promotion de l'élève

Notre recherche a été menée dans le cadre de la scolarité primaire du canton de Fribourg (partie francophone du canton, soit environ 70% de sa population) qui comprend les huit premières années de la scolarité obligatoire selon la terminologie HarmoS (élèves de 4 à 12 ans). Ce contexte compte quelque 800 classes dans lesquelles près de 1500 enseignants ont la charge (à temps plein ou partiel) de toutes les disciplines pour un groupe d'élèves durant un cycle d'apprentissage de deux ans. Les quelque 90 établissements primaires fribourgeois sont répartis en huit arrondissements géographiques, chacun étant placé sous la supervision d'un inspecteur. Au moment du recueil des données (entre 2013 et 2015), les établissements ne comprenaient pas encore de directeurs d'établissement.

La scolarité primaire du canton de Fribourg est particulièrement intéressante pour notre étude car elle comprend deux types d'EE cantonales (Tableau I) : épreuves cantonales de référence (fin du cycle 3-4^{ème} ; fin du cycle 5-6^{ème}) ; épreuves cantonales d'orientation (fin du cycle 7-8^{ème}). Bien que les finalités de ces épreuves ne soient définies dans aucun document officiel (nous verrons par la suite que cette donnée tient une importance particulière), elles servent au pilotage du système éducatif cantonal. Nos entretiens avec différents membres de l'administration (responsables, coordinateurs et concepteurs d'épreuves) nous ont appris qu'il est attendu par l'administration que ces outils soient un moyen d'informer les inspecteurs, les parents et surtout les enseignants quant aux apprentissages effectués par les élèves à la fin de chaque cycle. Il doit également permettre l'alignement des contenus et l'harmonisation des pratiques. Dans un modèle que l'on peut qualifier de « responsabilisation douce ou réflexive » (Mons & Durpiez, 2010), les autorités scolaires cantonales comptent alors sur l'initiative individuelle des enseignants pour modifier leurs pratiques, sans prévoir ni suivi spécifique individuel ou collectif des résultats (aucune présentation, formation ou documentation pédagogique) ni sanction ou récompense externes.

Ces EE sont toutes de type sommatif. Elles font le bilan des apprentissages des élèves à la fin des cycles de deux ans. Elles testent l'acquisition d'une sélection de connaissances et de compétences inscrites dans le programme commun des cantons francophones, le plan d'études romand (PER). Chaque épreuve est conçue par un groupe d'enseignants supervisé par le responsable pédagogique du domaine. Leur passation est assurée par l'enseignant dans sa classe. Outre ces caractéristiques communes, deux types d'épreuves peuvent être identifiés divergeant principalement quant au statut et à l'importance de leurs résultats pour les élèves et les enseignants :

⁷ Le tableau a été conçu d'après diverses sources d'informations (CSRE, 2014 ; IRDP, 2015). Il n'y a aucune EE en 1^{ère} et 2^{ème}.

Epreuves de référence. Ce type d'épreuve a été systématisé depuis le début des années 2000. Une seule discipline (mathématiques, français ou allemand) est évaluée à la fin des deux premiers cycles de deux ans, en 4^{ème} et en 6^{ème} année (en juin). La passation est parfois facultative. L'enseignant corrige lui-même les épreuves selon un canevas de correction standard. Le résultat des épreuves est une note (de 3 à 6) fixée par l'enseignant selon un barème conçu *a priori* par l'administration. L'enseignant prend en compte librement ce résultat dans le bulletin de fin d'année des élèves. Les résultats n'ont donc pas de conséquence (ou très limitée) sur le cursus de l'élève. L'enseignant retourne les résultats de ses élèves à l'administration. Par la suite, aucun *feedback* spécifique n'est prévu. L'enseignant a accès uniquement aux résultats de sa classe. Les résultats n'ont pas non plus de conséquence directe sur l'enseignant, ne faisant pas l'objet d'un traitement spécifique par les autorités. Néanmoins, les résultats des épreuves par classe sont à la disposition des inspecteurs.

Epreuves d'orientation. Ce type d'épreuve est ancré depuis longtemps dans le paysage éducatif fribourgeois (dès les années 1980). Quatre matières (mathématiques, français, allemand et environnement) sont évaluées chaque année en 8^{ème} et dernière année de la scolarité primaire (en mars ou en avril). La correction de l'épreuve se fait en majeure partie par des enseignants d'autres classes (les enseignants corrigent une petite partie pour leurs propres élèves). Le résultat des épreuves est formulé sous forme de points. L'administration fixe ensuite une note après comparaison des résultats cantonaux et un éventuel ajustement du barème fixé *a priori*. Pour chaque discipline, l'enseignant reçoit une comparaison de la moyenne de sa classe à la moyenne cantonale. Les résultats de ces épreuves jouent un rôle important dans le cursus de l'élève, déterminant en partie son orientation dans les trois niveaux du secondaire⁸. Ils jouent aussi un rôle important pour la validation des pratiques des enseignants. Dans un document présenté pour chaque élève aux inspecteurs, aux directeurs d'école secondaire et aux parents, les résultats des EE sont comparés aux notes du bulletin du premier semestre de 8^{ème}. Les résultats y confirment ou non l'orientation proposée par l'enseignant à ce moment de l'année. Aucune conséquence n'est prévue formellement pour les enseignants, même en cas d'écarts de résultats répétés. Toutefois, on comprend aisément qu'elles peuvent tout de même avoir des conséquences pour les enseignants (par ex. réputation).

4. Méthodologie

La démarche que nous avons mise en place afin de recueillir l'expérience d'enseignants peut être qualifiée de « méthode mixte » (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Deux types de données et d'analyses (qualitatives et quantitatives) ont été mobilisés de manière complémentaire afin de répondre à notre questionnement. Le recueil et le traitement des données ont été réalisés en trois étapes successives⁹.

- a) Dans une première étape exploratoire et afin de recenser l'expérience des enseignants quant aux EE cantonales, 8 enseignants de 7^{ème} et/ou 8^{ème} ont été interrogés dans des entretiens semi-directifs exploratoires de 60 à 90 minutes. Un échantillon a été formé en variant le profil des enseignants (cycles, expérience professionnelle, genre, arrondissement, situation géographique et taille de leur école) (Tableau II). Les thématiques interrogées portaient sur leur parcours professionnel, leurs

8 A la fin de la scolarité primaire (8^{ème}), les élèves fribourgeois sont orientés dans des filières d'études du secondaire qui les séparent en trois niveaux (exigences de base, générale, pré-gymnasiale). A la fin du secondaire, la filière pré-gymnasiale donne accès directement aux études postobligatoires, alors que les autres filières dirigent plutôt les élèves vers la formation professionnelle. L'épreuve d'orientation fait partie de la Procédure cantonale de PréOrientation des élèves dans le secondaire (PPO). L'orientation des élèves dépend d'indicateurs qui décrivent premièrement le degré d'acquisition des connaissances et des compétences de l'élève (les résultats de l'élève au premier semestre de la 8^{ème}, confirmés par ceux de l'EE) et deuxièmement son attitude face aux apprentissages scolaires (évaluée par l'enseignant, les parents et l'élève).

9 Les deux premières étapes de recueil des données ont été réalisées pour notre thèse de doctorat. La troisième phase est complémentaire.

pratiques d'enseignement, leurs perceptions des EE, l'impact des EE sur leurs pratiques¹⁰. Une analyse inductive de contenu (Miles & Huberman, 2010) a été menée sur l'expérience de chaque enseignant (analyse de cas), puis sur l'ensemble des données. Cette étape a permis d'observer le regard des enseignants quant aux EE. Quatre variables principales ont été identifiées comme constitutives du regard des enseignants interrogés : l'utilité de l'EE pour les pratiques enseignantes, la qualité des EE, la cohésion des EE avec les pratiques d'évaluation du terrain, les enjeux de l'EE pour les enseignants.

Tableau II. Echantillon pour les étapes qualitatives 1 et 3

PRÉNOM FICTIF	CYCLE	EXPÉRIENCE	GENRE	ARR	ÉTABLISSEMENT	
ETAPE 1 - ÉPREUVE D'ORIENTATION (N=9)						
Patrick	7-8 ^{ème}	2 ans	H	C	campagne	petit
Vincent	7-8 ^{ème}	3 ans	H	B	ville	moyen
Telma*	7-8 ^{ème}	6 ans	F	D	ville	moyen
Aurélié	7-8 ^{ème}	11 ans	F	C	ville	grand
Chantal	7-8 ^{ème}	13 ans	F	A	ville	grand
Romain	7-8 ^{ème}	14 ans	H	B	campagne	petit
Julien	7-8 ^{ème}	29 ans	H	A	ville	grand
Ghislain	7-8 ^{ème}	31 ans	H	D	campagne	moyen
Claude	7-8 ^{ème}	33 ans	H	B	ville	moyen
ETAPE 3 - ÉPREUVE DE RÉFÉRENCE (N=7)						
Isabelle	3-4 ^{ème}	8 ans	F	C	ville	grand
Emma	3-4 ^{ème}	14 ans	F	A	ville	moyen
Stéphanie	3-4 ^{ème}	35 ans	F	B	campagne	petit
Thérèse	3-4 ^{ème}	40 ans	F	D	campagne	petit
Rosalie	5-6 ^{ème}	8 ans	F	A	ville	petit
Samuel	5-6 ^{ème}	19 ans	H	C	campagne	moyen
Germaine	5-6 ^{ème}	22 ans	F	C	campagne	moyen

* Interrogée lors de l'étape 3

- b) Afin de mesurer et de généraliser les résultats de la première étape auprès d'un échantillon plus large, nous avons créé un questionnaire. Celui-ci a été envoyé à 32 établissements scolaires regroupant au total 500 enseignants concernés par les EE (de la 3^{ème} à 8^{ème} année)¹¹. Pour atteindre une certaine représentativité, les établissements ont été sélectionnés avec l'intention d'obtenir leur répartition équilibrée entre les huit arrondissements géographiques, entre zones urbaines et rurales et entre les différentes tailles d'effectifs d'enseignants. Sur les 32 établissements, 30 ont retourné tout ou une partie des questionnaires. L'échantillon total est ainsi constitué de 305 enseignants (61 % de taux de réponse). Il représente 30 % des établissements du primaire fribourgeois francophone et près de 35 % de la population totale des enseignants de 3^{ème} à 8^{ème} année du canton. L'échantillon donne une très bonne représentativité de la population des enseignants fribourgeois du primaire en ce qui concerne le genre (76 % de femmes et 24 % d'hommes) et les cycles d'apprentissage (32 % de 3^{ème}-4^{ème} ; 29 % de 5^{ème}-6^{ème} ; 39 % de 7^{ème}-8^{ème}). Tous les participants ont répondu au même questionnaire mais il leur était demandé de faire référence à un seul type d'EE (celui auquel ils ont été le plus confron-

¹⁰ Les effets de l'EE sur les pratiques des enseignants ne sont pas abordés dans cet article. Ils font l'objet d'une analyse spécifique dans d'autres travaux (Yerly, 2014, 2017).

¹¹ Le contingent a été limité à 500 enseignants par l'administration scolaire qui nous a donné accès au terrain.

tés), ce qui donne deux sous-échantillons: EE de référence (N=187) ou EE d'orientation (N=118). Les parties du questionnaire (annexe A) portent sur le parcours professionnel de l'enseignant et le profil de son établissement, ses croyances quant à l'apprentissage, l'évaluation scolaire et leur efficacité personnelle, ses perceptions des EE et les effets de l'EE sur ses pratiques. Le questionnaire est composé d'échelles de Likert, les participants devant donner leur degré d'accord à des affirmations sur une échelle de 1 (pas du tout d'accord) à 6 (tout à fait d'accord). Chaque variable était testée *a priori* par plusieurs items (3 à 5). Le questionnaire a été validé par des analyses factorielles exploratoires et confirmatoires et des analyses de consistance interne. Le tableau 3 présente les items retenus suite à la validation pour les quatre variables qui touchent aux perceptions de l'EE par les enseignants. Deux variables montrent une consistance interne satisfaisante (alpha de Cronbach égal ou supérieur à .70) entre les items. Faute d'indicateur convenable, les deux autres variables ont été mesurées par un seul item, celui jugé comme le plus représentatif.

Tableau III. Items du questionnaire pour la dimension perceptions de l'EE

Utilité de l'EE pour les pratiques enseignantes

Les EC (épreuves cantonales) sont nécessaires pour compléter mes évaluations sommatives.

Les EC sont un exemple à suivre pour l'évaluation des apprentissages des élèves.

Les EC sont inutiles pour mon travail d'enseignant. (item inversé)

Je me sers des EC pour vérifier que mes pratiques d'enseignant sont adéquates.

$\alpha = .69$

Enjeux de l'EE pour les enseignants

Les résultats de mes élèves aux EC sont me préoccupent beaucoup.

Les EC mettent une grosse pression sur les épaules des enseignants.

La réussite de mes élèves aux EC ne me stresse pas. (item inversé)

$\alpha = .77$

Qualité pédagogique de l'EE

Les exercices des EC sont d'excellente qualité.

Cohésion de l'EE avec les pratiques d'évaluation du terrain

Les exercices des EC ressemblent fortement à ceux de mes propres évaluations sommatives.

Des analyses statistiques ont pu être menées sur les données issues du questionnaire, puis les données des deux étapes (qualitative et quantitative) ont été analysées conjointement.

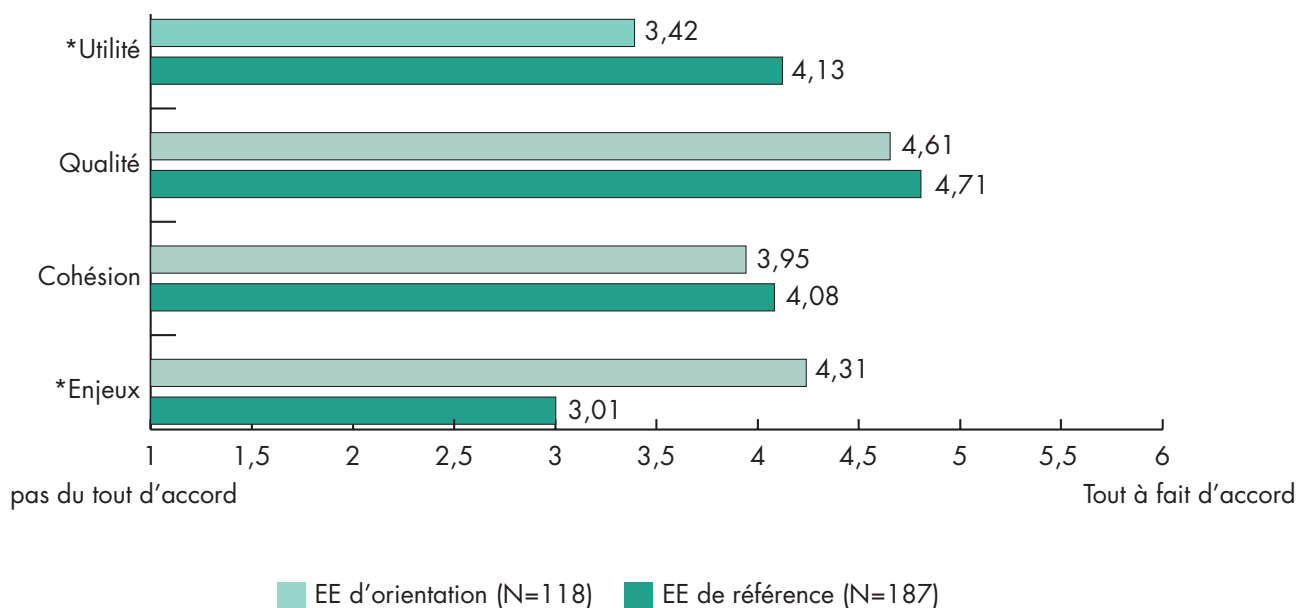
- c) Afin de compléter les résultats des deux étapes précédentes, 7 enseignants de 3^{ème} à 6^{ème} et 1 enseignante de 7^{ème}-8^{ème} ont été interrogés dans les mêmes conditions et avec le même instrument que dans la première étape (Tableau II). Le recueil et l'analyse de ces données complémentaires avaient comme but de compléter les données qualitatives qui ne portaient dans l'étape 1 que sur les enseignants confrontés aux EE d'orientation. En parallèle, les inspecteurs des quatre arrondissements concernés par notre étude ont été interrogés afin qu'ils décrivent leur contexte et leur usage de l'EE. Pour ce dernier point, aucune différence significative ne peut être observée. L'usage est semblable à ce que nous décrivons dans le point 3 pour les deux types d'épreuves. Quatre conseillers pédagogiques qui sont superviseurs de la conception des épreuves des disciplines évaluées ont également été interrogés.

5. Résultats

L'analyse des entretiens exploratoires (étape 1) nous a permis d'identifier quatre variables principales qui caractérisent le regard porté par les enseignants à l'EE: l'utilité de l'EE pour les pratiques enseignantes, la

qualité pédagogique de l'EE, la cohésion de l'EE avec les pratiques d'évaluation du terrain, les enjeux de l'EE pour les enseignants. Le questionnaire que nous avons créé (étape 2) a permis de mesurer ces quatre variables sur un échantillon plus large (N=305). La figure 1 permet d'apprécier l'importance des quatre variables mesurées (moyenne des items) et d'observer les différences statistiques entre les deux sous-échantillons relatifs aux deux types d'EE (*t* de Student).

Figure 1. Perceptions des enseignants quant aux EE



*p<1%

Dans cette partie, les résultats qualitatifs et quantitatifs sont mobilisés conjointement pour faire une description de ces quatre variables et pour identifier les facteurs qui expliquent leur variabilité¹². Des résultats complémentaires sont présentés et commentés à la fin de cette partie.

5.1. Utilité de l'EE pour les pratiques enseignantes

Les enseignants interrogés dans les entretiens, considèrent, à des degrés variables, que les EE peuvent leur être utiles pour leurs pratiques. Elles leur servent avant tout à identifier les attentes de l'administration. Ces examens donnent aux enseignants des indications sur les contenus et le degré de maîtrise attendus à la fin des cycles, mais aussi sur différentes méthodes d'enseignement et d'évaluation.

«Les EE, ça me permet de me rendre compte si je suis toujours bien dans la bonne ligne. Ça te recadre sur ce qui est vraiment demandé dans le PER (plan d'études romand) et comment plus haut (dans l'administration) ils voient l'atteinte de ces objectifs». (Rosalie, EE de référence)

Selon les résultats quantitatifs (figure 1), l'utilité des EE perçue par les enseignants pour leurs pratiques est plutôt moyenne, aussi bien pour l'EE de référence (m=4.13) que pour l'EE d'orientation (m=3.40) (nous nous penchons plus bas sur la différence statistique). Cette utilité modérée peut être expliquée grâce à nos analyses qualitatives.

¹² L'influence de toutes les variables mesurées par le questionnaire (annexe 1) a été systématiquement testée sur les quatre variables présentées (analyses de variance univariées et multivariées, corrélations, régressions) (cf. point 5.5).

Premièrement, tout n'est pas utile dans l'EE. Pour la majorité des enseignants interrogés en entrevue, le contenu des examens et le format des questions permettent de les aiguiller dans leurs pratiques. Par contre, la plupart des enseignants interrogés dit ne mobiliser que très peu les résultats des élèves aux épreuves. Ces derniers ne sont généralement pas reconnus comme un indicateur pertinent du niveau d'acquisition des élèves. Pour les enseignants, ces résultats sont souvent « trop standardisés » (par ex. évaluation peu approfondie des notions, trop ponctuelle) et marqués de nombreux biais (par ex. état de l'élève durant la passation, effet du milieu). « Leur » évaluation des acquis des élèves est plus précise.

« Je trouve plus important le travail qui est fait sur deux ans, en 7^{ème} et 8^{ème}, plutôt que le travail qui est fait sur deux jours d'examen. Les élèves ne sont pas tous prêts au même moment, il y a pas mal des différences entre eux. Et aussi à cause du stress, je pense qu'ils ont des résultats en-dessous de ce qu'ils peuvent faire ». (Aurélie, EE d'orientation)

Les enseignants interrogés remettent également en cause leur (trop grande) responsabilité dans les résultats d'EE. Pour eux, d'autres facteurs expliquent autant, si ce n'est d'avantage, la réussite ou l'échec des élèves : caractéristiques du milieu, niveau de la cohorte d'élèves, compétences intrinsèques des élèves, suivi des parents, apprentissages réalisés ou non lors des années scolaires précédentes. Ainsi, les résultats montrent avant tout la performance de l'élève et non celle de l'enseignant et ne sont donc pas pertinents pour faire son autoévaluation.

De plus, les enseignants interrogés disent ne pas être ni accompagnés ni encouragés à interpréter et à utiliser les résultats des épreuves. Aucun *feedback* n'est apportée suite aux résultats des élèves, ni de manière individuelle (par ex. analyse critériée et détaillée des résultats pour chaque classe), ni collective (par ex. présentation/discussion des résultats au sein de l'établissement, formation continue).

Deuxièmement, bien que l'utilité mesurée pour les deux types d'épreuves (figure 1) soit modérée, la différence entre les deux sous-échantillons est statistiquement significative ($t_{(301)}=6.49$; $p<1\%$), l'EE de référence est reconnue comme bien plus utile. Les différences entre les deux types d'épreuves (leurs finalités et leurs conséquences) sont donc un facteur explicatif de l'utilité perçue par les enseignants. Nos entretiens montrent que pour les enseignants, la finalité des EE d'orientation est surtout (voire uniquement) d'orienter les élèves dans les filières du secondaire. Pour rappel, aucun document ne présente les finalités des épreuves. Les enseignants perçoivent l'EE d'orientation comme peu utile pour leurs pratiques, elle ne leur est pas dédiée. Au contraire, pour l'EE de référence, et son nom l'indique d'ailleurs, les enseignants se considèrent davantage comme l'un des destinataires (elle est d'ailleurs parfois facultative). Pour certains enseignants de 3^{ème} à 6^{ème} années, les EE de référence sont même un « cadeau » offert par l'administration. C'est une évaluation qu'ils n'ont pas à créer pour évaluer les acquis de leurs élèves à la fin du cycle. Par contre, par manque d'information, ces mêmes enseignants ignorent souvent à qui sont dédiés les résultats des EE de référence, à un mystérieux « ils » dans leur discours (des chercheurs, des statisticiens, les inspecteurs?). Certains associent par exemple de manière erronée les données produites comme constitutives des résultats PISA.

« Elles (les EE) servent à ceux qui font PISA, je ne sais pas (rires). Peut-être que ça sert au canton pour regarder où en sont les enfants dans les différents cycles, peut-être pour de la recherche ou pour l'intérêt de l'inspecteur afin de voir comment ça se passe dans les classes. Mais on n'a pas d'informations par rapport à ça ». (Emma, EE de référence)

Enfin, l'ancienneté professionnelle semble avoir une influence sur la variabilité de l'utilité perçue. Dans nos entretiens, le cas (Claude) qui reconnaît le moins l'utilité de l'EE le plus expérimenté de notre échantillon qualitatif. Pour lui, ses pratiques ont fait leurs preuves et lui suffisent, pas besoin d'un regard extérieur. Aussi, dans les entretiens, certains enseignants débutant ou peu expérimentés (Isabelle, Vincent, Telma) disent avoir besoin particulièrement de ces dispositifs. Cependant, nos analyses statistiques ne montrent aucun lien entre l'ancienneté professionnelle et la variable utilité. Néanmoins, notre échantillon n'étant pas très contrasté au niveau de l'ancienneté, cette tendance serait à investiguer davantage.

5.2. Qualité pédagogique des EE

La plupart des enseignants rencontrés en entrevue relèvent la bonne qualité des épreuves en termes d'évaluation des apprentissages. Ce constat est confirmé par les résultats statistiques, aussi bien pour les épreuves de références ($m=4.71$) que pour celles d'orientation ($m=4.61$), sans différence significative. Ces épreuves sont pour les enseignants interviewés un bilan pertinent des cycles d'apprentissages de deux ans. Elles parviennent à couvrir le programme des matières évaluées. L'intérêt est également que, dans les différentes disciplines, les épreuves permettent une évaluation plus « globale » du travail de l'élève : ce terme signifie pour eux qu'elles n'évaluent pas uniquement des connaissances spécifiques, mais aussi des savoir-faire voire des compétences sur un ensemble de domaines ou de thèmes¹³. Les enseignants relèvent aussi la qualité du matériel produit (par ex. mise en page, illustrations). Ils savent d'ailleurs que les examens ont été construits par des enseignants encadrés par un conseiller pédagogique.

« Non seulement elles (les EE) correspondent totalement avec ce qu'on voit en 7^{ème} et 8^{ème}, mais elles évaluent encore certaines compétences générales. Et ça je trouve très bien. Moi je les trouve excellentes. [...] C'est vachement varié. Les questions ne sont pas des questions fermées, ce n'est pas des questions trop banales. Je dirais que c'est quand-même assez des questions de réflexions, qui demandent à l'élève d'aller chercher des choses au fond de lui-même des choses qu'il a apprises. Moi je les trouve franchement de qualité ». (Vincent, EE d'orientation).

Toutefois, les moyennes présentées quant à la qualité (figure 1) ne plafonnent pas. Des critiques sont aussi formulées aux EE par les enseignants. Elles touchent surtout la validité des résultats : l'évaluation est trop ponctuelle, les résultats sont marqués par des biais (par ex. fatigue ou stress de l'élève lors de la passation, conditions de passation inévitables), le niveau est inadéquat (trop facile ou trop) ou fluctuant d'une année à l'autre.

5.3. Cohésion des EE avec les pratiques évaluatives du terrain

La majorité des enseignants interrogés lors des entretiens relève une bonne cohésion entre leurs pratiques d'évaluation en classe et celles des EE. Ces dernières sont d'ailleurs conçues par des enseignants. Le questionnaire permet de confirmer que pour les enseignants interrogés les questions des examens concordent plutôt bien avec celles du terrain aussi bien pour les EE de références ($m=4.08$) que pour celles d'orientation ($m=3.96$), sans différence significative. Pour eux, le contenu des EE est tout à fait en lien avec le programme. Néanmoins, au regard de ces moyennes, il apparaît qu'une

13 Les systèmes éducatifs suisse et fribourgeois ne se sont pas engagés formellement dans une réforme pour une approche par compétences. Cependant, il est dans les intentions des concepteurs d'épreuves externes que celles-ci soient des exemples qui amènent les enseignants à enseigner et à évaluer au-delà des connaissances (savoir-faire ou compétences).

partie des enseignants ne trouvent pas une grande cohésion. C'est notamment le cas d'enseignants expérimentés que nous avons rencontrés (Claude et Ghislain). Leurs pratiques évaluatives sont, selon eux, plus « traditionnelles ». Elles s'opposent surtout quant à une conception plus « globale » de l'évaluation des apprentissages, à l'évaluation des savoir-faire ou des compétences au détriment des connaissances.

« Sur le débat connaissances-compétences, je n'ai pas été très attentif à ça. Mais si je regarde mes évaluations c'est surtout question-réponse. Par exemple, quelle est la formule de l'eau? H₂O. [...] Aujourd'hui c'est dommage, on n'ose plus parler de connaissances. On évalue seulement la débrouillardise, trouver la réponse à partir de documents, etc ». (Claude, EE d'orientation)

5.4. Enjeux de l'EE pour les enseignants

Tous les enseignants interrogés lors des entretiens relèvent le même inconvénient des EE : elles mettent trop de pression sur les épaules des enseignants (mais aussi sur celles des élèves). Cette pression sur les enseignants est surtout relevée par les praticiens confrontés à l'EE d'orientation, mais elle est également thématiquée pour l'EE de référence. Les analyses statistiques confirment que les enseignants confrontés à l'EE d'orientation ($m=4.31$) ressentent en moyenne davantage de stress pour l'EE de référence ($m=3.01$), et ce de manière statistiquement significative ($t_{(301)}=9.58$; $p<1\%$).

L'EE de référence ne comporte formellement aucune conséquence ni sur le cursus des élèves ni sur l'enseignant. De plus, les enseignants peuvent se servir librement des résultats des élèves et la passation est même parfois facultative. Toutefois, cette épreuve entraîne tout de même des pressions non négligeables pour les enseignants ($m=3.01$). Les enseignants rencontrés se mettent une pression qui est plutôt interne. Ils comparent eux-mêmes leur propre évaluation des apprentissages des élèves et les résultats des EE. Ils se comparent à une norme cantonale.

« Je trouve que ça génère quand-même un stress. Tout d'un coup c'est un truc très pompeux, les EC. Il faudrait que les élèves soient à la hauteur. On doit répondre à une norme. Et s'ils ont pas bien fait? Mais ça c'est aussi au fond de moi. [...] si mes élèves ne sont pas bons, c'est moi qui ne suis pas bonne ». (Isabelle, EE de référence)

Pour l'EE d'orientation, la moyenne mesurée par le questionnaire indique des enjeux plutôt modérés pour les enseignants ($m=4.31$). Toutefois, ceux-ci peuvent être importants voire très importants pour près de la moitié des enseignants interrogés (près de 50% présentent un score entre 5 ou de 6). En effet, les résultats de ces examens ont un impact sur la carrière scolaire des élèves (orientation dans les filières du secondaire) et valident les pratiques des enseignants de manière formelle. Un document destiné à l'enseignant, à l'élève, aux parents, à l'inspecteur et au directeur de l'école secondaire présente la comparaison des résultats de l'élève aux EE et ses notes du bulletin pour chaque matière évaluée. Les résultats externes servent alors à confirmer l'orientation de l'élève dans les filières du secondaire. Pour les enseignants interrogés, il s'agit d'un contrôle « indirect » de leur travail mais non avoué par l'administration.

« C'est un regard de l'autorité supérieure sur ce que l'enseignant fait. Moi, je pense que c'est le moyen de s'assurer que le travail a bien été fait. Je crois que c'est un objectif que l'on n'avoue pas dans les hautes sphères. Mais on le sait quand-même, parce qu'après, lorsqu'on discute avec le directeur du secondaire, on est des numéros, des statistiques. Donc c'est un moyen indirect de contrôler ce qui se fait ». (Julien, EE d'orientation)

Pour les deux types d'EE, la pression ressentie par les enseignants peut être assez variable et être alimenté par un flou quant à l'usage des résultats par les inspecteurs et les éventuelles conséquences en cas d'écart importants ou répétés ne sont pas claires pour eux et l'objet de nombreuses spéculations. Ce flou est également bien illustré par les deux extraits précédents (Isabelle et Julien).

Enfin, les délais souvent jugés très courts (l'EE d'orientation a lieu au mois de mars déjà) mettent une pression supplémentaire sur les épaules des enseignants en 8^{ème}. Ils doivent parvenir à traiter tous les contenus avant la passation des examens.

Selon les entrevues, il semble que la pression soit plus forte pour les enseignants novices, comme le montre l'analyse des cas de Vincent (3 ans d'ancienneté) et dans une moindre mesure celui de Patrick (2 ans d'ancienneté). Selon eux, ils doivent encore prouver leur compétence et ne peuvent pas se fier à leurs pratiques. Certaines analyses statistiques confirment en effet que, pour l'EE d'orientation, les jeunes enseignants (moins de 10 années d'expérience) ressentent davantage d'enjeux ($m=4.69$) que les autres ($m=4.11$) ($F_{(1,114)}=3.65$; $p<5\%$).

5.5. Résultats complémentaires

Dans les parties précédentes, nous avons déjà présentées certaines différences statistiques liées à l'expérience professionnelle. D'autres différences statistiques significatives sont également observées, elles sont liées aux conceptions de l'évaluation scolaire des enseignants. Les résultats montrent que les enseignants qui ne rejettent pas la vision normative¹⁴ de l'évaluation scolaire voient davantage d'utilité pour les EE de référence ($F_{(2,182)}=7.612$; $p<1\%$) et leur trouve davantage de qualité aussi bien pour les EE de référence ($F_{(2,182)}=4.31$; $p<5\%$) que pour celles d'orientation ($F_{(2,110)}=4.965$; $p<1\%$). Aussi, ce groupe d'enseignants ressent également davantage d'enjeux en ce qui concerne les EE d'orientation ($F_{(2,110)}=4.448$; $p<1\%$). Cette relation entre vision normative de l'évaluation scolaire et perceptions de l'EE peut s'expliquer de deux manières. Premièrement, les enseignants qui voient l'évaluation scolaire comme un moyen de comparer les élèves entre eux peuvent voir une plus grande utilité et une plus grande qualité à ces épreuves qui sont de fait normative (les deux types d'EE permettent de placer les résultats des élèves en rapport à une norme cantonale). Deuxièmement, elles permettent à ces enseignants une interprétation normative leur propre performance en comparant les résultats de leur classe à ceux des autres classes. Ce dernier élément explique le fait qu'ils ressentent également davantage d'enjeux.

Aucun autre résultat significatif n'a été obtenu ni pour les variables de contexte (types d'établissement, forme de collaboration), ni pour les autres variables liées au profil des enseignants (genre, âge, taux d'activité, type d'établissement, type de classe, degré de scolarité, forme de collaboration, formation). La place nous manque pour présenter les résultats non significatifs¹⁵.

Enfin, les analyses statistiques montrent également des corrélations plutôt modérées entre les quatre variables mesurées (Tableau IV). Pour les deux types d'EE, plus les enseignants observent une cohésion entre leurs pratiques et celles de l'EE, plus ils reconnaissent l'utilité de cette dernière. La relation est également positive entre leurs perceptions de la qualité et de l'utilité de l'EE. Il est à noter qu'il n'existe pas de corrélation, ni positive ni négative, entre les enjeux ressentis et l'utilité de l'EE,

14 Cette variable, mesurée par 4 items dans le questionnaire, rend compte de l'acceptation ou non des enseignants quant à une vision de l'évaluation comme sélective et élitaire (permet de classer et de sanctionner les élèves). Des clusters ont été formés.

15 Les différentes analyses peuvent être consultées dans la thèse (Yerly, 2014).

ces deux variables ne dépendent donc pas l'une de l'autre. Un enseignant qui éprouve des pressions importantes face à une épreuve peut très bien l'estimer utile pour ses pratiques et/ou inversement.

Tableaux IV. Corrélations entre perceptions de l'EE

	Enjeux	Utilité	Qualité	Cohésion
Enjeux		.12	-.04	-.05
Utilité	-.05		.40**	.22**
Qualité	-.08	.20*		.23**
Cohésion	-.01	.28**	.18	

EE d'orientation (N=118)

EE de référence (N=187)

* p < 5% ; ** p < 1%

6. Discussion

L'apport de notre recherche est de compléter, grâce à une méthodologie mixte (données qualitatives et quantitatives), les connaissances déjà établies dans la littérature quant au regard que portent les enseignants à l'EE. Celle-ci nous a permis d'identifier, de mesurer et surtout d'expliquer davantage les perceptions des enseignants et leurs variations.

Les résultats de notre étude permettent tout d'abord de confirmer certains constats déjà présents dans la littérature. A l'image d'autres enquêtes, notamment en Belgique et en Suisse (Cattonar *et al.*, 2010; Dierendonck, 2008; Lafontaine *et al.*, 2009) mais aussi aux Etats-Unis ou en Scandinavie (Mons, 2009), notre recherche confirme que l'EE est d'une part plutôt bien acceptée par les enseignants, mais d'autre part qu'elle fait l'objet de résistances.

De manière générale, les enseignants interrogés dans le canton de Fribourg voient l'EE comme un « mal nécessaire ». Cette expression est d'ailleurs présente dans plusieurs entretiens.

«Pour moi (les EE), c'est un mal nécessaire. Ce n'est jamais agréable de se faire juger comme ça. C'est stressant à ce niveau-là. Par contre c'est nécessaire parce que ça montre où on doit arriver, c'est quand même un guide». (Ghislain, EE d'orientation)

Les EE fribourgeoises, comme dans les contextes déjà étudiés, sont considérées par la plupart des enseignants comme un moyen utile pour situer et orienter leurs pratiques par rapport à un standard. Notre étude permet de constater plus finement que les enseignants interrogés s'accordent en général sur la pertinence et l'utilité des contenus et des méthodes d'évaluation de ces instruments. Par contre, les résultats des élèves aux EE sont très peu mobilisés à la fois car ils y voient un manque de validité (différents biais sont évoqués), mais aussi car les enseignants ne sont pas (in)former quant à leurs finalités et leurs usages.

Comme dans la littérature exposée (op. cit.), les enseignants peuvent se sentir contrôlés « à distance », sous une forme nouvelle de responsabilisation liée aux résultats des élèves aux EE. Néanmoins, pour le

contexte fribourgeois, nous préférons plutôt parler de réticences. Les enseignants interrogés n'opposent en effet pas de véritables « résistances » aux EE (par ex. grèves, rejet), bien que les résultats des élèves aux EE soient pour certains une source de pression importante. Notre étude démontre que celle-ci peut venir des enseignants eux-mêmes. L'EE est pour ces praticiens une des rares occasions de comparer leurs pratiques à l'extérieur de leur classe ou de leur école. Toutefois, la pression ressentie par les enseignants est surtout due à un usage des résultats externe à la classe (par les inspecteurs, les parents) et entraînant des conséquences symboliques (par ex. réputation). Cette pression externe est renforcée par un manque de transparence des politiques d'EE. Les enseignants disent ne pas savoir quel usage l'administration fait des résultats d'EE et craignent ainsi de possibles conséquences.

Les résultats de notre étude montrent que les perceptions des enseignants (utilité, qualité, cohésion, enjeux) sont déterminées premièrement par le type d'EE auquel ils sont confrontés (EE de référence vs. EE d'orientation). Les dispositifs se différencient surtout par leurs finalités et leurs conséquences. Cependant, nous avons également pu observer que, pour un même type d'EE, les perceptions sont très variables. De ce fait, il nous paraît artificiel de classer ces dispositifs dans des catégories prédéfinies, telles que par exemple à « forts » ou « faibles » enjeux. Selon certaines tendances que nous avons observées ou mesurées (données quantitatives et qualitatives), cette variabilité interne à chaque EE peut dépendre de différents facteurs propres aux enseignants : expérience professionnelle, vision normative de l'évaluation scolaire. Ces tendances mériteraient toutefois d'être investiguées davantage grâce à un échantillon plus important et plus contrasté. Surtout, selon nos analyses qualitatives, un facteur joue un rôle primordial dans l'explication des perceptions des enseignants dans le contexte étudié : le message institutionnel n'est pas clair pour les enseignants. Qui est évalué ? À qui et à quoi servent les EE et leurs résultats ? Quelles peuvent en être les conséquences ? Ces zones d'ombre ouvrent alors à toutes les spéculations et placent les enseignants dans une tension entre formation et contrôle : L'EE est-elle un moyen de développer mes compétences ou un moyen pour l'administration de surveiller ma pratique ? En effet, les enseignants craignent d'hypothétiques conséquences et ne se voient pour la plupart pas comme les destinataires de ces épreuves, et surtout de leurs résultats. Cette situation d'inconfort et d'insécurité renforcent encore les réticences et les empêchent de voir les apports potentiels de l'EE pour leurs pratiques.

7. Conclusion

Notre contribution permet d'expliquer davantage le regard des enseignants quant à l'évaluation externe des acquis des élèves. Notre analyse mixte permet de constater que les enseignants du primaire interrogés dans le canton de Fribourg voient en général l'EE comme un « mal nécessaire ». Cette dernière peut constituer pour eux une opportunité de développement de leurs pratiques mais, en parallèle, elle peut leur imposer d'importantes pressions. Ces perceptions dépendent des caractéristiques des dispositifs d'évaluation externe (leurs finalités et leurs conséquences), mais aussi du profil des enseignants et surtout de la manière dont les EE sont implémentés sur le terrain. Dans le contexte étudié, un manque d'information et d'accompagnement dans la compréhension et dans l'usage des EE place les enseignants dans une tension entre contrôle et formation. Cette dernière renforce les pressions liées aux EE (le « mal ») et réduit son apport formatif (le « nécessaire »). Cette tension corrompt, ou du moins complique, le projet initial de l'administration et la réussite de sa politique de « responsabilisation douce ou réflexive » où elle mise sur l'initiative des enseignants pour améliorer leurs pratiques en faisant référence aux EE. En effet, contrairement à ce qui attendu (ou espéré), les enseignants voient plutôt l'EE comme littéralement « extérieur » à leur classe, comme un dispositif d'évaluation qui sert surtout à l'administra-

tion (pilotage, contrôle) et peu à eux-mêmes (développement de leurs pratiques). Informer plus clairement les enseignants et les accompagner dans cette démarche constitue donc une condition sine qua non si l'on veut que l'EE permette de « dialogue » constructif entre la classe et le système.

Références bibliographiques

- Au, Wayne (2007): “High-Stakes Testing and Curricular Control: A Qualitative Metasynthesis.” *Educational Researcher*, 36 (5), 258–267.
- Behrens, Matthias (2011): “Les transformations de l'organisation scolaire: retour vers la qualité de l'enseignement”. *Revue française de pédagogie*, 174 (1), 71–90.
- Cattonar, B., Dumay, X., Mangez, Catherine & Maroy, Christian (2010). *Evaluations externes dans l'enseignement primaire en Belgique francophone: Réceptions et usages d'outils de régulation basés sur les connaissances*. Bruxelles: European Commission within the Sixth Framework Program.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (2007). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS)*. Berne: CDIP.
- Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE) (2014). *L'éducation en Suisse - rapport 2014*. Aarau: CSRE.
- Dierendonck, Christophe (2008). *Comment les évaluations externes des acquis des élèves sont-elles perçues par les enseignants du primaire dans les cantons de Neuchâtel, Vaud et Fribourg? Enquête exploratoire*. Neuchâtel: IRDP.
- Eurydice (2009). *Les évaluations standardisées des élèves en Europe: objectifs, organisation et utilisation des résultats*. Bruxelles: Agence exécutive EACEA.
- Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDPI) (2015). *Pratiques cantonales concernant l'organisation d'épreuves de référence, d'examens, de tests ainsi que l'obtention de certificats ou diplômes*. Neuchâtel: IRDP.
- Johnson, R. Burke & Onwuegbuzie, Anthony J. (2004): “Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come”. *Educational Researcher*, 33 (7), 14–26.
- Lafontaine, Dominique; Soussi, Anne & Nidegger, Christian (2009). “Evaluations internationales et/ou épreuves nationales: tensions et changement de pratiques” in Lucie Mottiez Lopez & Marcel Crahay (dirs.). *Evaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. Bruxelles: De Boeck.
- Maroy, Christian (2013). “Politiques et outils de «l'école de la performance»: accountability, régulation par les résultats et pilotage” in Christian Maroy (dir.). *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats*. Bruxelles: De Boeck.
- Miles, Matthew B., & Huberman, A. Michael (2010). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Mons, Nathalie (2009): “Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée”. *Revue française de pédagogie*, (169), 99–140.
- Mons, Nathalie & Dupriez, Vicent (2010): “Les politiques d'accountability. Responsabilisation et formation continue des enseignants”. *Recherche & formation*, 65 (3), 45–59.

- Rozenwajn, Esteban & Dumay, Xavier (2015): “Les effets de l'évaluation externe sur les pratiques enseignantes: une revue de la littérature”. *Revue française de pédagogie*, 189 (4), 105–138.
- Spillane, James P.; Reiser, Brian J. & Reimer, Todd (2002): “Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research”. *Review of Educational Research*, 72 (3), 387–431.
- Yerly, Gonzague (2014). *Les effets de l'évaluation externe des acquis des élèves sur les pratiques des enseignants. Analyse du regard des enseignants du primaire*. Fribourg: Université de Fribourg.
- Yerly, Gonzague (2017). “Quel impact des politiques de responsabilisation douce sur les pratiques enseignantes?” in Y. Dutercq et C. Maroy (dirs.). *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Annexe

Annexe A - Parties et dimensions du questionnaire

PARTIES	DIMENSIONS
1. Informations individuelles et professionnelles	Genre, âge, taux d'activité, degré d'enseignement, expérience professionnelle, type d'établissement, type de classe, forme de collaboration, formation.
2. Perceptions de l'évaluation externe	Utilité de l'EE
	Enjeux ressentis face à l'EE
	Qualité de l'EE
3. Effets de l'évaluation externe sur ses pratiques	Concordance des pratiques d'évaluation interne et externe
	Harmonisation des pratiques d'évaluation sommative
	Teaching to the test
	Rétrécissement du curriculum enseigné
	Développement du professionnalisme
	Encouragement à la collaboration
4. Conceptions de l'apprentissage	Répétition
	Déséquilibre
	Apprentissage implicite
	Éradication des connaissances antérieures
5. Auto-efficacité personnelle	Intégration des connaissances antérieures
	Maîtrise des savoirs
	Gestion de la classe
6. Conceptions de l'évaluation scolaire	Évaluation des apprentissages
	Évaluation formative
	Évaluation normative

El profesorado quebequense frente a la «gestión basada en resultados». Un estudio cualitativo en cuatro Centros de Secundaria

Christian Maroy, Cécile Mathou, Samuel Vaillancourt¹

Resumen

En el curso de los 15 últimos años, Quebec (Canadá) ha desarrollado una política de *accountability* –denominada Gestión Basada en Resultados (GBR)– que concierne a todo el conjunto del sector de la educación obligatoria de esta provincia². Esta política se despliega en todos los niveles del sistema educativo (ministerio, comisiones escolares y centros educativos) y pone en práctica nuevas herramientas de planificación y de contractualización, así como también herramientas estadísticas que permiten hacer visibles los resultados (académicos) y establecer objetivos de rendimiento. La GBR implica una mirada de cambio de las prácticas del profesorado para hacerlas más «eficaces» y, así, contribuir a la realización de los objetivos de las políticas ministeriales: mejorar los índices de diplomados, las tasas de logro, reducir el abandono escolar. En este artículo analizamos las reacciones del profesorado de cuatro centros de secundaria a las demandas de cambio de las prácticas pedagógicas que les son indicadas por los gestores escolares. Para ello, nos basamos en una tipología de respuestas a las políticas educativas desarrollada por Cynthia Corbun (2004). Nuestro análisis muestra que las respuestas más frecuentes son el rechazo y el acomodo, pero también la renuncia a ciertas prácticas deseadas, así como las prácticas «imposibilitadas» por la puesta en marcha de la GBR, un tipo de respuesta que se agrega a la tipología de Corbun. Asimismo, mostramos que estas respuestas y sus significaciones varían según las prácticas establecidas por la organización institucional, pero también en función del contexto del centro educativo, y de las diversas estrategias y configuraciones de los actores implicados en ello.

Palabras clave

Accountability, políticas educativas, profesionalismo docente, gestión escolar, educación en Quebec (Canadá).

Recibido: 27-02-2017
Aceptado: 11-09-2017

¹ Universidad de Montreal, Cátedra de investigación de Canadá en políticas educativas. Este artículo se apoya en una investigación financiada por el Consejo de investigaciones en ciencias humanas (CRSH) de Canadá (n.º 435-012-0701).

² En Canadá, la gestión administrativa territorial se basa en las llamadas provincias, que equivaldría a un estado dentro de un modelo federal.

1. Introducción

La Gestión Basada en Resultados (GBR) es una política de responsabilización o de *accountability* en educación desarrollada desde el año 2000 por el gobierno de Quebec (Canadá). Inspirada en la nueva gestión pública (definición de objetivos por la autoridad política, flexibilidad de los medios para lograrlos, transparencia y evaluación, responsabilización y rendición de cuentas sobre los resultados), esta política es operacionalizada a través de las diversas herramientas de acción pública que van desde los planes estratégicos a los contratos, empleando al mismo tiempo las evaluaciones externas organizadas por el ministerio en sus principales filiales escolares. La definición de los objetivos es acompañada por el ajuste de indicadores a partir de las bases de datos estadísticas del ministerio, pero también de diversas herramientas para realizar el análisis y el seguimiento de la gestión de los centros educativos y de las comisiones escolares (CE)³ que las supervisan.

Desde la Ley 88 (2008) que actualiza la GBR en la red de centros educativos públicos, las CE y los centros deben firmar «convenciones» con sus superiores (el ministerio o la CE) y comprometerse a lograr los objetivos calculados y definidos para contribuir a los cinco «objetivos» de la política ministerial: mejora de los porcentajes de diplomados en menos de 20 años, tasas de logro en las pruebas ministeriales en francés, reducción de las tasas de abandono escolar en el curso de la escolaridad, aumento del número de estudiantes en filiales profesionales, promoción de un ambiente sano y seguro en el centro educativo.

En nuestros trabajos anteriores, hemos mostrado que las CE se apoyan en la GBR para desplegar una nueva gestión de la pedagogía (Maroy *et al.*, 2016; Maroy, 2017). Las CE persiguen extender *el objeto* y renovar *las formas y las herramientas* de la gestión escolar. Por una parte, actúan de manera más directa en el trabajo pedagógico del profesorado. Por otra parte, ellas se apoyan en una gama renovada de herramientas de gestión (herramientas estadísticas de análisis de resultados, herramientas de seguimiento de prácticas docentes) para orientar mejor el trabajo de las y los profesionales en el seno de las escuelas hacia el rendimiento esperado por los objetivos de la GBR. La GBR implica, en este sentido, una intención de seguimiento administrativo de las prácticas de las escuelas y de la «regulación», incluso, del cambio de las prácticas del profesorado para hacerlas más «eficaces», con la finalidad de contribuir a alcanzar los objetivos de rendimiento vehiculados por este modelo de gestión educativa.

En este artículo, analizamos las reacciones del profesorado de secundaria frente a las peticiones de cambio de las prácticas que les son solicitadas por los gestores escolares durante la puesta en marcha de la GBR. Apoyándonos en los trabajos de Cynthia Coburn (2004), nos interrogamos sobre la manera en que el profesorado responde a las demandas y presiones institucionales diversas, que provienen directamente de su equipo de dirección, pero también indirectamente de su CE.

Presentaremos, en una primera sección, nuestro marco teórico y metodológico. En segunda instancia, presentaremos las transformaciones de las prácticas docentes deseadas por la dirección de los centros de secundaria de la investigación. En una tercera sección, mostraremos las respuestas del profesorado, insistiendo en las tendencias comunes. Finalmente, discutiremos las fuentes de las variaciones entre los centros educativos analizados, derivadas de los contextos (población estudiantil, situaciones socioespaciales), de las estrategias de su dirección, o de la configuración de los actores y de sus relaciones.

3 Las comisiones escolares son entidades de regulación intermedia que están encargadas de poner en marcha en un territorio dado la educación pública. Organizan y guían los centros Primaria y Secundaria y los centros de formación profesional y formación de adultos. Son autónomas en el plano de la gestión administrativa y pedagógica, pero están fuertemente reguladas por la legislación tanto en la gestión y la rendición de cuentas como en cuanto al respeto de ciertas indicaciones y direcciones de los programas o de la pedagogía en los centros educativos.

2. Marco teórico y metodológico

Nuestra problemática se articula en torno a dos preguntas: 1) ¿en qué medida la nueva gestión de la pedagogía engendra nuevas expectativas institucionales por parte de la dirección de los centros de secundaria, que perjudican la autonomía profesional del profesorado?; 2) ¿cuáles son las respuestas que el profesorado de secundaria desarrolla frente a estas expectativas, dado el contexto y del centro donde trabaja?

Arraigamos estas preguntas en la sociología de los grupos profesionales y en los trabajos neoinstitucionalistas sobre la puesta en marcha y la construcción del sentido de las políticas educativas por los actores sobre el terreno.

Para alcanzar los objetivos señalados –principalmente mejorar el logro escolar y reducir el abandono– una política como la GBR pone en marcha nuevas reglas formales, pero vehicula también nuevos marcos cognitivos o una normatividad. Dicho de otro modo, busca hacer evolucionar los acuerdos institucionales que contribuyen a regular y coordinar las conductas de los actores y a darles sentido y estabilidad⁴.

La puesta en marcha de esta política pasa también por un trabajo de los actores de nivel intermedio (CE) o local (dirección de centro) que aplican de manera variable las nuevas leyes, pero contribuyen también a dar sentido a esta política y traducen de ésta de manera más o menos fiel la normatividad. Este trabajo de mediación y de traducción depende de contingencias locales, pero también de los *ethos* de los agentes de mediación (Maroy, 2010; Spillane, 2002; Spillane, Reiser y Gomez, 2006).

Las expectativas institucionales de la dirección de los centros derivadas de ello pueden ser de naturaleza normativa o coercitiva⁵. Además, se inscriben en los marcos cognitivos y los discursos que las justifican y les dan sentido. Estas demandas normativas o expectativas formales pueden afectar los modos de organización del trabajo o la definición de las profesionalidades de los actores, en particular del profesorado.

Estudiaremos estas demandas y expectativas institucionales a partir de los discursos de los equipos de dirección de los centros, preguntándonos en qué medida inducen cambios en la definición de la profesionalidad del profesorado y contribuyen a redefinir su autonomía profesional, considerada tanto bajo el ángulo del poder de decisión como de la autonomía de reflexión, dos dimensiones clave del profesionalismo según Elliot Freidson (2001). La *autonomía de decisión* es un tema relativo al derecho de afirmar «*su expertise, su propio control del espacio de profesionalidad*» (Lang, 1999: 37). En la práctica, esta autonomía es permanentemente negociada con los usuarios, los directivos de las organizaciones que los emplean, así como otros profesionales que forman parte de la ecología de su trabajo (Abbott, 1988). Está asociada a una *autonomía de reflexión*, que reenvía a una capacidad de reflexión sobre las finalidades, el contexto, pero también sobre los saberes y prácticas a aplicar en el trabajo (Champy, 2009; Tardif y Lessard, 2002).

4 De este modo, una política tal busca cambiar las instituciones entendidas en sentido amplio como los marcos reglamentarios y jurídicos, pero también los marcos normativos y cognitivos a partir de los cuales los actores tienden a dar sentido y estabilidad a las relaciones sociales (Scott, 1995). Una práctica institucionalizada tiene tendencia a reproducirse, por una parte porque ella puede imponerse a los actores como un obligación jurídica pero también porque se da por adquirida y considerada como legítima por los actores.

5 Según Coburn (2004, p. 218), una expectativa considerada «normativa» trata sobre las ideas y valores que sustentan lo que el profesorado debe hacer, así como sobre los medios más apropiados con el fin de alcanzar estos nuevos objetivos. Una expectativa «coercitiva» (la autora utiliza el término regulative en inglés) implica una orden directa de cambio (enseñar de una manera precisa, priorizar un cierto material escolar, etc.) que es sustentada por el uso de la regla y por posibles sanciones si el/la docente no se pliega a ella.

Las expectativas institucionales de las direcciones de los centros relativas al profesorado serán analizadas según las tres dimensiones constitutivas del discurso pedagógico para Bernstein (1977). Distinguiremos de este modo las expectativas relativas a los *contenidos de enseñanza* (currículo prescrito y enseñado), *al trabajo y a las relaciones pedagógicas en la clase y a los modos de evaluación del alumnado*.

Para comprender cómo responde el profesorado a estas expectativas y presiones institucionales, nos referiremos a los trabajos de Coburn (2004). Esta autora muestra que, en muchos casos, los mensajes y las expectativas institucionales afectan al núcleo técnico de la escuela (donde se juega la práctica docente) contrariamente a lo que los primeros neoinstitucionalistas habían adelantado (Meyer y Rowan, 1977). De este modo, para Coburn la asociación entre las expectativas institucionales y las actividades del núcleo técnico es solo un tipo de «respuestas», entre otros. Ella propone distinguir cinco tipos de respuestas del profesorado frente a las expectativas institucionales de cambio de sus prácticas pedagógicas (consultar la Tabla I).

Tabla I. Formas de respuestas del profesorado, adaptadas de Coburn (2004)

TIPO DE RESPUESTA	DEFINICIÓN
Rechazo	La demanda institucional es rechazada, sobretodo si no es congruente con las creencias y visiones del o la docente.
Disociación/respuesta simbólica	La práctica de cada profesor no se afectada en realidad. Se trata más bien de una conformidad simbólica, de una «fachada externa» que no se corresponde con la práctica efectiva.
Estructuras paralelas	Frente a las demandas múltiples y contradictorias, el/la docente intenta responder yuxtaponiendo prácticas correspondientes a diferentes expectativas.
Asimilación	El/la docente interpreta la demanda institucional para ajustarla a sus propias creencias y maneras de hacer. Así, la integra a su práctica sin cambiar sus convicciones y cogniciones de referencia.
Acomodación	La demanda institucional implica la transformación de las prácticas y concepciones que la fundan. Esto supone una reestructuración profunda de las creencias de cada docente, de sus marcos cognitivos

En el plano metodológico, nuestro trabajo reposa sobre el análisis cualitativo de 20 entrevistas de docentes y 8 miembros de dirección⁶ en el seno de cuatro centros de secundaria en dos CE. El profesorado entrevistado fue seleccionado primero por su antigüedad en el centro (más de 3 años en el caso de 18 de ellos) y su experiencia en el oficio (un promedio de más de 15 años de experiencia). Finalmente, todos enseñaban las materias obligatorias para la consecución de los estudios (la obtención de un diploma al final del programa escolar). Utilizamos las entrevistas de cinco docentes por cada centro estudiado. Primero, hemos realizado la encuesta en tres centros de secundaria de una misma comisión escolar (CE del Norte) que ha sido identificada como «amplificadora» de la GBR y de la gestión de la pedagogía que se sigue de ella (Maroy *et al.*, 2017). Los centros de la CE del Norte han sido seleccionadas en función de la diversidad de sus estudiantes (más o menos vulnerables, provenientes de zonas suburbanas o rurales). Les hemos otorgado los siguientes nombres ficticios: Centro de las Montañas, Centro de las Cataratas y Centro de los Suburbios. En cada uno de estos centros, hemos entrevistado al director del centro así como a uno o dos subdirectores. Con la finalidad de contrastar nuestros datos, hemos continuado la encuesta en otra comisión escolar (la CE del Sur) en la que la lógica de puesta en marcha de la GBR conduce a una gestión de las prácticas pedagógicas locales menos intensa. Por razones ajenas a nuestra voluntad, nuestro plan de investigación (combinando entrevistas a la dirección y al profesorado) pudo ser operacionalizado en un

⁶ Entre directores y subdirectores.

solo centro considerado «eficaz o performativo», que llamamos aquí Centro de los Campos. Realizamos en ella las entrevistas a cinco docentes y una sola entrevista a la dirección⁷.

3. Las expectativas institucionales de los equipos de dirección hacia el profesorado

Para las direcciones de los centros, la GBR obliga a la reflexividad por parte del profesorado. El análisis de los resultados, y la definición de los objetivos, debe transmitirse al profesorado para promover el principio de reflexión sobre sus prácticas en relación a la preocupación sobre la eficacia pedagógica. Esta expectativa se manifiesta, en todos las direcciones, a través de un discurso donde: 1) el logro académico debe ser la prioridad del profesorado (y del conjunto de los actores); 2) el profesorado debe «cuestionarse» y, en el caso pertinente, replantearse sus formas de hacer en una lógica de mejora continua. Este enfoque conduce a *supervisar la autonomía de reflexión* del profesorado solo en relación al factor de la eficacia de sus prácticas, y constituye el fundamento de diversas demandas que tienden a *reducir su autonomía de decisión*.

3.1. Una obligación de reflexividad instrumental

En todas los centros estudiados, pero en grados variables, el profesorado debe participar en momentos de reflexión individual o colectiva de sus prácticas. Esta obligación de reflexividad se inscribe en una racionalidad instrumental. La reflexión se focaliza en la eficacia de ciertas prácticas, pero no es suscitada frente a aspectos más amplios, por ejemplo sobre los «valores» o las finalidades educativas del centro, sobre la pertinencia de las herramientas o la finalidad de las políticas. Estos momentos acontecen durante los encuentros colectivos por departamentos (equipos-disciplina, por nivel o interniveles), durante las formaciones dadas por los consejeros pedagógicos⁸, pero también durante las «supervisiones pedagógicas individuales», que puede concernir más raramente al profesorado cuyas prácticas son juzgadas como problemáticas.

Los centros de las Montañas, las Cataratas y los Suburbios forman parte de la CE del Norte, voluntaria en el plano de la gestión de la pedagogía. Los momentos de reflexión colectiva entre docentes son frecuentes y, sobretodo, implican directamente a los equipos de dirección y a los consejeros pedagógicos. Los centros de las Cataratas y de los Suburbios apuestan especialmente por este modelo, particularmente al asociar la reflexividad colectiva con un procedimiento de análisis estadístico de los resultados bastante refinado, y poner el acento en la necesidad del equipo de dirección de comprometerse con el seguimiento y la «regulación» de la pedagogía y del trabajo del profesorado. La dirección del centro de las Montañas es más prudente, porque el profesorado se oponen fuertemente a la intervención de la experticia externa de los consejeros pedagógicos.

Por el contrario, en el Centro de los Campos –dependiente de la CE del Sur– el ensamblaje entre los objetivos que debe alcanzar y las demandas formales de reflexión colectiva hacia el profesorado es más libre. La dirección comunica los objetivos a alcanzar, transmite las expectativas formales sobre los encuentros del profesorado en torno a sus prácticas, pero no sigue ella misma estos encuen-

7 Las referencias a las entrevistas son hechas de la siguiente manera: nombre del centro, función ocupada (con un número si varios entrevistados ocupan una misma función). El profesorado es designado simplemente por su materia. Un director/a de un centro es designado por el acrónimo DE y un director/a adjunto por DA.

8 Los consejeros pedagógicos (CP) tienen, en primera instancia, una función de apoyo a la enseñanza (que puede a veces ser extendida a los equipos de dirección de los establecimientos). Ellos no tienen relación jerárquica con el profesorado. Su rol es entregar una ayuda individual o colectiva en lo que respecta a las metodologías pedagógicas, a la evaluación y al programa de aprendizajes y al material didáctico. Ellos actúan recurrentemente como promotores de la innovación y de las «buenas prácticas», haciendo el puente entre el medio de la investigación y los prácticos. En la CE del Norte, los consejeros pedagógicos dependen jerárquicamente de la dirección del centro y de los servicios educativos de la CE. En la CE del Sur, dependen solamente de los servicios educativos de la CE, pero la dirección del centro puede hacer una petición directa a éstos últimos para tener un apoyo de los CP.

tros. Un «profesor-intermediario» es llamado a establecer la relación entre los «equipos docentes por disciplina» y las demandas de la dirección. La autonomía de reflexión del profesorado se encuentra relativamente preservada y menos controlada, y el uso de los datos es variable.

Este trabajo de reflexividad colectiva se apoya en gran parte en el uso de herramientas estadísticas y en una estrategia central en todos los centros investigados: hacer visibles ciertos problemas de eficacia pedagógica vía comparación de los resultados. La precisión y la escala de comparación varían sensiblemente entre un centro y otro: comparación con respecto al promedio de la CE, de las materias entre cada centro de la CE, o de diferentes docentes del centro durante un mismo año escolar. Este procedimiento implica una forma de *accountability* particular, colectiva o individual. El profesorado debe hacer mínimamente *inteligibles* y justificables sus prácticas a ojos de terceros: sus compañeros, la dirección, incluso las familias (consultar Ranson, 2003). No se trata de una forma de «*accountability dura*» acompañada de amenazas para su empleo, sus salarios, o sus ventajas (Maroy y Voisin, 2014). Se trata fundamentalmente de una demanda de reflexividad sobre su eficacia, que pone a prueba sus competencias profesionales, cuando sus prácticas parecen fuera del estándar de resultados, o fuera del campo de lo que es prescrito o legítimo.

En la CE del Norte, el director del Centro de las Montañas destaca de este modo la necesidad de confrontar las «cifras», comparando diferentes resultados, con la finalidad de que el profesorado «progrese».

«Los reciben mejor que antes, porque traté de formarles sobre ello, yo decía “no os sintáis amenazados, yo no estoy aquí para echaros, no estamos aquí para juzgar si eres bueno o no”. Lo que yo quiero es que las personas caminen, que progresen». (Centro de las Montañas, DE).

La demanda de justificaciones toma también la forma de un cuestionamiento o de un diálogo colectivo sobre las prácticas docentes. Un director adjunto administra por ejemplo la reflexión, lo que le permite «ver» las lagunas potenciales del profesorado en relación con las prescripciones curriculares:

«Aquí [en las discusiones colectivas], no pueden esconderse detrás de los compañeros, o detrás de la puerta cerrada de su clase. Aquí, las discusiones, lo que se escucha, lo que se ve, nos lleva a hacer constataciones también. Tú sabes: ¿quién posee sus cosas? ¿Quién patina un poco en sus cosas? Aquí lo vemos concretamente. Entonces, eso, es interesante». (Centro de las Cataratas, DA).

Por otro lado, en todos estos centros, los equipos de dirección ejercen un seguimiento individual de los resultados. Este seguimiento puede conllevar una solicitud de justificación a un/a docente. Ese/a docente en cuestión suele tener dificultades para alcanzar los objetivos fijados, o sus clases presentan resultados marcadamente diferentes con respecto a sus compañeros: «*Si es frecuente que los resultados de un profesor sean siempre bajos, voy a tratarlo individualmente[...]».* (Centro de las Montañas, DA).

Cada docente debe dar una explicación válida a un problema identificado y comprometerse a modificar sus prácticas con la finalidad de corregirlo. Esta explicación podrá, en el caso pertinente, ser transmitida a las familias.

«El profesor es seguido casi mes a mes por la dirección adjunta responsable de su supervisión: se ven sus exámenes, sus resultados. Antes del encuentro del informe de notas, vamos a entregar sus resultados porque sabemos que hay muchos padres que van a ir a verlas». (Centro de los Suburbios, DE).

Finalmente, los intentos del profesorado de culpar a los factores contextuales que los liberarían de «sus responsabilidades» son desechados. Los efectos contextuales son tomados en cuenta, pero no constituyen un argumento válido para ignorar el efecto del o la docente.

«[...] hay factores personales [de los alumnos] que pueden jugar, hay factores de la cohorte. Hay toda una gama de factores, tú sabes, es necesario tenerlos en cuenta [...] no habría que [centrarse] únicamente en los resultados [...] [Pero] un poco en paralelo a ello, yo no soy del tipo que acepta las excusas de un profesor que va a esconderse detrás de los múltiples [factores externos], tú sabes». (Centro de las Cataratas, DA).

3.2. Los límites de la autonomía de decisión del profesorado

La voluntad de las direcciones de limitar la autonomía de decisión del profesorado emerge claramente de nuestros análisis, particularmente en lo que se refiere a las prácticas de evaluación del alumnado y a la cobertura de los programas. La autonomía de decisión del profesorado en materia de práctica pedagógica en clase sigue siendo importante⁹. Las demandas de cambio son también más numerosas y más precisas en los centros de la CE del Norte con respecto al Centro de los Campos.

Las demandas vinculadas a las prácticas de evaluación

Las direcciones consideran que las prácticas de evaluación deben ser controladas, ya que éstas tienen un vínculo directo con los resultados del alumnado, su perseverancia y la obtención del diploma. Los exámenes ministeriales, obligatorios para la obtención del diploma, deben transformarse en un patrón externo en relación al cual ajustar las prácticas de evaluación en las clases. En todos los centros, el profesorado es alentado a concentrar sus evaluaciones sobre los elementos que serán preguntados en los exámenes ministeriales. Además, las prácticas evaluadoras no deben divergir de las normas ministeriales de evaluación. Por ejemplo, un director adjunto en el Centro de las Montañas pide al profesorado que deje de evaluar la ortografía fuera de las pruebas específicamente reservadas a la escritura en nombre de las «indicaciones ministeriales» a seguir.

Asimismo, las prácticas correctivas del profesorado deben seguir también los estándares ministeriales. Cada docente debe evitar que se cree una distancia entre las notas obtenidas por sus estudiantes durante el curso y aquellas obtenidas en los exámenes ministeriales. Una buena corrección debe ser «realista», por lo tanto llevar a una nota que no será objeto de un ajuste ministerial al final del año. Finalmente, hay una presión ejercida sobre el profesorado con la finalidad de que armonice sus formatos y prácticas de evaluaciones a través de una autorregulación del colectivo docente y a través del recurso a una formación sobre los criterios de evaluación de las pruebas ministeriales. En el Centro de los Campos, se le pide al profesorado introducir pruebas comunes finales (hechas por los equipos disciplinares) en los niveles y materias donde no existen exámenes ministeriales.

Las demandas vinculadas al contenido enseñado

Las demandas de conformidad al programa (currículo nacional) están asociadas al GBR en la medida en que ello permite preparar mejor al alumnado para las pruebas externas y entregar puntos de comparación más sólidos. Las elecciones didácticas del profesorado deben hacerse en los límites del currículo prescrito por el ministerio, precisado en la herramienta llamada Progresión de los Aprendizajes (PDA), es decir un complemento al programa que detalla, cada año, para cada materia, los conocimientos que el alumnado debe adquirir.

⁹ Sin embargo, puede indirectamente ser afectada por la obligación de la reflexividad; sin responder a una orden formal, el profesor cambia sus prácticas, tras evidenciar un mal rendimiento.

En los Centros de las Montañas, las Cataratas y los Suburbios, hay una tendencia de conformidad fuerte de cada docente a la PDA. El respeto a la PDA apunta a evitar que ciertos aspectos del programa sean ignorados o tratados insuficientemente en un momento u otro del curso escolar de cada estudiante, y esto incluso si tales aprendizajes están sugeridos en los libros de texto o son considerados importantes por el profesorado.

Además, el profesorado es llamado a trabajar colectivamente con el fin de asegurar que la progresión didáctica sea respetada. El rol de las direcciones adjuntas consiste en asegurar la puesta en marcha de este trabajo colectivo:

«El seguimiento colectivo lo hago verdaderamente en el marco de aquello [que] les he comentado hace un rato. Yo parto verdaderamente de la Progresión de los Aprendizajes [...] para asegurarme de que cada parte de la materia sea realmente vista en el nivel que corresponde, donde eso debe ser visto» (Centro de las Cataratas, DA).

Para las direcciones, la PDA debe favorecer la comunicación entre el profesorado con la finalidad de su autorregulación desde la perspectiva de los contenidos curriculares prescritos.

Por otro lado, las evaluaciones ministeriales apuntan explícitamente a una parte de los contenidos precisados en la PDA, para cada año de estudios concernido. El acento puesto sobre los resultados del alumnado en las evaluaciones ministeriales crea un imperativo didáctico para el profesorado. De este modo, las direcciones hacen demandas de abandono de prácticas de enseñanza sobre objetos que no son considerados «necesarios», ya que no están previstos en la evaluación externa del alumnado.

Las demandas vinculadas a las prácticas pedagógicas en clase

En las teorías de la acción asociadas a las políticas de *accountability*, las prácticas pedagógicas son centrales como objeto de cambio implicado (Fullan, 2007). En la práctica, estas expectativas de cambio de las prácticas pedagógicas están presentes en las convenciones de gestión firmadas entre los centros y las CE, ya que los «medios» de estas convenciones, destinados a mejorar los resultados del centro, implican a menudo las prácticas en clase. Paradójicamente, las demandas y expectativas de las direcciones son, en este tema, menos directas o explícitas y conllevan fundamentalmente una llamada general al cambio (sobre todo a través de la reflexión sobre los resultados).

En raros casos, las prácticas pedagógicas son objeto de demandas explícitas y formales por parte de las direcciones¹⁰. Se trata, por ejemplo, de transmitir un modelo pedagógico promovido por la CE, destinado a mejorar los resultados en lectura. Es el caso de todos los Centros de la CE del Norte, el centro de las Montañas y el de las Cataratas, que toman esa estrategia como «medio» para alcanzar un objetivo de su convención de gestión.

«[Este modelo] es a pesar de todo una orientación de la comisión escolar, indirectamente se evalúa la lectura en secundaria II. Se sabe que con [este modelo] somos capaces... tenemos buenos resultados. Con este medio indirecto, somos capaces de cambiar prácticas [del profesorado en clase]». (Centro de los Suburbios, DE).

¹⁰ Aunque la libertad de elección pedagógicas del profesorado esté inscrita en la Ley sobre la instrucción pública (art. 19), la CE puede hacer una demanda de cambio de ciertas prácticas pedagógicas docentes a la dirección de los centros.

No obstante, las demandas asociadas a las prácticas pedagógicas son mayoritariamente indirectas. La demanda de reflexión sobre las prácticas docentes implica, explícita o implícitamente, una demanda de cambio de estas prácticas cuando los resultados no son alcanzados. A menudo, esto equivale a aplicar las sugerencias de los consejeros pedagógicos o a emular las prácticas de sus pares (tomando como recurso a docentes-referentes) que parecen obtener resultados en el plano de los resultados académicos, de la perseverancia escolar o de la gestión de clase.

4. La diversidad de las respuestas docentes

Hemos identificado entre el profesorado de nuestra muestra tres grandes tipos de respuesta, elaboradas reagrupando las categorías de Coburn. El primer tipo de respuesta procede de una aceptación relativa de la demanda institucional: el profesorado responde a las órdenes articulándolas en su práctica existente, sin cambiar sus convicciones y cogniciones de referencia. El segundo tipo de respuesta (el más presente en nuestro corpus) es la oposición relativa a las demandas institucionales que dan lugar a formas de rechazo explícito y, en menor medida, a formas de respuestas simbólicas o de estructuras paralelas. Finalmente, hemos identificado un tercer tipo de respuesta específica a nuestro corpus que calificamos de «renuncia», es decir una forma de conformidad obligada que no muestra ni aceptación ni oposición. La Tabla II presenta la distribución relativa de las codificaciones efectuadas en el conjunto de nuestro corpus.

Tabla II. Repartición de la codificación según las categorizaciones de las respuestas

TIPOS DE RESPUESTA	FRECUENCIA	TIPO DE RESPUESTA	FRECUENCIA	%
1: Acomodación	8	Aceptación relativa	79	41%
2: Asimilación	71			
3: Disociación/Respuesta simbólica	18	Oposición relativa	82	42,5%
4: Rechazo	55			
5: Estructuras paralelas	9			
6: Renuncia	32	Renuncia	32	16,5%

Las subsecciones siguientes abordan sucesivamente cada uno de estos tres tipos de respuestas, en relación a la dimensión de la actividad pedagógica (contenidos enseñados, trabajo y relaciones pedagógicas en la clase, evaluación) a las que se refieren con más frecuencia.

4.1. La aceptación relativa: una congruencia parcial entre las demandas institucionales y las creencias y prácticas del profesorado

Hemos reagrupado en un primer tipo de respuestas aquellas que manifestaban una forma de recepción positiva o, al menos, de aceptación relativa de las demandas institucionales. Este tipo de respuesta está asociado a las demandas sobre las secuencias de contenidos docentes, a las demandas de ajuste de las prácticas de evaluación con respecto a las expectativas del ministerio, y a una demanda de reflexividad sobre los resultados, tres aspectos ligados a mejores resultados del alumnado.

En lo referente, en primer lugar, al dominio de los *contenidos del programa* que debe ser enseñado, se observa una demanda del profesorado por referencias precisas en cuanto a la articulación del programa a sus prácticas: «es vital en francés saber cuál es la materia que debo cubrir en el año» (Centro de las Cataratas, Francés n. 2). La demanda de la dirección de aplicar la PDA se une bastante bien a

sus expectativas; es asimilada a sus prácticas. El profesorado ven en ella, entre otros elementos, una manera de aumentar los resultados de sus estudiantes, ya que enseña más o menos lo que será exigido en el examen del ministerio.

El profesorado dice «demostrar criterio» (Centro de las Montañas, Francés n. 2) para identificar las prioridades en términos de contenido de enseñanza, siendo siempre su objetivo final el logro de sus estudiantes. Algunos insisten en que llevan la iniciativa de sus elecciones: «la demanda, venía del profesorado» (Centro de las Cataratas, Matemáticas). Se acepta la demanda de autorregulación colectiva dirigida por la dirección al profesorado en lo relativo a las secuencias de una materia según la PDA. De hecho, algunos docentes apelan a una responsabilidad del colectivo docente y justifican las elecciones comunes de cobertura del programa:

«[...] Si [nuestro equipo de francés] es verdaderamente eficaz en esto, es que está verdaderamente bien concebido, en todo caso comunicamos bien de un nivel a otro, una vez llegados a quinto de secundaria, si todo el mundo trabaja en la misma dirección, deberíamos ser formidables». (Centro de las Cataratas, Francés n. 2).

En materia de *evaluación*, las respuestas de tipo asimilación se manifiestan sobre todo con respecto a las demandas de armonización de las prácticas evaluativas. El profesorado no se cuestiona la preponderancia de los patrones que son, *de facto*, los exámenes del Ministerio y su importancia en el logro del alumnado. Hay aquí una aceptación de una limitación de la autonomía de decisión relativa al nivel de logro del alumnado en los exámenes. Estas demandas parecen relativamente bien institucionalizadas y aceptadas: «[...] se cambian los modos de evaluación para adaptarse al modo de evaluación del ministerio» (Centro de las Cataratas, Matemáticas).

En el mismo espíritu, algunos docentes han tenido iniciativas con el fin de hacer corresponder la ponderación de sus evaluaciones en clase a aquella presente en los exámenes de ministerio. Las expectativas institucionales se incorporan, en este caso, a las concepciones y prácticas existentes, sin modificarlas fundamentalmente.

«[...] Lo que se ha intentado es, [por un lado], trabajar sobre la ortografía, el uso gramatical. Es el criterio más fallado en el examen, y, [por otro lado], cambiar de ponderación en nuestro examen de gramática. [...] Es mi iniciativa en este caso, porque quiero que mis alumnos triunfen [...] Por otro lado, hago mucho énfasis en la prueba del Ministerio, enormemente». (Centro de las Montañas, Francés n.º 1).

Finalmente, con respecto a la relación del profesorado con la *obligación de reflexividad*, se observa en la mayoría de los casos una fuerte congruencia entre las expectativas normativas de la dirección de los centros y la manera en la que el profesorado ve su propia identidad profesional: «es normal que yo me cuestione sobre el logro de mis estudiantes» (Centro de los Suburbios, Francés, n.º 2). El profesorado comparte la preocupación del éxito de todo el alumnado (al menos el suyo) y convierte en cuestión de honor hacer sus prácticas más eficaces.

«[...] tú sabes, quiero decir yo, todos mis resultados desde que enseño, yo quiero que mis alumnos triunfen, está claro, me evalúo yo mismo, con respecto a eso, es seguro, pero es seguro que eso [hablando de la evaluación externa] puede crear problemas». (Centro de los Suburbios, Matemáticas n.º 2).

En el Centro de las Cataratas, un profesor explica incluso haber cambiado de posición con respecto a la GBR y valora el cuestionamiento sobre los resultados de sus estudiantes que la misma conlleva. Se trata aquí de una forma de «acomodación» de la demanda institucional, es decir, que la integración de la demanda va acompañada de una transformación de las creencias, de las estructuras cognitivas del docente.

«Sin embargo, al principio yo era una de las personas que [decían]: [...] ‘ellos van a darnos un bono por el rendimiento de los alumnos?’ No tienen ningún sentido en educación estas cosas. Al principio, yo estaba en esta óptica, ahora, cuanto más pasan los años, más lo veo: sí, puede ser útil. [...] Cuando nos asentamos, cuando buscamos los medios, yo pienso que se puede estar más concienciado. Cuando se es capaz de encontrar maneras de hacer en la escuela que pueden ayudar a estos jóvenes. Porque yo pienso que se han puesto los recursos para ello, yo creo que marcha, que eso funciona». (Centro de las Cataratas, Matemáticas).

La congruencia y la adhesión cognitivas y normativas a las expectativas de la dirección están, sin embargo, lejos de ser totales. Así, en el plano cognitivo, el ideal de «logro para todos» (y de perseverancia de todos) fuertemente promovido por la dirección es, a veces, adoptado de manera ambigua por el profesorado. El ideal de una igualdad de oportunidades meritocrática y la idea de que es necesario crear condiciones favorables al logro de todos (prestando a veces mayor atención a las personas más débiles, por ejemplo) están efectivamente presentes. No obstante, esto no significa para el profesorado que todos el alumnado va a tener éxito o lograr el mínimo de conocimientos esperados –la nota para aprobar el examen ministerial–. El logro depende también del esfuerzo y de las aptitudes (variables) de éstos últimos. El argumento puede resumirse de la manera siguiente: el profesorado tiene un trabajo que hacer (implantar medidas para favorecer el logro), pero el alumno tiene también que realizar un trabajo (realizar los «esfuerzos» y utilizar estas medidas). Dicho de otro modo, la aspiración y las condiciones de logro de todos pueden a veces ser entendidas de manera diferente según los actores escolares que pueden asociarlas a referentes normativos distintos en materia de justicia escolar (igualdad de conocimientos vs igualdad de oportunidades, consultar Crahay, 2012).

Observamos, en este sentido, una congruencia parcial entre la visión del profesorado y aquella de las direcciones. Sin embargo, numerosos desacuerdos, desfases o malentendidos cognitivos se manifiestan más allá de este acuerdo parcial. Se observan también numerosas prácticas cuyo sentido no es compartido entre el profesorado y la dirección del centro. Abordamos esta cuestión en el siguiente subapartado.

4.2. Oposiciones a las demandas normativas de la dirección de los centros: rechazos y respuestas simbólicas

Están igualmente presentes en nuestro corpus algunas formas de oposición más o menos explícitas, relativas principalmente a las demandas sobre las prácticas pedagógicas así como las demandas vinculadas al «nivel de exigencia» de las prácticas evaluadoras. En lo que respecta a la *evaluación*, el profesorado reivindica a menudo un nivel de exigencia (en la corrección) más severo que lo que está recomendado por el mensaje institucional. Algunos hablan de «resistencia», como este profesor de matemáticas: «Todo lo que me queda es el rigor al nivel de la corrección» (Centro de las Montañas, Matemáticas n.º 1). En este caso, el profesorado apela al logro de sus estudiantes para justificar el mantenimiento de estas prácticas de corrección.

«No estoy listo para decir, 'bueno ok con eso voy a dejar pasar ciertas cosas, voy a ser menos exigente para aumentar mis resultados', si yo insisto en que tengan éxito en estas cosas, es porque quiero que sean capaces de hacerlo». (Centro de las Montañas, Matemáticas n.º 2)

La demanda institucional es entonces rechazada o fuertemente desacoplada de la práctica efectiva. Así, numerosos docentes, sin cuestionar el principio de ajuste de sus notas al ministerio, rechazan las demandas relativas a una evaluación «realista» durante el año, porque inciden en sus estrategias de movilización del alumnado. La dirección de los centros quisiera alinear sus prácticas de evaluación con el patrón de las pruebas externas (del ministerio o de la CE), las cuales les reprochan su «severidad» (con el riesgo de desmotivar y de aumentar el abandono, sin contar con que haga caer el promedio de los resultados del centro, basados en las notas obtenidas en el transcurso del año y no solo en la prueba externa). Por contra, el profesorado reivindica esta severidad, en nombre precisamente de una estrategia de «logro» basada en una concepción relativamente utilitarista del alumnado (sensibles a su calificación) y en una teoría práctica de lo que afecta o favorece su motivación. De ahí la resistencia que justifican en nombre de la mejora y del logro efectivo de sus estudiantes.

«Porque los resultados no son siempre buenos durante el año. Esto provoca que [la dirección] tema que los alumnos se desmotiven, para luego abandonar el curso. Pero dado que soy consciente de que corrijo más severamente, según les explico, les recuerdo regularmente que el objetivo es que, si encuentras eso difícil, pero lo logras, cuando llegues al examen del Ministerio, deberías encontrarlo mucho más fácil». (Centro de las Montañas, Matemáticas n.º 2).

Notamos igualmente que en casos más raros, el profesorado declara abiertamente echar mano a prácticas que podemos caracterizar como respuestas simbólicas, y que apuntan a disociar la demanda institucional y el núcleo de su práctica efectiva.

«Eso está claro, que la presión es muy, muy fuerte aquí. Yo, yo formo parte de los últimos aquí, quien va a paso de tortuga. Me apuntan con el dedo porque... corregir con patrones... yo, yo voy a HACER-LO, pero yo adapto el patrón a mi manera de corregir (risas) por eso... yo hago un poco trampa! [...] Y mi resultado va a ser seguramente más severo que el del otro profe que corregiría el mismo examen que yo porque... es así como yo veo las cosas». (Centro de las Montañas, Matemáticas n.º 1).

Vemos aquí un mal entendido entre dirección y profesorado (sobre lo que es una gestión eficaz del «logro» del alumnado), más allá de un acuerdo superficial sobre el objetivo de éxito. Este malentendido conduce a una divergencia –entre dirección y profesorado– sobre lo que es considerado como el referente pertinente en la óptica del «éxito». Por una parte, la dirección de los centros ve el logro de «todo el alumnado» a través de ciertas estadísticas preponderantes, es decir, de los promedios de éxito en una prueba o las tasas de diplomados del centro. Por otra parte, el profesorado da prioridad a la preocupación por su alumnado y contempla la estrategia de «contribuir al éxito» en relación a personas concretas. Los resultados estadísticos de todo el centro serán siempre secundarios con respecto a su objeto de preocupación más inmediato: «mi clase», «mis alumnos». Es también la consideración del contexto particular (de la composición de la cohorte de estudiantes, las particularidades de los alumnos) lo que conduce a numerosos docentes a tomar distancia con respecto a una reflexividad colectiva sobre los resultados cuantificados, sobre todo cuando ésta supone una comparación.

Con respecto a las *prácticas pedagógicas en el seno de la clase*, el margen de maniobra del profesorado parece permitir fundamentalmente el rechazo explícito. En el Centro de las Montañas, el profesorado

expresa su rechazo absoluto a prácticas tales como el trabajo en equipo y la pedagogía del proyecto, y reivindica una enseñanza magistral, prácticas donde cada estudiante se entrena solo, preparándolo de este modo fundamentalmente para los exámenes del ministerio: «Yo, los conceptos, los presento una vez. Luego el resto es magistral...» (Centro de las Montañas, Historia).

Así, ciertas teorías pedagógicas promovidas o prescritas por la CE y la dirección son, a veces, puramente y simplemente rechazadas. Esta no-congruencia sobre las creencias pedagógicas puede explicar las tensiones con los consejeros pedagógicos.

«Mi margen de maniobra está en la manera en la cual yo realizo mi enseñanza. Yo enseño mi programa como lo deseo, como yo lo quiero y, por el momento, me abstraigo de las sugerencias que han podido serme hechas por el consejero pedagógico». (Centro de los Campos, Historia).

La oposición a las demandas de la dirección de los centros puede igualmente traducirse a través de la formas de estructuras paralelas, donde el docente yuxtapone diferentes enfoques pedagógicos para responder a las demandas en tensión. Algunos docentes declaran así consagrar una parte del tiempo en clase al modelo de enseñanza eficaz en lectura, conservando al mismo tiempo sus prácticas anteriores para otros momentos, estableciendo así una suerte de equilibrio entre diferentes prioridades.

4.3. La renuncia o la conformidad obligada: cuando lo «deseable» deviene una práctica impedida

Un tercer tipo de respuesta ha emergido de nuestro corpus. Se trata de respuestas donde el profesorado «renuncia» a una práctica que juzga deseable y aplica una práctica conforme a la demanda institucional sin modificar por ello sus concepciones, sus valores. Esta conformidad resulta un obstáculo, formas de regulación que imponen una acción incluso si ésta es juzgada ilegítima. En efecto, la renuncia concierne sobre todo a prácticas sobre las que pesan a la vez la posibilidad de un control ex post a través de los resultados (por lo tanto la posibilidad de *visibilización*), la demanda de respeto de una herramienta prescriptiva (por ejemplo la PDA) y, finalmente, una fuerte preocupación organizacional (el imperativo de rendimiento). La renuncia no puede ser asimilada a otras respuestas distinguidas por Coburn. No es ni un rechazo ni una forma de disociación ya que la práctica del profesorado está efectivamente adaptada en función de la expectativa institucional. Tampoco se trata de un caso de estructuras paralelas, porque esta práctica adoptada por el profesorado no cohabita con otra opuesta. Finalmente, no es tampoco una adopción de una práctica que se alía completamente con un cambio profundo de las creencias (acomodación) o que sea compatible con los valores y cogniciones previas del profesorado (asimilación) porque el o la docente actúa a su pesar.

Observamos este tipo de respuesta en todos los centros de nuestra muestra con respecto a los *contenidos* que se deben enseñar y, más marginalmente, con respecto a ciertas prácticas de evaluación, es decir, en dominios donde hemos identificado una fuerte pérdida de autonomía de decisión.

Las presiones institucionales que conciernen los *contenidos de enseñanza* forman parte de las prácticas cuyo sentido no es siempre compartido entre el profesorado y la dirección de los centros. Cierta profesorado expresa efectivamente dudas en cuanto a los límites de los aprendizajes preconizados a través del «respeto estricto de los programas». Aún reconociéndole ciertos efectos positivos, cuestiona los efectos de la PDA ya sea con respecto a un objetivo más general de la materia, o bien con respecto a la relación pedagógica:

«Bueno, a corto plazo, esto funciona y es maravilloso. Ése es el objetivo, que ellos obtengan su diploma de estudios secundarios, pero tú te dices, ¿es el mejor método? [...] ¿Van a salir siendo ciudadanos tan completos como si no hubiéramos respetado eso? Es aquí que, a veces, tienes que matizar, sí, no estoy tan seguro». (Centro de las Cataratas, Historia).

El profesorado renuncia a una práctica juzgada deseable para conformarse con la demanda institucional: *«Me gustaba ir más lejos con los alumnos [...] Pero ahora, bien, es tan ajustado, tan ajustado que, en un momento dado, se corta con ello»* (Centro de las Montañas, Matemáticas n.º 1). Sea cual sea la materia, el programa es más ajustado durante un año de evaluación. Así, este profesor de historia (Centro de los Campos) dice estar fuertemente contrariado en sus elecciones de enseñanza por las exigencias del examen ministerial: *«Estoy completamente limitado, la presión es enorme. [...] Yo pongo énfasis en las probables preguntas del examen».*

En este contexto, el profesorado acepta abandonar ciertos contenidos, pero a su pesar, consciente de que su docencia deviene más delimitada por exigencias externas. Por ejemplo, otro profesor de historia lamenta el abandono de las salidas educativas. Asimismo, una profesora de francés en último año de secundaria (año del examen) explica lamentar ver la poesía solo «al vuelo», ya que, aunque está presente en el programa, no es objeto de evaluación ministerial. Así, numerosos profesores ajustan sus prácticas docentes en función de las evaluaciones externas obligatorias, lo que corresponde a lo que las investigaciones norteamericanas han calificado de *teaching to the test* (Rozenwajn y Dumay, 2014), pero algunos lo hacen con un sentimiento de lamento, cuestionando la pertinencia de sus elecciones.

Si otros profesores afirman poner énfasis sobre los contenidos evaluados por iniciativa propia, para que «[sus] alumnos lo logren», aquí la práctica es más ambivalente. La renuncia puede estar ligada a una forma de cuestionamiento y de autorregulación donde el profesorado establece pragmáticamente la jerarquía de lo que está en juego: es importante ver la poesía con el fin de favorecer el desarrollo del alumnado, pero es todavía más importante que el alumnado apruebe sus exámenes y pueda pasar al nivel superior. El profesorado ajusta entonces sus prácticas con coherencia a esto, pero esta jerarquía de los elementos en juego crea una tensión identitaria que pone a prueba la visión de las finalidades del oficio:

«Sí, es bueno que pasen el examen del ministerio, pero a menudo es en detrimento de la literatura, en detrimento de otra cosa, por eso hasta qué punto enseñamos para la evaluación, hasta qué punto enseñamos el resto de la nociones». (Centro de los Suburbios, Francés n. 1).

En lo que respecta a ciertas prácticas *evaluadoras*, esta respuesta aparece más específicamente ligada al profesorado del Centro de las Montañas. Así, la orden de la dirección que les obliga a abandonar la evaluación de la calidad de la lengua en todas las materias es interpretada como una valoración artificial de los resultados escolares, sintomática de una estrategia de «aparentar» por parte de la CE, en detrimento del aprendizaje del alumnado¹¹. El profesorado están a pesar de todo obligados a conformarse a la demanda, porque estas prácticas son «visibles» y por ello potencialmente objeto de control de los padres y las direcciones.

11 La calidad del lenguaje se refiere a ortografía, gramática, sintaxis. En otras palabras, se pide al profesorado (matemáticas, historia, ciencia...) que ignoren estos aspectos, que se refieren a la calidad del lenguaje y a su dominio por parte del alumnado en sus evaluaciones. Sin embargo, el profesorado que imparte lengua francesa sí sigue evaluando la calidad de la lengua francesa.

5. Respuestas contrastadas según los centros

Hemos mostrado hasta aquí las múltiples significaciones que las demandas formales o las expectativas normativas más difusas de la dirección de los centros investigados pueden suponer para el profesorado, al implementar la GBR. Esta variedad de significaciones se traduce en respuestas docentes que toman dos formas mayores y una forma menor: una aceptación relativa, una oposición relativa y, de manera menos importante, la forma de una renuncia o de una práctica impedida por las presiones institucionales ejercidas por la dirección. Las respuestas del profesorado a las presiones institucionales son variadas, pero también complejas en su significación individual en la medida en que, de manera recurrente, un mismo docente desarrolla numerosos tipos de respuesta en función de las demandas y presiones institucionales a las cuales se enfrenta, y del tipo de práctica concernida.

Sin embargo, si se observan y comparan las respuestas según el centro (Tabla III), se percibe que las respuestas modales o las frecuencias relativas de respuestas varían significativamente entre un centro y otro. Los Centros de las Montañas y de los Campos tienen un fuerte porcentaje de «codificaciones» de respuesta de su profesorado en la categoría de la oposición relativa (respectivamente 60% y 48% contra 42,5% para el conjunto del profesorado) mientras que los Centros de las Cataratas y de los Suburbios tienen como categoría de respuesta más frecuente la aceptación relativa (52% y 49% contra 41% para el conjunto de la muestra).

Tabla III. Frecuencias de los códigos por categorías de respuesta, comparación por centro

	ACEPTACIÓN RELATIVA/INTEGRACIÓN A LAS PRÁCTICAS	RECHAZO Y RESPUESTA SIMBÓLICA	RENUNCIA	TOTAL
Centro de los Campos	12 39%	15 48%	4 13%	31 100%
Centro de las Montañas	15 25%	36 60%	9 15%	60 100%
Centro de las Cataratas	33 52%	22 35%	8 13%	63 100%
Centro de los Suburbios	19 49%	9 23%	11 28%	39 100%
Total	79 41%	82 42,5%	32 16,5%	193 100%

Por ello, hay también dinámicas que se generan a nivel de centro. Para desarrollar la inteligibilidad, nos limitamos, en esta discusión, a algunas hipótesis –alimentadas por nuestro estudio empírico–. De este modo, nos parece que la variación de las respuestas del profesorado entre centros podría ser aclarada por, al menos, tres elementos y condiciones en interacción. Estas respuestas son influenciadas, por una parte, por el contexto de los centros educativos (su población estudiantil, el nivel de sus resultados, la historia del centro) y, por otra parte, por las estrategias –más o menos directivas o participativas– adoptadas por su dirección (y, más allá, por la CE) para poner en marcha la GBR, la cual no es independiente de las culturas e identidades del profesorado con el que interactúan. Así, la configuración de las relaciones entre los actores de los centros podría ser bastante decisiva en la interpretación de las diferencias. Este hecho se puede ilustrar a partir de los centros investigados.

Los Centros de las Montañas y de los Campos presentan un porcentaje importante de docentes que manifiesta formas de oposición relativa a la regulación de las prácticas pedagógicas. Son centros relativamente privilegiados y eficaces en cuanto a los resultados. Por el contrario, las presiones y estrategias de gestión de la pedagogía desde la dirección contrastan claramente y afectan de manera variable el espacio de autonomía de decisión del profesorado, a nivel individual o colectivo.

El Centro de las Montañas es, así, relativamente eficaz en el logro de resultados, pero su dirección busca introducir de manera progresiva una lógica de regulación colectiva de las prácticas de evaluación y un seguimiento más escrupuloso de la PDA, garantía de mejores resultados esperados por la CE del Norte que, recordémoslo, es proclive a la puesta en marcha de la GBR. Tiene la voluntad de intervenir en el espacio de autonomía del profesorado, de manera que se producen tensiones entre el profesorado y la dirección del centro bastante fuertes (sobre todo a nivel sindical), y el profesorado desarrolla, con frecuencia, respuestas de oposición a la GBR. La cultura del profesorado se describe así por numerosos interlocutores como aquella «de irreductibles Galos» opuestos al modernismo pedagógico encarnado fundamentalmente por los consejeros pedagógicos, que raramente se aventuran. La estrategia de la dirección se adapta a estas resistencias, pero las suscita igualmente, porque toca la autonomía de decisión del profesorado.

El Centro de los Campos pertenece a la CE del Sur, menos ofensiva que la CE del Norte en la puesta en marcha de la GBR. La dirección interviene poco en la zona de autonomía profesional del profesorado cuando se trata de aplicar la GBR. Se despliega a través de una estrategia de cooptación de docentes-referentes, que se encargan de pasar el mensaje institucional, por ejemplo, de convencer y movilizar al profesorado en una tendencia hacia una armonización de las prácticas de evaluación. Por otro lado, no manifiesta las expectativas particulares en materia de métodos pedagógicos ni refuerza, a través de su propio discurso institucional, las prescripciones curriculares del ministerio. Esta situación podrían estar vinculada, por una parte, al hecho de que el centro ya tiene buenos resultados y comparte, según ciertos interlocutores, una «cultura de un buen centro» reputado en la región; por otra parte, que la dirección está preocupada, a través de su estrategia participativa, de no herir de frente al profesorado celoso, sobre todo en el plano sindical, de preservar su autonomía. Las oposiciones relativas a la GBR —que podrían parecer paradójicas— juegan, sin duda, un rol expresivo y defensivo que apunta a prevenir toda intrusión de la dirección en su zona de competencia, lo que ha contribuido a la prudencia en la implementación de la GBR en este centro.

Los otros dos Centros de la CE del Norte —de los Suburbios y de las Cataratas— contrastan desde el punto de vista de la población y de los resultados. El de los Suburbios es, inicialmente, un centro con bajos resultados y desfavorecido¹², mientras que el de las Cataratas es, a la vez, eficaz en cuanto a los resultados y privilegiado. Por el contrario, en ambos centros las frecuencias relativas de aceptación de la GBR son las más importantes (sobre la media de la muestra codificada) por parte de los equipos docentes. Sin embargo, esta situación va de la par, por un lado, con una estrategia ofensiva de la dirección en materia de gestión de la pedagogía, al mismo tiempo que con la capacidad de la dirección de instaurar en los dos casos formas de colaboración y de participación entre profesorado y dirección del centro.

El Centro de los Suburbios depende de la CE del Norte, que espera mejoras sustanciales de los resultados. Simultáneamente, la gestión de la pedagogía se desarrolla a través de iniciativas voluntarias de

12 Sin embargo, sus resultados en los exámenes ministeriales han mejorado notablemente a lo largo de los años con la puesta en marcha de la GBR. Su carácter desfavorecido está también asociado a una fuerte proporción de estudiantes con necesidades educativas especiales.

la dirección sobre el seguimiento de los años de estudio problemáticos o de grupos de docentes por disciplina sobre la base de estadísticas disponibles. Esta estrategia se desarrolla, sin embargo, de manera fuertemente participativa, estando atenta la dirección a que, más allá del obstáculo, la GBR se transforme en una «oportunidad para el equipo-centro». La dirección desarrolla para ello una lógica de la acción que interviene en la zona de jurisdicción y de autonomía del equipo docente, pero con su participación y un consentimiento relativo. La lógica es bastante similar a la del Centro de las Cataratas, con una diferencia: los resultados son, desde el principio, mejores y el centro goza de una situación de mayor privilegio.

En estos dos centros todo funciona como si una estrategia de gestión de la pedagogía bastante ofensiva hubiera sido legitimada a través de una estrategia colaborativa y participativa de las direcciones que han logrado apaciguar la resistencia sindical. De ello resulta al final un profesorado que acepta, al menos parcialmente, la puesta en marcha de la GBR y las limitaciones a su autonomía de decisión o la insistencia sobre los resultados y la reflexividad performativa.

6. Conclusión

Hemos mostrado que la puesta en marcha de la GBR por parte de las comisiones escolares y los centros educativos se acompaña de diversas estrategias que, según apuntan, hacen evolucionar las prácticas y las identidades profesionales docentes. El profesorado está sometido a una obligación (normativa) de reflexividad sobre la eficacia de sus prácticas. Paralelamente, las direcciones de los centros buscan, de manera más o menos directiva o participativa, «armonizar» las prácticas docentes en lo que respecta la cobertura de los programas y la evaluación del alumnado, para hacerlo más conforme y mejorar el «rendimiento» en relación a las evaluaciones externas del ministerio. Para ello, las direcciones se apoyan en medios de presión basados en las prescripciones legales o las comparaciones de resultados académicos. Así, la GBR se acompaña de diversas estrategias de gestión de las prácticas pedagógicas del profesorado, que tienden, por una parte, a incidir sobre su autonomía de decisión (en el plano de las prácticas de cobertura de los programas y de la evaluación), y a orientar, en mayor medida, su reflexividad profesional sobre la cuestión de la eficacia de sus prácticas. En este sentido, se ve que la preponderancia del poder de gestión en el centro se acompaña de una adecuación, de una reducción, y de un control fuerte de la autonomía del profesorado en materia de cobertura curricular y de prácticas de evaluación. Esto confirma numerosos estudios sobre las prácticas de *accountability* «duro» que han mostrado que tienden a generar formas de reducción curricular, de *teaching to the test*, pero también una forma de estandarización de las prácticas en función de su efecto inmediato sobre los resultados a las evaluaciones externas (Mons, 2009 ; Rozenwajn y Dumay, 2014). Sin embargo, las prácticas y relaciones pedagógicas en la clase siguen estando relativamente fuera de esta tendencia y no son afectadas más que indirectamente, a través de la promoción de una reflexividad muy orientada solamente por la cuestión de los resultados escolares.

Las respuestas del profesorado a estas demandas se construyen de manera compleja y variada, en función del sentido que da a las demandas que les son hechas. Dos formas de respuesta mayores (aceptación relativa u oposición relativa a las demandas institucionales) cohabitan con una respuesta menor, no tematizada por Coburn: la renuncia del profesorado a una práctica. Frente a las demandas relativas a la cobertura de los programas o a las prácticas de evaluación, o a la obligación de reflexividad sobre la eficacia de sus prácticas, la aceptación relativa significa que el profesorado tiende a ajustar sus prácticas a estas demandas sin cambiar sus sistemas de valores y de representaciones (asimilación) porque hay, de hecho, congruencia parcial entre estas últimas y dichas demandas institucionales. Más raramente, el profesorado

señala que sus prácticas y sus maneras de ver estas demandas han evolucionado en efecto (acomodación). Por el contrario, algunas oposiciones relativas a estas demandas son también observables bajo la forma, ya sea de rechazo, ya de respuestas simbólicas/disociación. Esto concierne, en particular, a la demanda de ajuste del nivel de exigencias de las prácticas de evaluación. Hemos visto también que, cuando las presiones de la dirección son fuertes y controlables por instrumentos de seguimiento (fundamentalmente estadísticos), el profesorado puede conformarse, a su pesar, a tal o cual demanda institucional (sobre todo de reducción del currículo enseñado). Dicho de otro modo, el profesorado renuncia a una práctica sin cambiar, por ello, sus marcos cognitivos y normativos, lo que sucede no sin tensiones identitarias.

Hemos destacado también que las frecuencias de las respuestas varían en función del centro. El análisis de las razones de estas variaciones debe explorarse más. Una constelación de factores parece efectivamente en interacción. Más allá de la incidencia del contexto (historia, población estudiantil, resultados del centro, expectativas de la CE), del *ethos* y de la identidad de los actores (fundamentalmente docentes), la dinámica y la configuración de las relaciones entre dirección y profesorado podría ser, a la vez, fuente y resultado del sentido conferido a la GBR, sobre todo del lado del profesorado. Dicho de otro modo, proponemos la hipótesis según la cual las respuestas del profesorado no se deben solamente a la relación entre los valores y creencias individuales, de una parte, y presiones institucionales de la otra, como lo tematiza Cynthia Coburn. Estas respuestas podrían depender también de las configuraciones entre las relaciones entre actores, la dinámica y la dialéctica entre estrategias de la dirección del centro y las respuestas del profesorado. Efectivamente, en dos centros observados (Centros de la CE del Norte, esto es, Centro de los Suburbios y Centro de las Cataratas), parece haber una forma de círculo virtuoso entre las estrategias participativas de la dirección y la adhesión relativa del profesorado a la GBR, lo que ha favorecido la capacidad de la dirección de los centros investigados de desarrollar una gestión de la pedagogía bastante intervencionista. Por contra, en los otros dos centros (Centro de las Montañas y Centro de los Campos), una configuración de actores relativamente tensa, incluso conflictual, da lugar a estrategias variables de la dirección, frente a los desacuerdos manifestados por el profesorado. La imposición de la GBR sobre las prácticas docentes parece también más limitada.

Referencias bibliográficas

- Abbott, Andrew (1988). *The system of professions. An essay on the division of expert labor*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Bernstein, Basil (1977). *Class, codes and control. Volume 3. Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Champy, Florent (2009). *La sociologie des professions*. Paris: Presses universitaires de France.
- Coburn, Cynthia (2004): “Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship Between the Institutional Environment and the Classroom”. *Sociology of Education*, 77 (3), 211–244. doi: 10.1177/003804070407700302
- Crahay, Marcel (Dir.) (2012). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. (2^e éd.). Bruxelles: de Boeck.
- Freidson, Eliot (2001). *Professionalism. The third logic*. Cambridge: Polity
- Fullan, Michael (2007). *The new meaning of educational change*. New-York et Londres: Routledge.

- Lang, Vincent (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris: PUF.
- Maroy, Christian (2010): "Contextes, niveaux et médiations dans une recherche comparative internationale. Quelques réflexions à partir de la recherche européenne Reguleduc". *Education Comparée*, 2, 143–168.
- Maroy, Christian; Brassard, André; Mathou, Cécile; Vaillancourt, Samuel y Voisin, Annelise (2016). "La mise en œuvre de la politique de gestion axée sur les résultats dans les commissions scolaires au Québec. Médiations et mécanismes d'institutionnalisation d'une nouvelle gestion de la pédagogie". Rapport de recherche, Université de Montréal, Montréal.
- Maroy, Christian; Brassard, André; Mathou, Cécile; Vaillancourt, Samuel y Voisin, Annelise (2017): "La Co-construction de la gestion axée sur les résultats: les logiques de médiation des commissions scolaires". *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, à paraître.
- Maroy, Christian (2017). "La nouvelle gestion publique en éducation au Québec: vers une gestion de la pédagogie". *Sociologie du Travail*, 59 (4).
- Meyer, John. W.; Rowan, Brian. (1977): "Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony". *American journal of sociology*, 83 (2), 340–363.
- Mons, Nathalie (2009). "Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée". *Revue Française de Pédagogie*, (169), 99–139.
- Ranson, Stewart (2003): "Public accountability in the age of neo-liberal governance". *Journal of Education Policy*, 18 (5), 459–480. doi: 10.1080/0268093032000124848
- Rozenwajn, Esteban y Dumay, Xavier (2014): "Les effets de l'évaluation externe sur les pratiques enseignantes: une revue de la littérature". *Revue Française de Pédagogie*, (189), 105–137.
- Spillane, James P. (2004). *Standard deviation: How schools misunderstand education policy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Spillane, James P.; Diamond, John B.; Burch, Patricia; Hallett, Tim; Jita, Loyiso y Zoltners, Jennifer (2002): "Managing in the Middle: School Leaders and the Enactment of Accountability Policy". *Educational Policy*, 16 (5), 731–762. doi: 10.1177/089590402237311
- Spillane, James P.; Reiser, Brian J. y Gomez, Louis M. (2006): "Policy implementation and Cognition. The role of human, social, and distributed cognition in framing policy implementation" en M. I. Honig (dir.). *New directions in education policy implementation. Confronting complexity*. Albany: State University of New York Press.
- Tardif, Maurice y Lessard, Claude (2002): *Le travail enseignant*. Bruxelles: De Boeck Universités.

Notas biográficas

Christian Maroy es sociólogo y catedrático de la Facultad de Educación de la Universidad de Montreal. Es titular de la Cátedra de Investigación de Canadá en Políticas Educativas. También es investigador asociado en GIRSEF, Universidad Católica de Lovaina. Sus intereses de investigación se centran en políticas educativas y nuevas formas de regulación de la educación, sus efectos sobre las desigualdades escolares y los cambios en la profesión docente.

Cécile Mathou es estudiante de doctorado en Educación Comparada y Fundamentos de Educación en la Facultad de Educación de la Universidad de Montréal y miembro del equipo de investigación de la Cátedra de Investigación de Canadá en Políticas Educativas.

Samuel Vaillancourt es investigador profesional de la Cátedra de Investigación de Canadá en Políticas Educativas.

Les enseignants québécois à l'épreuve de la « gestion axée sur les résultats ». Une étude qualitative dans quatre établissements secondaires

Christian Maroy, Cécile Mathou, Samuel Vaillancourt¹

Résumé

Au cours des 15 dernières années, le Québec (Canada) a développé une politique d'*accountability* – appelée Gestion axée sur les résultats (GAR) – qui touche l'ensemble du secteur de l'éducation obligatoire de cette province. Cette politique se déploie à tous les niveaux du système éducatif (ministère, commissions scolaires et établissements) et met en place de nouveaux outils de planification et de contractualisation, ainsi que des outils statistiques qui permettent de rendre visibles les résultats (académiques) et d'établir des cibles de performances. La GAR implique une visée de changement des pratiques des enseignants pour les rendre plus « efficaces » et ainsi contribuer à réaliser les objectifs des politiques ministérielles : améliorer les taux de diplomation, les taux de réussite, réduire le décrochage scolaire. Dans cet article nous analysons les réactions des enseignants de quatre établissements secondaires face aux demandes de changement des pratiques pédagogiques qui leur sont signifiées par les gestionnaires scolaires. Pour ce faire, nous nous basons sur la typologie des réponses aux politiques éducatives développées par Cynthia Coburn (2004). Notre analyse montre que les réponses les plus fréquentes sont le rejet et l'accommodation, mais aussi le renoncement à certaines pratiques souhaitées, soit des pratiques « empêchées » par la mise en œuvre de la GAR, un type de réponse qui s'ajoute donc à la typologie de Coburn. Nous montrons aussi que ces réponses et leurs significations varient selon les pratiques concernées par l'injonction institutionnelle mais aussi en fonction du contexte de l'établissement scolaire et des diverses stratégies et configurations d'acteurs que l'on y retrouve.

Mots-clés

Accountability, politiques éducatives, professionnalisme enseignant, gestion scolaire, éducation au Québec (Canada).

Recibido: 27-02-2017
Aceptado: 11-09-2017

¹ Université de Montréal, Chaire de recherche du Canada sur les politiques éducatives. Cet article s'appuie sur une recherche financée par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) du Canada (n° 435-012-0701).

1. Introducción

La Gestion axée sur les résultats (GAR) est une politique de responsabilisation ou d'*accountability* en éducation développée depuis 2000 par le gouvernement du Québec (Canada). Inspirée de la nouvelle gestion publique (définition de cibles par l'autorité politique, flexibilité des moyens pour les atteindre, transparence et évaluation, responsabilisation et reddition de compte sur les résultats), cette politique est opérationnalisée par divers outils d'action publique allant des plans stratégiques aux contrats, tout en mobilisant les évaluations externes organisées par le ministère dans les principales branches scolaires. La définition des cibles s'est accompagnée de la mise au point d'indicateurs à partir des bases de données statistiques du ministère, mais aussi divers outils pour en faire l'analyse et le suivi dans la gestion des écoles et des commissions scolaires (CS)² qui les chapeautent.

Depuis la Loi 88 (2008) actualisant la GAR dans le réseau des écoles publiques, les CS et les écoles doivent signer des «conventions» avec l'échelon supérieur (le ministère, ou la CS) et s'engager à viser l'atteinte de cibles chiffrées définies pour contribuer aux cinq «buts» de la politique ministérielle: amélioration des taux de diplomation avant 20 ans, des taux de réussite aux épreuves ministérielles en français, réduction du taux de décrochage scolaire en cours de scolarité, augmentation du nombre d'élèves en filières professionnelles, promotion d'un environnement sain et sécuritaire dans l'établissement.

Dans nos travaux antérieurs, nous avons montré que les CS s'appuient sur la GAR pour déployer une nouvelle gestion de la pédagogie (Maroy *et al.*, 2016; Maroy, 2017). Les CS cherchent en effet à étendre *l'objet* et à renouveler *les formes et outils* de la gestion scolaire. D'une part, elles cherchent à agir de façon plus directe sur le travail pédagogique des enseignants. D'autre part, elles s'appuient sur une gamme renouvelée d'outils gestionnaires (outils statistiques d'analyse des résultats, outils de suivi des pratiques enseignantes) pour mieux orienter le travail des professionnels au sein des écoles vers la performance attendue par les cibles de la GAR. La GAR implique donc une visée de suivi gestionnaire des pratiques des écoles et de «régulation», voire de changement des pratiques des enseignants pour les rendre plus «efficaces» afin de contribuer aux objectifs de performance véhiculés par la GAR.

Dans cet article nous analysons les réactions des enseignants du secondaire face aux demandes de changement des pratiques pédagogiques qui leur sont signifiées par les gestionnaires scolaires lors de la mise en œuvre de la GAR. En nous appuyant sur les travaux de Cynthia Coburn (2004), nous nous interrogerons sur la façon dont les enseignants répondent aux demandes et pressions institutionnelles diverses, qui leur viennent directement de leur équipe de direction, mais aussi indirectement de leur CS.

Nous présenterons dans une première section notre cadre théorique et méthodologique. Dans un second point, nous présenterons les remaniements des pratiques enseignantes souhaitées par les directions. Dans une troisième section, nous présenterons les réponses des enseignants, en insistant sur les tendances communes. Nous discuterons enfin les sources des variations entre les établissements analysés dues aux contextes (population élèves, situations sociospatiales), aux stratégies de leur direction, ou à la configuration des acteurs et de leurs relations.

2 Les commissions scolaires sont des entités de régulation intermédiaire qui sont chargées de mettre en œuvre sur un territoire donné l'enseignement public. Elles organisent et encadrent des écoles au niveau primaire et secondaire et des centres en formation professionnelle et formation d'adultes. Elles sont autonomes sur le plan de la gestion administrative et pédagogique, mais sont toutefois fortement encadrées par la législation tant sur le plan de la gestion, de la reddition de compte que du respect d'un certain nombre de balises et encadrements des programmes ou de la pédagogie dans les écoles.

2. Cadre théorique et méthodologie

Notre problématique s'articule autour de deux questions : 1) dans quelle mesure la nouvelle gestion de la pédagogie engendre de nouvelles attentes institutionnelles de la part des directions qui affectent l'autonomie professionnelle des enseignants ; 2) quelles sont les réponses que les enseignants du secondaire développent face à ces attentes, compte tenu de leur contexte d'enseignement et de l'école où ils travaillent.

Nous ancrerons ces questions dans la sociologie des groupes professionnels et les travaux néo-institutionnalistes sur la mise en œuvre et la construction du sens des politiques éducatives par les acteurs de terrain.

Pour réaliser ses buts affichés – principalement améliorer la réussite scolaire et réduire le décrochage – une politique comme la GAR met en place de nouvelles règles formelles, mais véhicule aussi de nouveaux cadrages cognitifs ou une normativité. Autrement dit, elle cherche à faire évoluer les arrangements institutionnels qui contribuent à réguler et coordonner les conduites des acteurs et à leur donner sens et stabilité³.

La mise en œuvre de cette politique passe de plus par un travail d'acteurs au niveau intermédiaire (CS) ou local (direction d'établissement) qui appliquent de façon variable les nouvelles lois, mais contribuent aussi à donner sens à cette politique et en retraduisent de façon plus ou moins fidèle la normativité. Ce travail de médiation et de traduction est tributaire de contingences locales, mais aussi des *ethos* de ces agents de médiation (Maroy, 2010 ; Spillane, 2002 ; Spillane, Reiser et Gomez, 2006).

Les attentes institutionnelles des directions d'établissement qui en dérivent peuvent être de nature normative ou coercitive⁴. Elles sont de plus inscrites dans des cadres cognitifs et discours qui les justifient et leur donnent sens. Ces demandes normatives ou attentes formelles peuvent affecter les modes d'organisation du travail ou la définition des professionnalités des acteurs, en particulier des enseignants.

Nous étudierons ces demandes et attentes institutionnelles à partir des discours des équipes de direction des établissements, en nous demandant dans quelle mesure elles induisent des changements dans la définition de la professionnalité des enseignants et contribuent à redéfinir leur autonomie professionnelle, envisagée tant sous l'angle du pouvoir de décision que de l'autonomie de réflexion, deux dimensions clés du professionnalisme selon Elliot Freidson (2001). *L'autonomie de décision* est un enjeu relatif au droit d'affirmer « *son expertise, son propre contrôle de l'espace de professionnalité* » (Lang, 1999 : 37). Cette autonomie est dans les faits négociée en permanence avec les usagers, les cadres des organisations qui les emploient, mais aussi avec d'autres professionnels qui font partie de l'écologie de leur travail (Abbott, 1988). Elle est associée à une *autonomie de réflexion*, qui renvoie à une capacité de réflexion sur les finalités, le contexte, mais aussi sur les savoirs et pratiques à mettre en œuvre dans le travail (Champy, 2009 ; Tardif et Lessard, 2002).

3 Une telle politique cherche donc à changer les institutions entendues au sens large comme des cadres réglementaires et juridiques, mais aussi des cadres normatifs et cognitifs à partir desquels des acteurs tendent à donner sens et stabilité aux relations sociales (Scott, 1995). Une pratique institutionnalisée a tendance à se reproduire, d'une part car elle peut s'imposer aux acteurs comme une contrainte juridique et d'autre part, parce qu'elle est tenue pour acquise et considérée comme légitime par les acteurs.

4 Selon Coburn (2004, p. 218), une attente dite « normative » porte sur les idées et valeurs qui sous-tendent ce que les enseignants devraient faire, ainsi que sur les moyens les plus appropriés afin d'atteindre ces nouveaux buts. Une attente « coercitive » (l'auteur utilise le terme *regulative* en anglais) implique une demande directe de changement (enseigner d'une façon précise, prioriser un certain matériel scolaire, etc.) qui est sous-tendue par l'usage de la règle et par de possibles sanctions si l'enseignant ne s'y plie pas.

Les attentes institutionnelles des directions d'école à l'égard du travail des enseignants seront analysées selon les trois dimensions constitutives du discours pédagogique chez Bernstein (1977). Nous distinguerons ainsi les attentes relatives aux *contenus d'enseignement* (curriculum prescrit et enseigné), au *travail et aux relations pédagogiques dans la classe* et aux *modes d'évaluation* des élèves.

Pour comprendre comment les enseignants répondent à ces attentes et pressions institutionnelles, nous nous référerons aux travaux de Coburn (2004). Cette dernière montre que, dans bien des cas, les messages et les attentes institutionnelles affectent le noyau technique de l'école (là où se joue la pratique enseignante) contrairement à ce que les premiers néo-institutionnalistes avaient avancé (Meyer et Rowan, 1977). Ainsi pour Coburn, le découplage entre les attentes institutionnelles et les activités du noyau technique n'est qu'un type de « réponses » parmi d'autres. Elle propose de distinguer cinq types de réponses des enseignants face à des attentes institutionnelles de changement de leurs pratiques pédagogiques (voir Tableau I).

Tableau I. les formes de réponses des enseignants, adapté de Coburn (2004)

TYPE DE RÉPONSE	DÉFINITION
Rejet	La demande institutionnelle est rejetée, surtout si elle n'est pas congruente avec les croyances et approches existantes de l'enseignant
Découplage/réponse symbolique	La pratique de l'enseignant n'est pas vraiment affectée. Il s'agit plutôt d'une conformité symbolique, d'un « affichage externe » qui ne correspond pas à la pratique effective.
Structures parallèles	Face à des demandes multiples et contradictoires, l'enseignant tente d'y répondre en juxtaposant des pratiques correspondant aux différentes attentes.
Assimilation	L'enseignant interprète la demande institutionnelle pour l'ajuster à ses propres croyances et façons de faire. Ainsi, il l'intègre à sa pratique existante sans changer ses convictions et cognitions de référence.
Accommodation	La demande institutionnelle entraîne la transformation des pratiques et conceptions qui les sous-tendent. Cela implique une restructuration profonde des croyances de l'enseignant, de ses cadres cognitifs.

Sur le plan méthodologique, notre travail repose sur l'analyse qualitative de 20 entretiens d'enseignants et 8 agents de direction au sein de quatre écoles secondaires dans deux CS. Les enseignants interviewés ont été sélectionnés d'abord pour leur ancienneté dans leur établissement (plus de 3 ans pour 18 d'entre eux) et leur expérience du métier (une moyenne plus de 15 ans d'expérience). Enfin, ils enseignent tous dans des matières obligatoires pour la sanction des études (l'obtention d'un diplôme à la fin du cursus scolaire). Nous utilisons les entretiens de cinq enseignants par école étudiée. Nous avons d'abord mené l'enquête dans trois écoles d'une même commission scolaire (CS du Nord) que nous avons identifiée comme « amplificatrice » de la GAR et de la gestion de la pédagogie qui en découle (Maroy *et al.*, 2017). Les écoles de la CS du Nord ont été sélectionnées en fonction de la diversité de leur bassin d'élèves (plus ou moins défavorisés, issue d'un milieu suburbain ou rural). Nous leur donnons les noms fictifs suivants : École des Montagnes, École des Chutes et École des Faubourgs. Dans chacune de ces écoles, nous avons interviewé le directeur d'établissement ainsi qu'un ou deux adjoints. Afin de contraster nos données, nous avons poursuivi l'enquête dans une autre commission scolaire (la CS du Sud) dont la logique de mise en œuvre de la GAR conduit à une gestion des pratiques pédagogiques locales moins intense. Pour des raisons indépendantes de notre volonté, nous n'avons pu y opérationnaliser notre plan d'investigation (combinant entretiens auprès de la direction et des enseignants) que dans une seule école dite « performante », appelée ici l'École des Champs. Nous y mobilisons les entretiens auprès de cinq enseignants et un seul entretien effectué auprès de la direction⁵.

⁵ Les références aux entretiens sont faites comme suit : Nom de l'école, Fonction occupée (avec un numéro si plusieurs interviewés occupent une même fonction).

3. Les attentes institutionnelles des équipes de directions envers les enseignants

Pour les directions des écoles étudiées, la GAR implique une obligation de réflexivité de la part des enseignants. L'analyse des résultats et la définition d'objectifs doivent être relayées auprès des enseignants afin de générer l'amorce d'une réflexion sur leurs pratiques en relation avec un souci d'efficacité pédagogique. Cette attente se manifeste, chez toutes les directions, dans un discours où: 1) la réussite académique doit être la priorité des enseignants (et de l'ensemble des acteurs); 2) les enseignants sont tenus de «se questionner» et, le cas échéant, de revoir leurs façons de faire dans une logique d'amélioration continue. Cette approche les conduit à *encadrer l'autonomie de réflexion* des enseignants autour de la seule question de l'efficacité de leurs pratiques et constitue le soubassement de diverses demandes qui tendent à *réduire leur autonomie de décision*.

3.1. Une obligation de réflexivité instrumentale

Dans toutes les écoles étudiées, mais à des degrés variables, les enseignants doivent participer à des moments de réflexion individuelle ou collective sur leurs pratiques. Cette obligation de réflexivité s'inscrit dans une rationalité instrumentale. La réflexion se focalise sur l'efficacité de certaines pratiques, mais n'est pas suscitée sur des objets plus larges, par exemple sur les «valeurs» ou finalités éducatives de l'école, sur la pertinence des outils ou des finalités des politiques. Ces moments se jouent lors de rencontres collectives par département (équipes-matières, par niveau ou interniveaux), lors de formations données par les conseillers pédagogiques⁶, mais aussi lors des «supervisions pédagogiques individuelles», qui peuvent concerner plus rarement des enseignants dont les pratiques sont jugées problématiques.

Les écoles des Montagnes, Chutes et Faubourgs font partie de la CS du Nord volontariste sur le plan de la gestion de la pédagogie. Les moments de réflexion collective entre enseignants y sont dès lors fréquents et, surtout, impliquent directement les équipes de directions et les conseillers pédagogiques. Les écoles des Chutes et Faubourgs misent particulièrement sur ce modèle, notamment en associant la réflexivité collective à une démarche d'analyse statistique des résultats assez raffinée et en mettant l'accent sur la nécessité pour l'équipe de direction de s'investir dans le suivi et la «régulation» de la pédagogie et du travail des enseignants. La direction de l'École des Montagnes demeure plus prudente, car les enseignants résistent davantage à l'intervention de l'expertise externe des conseillers pédagogiques.

Par contre, à l'École des Champs – dépendant de la CS du Sud – le couplage entre les cibles que l'école doit atteindre et les demandes formelles de réflexion collective aux enseignants est plus lâche. La direction communique sur les cibles à atteindre, transmet des attentes formelles concernant les rencontres des enseignants sur leurs pratiques, mais ne suit pas elle-même ces rencontres. Un «enseignant-relais» y est appelé à faire la liaison entre les «équipes enseignantes par matière» et les demandes de la direction. L'autonomie de réflexion des enseignants y est dès lors relativement préservée et moins encadrée et l'usage des données variable.

Les enseignants sont simplement désignés par leur matière. Un directeur d'établissement est désigné par l'acronyme DÉ et un directeur adjoint par DA.

6 Les conseillers pédagogiques ont d'abord une fonction de soutien à l'enseignement (qui peut parfois être étendue auprès des équipes de direction des établissements). Ils n'ont pas de relation hiérarchique avec les enseignants. Leur rôle est de fournir un soutien individuel ou collectif en ce qui a trait aux méthodes pédagogiques, à l'évaluation et au programme d'apprentissages et au matériel didactique. Ils agissent souvent comme promoteur de l'innovation et des «bonnes pratiques», faisant le pont entre le milieu de la recherche et les praticiens. Dans la CS du nord, les conseillers dépendent hiérarchiquement de la direction d'établissement et des services éducatifs de la CS. Dans la CS du sud, ils dépendent seulement des services éducatifs de la CS, mais la direction d'école peut faire des demandes directes à ces derniers pour avoir un soutien des CP dans son école.

Ce travail de réflexivité collective s'appuie en grande partie sur l'usage d'outils statistiques et sur une stratégie centrale dans toutes les écoles investiguées: rendre visibles certains problèmes d'efficacité pédagogique par le biais de la comparaison des résultats. La précision et l'échelle de la comparaison varient sensiblement d'une école à l'autre: comparaison de l'école par rapport à la moyenne de la CS, des matières entre chacune des écoles de la CS, ou encore de différents enseignants de l'école dans la même année d'étude. Cette démarche entraîne une forme d'*accountability* bien particulière, collective ou individuelle. Les enseignants doivent minimalement rendre *intelligibles* et justifiables leurs pratiques aux yeux de tiers: leurs collègues, la direction, voire les parents (voir Ranson, 2003). Il ne s'agit pas ici d'une forme d'«*accountability* dure» assortie de menaces pour leur emploi, leurs salaires, ou leurs avantages (Maroy et Voisin, 2014). Il s'agit davantage d'une demande de réflexivité sur leur efficacité, qui installe une mise à l'épreuve de leurs compétences professionnelles, lorsque leurs pratiques paraissent en deçà du standard de résultats, ou hors du champ de ce qui est prescrit ou légitime.

À la CS du Nord, le directeur de l'École des Montagnes souligne ainsi la nécessité de se confronter aux «chiffres», comparant différents résultats, afin que les enseignants «progressent».

«Ils les reçoivent mieux qu'avant, parce que j'ai essayé de les éduquer là-dessus, je disais "sentez-vous pas menacé, je ne suis pas là pour vous mettre à la porte, on n'est pas là pour juger si t'es bon ou pas". Ce que je veux c'est que les gens cheminent, qu'ils progressent». (École des Montagnes, DÉ)

Les demandes de justifications prennent aussi la forme d'un questionnement ou d'un dialogue collectif sur les pratiques enseignantes. Un directeur adjoint encadre par exemple la réflexion, ce qui lui permet de «voir» les lacunes potentielles des enseignants en lien avec les prescrits curriculaires.

«Là [dans les discussions collectives], ils ne peuvent pas se cacher derrière des collègues, ou derrière une porte fermée, dans leur classe. Là, les discussions, ce qu'on entend, ce qu'on voit, nous amènent à faire des constats aussi. Tu sais: qui possède ses choses? Qui patauge un peu dans ses choses? Là on le voit concrètement. Donc, ça, c'est intéressant». (École des Chutes, DA)

Par ailleurs, dans toutes les écoles, les équipes de directions exercent un suivi individuel des résultats. Ce suivi peut engendrer une demande de justification auprès d'un enseignant. L'enseignant ciblé a généralement de la difficulté à atteindre les objectifs fixés ou ses classes présentent des écarts de résultats marqués par rapport à ses collègues: «Si c'est récurrent, que mes résultats pour tel enseignant sont toujours en difficulté, je vais [le] cibler individuellement [...]» (École des Montagnes, DA)

L'enseignant doit donner une explication valable au problème identifié et s'engager à modifier ses pratiques afin de le corriger. Cette explication pourra, le cas échéant, être relayée auprès des parents.

«L'enseignante est suivie presque mois par mois par la direction adjointe responsable de sa supervision: on regarde ses examens, ses résultats. Avant la rencontre des bulletins, on fait sortir ses résultats parce qu'on sait qu'il y a beaucoup de parents qui vont aller la voir». (École des Faubourgs, DÉ)

Enfin, les tentatives des enseignants de se défaire sur des facteurs contextuels qui les dédouaneraient de «leurs responsabilités» sont disqualifiées. Les effets contextuels sont pris en compte, mais ils ne constituent pas un argument valable pour minorer l'effet enseignant.

«[...] il y a les facteurs personnels [des élèves] qui peuvent jouer, il y a les facteurs cohorte. Il y a toutes sortes de facteurs, tu sais, il faut en tenir compte. [...] il ne faudrait pas [être centré] uniquement sur

les résultats [...] [Mais] un peu parallèlement à ça, je ne suis pas le genre à accepter les excuses d'un enseignant qui va se cacher derrière les multiples facteurs [externes], tu sais». (École des Chutes, DA)

3.2. Les limites à l'autonomie de décision des enseignants

La volonté des directions de limiter l'autonomie de décision des enseignants ressort clairement de nos analyses, particulièrement en ce qui a trait aux pratiques d'évaluation des élèves et à la couverture des programmes. L'autonomie de décision des enseignants en matière de pratique pédagogique en classe demeure par contre plus importante⁷. Les demandes de changements sont aussi plus nombreuses et plus précises dans les écoles de la CS du Nord par rapport à l'École des Champs.

Les demandes liées aux pratiques d'évaluation

Les directions considèrent que les pratiques d'évaluation doivent être encadrées, puisqu'elles ont un lien direct avec les résultats des élèves, leur persévérance et l'obtention d'un diplôme. Les examens ministériels, incontournables pour l'obtention du diplôme, doivent dès lors devenir un étalon externe par rapport auquel ajuster les pratiques d'évaluation dans les classes. Dans toutes les écoles, les enseignants sont encouragés à concentrer leurs évaluations sur les éléments qui seront testés par les examens ministériels. De plus, les pratiques évaluatives ne doivent pas diverger des normes ministérielles d'évaluation. Par exemple, un directeur adjoint à l'École des Montagnes demande aux enseignants de cesser d'évaluer l'orthographe hors des épreuves spécifiquement réservées à l'écriture au nom des « balises ministérielles » à respecter.

De plus, les pratiques de corrections des enseignants doivent aussi se conformer aux standards ministériels. L'enseignant doit éviter qu'un écart se crée entre les notes obtenues par ses élèves en cours d'année et celles obtenues aux examens ministériels. Une bonne correction doit être « réaliste », donc mener à une note qui ne sera pas l'objet d'un ajustement du ministère en fin d'année.

Enfin, il y a une pression exercée sur les enseignants afin qu'ils harmonisent entre eux leurs formats et pratiques d'évaluation. Dans les écoles de la CS du Nord, les directions encouragent l'harmonisation des pratiques d'évaluations par le biais d'une autorégulation du collectif enseignant et par le recours à une formation sur les critères d'évaluation des épreuves ministérielles. À l'École des Champs, il est demandé aux enseignants d'instaurer des épreuves terminales communes (faites par les équipes matières) dans les niveaux et matières où il n'existe pas d'examens ministériels.

Les demandes liées au contenu enseigné

Les demandes de conformité au programme (curriculum national) sont associées à la GAR dans la mesure où cela permet de mieux préparer les élèves aux épreuves externes et de fournir des points de comparaison plus solides. Les choix didactiques des enseignants doivent donc se faire dans les limites du curriculum prescrit par le ministère, précisé dans un outil appelé Progression des Apprentissages (PDA), soit un complément au programme qui détaille, pour chaque année, dans chaque matière, les connaissances que les élèves doivent acquérir.

Dans les écoles des Montagnes, Chutes et Faubourgs, il y a une attente de conformité forte de l'enseignement à la PDA. Le respect de la PDA vise à éviter que certains aspects du programme soient ignorés ou insuffisamment traités à un moment ou un autre du parcours d'un élève, et ce,

⁷ Cependant elle peut indirectement être affectée par l'obligation de réflexivité; sans répondre à une injonction formelle, l'enseignant change ses pratiques, après la mise en évidence d'une contreperformance.

même si de tels apprentissages sont suggérés dans les manuels scolaires ou jugés importants par les enseignants.

De plus, les enseignants sont appelés à travailler collectivement afin de s'assurer que la progression didactique soit respectée. Le rôle des directions adjointes est d'assurer la mise en place de ce travail collectif :

«Le suivi collectif, je le fais vraiment dans le cadre de ce [dont] je vous ai parlé tout à l'heure. Je pars vraiment de la Progression des apprentissages [...] pour s'assurer que chaque partie de matière soit vraiment vue au bon niveau, où est-ce que ça doit être vu». (École des Chutes, DA)

Pour les directions, la PDA doit favoriser la communication entre les enseignants afin de favoriser leur autorégulation à l'aune des contenus curriculaires prescrits.

Par ailleurs les évaluations ministérielles ciblent explicitement une partie des contenus précisés dans la PDA, pour chaque année d'études concernée. L'accent mis sur la performance des élèves aux évaluations ministérielles crée un impératif didactique pour les enseignants. Ainsi, les directions font des demandes d'abandon de pratiques d'enseignement sur des objets qui ne sont pas jugés «nécessaires», car non prévus dans l'évaluation externe des élèves.

Les demandes liées aux pratiques pédagogiques en classe

Dans les théories de l'action associées aux politiques d'*accountability*, les pratiques pédagogiques sont centrales comme objet du changement visé (Fullan, 2007). Dans les faits, ces attentes de changement des pratiques pédagogiques sont présentes dans les conventions de gestion signées entre les écoles et les CS, puisque les «moyens» de ces conventions, censés améliorer la performance de l'école, concernent souvent les pratiques en classe. Paradoxalement, les demandes et attentes des directions sont, à ce sujet, moins directes ou explicites et relèvent davantage d'un appel général au changement (notamment par le biais de la réflexion sur les résultats).

Dans de rares cas, les pratiques pédagogiques font l'objet de demandes explicites et formelles de la part des directions⁸. Il s'agit par exemple de relayer un modèle pédagogique promu par la CS, modèle censé améliorer la performance des élèves en lecture. C'est le cas dans toutes les écoles de la CS du Nord, les écoles des Montagnes et des Chutes reprenant même une telle stratégie comme «moyen» d'atteindre un objectif de leur convention de gestion.

«[Ce modèle] c'est quand même une orientation commission scolaire, par la bande on vient évaluer la lecture en secondaire II, on sait qu'avec [ce modèle] on est capable... on a de bons résultats. Par la bande, on est capable de changer des pratiques [des enseignants en classe]». (École des Faubourgs, DÉ)

Toutefois, les demandes associées aux pratiques pédagogiques sont majoritairement indirectes. La demande de réflexion sur les pratiques enseignantes implique, explicitement ou implicitement, une demande de changements de ces pratiques lorsque les résultats ne sont pas atteints. Souvent, cela équivaut à mettre en application les suggestions des conseillers pédagogiques ou à émuler les pratiques de leurs pairs (en ayant recours à des enseignants ressources) qui semblent porter fruit sur le plan de la performance académique, de la persévérance scolaire ou de la gestion de classe.

⁸ Bien que la liberté de choix pédagogique des enseignants soit inscrite dans la Loi sur l'instruction publique (art. 19), la CS peut faire une demande de changement de certaines pratiques pédagogiques enseignantes aux directions d'établissement

4. La diversité des réponses enseignantes

Nous avons identifié parmi les enseignants de notre échantillon trois grands types de réponses, élaborés en regroupant les catégories de Coburn. Le premier type de réponse relève d'une acceptation relative de la demande institutionnelle: les enseignants répondent aux injonctions en les articulant à leur pratique existante sans changer leurs convictions et cognitions de référence. Le deuxième type de réponse le plus présent dans notre corpus est l'opposition relative aux demandes institutionnelles qui donnent lieu à des formes de rejet explicite et, dans une moindre mesure, à des formes de réponses symboliques ou de structures parallèles. Enfin, nous avons identifié un troisième type de réponse spécifique à notre corpus que nous qualifions de «renoncement», c'est-à-dire une forme de conformité subie qui ne relève ni de l'acceptation ni de l'opposition. Le Tableau II présente la distribution relative des codages effectués dans l'ensemble de notre corpus.

Tableau II. Répartition du codage selon les catégorisations des réponses enseignantes⁹

TYPE DE RÉPONSE	FRÉQUENCE	TYPE DE RÉPONSE	FRÉQUENCE	%
1: Accommodation	8	Acceptation relative	79	41%
2: Assimilation	71			
3: Découplage/Réponse symbolique	18	Opposition relative	82	42,5%
4: Rejet	55			
5: Structures parallèles	9			
6: Renoncement	32	Renoncement	32	16,5%

Les sous-sections suivantes abordent successivement chacun de ces trois types de réponses, en lien avec la dimension de l'activité pédagogique (contenus enseignés, travail et relations pédagogiques dans la salle de classe, évaluation) auxquelles elles se rapportent le plus souvent.

4.1. L'acceptation relative: une congruence partielle entre les demandes institutionnelles et les croyances et pratiques des enseignants

Nous avons regroupé dans un premier type de réponses celles manifestant une forme de réception positive ou du moins d'acceptation relative des demandes institutionnelles. Ce type de réponse est associé aux demandes concernant le séquençage des contenus d'enseignement, aux demandes d'ajustement des pratiques d'évaluation par rapport aux attentes du ministère, et à une demande de réflexivité sur les résultats, trois aspects liés à une meilleure performance des élèves.

En ce qui concerne tout d'abord le domaine des *contenus du programme* à enseigner, on observe une demande des enseignants pour des repères précis quant à l'articulation du programme à leurs pratiques: «c'est vital en français de savoir, c'est quoi, la matière que je couvre sur une année» (École des Chutes, Français n. 2). La demande des directions d'appliquer la PDA rejoint donc assez bien leurs attentes, elle est assimilée à leurs pratiques. Les enseignants y voient entre autres une façon d'augmenter les résultats de leurs élèves puisqu'ils enseignent au plus près de ce qui sera exigé dans l'examen du ministère.

9 La fréquence présentée ici représente le nombre d'énoncés distincts qui ont été codés comme appartenant à un même type de réponse. Un énoncé est entendu comme un extrait (pouvant aller de quelques mots à une courte série de phrases) du discours d'un interviewé cohérent avec le sens du code. Il est important de noter qu'au cours d'un entretien, l'interviewé peut revenir plusieurs fois sur un même sujet ou une même idée; dans ce cas chacun de ces énoncés est codé de manière distincte (ce qui augmente la fréquence d'une même réponse).

Les enseignants disent «faire preuve de jugement» (École des Montagnes, Français n. 2) pour identifier les priorités en termes de contenus d'enseignement, leur objectif ultime étant toujours la réussite de leurs élèves. Certains insistent sur le fait qu'ils sont à l'initiative de ces choix : «la demande, ça venait des enseignants» (École des Chutes, Math). La demande d'autorégulation collective adressée par les directions aux enseignants en ce qui a trait au séquençage d'une matière en fonction de la PDA est acceptée. Certains enseignants invoquent en effet une responsabilité du collectif enseignant et justifient les choix communs de couverture du programme :

«[...] Si [notre équipe de français] est vraiment efficace là-dessus, c'est vraiment bien conçu, en tout cas on communique bien d'un niveau à l'autre, rendu en cinquième secondaire, si tout le monde travaille dans la même direction, on devrait être redoutables». (École des Chutes, Français n. 2)

En matière d'évaluation, les réponses de type assimilation se manifestent surtout concernant les demandes d'harmonisation des pratiques évaluatives. Les enseignants ne remettent pas en cause la prépondérance des étalons que deviennent, *de facto*, les examens du Ministère et leur importance dans la réussite des élèves. Il y a ici une acceptation d'une limitation de l'autonomie de décision en raison d'un souci de réussite des élèves aux examens. Ces demandes semblent donc relativement bien institutionnalisées et acceptées : «[...] on change les modes d'évaluation pour s'adapter au mode d'évaluation du ministère» (École des Chutes, Math).

Dans le même esprit, des enseignants ont pris des initiatives afin de faire correspondre la pondération de leurs évaluations en classes à celle présente dans les examens du ministère. Les attentes institutionnelles sont ici incorporées à leurs conceptions et pratiques existantes, sans les modifier fondamentalement.

«[...] Ce qu'on a essayé c'est, [d'une part], de travailler sur l'orthographe, l'usage grammatical. C'est le critère qui est le plus raté à l'examen, et, [d'autre part], de changer de pondération pour notre examen de grammaire. [...] C'est mon initiative là, parce que moi je veux que mes élèves réussissent [...] Puis, je mets beaucoup l'accent sur l'épreuve du Ministère, énormément». (École des Montagnes, Français n. 1)

Enfin, s'agissant du rapport des enseignants à l'obligation de réflexivité, on observe dans la majorité des cas une forte congruence entre les attentes normatives des directions et la façon dont les enseignants envisagent leur propre identité professionnelle : «c'est normal que je me questionne sur la réussite de mes élèves» (École des Faubourgs, Français n. 2). Les enseignants partagent le souci de la réussite de tous les élèves (au moins les leurs) et mettent un point d'honneur à rendre leurs pratiques plus efficaces.

«[...] tu sais je veux dire moi tous mes résultats depuis que j'enseigne je veux que mes élèves réussissent c'est sûr, je m'évalue moi-même, par rapport à ça, c'est certain, mais, c'est sûr que ça [en parlant de l'évaluation externe] peut créer des problématiques». (École des Faubourgs, Math n. 2)

À École des Chutes, un enseignant explique même avoir changé de position par rapport à la GAR et valorise le questionnement sur les performances de leurs élèves qu'elle a induit. Il s'agit ici d'une forme d'«accommodation» de la demande institutionnelle, c'est-à-dire que l'intégration de la demande s'est accompagnée d'une transformation des croyances, des structures cognitives de l'enseignant.

«Mais pourtant au début j'étais une des personnes qui [disaient] : “[...] ils vont nous donner une prime au rendement des élèves?” Ça n'a aucun sens en éducation ces affaires-là. Moi au début, j'étais dans cette optique-là, puis plus les années passent, plus je vois : oui ça peut être utile. [...] Quand on s'assoit, puis on cherche des moyens, moi je pense qu'on peut être plus conscientisé. Puis qu'on est capable de trouver des façons de faire dans l'école qui peuvent aider nos jeunes là. Parce que je pense qu'on en a mis des moyens, puis je crois que ça marche, que ça fonctionne». (École des Chutes, Math)

La congruence et l'adhésion cognitives et normatives aux attentes de la direction sont cependant loin d'être totales. Ainsi, sur le plan normatif, l'idéal de «réussite de tous» (et de persévérance de tous) fortement promu par la direction est parfois adopté de façon ambiguë par les enseignants. L'idéal d'une égalité des chances méritocratique et l'idée qu'il faut créer des conditions favorables à la réussite de tous (en donnant parfois plus de remédiation aux plus faibles par exemple) sont en effet relativement présents. Néanmoins cela ne signifie pas pour les enseignants que tous les élèves vont réussir ou atteindre le minimum d'acquis visés – la note de passage à l'examen ministériel. La réussite dépend aussi de l'effort et des aptitudes (variables) de ces derniers. L'argument peut se résumer de la façon suivante : nous les enseignants avons un travail à faire (mettre en place des mesures pour favoriser la réussite), mais l'élève a lui aussi un travail à fournir (faire les «efforts» et utiliser ces mesures). Autrement dit la visée et les conditions de la réussite de tous peuvent parfois être entendues différemment selon les acteurs scolaires qui peuvent l'associer à des référents normatifs distincts en matière de justice scolaire (égalité des acquis vs égalité des chances, voir Crahay, 2012).

Nous observons donc une congruence partielle entre la vision des enseignants et celle des directions. Néanmoins, plusieurs désaccords, décalages ou malentendus cognitifs se manifestent par-delà cet accord partiel. On observe aussi de nombreuses pratiques dont le sens n'est pas partagé entre enseignants et directions. Nous abordons ce point dans la section qui suit.

4.2. Les oppositions aux demandes normatives des directions : rejets et réponses symboliques

Des formes d'opposition plus ou moins explicites sont également très présentes dans notre corpus. Elles concernent principalement les demandes portant sur les pratiques pédagogiques ainsi que les demandes ayant trait au «niveau d'exigence» des pratiques d'évaluation. Concernant l'évaluation, les enseignants revendiquent souvent un niveau d'exigence (dans la correction) plus sévère que ce qui est préconisé par le message institutionnel. Certains parlent de «résistance», comme cet enseignant de mathématiques : «Tout ce qui me reste, c'est ma rigueur au niveau de la correction» (École des Montagnes, Math n. 1). Dans ce cas les enseignants invoquent la réussite de leurs élèves pour justifier le maintien de ces pratiques de corrections.

«Je ne suis pas prêt à dire, «bon bah ok ça je vais laisser passer certaines choses, je vais être moins exigeant pour augmenter mes résultats», si je tiens à ce qu'ils réussissent ces choses-là, c'est parce que je veux qu'ils soient capables de le faire». (École des Montagnes, Math n. 2)

La demande institutionnelle est alors rejetée ou elle est fortement découplée par rapport à la pratique effective. Ainsi, plusieurs enseignants, sans remettre en cause le principe d'ajustement de leurs notes par le ministère, rejettent les demandes concernant une évaluation «réaliste» pendant l'année, car elles affectent leurs stratégies de mobilisation des élèves. Les directions voudraient en effet aligner leurs pratiques d'évaluation sur l'étalon des épreuves externes (du ministère ou de la CS) et elles leur

reprochent leur «sévérité» (risquant de démotiver et d'augmenter le décrochage outre le fait qu'elle plombe les résultats moyens de l'école, basés sur les notes obtenues en cours d'année et pas seulement sur l'épreuve externe). Au contraire, les enseignants revendiquent cette sévérité, au nom justement d'une stratégie de «réussite» basée sur une conception relativement utilitariste des élèves (sensibles à leur notation) et sur une théorie pratique de ce qui affecte ou favorise leur motivation. D'où une résistance qu'ils justifient au nom de la progression et de la réussite effective de leurs élèves.

«Parce que les résultats ne sont pas toujours forts dans l'année. Ça fait que [la direction] craint que les élèves se découragent, puis qu'ils abandonnent le cours. Mais étant donné que je suis conscient que je corrige plus sévèrement, ben je leur dis [aux élèves] de ne pas se décourager, puis, je leur explique, je leur rappelle régulièrement que l'objectif c'est que, si tu trouves ça dur, mais que tu réussis, quand tu vas arriver à l'examen du Ministère, tu devrais le trouver beaucoup plus facile». (École des Montagnes, Math n. 2)

On note également que dans des cas plus rares, les enseignants déclarent ouvertement avoir recours à des pratiques que nous pouvons caractériser de réponses symboliques, et qui visent à découpler la demande institutionnelle et le cœur de leur pratique effective.

«Ça c'est sûr, que la pression est très, très forte là. Moi, je fais partie des derniers là, qui traîne la patte. Puis je me fais pointer du doigt parce que... corriger avec les grilles... moi, je vais le FAIRE, mais j'adapte la grille à ma façon de corriger (rires) fait que... je triche un peu! [...] Et mon résultat va sûrement être plus sévère que l'autre prof qui corrigerait la même copie que moi parce que...c'est comme ça que je vois les choses». (École des Montagnes, Math n. 1)

On voit donc ici se dessiner un malentendu entre directions et enseignants (sur ce qu'est une gestion efficace de la «réussite» des élèves), par-delà un accord de surface sur l'objectif de réussite. Ce malentendu renvoie à une divergence – entre directions et enseignants – sur ce qui est considéré comme le référent pertinent au regard de la «réussite». D'une part, les directions envisagent la réussite de «tous les élèves» par le biais de certaines statistiques prépondérantes, soit les *taux moyens* de réussite à une épreuve ou les taux de diplomation de leur établissement. D'autre part, les enseignants se préoccupent en priorité de leurs élèves et envisagent la stratégie de «faire réussir» en référence à des personnes concrètes. Les résultats statistiques de toute l'école seront toujours secondaires par rapport à leur objet de préoccupation plus immédiat : «ma classe», «mes élèves». C'est aussi la prise en compte du contexte particulier (de la composition de la cohorte d'élèves, des particularités des élèves), qui conduit plusieurs enseignants à prendre distance à l'égard d'une réflexivité collective sur les résultats chiffrés, notamment quand elle s'accompagne de comparaison.

Concernant les *pratiques pédagogiques au sein de la classe*, la marge de manœuvre des enseignants semble permettre davantage de rejet explicite. À École des Montagnes, les enseignants expriment leur rejet très net de pratiques telles que le travail en équipe et la pédagogie de projet et revendiquent un enseignant magistral, des pratiques où l'élève s'entraîne seul, le préparant ainsi davantage aux examens du ministère : «Moi les concepts, je les présente une fois. Puis le reste c'est magistral...» (École des Montagnes, Histoire)

Ainsi certaines des théories pédagogiques promues ou prescrites par la CS et la direction, sont parfois purement et simplement rejetées. Cette non-congruence sur les croyances pédagogiques peut expliquer les tensions avec les conseillers pédagogiques.

«Ma marge de manœuvre, elle est dans la manière dont je rends mon enseignement. J'enseigne mon programme comme je le souhaite, comme je le veux et je fais, pour l'instant, abstraction des suggestions qui ont pu m'être été faites par le conseiller pédagogique». (École des Champs, Histoire)

L'opposition aux demandes des directions peut également se traduire par des formes de structures parallèles, où l'enseignant juxtapose différentes approches pédagogiques pour répondre à des demandes en tension. Certains enseignants déclarent ainsi consacrer une partie du temps en classe au modèle d'enseignement efficace en lecture, tout en conservant leurs pratiques antérieures pour d'autres moments, établissant ainsi une sorte d'équilibre entre différentes priorités.

4.3. Le renoncement ou la conformité subie: quand le «souhaitable» devient une pratique empêchée

Un troisième type de réponse a émergé de notre corpus. Il s'agit de réponses où l'enseignant «renonce» à une pratique qu'il juge souhaitable et met en place une pratique conforme à la demande institutionnelle sans modifier pour autant ses conceptions, ses valeurs. Cette conformité résulte de la contrainte, de formes de régulation qui imposent une action même si celle-ci est jugée illégitime. Le renoncement concerne en effet surtout des pratiques sur lesquelles pèsent à la fois la possibilité d'un contrôle *ex-post* par les résultats (donc possibilité de *visibilisation*), la demande de respect d'un outil prescriptif (par exemple la PDA) et enfin une forte préoccupation organisationnelle (l'impératif de performance). Le renoncement ne peut être assimilé aux autres réponses distinguées par Coburn. Ce n'est pas un rejet ni une forme de découplage puisque la pratique de l'enseignant est effectivement adaptée en fonction de l'attente institutionnelle. Il ne s'agit pas non plus d'un cas de structures parallèles, puisque cette pratique adoptée par l'enseignant ne cohabite pas avec une autre opposée. Enfin, ce n'est pas non plus une adoption d'une pratique qui aille de pair avec un changement profond des croyances (accommodation) ou qui soit compatible avec les valeurs et cognitions préalables de l'enseignant (assimilation) puisque l'enseignant agit à contre-cœur.

Nous observons ce type de réponse dans toutes les écoles de notre échantillon par rapport aux *contenus* à enseigner et plus marginalement par rapport à certaines pratiques d'évaluation, soit dans des domaines où nous avons identifié une forte perte d'autonomie de décision.

Les pressions institutionnelles concernant les *contenus d'enseignement* font partie des pratiques dont le sens n'est pas toujours partagé entre enseignants et directions. Certains enseignants expriment en effet des doutes quant aux limites des apprentissages préconisés par «le respect strict des programmes». Tout en lui reconnaissant certains effets positifs, ils remettent en cause les effets de la PDA soit par rapport à un objectif plus général de la matière, soit par rapport à la relation pédagogique :

«Bon, à court terme, ça fonctionne c'est merveilleux. C'est ça le but, qu'ils aient leur diplôme d'études secondaires, mais tu te dis, est-ce que c'est la meilleure méthode? [...] Est-ce qu'ils vont sortir en étant des citoyens aussi complets que si on n'avait pas à respecter ça? C'est là que des fois t'as des bémols, ouais, je ne suis pas certain». (École des Chutes, Histoire)

Les enseignants renoncent alors à une pratique jugée souhaitable pour se conformer à la demande institutionnelle : «J'aimais aller plus loin avec les élèves. [...] Puis là, bien, c'est tellement serré, puis tellement que, à un moment donné, on coupe là-dedans» (École des Montagnes, Math n. 1). Quelle que soit la matière, le programme est beaucoup plus serré lors d'une année à sanction. Ainsi cet enseignement d'histoire (École des Champs) dit être fortement contraint dans ses choix d'enseignement par les exigences de l'examen ministériel : «Je suis complètement limité, la pression est énorme. [...] Je mets l'accent sur les probables questions à l'examen.»

Dans ce contexte, les enseignants acceptent d'abandonner certains contenus, mais à contrecœur, conscients que leur enseignement devient davantage formaté par des exigences externes. Par exemple, un autre enseignant d'histoire déplore l'abandon de sorties éducatives. Ou encore, une enseignante de français en dernière année de secondaire (année d'examen) explique à regret ne voir la poésie qu'«en survol», puisque celle-ci, bien qu'au programme, ne fait pas l'objet d'une évaluation ministérielle. Ainsi, plusieurs enseignants ajustent bien leurs pratiques d'enseignement en fonction des évaluations externes obligatoires, ce qui correspond à ce que les recherches nord-américaines ont qualifié de *teaching to the test* (Rozenwajn et Dumay, 2014), mais certains le font avec un sentiment de regret, un questionnement sur la justesse de leurs choix.

Si d'autres enseignants affirment mettre l'accent dans leur enseignement sur les contenus évalués de leur propre initiative, pour que «[leurs] élèves réussissent», ici la pratique est plus ambivalente. Le renoncement peut être lié à une forme de questionnement et d'autorégulation où l'enseignant établit pragmatiquement la hiérarchie des enjeux : il est important de voir la poésie afin de favoriser le développement des élèves, mais il est encore plus important que ces élèves réussissent leurs examens et puissent passer au niveau supérieur. L'enseignant ajuste donc ses pratiques en conséquence, mais cette hiérarchie des enjeux crée une tension identitaire mettant à l'épreuve la vision des finalités du métier :

«Oui c'est beau qu'ils réussissent bien l'examen du ministère, mais souvent c'est au détriment de la littérature, au détriment d'autre chose, donc jusqu'à quel point on enseigne pour l'évaluation, jusqu'à quel point on enseigne le reste des notions». (École des Faubourgs, Français n. 1)

Concernant certaines pratiques *évaluatives*, cette réponse apparaît plus spécifiquement liée aux enseignants de l'École des Montagnes. Ainsi, l'injonction de la direction les obligeant à abandonner l'évaluation de la qualité de la langue dans toutes les matières est interprétée comme une valorisation artificielle des résultats scolaires, symptôme d'une stratégie du «paraître» de la part de la CS, au détriment de l'apprentissage des élèves. Les enseignants sont malgré tout contraints de se conformer à la demande, car ces pratiques sont «visibles» et donc potentiellement objet de contrôle par les parents et les directions.

5. Des réponses contrastées selon les écoles

Nous avons montré jusqu'ici les significations multiples que les demandes formelles ou les attentes normatives plus diffuses des directions pouvaient revêtir pour les enseignants, à l'occasion de la mise en œuvre de la GAR. Cette variété de significations se traduit par des réponses enseignantes qui prennent deux formes majeures et une forme mineure : une acceptation relative, une opposition relative et de façon plus mineure, la forme d'un renoncement ou d'une pratique empêchée par les pressions institutionnelles exercées par la direction. Les réponses des enseignants aux pressions institutionnelles sont donc variées,

mais aussi complexes dans leur signification individuelle dans la mesure où souvent un même enseignant développe plusieurs types de réponses en fonction des demandes et pressions institutionnelles auxquels il est confronté et du type de pratique concernée.

Cependant, si l'on observe et compare les réponses selon l'école (Tableau III), on s'aperçoit que les réponses modales ou que les fréquences relatives de réponses varient significativement d'une école à l'autre. Les écoles des Montagnes et des Champs ont un plus fort pourcentage de «codages» des réponses de leurs enseignants dans la catégorie de l'opposition relative (respectivement 60 et 48 % contre 42,5 % pour l'ensemble des enseignants) alors que les écoles des Chutes et des Faubourgs ont comme catégorie de réponse la plus fréquente, l'acceptation relative (52 % et 49 % contre 41 % pour l'ensemble de l'échantillon).

Tableau III. Fréquences des codes par catégories de réponses, comparaison par école

	ACCEPTATION RELATIVE/ INTÉGRATION AUX PRATIQUES	REJET ET RÉPONSE SYMBOLIQUE	RENONCEMENT	TOTAL
École des Champs	12	15	4	31
	39 %	48 %	13 %	100 %
École des Montagnes	15	36	9	60
	25 %	60 %	15 %	100 %
École des Chutes	33	22	8	63
	52 %	35 %	13 %	100 %
École des Faubourgs	19	9	11	39
	49 %	23 %	28 %	100 %
Total	79	82	32	193
	41 %	42,5 %	16,5 %	100 %

Il y a donc aussi des dynamiques qui se jouent au niveau des écoles. Pour en développer l'intelligibilité, nous nous limiterons dans cette discussion à quelques hypothèses – alimentées par notre étude empirique. Ainsi, il nous semble que la variation des réponses des enseignants entre les écoles pourrait être éclairée par au moins trois éléments et conditions en interaction. Ces réponses sont influencées d'une part par les contextes des établissements (leur population d'élèves, leur degré de performance, l'histoire de l'école) et d'autre part par les stratégies – plus ou moins directives ou participatives – adoptées par leur direction (et au-delà, par la CS) pour mettre en place la GAR, laquelle n'est pas indépendante des cultures et identités des enseignants avec lesquels ils interagissent. Ainsi la configuration des relations entre les acteurs des établissements pourrait être assez décisive dans l'interprétation des différences. On peut l'illustrer à partir des écoles investiguées.

Les écoles des Montagnes et des Champs présentent un fort pourcentage d'enseignants manifestant des formes d'opposition relative à la régulation des pratiques pédagogiques. Ces écoles sont toutes deux relativement favorisées et performantes. Par contre, les pressions et stratégies de gestion de la pédagogie des directions y sont assez contrastées et elles affectent de façon variable la zone d'autonomie de décision des enseignants, sur un plan individuel ou collectif.

L'école des Montagnes est ainsi relativement performante, mais sa direction cherche à introduire de façon progressive une logique de régulation collective des pratiques d'évaluation et un suivi plus scru-

puleux de la PDA, gages des meilleures performances attendues par la CS du Nord qui, rappelons-le, est volontariste dans sa mise en œuvre de la GAR. Elle a donc une volonté d'intervenir dans le champ d'autonomie des enseignants. Les tensions y sont alors assez fortes entre enseignants et directions (notamment au niveau syndical) et les enseignants développent souvent des réponses d'opposition à la GAR. La culture des enseignants y est d'ailleurs décrite par plusieurs interlocuteurs comme celle «d'irréductibles Gaulois» opposés au modernisme pédagogique incarné notamment par les conseillers pédagogiques, qui s'y aventurent rarement. La stratégie de la direction s'adapte à ces résistances, mais les suscite également, car elle touche effectivement à l'autonomie de décision des enseignants.

L'école des Champs est une école de la CS du Sud, moins offensive que la CS du Nord dans la mise en œuvre de la GAR. La direction intervient peu dans la zone d'autonomie professionnelle des enseignants quand il s'agit de mettre en œuvre la GAR. Elle joue sur une stratégie de cooptation d'enseignants relais, chargés de passer le message institutionnel, par exemple de convaincre et mobiliser les enseignants de tendre vers une harmonisation des pratiques d'évaluation. Par ailleurs, elle ne manifeste pas d'attentes particulières en matière de méthodes pédagogiques et ne renforce pas par son propre discours institutionnel, les prescriptions curriculaires du ministère. Cette situation pourrait être liée d'une part au fait que l'école est déjà performante et partage selon certains interlocuteurs une «culture d'une bonne école» réputée dans la région, d'autre part, que la direction est soucieuse, par sa stratégie participative de ne pas heurter de front des enseignants attentifs, notamment sur le plan syndical, à préserver leur autonomie. Les oppositions relatives à la GAR – qui pourraient sembler paradoxales – jouent sans doute un rôle expressif et défensif visant à prévenir toute intrusion de la direction dans leur zone de compétence, ce qui a contribué à la prudence de la stratégie de mise en œuvre de la GAR dans cette école.

Les deux autres écoles de la CS du Nord – Faubourgs et Chutes – sont contrastées du point de vue de la population et des résultats. Faubourgs est au départ une école peu performante et défavorisée¹⁰, alors que Chutes est à la fois performante et favorisée. Toutes deux sont par contre des écoles où les fréquences relatives de l'acceptation de la GAR sont les plus importantes (au-dessus de la moyenne de l'échantillon de co-dages) de la part des équipes enseignantes. Or cette situation va de pair d'une part avec une stratégie offensive de la direction en matière de gestion de la pédagogie, mais en même temps une capacité de la direction à instaurer dans les deux cas des formes de collaboration et de participation entre enseignants et directions.

L'école des Faubourgs dépend de la CS du Nord qui y attend des améliorations substantielles de performances. Simultanément, la gestion de la pédagogie s'y développe par des initiatives volontaristes de la direction concernant le suivi des années d'études à problèmes ou des groupes d'enseignants par discipline sur base des statistiques disponibles. Cette stratégie se développe cependant de façon fortement participative, la direction étant attentive à ce que, au-delà de la contrainte, la GAR devienne une «opportunité pour l'équipe-école». La direction développe donc une logique d'action qui intervient dans la zone de juridiction et d'autonomie de l'équipe enseignante, mais avec son concours et son assentiment relatif. La logique est assez semblable à l'école des Chutes, à une différence près : les performances de l'école sont, au départ, meilleures et l'école est plus favorisée.

Dans ces deux écoles, tout se passe donc comme si une stratégie de gestion de la pédagogie assez offensive avait été rendue légitime par une stratégie collaborative et participative des directions qui ont

¹⁰ Sa performance aux examens ministériels s'est cependant fortement améliorée au fil des années avec la mise en œuvre de la GAR. Son caractère défavorisé est aussi associé à une forte proportion d'élèves aux besoins éducatifs particuliers.

réussi à désamorcer la résistance syndicale. Il en résulte au final des enseignants qui acceptent au moins partiellement la mise en place de la GAR et les limitations à leur autonomie de décision ou l'insistance sur la performance et la réflexivité performative.

6. Conclusion

Nous avons montré que la mise en œuvre de la GAR par les commissions scolaires et les établissements s'accompagne de diverses stratégies visant à faire évoluer les pratiques et les identités professionnelles enseignantes. Les enseignants sont soumis à une obligation (normative) de réflexivité sur l'efficacité de leurs pratiques. Parallèlement, les directions d'écoles cherchent, de façon plus ou moins directive ou participative, à «harmoniser» les pratiques enseignantes en ce qui a trait à la couverture des programmes et à l'évaluation des élèves, pour les rendre plus conformes et en améliorer le «rendement» sur le plan des évaluations externes du ministère. Pour ce faire, les directions prennent appui sur des moyens de pression basés sur les prescriptions légales ou les comparaisons de performance académique. Ainsi, la GAR s'accompagne de diverses stratégies de gestion des pratiques pédagogiques des enseignants, qui tendent d'une part à grignoter leur autonomie de décision (sur le plan des pratiques de couverture de programme et d'évaluation) et à orienter de façon majeure leur réflexivité professionnelle sur la question de l'efficacité de leurs pratiques. En ce sens, on voit que la montée du pouvoir gestionnaire dans l'école s'accompagne d'un remaniement, d'une réduction, et d'un encadrement accru de l'autonomie des enseignants en matière de couverture curriculaire et de pratiques d'évaluation. Cela confirme nombre d'études sur les pratiques d'*accountability* «dure» qui ont montré qu'elles tendaient à générer des formes de réduction curriculaire, de *teaching to the test* mais aussi une forme de standardisation des pratiques en fonction de leur effet immédiat sur les résultats aux évaluations externes (Mons, 2009 ; Rozenwajn et Dumay, 2014). Cependant, les pratiques et relations pédagogiques dans la classe restent relativement épargnées par cette tendance et ne sont touchées qu'indirectement par la promotion d'une réflexivité très orientée par la seule question de la performance scolaire.

Les réponses des enseignants à ces demandes se construisent de façon complexe et variée, en fonction du sens qu'ils donnent aux demandes qui leur sont faites. Deux formes de réponses majeures (acceptation relative ou opposition relative aux demandes institutionnelles) cohabitent avec une réponse plus mineure, non thématifiée par Coburn : le renoncement de l'enseignant à une pratique. Face aux demandes relatives à la couverture des programmes ou aux pratiques d'évaluation, ou à l'obligation de réflexivité sur l'efficacité de leurs pratiques, l'acceptation relative signifie que les enseignants tendent à ajuster leurs pratiques à ces demandes sans changer leurs systèmes de valeurs et de représentations (assimilation) parce qu'il y a en fait congruence partielle entre ces dernières et ces demandes institutionnelles. Plus rarement, les enseignants rapportent que leurs pratiques et leurs façons de voir ces demandes institutionnelles ont en fait évolué (accommodation). Par contre, des oppositions relatives face à ces demandes sont aussi observables sous forme soit de rejet soit de réponses symboliques/découplage. Cela concerne en particulier la demande d'ajustement du niveau d'exigences des pratiques d'évaluation. Nous avons vu aussi que lorsque les pressions de la direction sont fortes et contrôlables par des instruments de suivi (notamment statistiques), les enseignants peuvent aussi se conformer, à contre cœur, à telle ou telle demande institutionnelle (notamment de réduction du curriculum enseigné). Autrement dit, ils renoncent à une pratique sans pour autant changer leurs cadres cognitifs et normatifs, ce qui ne va pas sans tensions identitaires.

Nous avons aussi souligné que les fréquences des réponses variaient selon les établissements. L'analyse des raisons de ces variations resterait à explorer davantage. Une constellation de facteurs semble en effet en interaction. À côté de l'incidence du contexte (historique, population élèves, performance de l'école, attentes de la CS), de l'*ethos* et de l'identité des acteurs (notamment enseignants), la dynamique et la configuration des relations entre direction et enseignants pourraient être à la fois source et résultat du sens conféré à la GAR, notamment du côté des enseignants. Autrement dit, nous proposons l'hypothèse selon laquelle les réponses des enseignants ne sont pas seulement dues aux relations entre leurs valeurs et croyances individuelles d'une part et des pressions institutionnelles de l'autre comme le thématise Cynthia Coburn. Ces réponses pourraient aussi être tributaires des configurations des relations entre les acteurs, de la dynamique et de la dialectique entre stratégies de la direction et réponses des enseignants. En effet, dans deux écoles observées, il semble y avoir une forme de cercle vertueux entre les stratégies participatives de la direction et l'adhésion partielle des enseignants à la GAR, ce qui a favorisé la capacité de la direction à développer une gestion de la pédagogie assez interventionniste. À l'opposé, dans deux autres écoles, une configuration d'acteurs générant des tensions voire des conflits, donne lieu à des stratégies variables de la direction, face aux désaccords manifestés par les enseignants. La prégnance de la GAR sur les pratiques enseignantes y semble aussi plus limitée.

Références bibliographiques

- Abbott, Andrew (1988). *The system of professions. An essay on the division of expert labor*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Bernstein, Basil (1977). *Class, codes and control. Volume 3. Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Champy, Florent (2009). *La sociologie des professions*. Paris: Presses universitaires de France.
- Coburn, Cynthia (2004): "Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship Between the Institutional Environment and the Classroom". *Sociology of Education*, 77 (3), 211–244. doi: 10.1177/003804070407700302
- Crahay, Marcel (Dir.) (2012). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. (2^e éd.). Bruxelles: de Boeck.
- Freidson, Eliot (2001). *Professionalism. The third logic*. Cambridge: Polity
- Fullan, Michael (2007). *The new meaning of educational change*. New-York et Londres: Routledge.
- Lang, Vincent (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris: PUF.
- Maroy, Christian (2010): "Contextes, niveaux et médiations dans une recherche comparative internationale. Quelques réflexions à partir de la recherche européenne Reguleduc". *Education Comparée*, 2, 143–168.
- Maroy, Christian; Brassard, André; Mathou, Cécile; Vaillancourt, Samuel y Voisin, Annelise (2016). "La mise en œuvre de la politique de gestion axée sur les résultats dans les commissions scolaires au Québec. Médiations et mécanismes d'institutionnalisation d'une nouvelle gestion de la pédagogie". Rapport de recherche, Université de Montréal, Montréal.

- Maroy, Christian; Brassard, André; Mathou, Cécile; Vaillancourt, Samuel y Voisin, Annelise (2017): “La Co-construction de la gestion axée sur les résultats: les logiques de médiation des commissions scolaires”. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, à paraître.
- Maroy, Christian (2017). “La nouvelle gestion publique en éducation au Québec: vers une gestion de la pédagogie”. *Sociologie du Travail*, 59 (4).
- Meyer, John. W.; Rowan, Brian. (1977): “Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony”. *American journal of sociology*, 83 (2), 340–363.
- Mons, Nathalie (2009). “Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée”. *Revue Française de Pédagogie*, (169), 99–139.
- Ranson, Stewart (2003): “Public accountability in the age of neo-liberal governance”. *Journal of Education Policy*, 18 (5), 459–480. doi: 10.1080/0268093032000124848
- Rozenwajn, Esteban y Dumay, Xavier (2014): “Les effets de l'évaluation externe sur les pratiques enseignantes: une revue de la littérature”. *Revue Française de Pédagogie*, (189), 105–137.
- Spillane, James P. (2004). *Standard deviation: How schools misunderstand education policy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Spillane, James P.; Diamond, John B.; Burch, Patricia; Hallett, Tim; Jita, Loyiso y Zoltners, Jennifer (2002): “Managing in the Middle: School Leaders and the Enactment of Accountability Policy”. *Educational Policy*, 16 (5), 731–762. doi: 10.1177/089590402237311
- Spillane, James P.; Reiser, Brian J. y Gomez, Louis M. (2006): “Policy implementation and Cognition. The role of human, social, and distributed cognition in framing policy implementation” en M. I. Honig (dir.). *New directions in education policy implementation. Confronting complexity*. Albany: State University of New York Press.
- Tardif, Maurice y Lessard, Claude (2002): *Le travail enseignant*. Bruxelles: De Boeck Universités.

Notes biographiques

Christian Maroy est sociologue et professeur titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Montréal. Il est titulaire de la Chaire de Recherche du Canada en Politiques éducatives. Il est aussi chercheur associé au GIRSEF, Université catholique de Louvain. Ses intérêts de recherche portent sur les politiques éducatives et les nouvelles formes de régulation de l'éducation, leurs effets sur les inégalités scolaires et les transformations des métiers de l'enseignement.

Cécile Mathou est Doctorante en Éducation comparée et fondements de l'éducation à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et membre de l'équipe de recherche de la Chaire de Recherche du Canada en politiques éducatives.

Samuel Vaillancourt est professionnel de recherche pour la Chaire de Recherche du Canada en politiques éducatives.

Reseñas

Gunter, Helen. M; Grimaldi, Emiliano; Hall, David y Serpieri, Roberto (eds.). (2016). *New public management and the reform of education: European lessons for policy and practice*. New York: Routledge, ISBN: 978-1-138-83381-4, 210 páginas.

Lluís Parcerisa¹

En los últimos años, las reformas de Nueva Gestión Pública² (NGP) se han intensificado en todo el mundo, convirtiéndose en una pieza central en la agenda educativa global. En consecuencia, muchos países europeos han emprendido procesos de *modernización* inspirados por la NGP (que en ocasiones, se combina con políticas pro-privatización), que están transformando los modos de gobierno y el *ethos* del sector público (Gunter, Grimaldi, Hall y Serpieri, 2016).

El nacimiento de la NGP fue debido a una conjugación compleja de factores políticos: la creciente hegemonía del neoliberalismo y el surgimiento de la Nueva Derecha; económicos: los retos derivados de la crisis en relación con la configuración y la financiación de los servicios públicos; y sociales: vinculados con las crecientes demandas para mejorar la eficacia y la calidad de los servicios que recibe la ciudadanía (Ridley, 1996; citado por Gunter, Grimaldi, Hall y Serpieri, 2016). Por otra parte, las transformaciones sociopolíticas y espaciales derivadas de la globalización, junto con la emergencia de la denominada *economía del conocimiento* y la implementación de pruebas de evaluación estandarizadas a gran escala (como PISA o TIMSS), han facilitado las condiciones materiales, tecnológicas e ideacionales para la propagación y diseminación, a nivel global, de paquetes de reforma basados en la NGP.

En este sentido, el libro *New Public Management and the Reform of Education. European lessons for policy and practice*, editado por Gunter, Grimaldi, Hall y Serpieri (2016), es una publicación relevante y de gran valor para todas aquellas personas interesadas en comprender los procesos de cambio que están sufriendo los sistemas educativos de toda Europa y sus principales desafíos. Esta obra colectiva es fruto de una red europea de investigadores en ciencias sociales denominada *LE@Ds (Leading Education and Democratic Schools)*, que tiene como objetivo la creación, la puesta en común y la difusión de conocimiento alrededor de las reformas de NGP en educación que se están llevando a cabo en múltiples países.

La obra se estructura en tres grandes bloques. En el primer bloque, se desarrolla el marco teórico. Seguidamente, se presentan los distintos estudios de caso nacionales organizados de acuerdo a su adscripción a *clusters* de modelos de Estado (Liberal, Napoleónico, Socialdemócrata y Post-Comunista). El libro incluye una muestra de 10 países europeos (Inglaterra, Finlandia, Noruega, Suecia, Francia, Italia, España,

¹ Universitat Autònoma de Barcelona – GEPS Research Center. Lluís.Parcerisa@uab.cat

² La Nueva Gestión Pública (NGP) es un modelo de reforma del sector público que surgió durante la década de los 80s en países anglosajones. El objetivo de la NGP es promover cambios culturales y organizacionales en la administración pública a través de la emulación de la empresa privada, con el objetivo de desburocratizarla y mejorar su desempeño (Hood, 1995; Vigoda, 2003).

República Checa, Hungría y Rumania). Por último, encontramos un capítulo de síntesis donde se realiza un análisis comparativo de las trayectorias, las configuraciones y los procesos de recontextualización de la NGP y se presentan las principales conclusiones.

En el *capítulo introductorio*, Gunter, Grimaldi, Hall y Serpieri (2016) elaboran un marco teórico-analítico que aporta valiosas herramientas de análisis para investigar las reformas de NGP en el campo de la educación. Concretamente, los autores dan cuenta de los cambios que ha sufrido la administración pública en los últimos años, moviéndose desde modelos burocráticos Weberianos, donde impera una lógica legal-racional, hacia nuevas estructuras, que son gobernadas por una lógica «*contractual, competitiva y calculadora*» (Clarke *et al.*, 2000: 9; citados por Gunter, *et al.*, 2016: 5). Sin embargo, también señalan que la NGP no puede concebirse como un paradigma o «*modelo de reforma educativa monolítico*» (Verger y Normand, 2015: 600), sino que más bien se trata de un «concepto paraguas», que ampara una gran diversidad de programas y políticas dispersas orientadas a transformar las «*estructuras, culturas, y comportamientos de los que trabajan en los servicios públicos*» (Gunter, *et al.*, 2016: 8).

Por otro lado, en la introducción también se identifican los factores (que se pueden resumir a través de las cuatro M utilizadas para designar los conceptos de *Managers, Managing, Management* y *Managerialism*), las ideas y los instrumentos mediante los cuales la NGP está penetrando en los sistemas educativos de todo el mundo. A continuación, los autores aportan una descripción precisa de las distintas tradiciones que caracterizan a los Estados europeos y provee al lector con una caja de herramientas para investigar los procesos de recontextualización de la NGP, que cuenta con tres dimensiones: los legados, los procesos y los efectos.

En las *secciones 1 (Modelo Liberal), 2 (Modelo Socialdemócrata), 3 (Modelo Napoleónico) y 4 (Modelo Post-Comunista)*, a partir de los diferentes estudios de caso se examinan la trayectoria y los procesos de formación de la NGP en Estados-Nación concretos, adscritos a tradiciones administrativas particulares. Las distintas investigaciones evidencian que las contingencias locales, y en particular, los legados institucionales de cada país, ejercen una influencia notable en el proceso de recontextualización de la NGP, mediante la apertura de oportunidades, alternativas y constricciones (Gunter, Grimaldi, Hall y Serpieri, 2016). Sin embargo, el libro no se limita a observar los procesos internos incrustados en contextos institucionales y sociopolíticos específicos, sino que, reconociendo la naturaleza pluriescalar y multidimensional de la política, incorpora al análisis la dimensión supranacional y el rol de los organismos internacionales, con el objetivo de observar y analizar la influencia y el papel que desempeñan en los procesos de adopción e institucionalización de las reformas educativas gerenciales, las cuales se han introducido mediante procesos de descentralización, mecanismos de rendición de cuentas y políticas de autonomía escolar y profesionalización de la dirección.

Finalmente, en el capítulo de conclusiones, Gunter, Grimaldi, Hall y Serpieri (2016), ofrecen al lector o lectora una fotografía panorámica de la evolución de la NGP en Europa, mostrando las principales tendencias a partir de un análisis meticuloso llevado a cabo con las herramientas analíticas presentadas en la introducción. Concretamente, el capítulo se refiere a las transformaciones desencadenadas en las identidades profesionales clásicas, que están mutando hacia identidades gerenciales que cristalizan en la figura del nuevo «gestor». En segundo lugar, identifica cambios organizativos y un creciente peso de los mecanismos de control basados en los resultados. En tercer lugar, ilustra una tendencia hacia el ahondamiento en las políticas de descentralización educativa y autonomía escolar, que pretenden desburocrati-

zar y socavar el poder del Estado, otorgando un mayor protagonismo, y nuevas responsabilidades, a las escuelas y a los actores educativos locales, con el objetivo de mejorar el desempeño tanto de las unidades individuales (las escuelas), como del sistema escolar en su conjunto. Por otro lado, los autores también observan la alternación de las relaciones de poder en la gobernanza escolar y la introducción de las ideas y lógicas gerenciales a través de mecanismos de rendición de cuentas.

En cuanto a las trayectorias, los autores ilustran las principales convergencias y divergencias entre países, y la importancia de tomar en consideración el contexto específico, para comprender las razones que explican el cómo y el porqué del desarrollo, la recontextualización y los efectos derivados de las políticas educativas globales.

En general, la obra hace hincapié en la importancia de las tradiciones administrativas, el nivel de desarrollo del profesionalismo docente, y el poder de negociación de los sindicatos docentes, como factores mediadores clave de la NGP. Estos factores, junto con elementos de naturaleza geopolítica, económica y cultural, juegan un rol relevante para entender el origen de estas reformas, y la capacidad de influencia de los actores domésticos (partidos políticos, sindicatos, movimientos sociales, etc.) y globales (OCDE, Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Unión Europea, etc.) en el establecimiento de agendas de reforma, y en los procesos de formulación de la política. Se debe agregar que el libro también aporta una conceptualización innovadora y dinámica sobre el rol del Estado que desafía las visiones «hiperglobalizadoras», al mismo tiempo que reconoce las limitaciones y los riesgos de caer en el «nacionalismo metodológico» (Dale, 2006). Según los autores, el concepto de Estado, entendido como «relación social» (siguiendo a Jessop, 2002), debería permitir desentrañar las complejas interacciones que se producen entre gobierno, gobernanza y prácticas gubernamentales. En consonancia con lo anterior, Gunter, Grimaldi, Hall y Serpieri (2016) subrayan la necesidad de practicar una sociología de los márgenes, que interactúe con y se enriquezca de otras disciplinas, como por ejemplo, la geografía, la historia, y especialmente, la ciencia política.

En definitiva, el libro que tenemos entre las manos es una obra imprescindible para todas aquellas personas interesadas en ahondar en las reformas educativas globales que se están implementando en el contexto europeo, en analizar los procesos de adopción y recontextualización, y examinar las principales transformaciones que está generando la NGP en la arquitectura de los sistemas educativos y en el profesionalismo docente.

Referencias bibliográficas

- Clarke, John., Gewirtz, Sharon., y McLaughlin, Eugene (2000). “Reinventing the welfare state” en John Clarke, Sharon Gewirtz y Eugene McLaughlin (eds). *New Managerialism, New Welfare?*, London: Sage.
- Dale, Roger (2006): “From comparison to translation: extending the research imagination?”, *Globalisation, Societies and Education*, 4 (2), 179–192. <https://doi.org/10.1080/14767720600750803>
- Hood, Christopher (1995): “Contemporary public management: a new global paradigm”. *Public Policy and Administration*, 10 (2), 104–117. <https://doi.org/10.1177/095207679501000208>
- Jessop, Bob (2002). *The Future of the Capitalist State*. Cambridge: Polity Press
- Ridley, F. F (1996): “The New Public Management in Europe: Comparative Perspectives”. *Public Policy and Administration*, 11 (1), 16–29. <https://doi.org/10.1177/095207679601100103>

- Verger, Antoni y Normand, Romuald (2015): “Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global”. *Educação & Sociedade*, 36 (132), 599–622. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>
- Vigoda, Eran (2003): “New public management”. *Encyclopedia of public administration and public policy*, 2, 812–816.

Reseñas

Arnold, Rolf (2017). *Es ist später, als du denkst. Perspektiven für die Restbiographie*. Berna: Hep Verlag. ISBN 978-3-0355-0742-3, 129 páginas.

Francesc Jesús Hernández i Dobon¹

La editorial suiza Hep ha publicado el libro *Es ist später, als du denkst* (literalmente: *Es más tarde de lo que piensas*), de Rolf Arnold, catedrático de la Universidad Técnica de Kaiserslautern (Alemania). Hace pocos meses la misma editorial publicó otro libro de Arnold, con un cierto juego de palabras en el título: *Erziehung durch Beziehung* (*Educación mediante la relación*). Y todavía ha aparecido otro más después del que comentaré: *Entlehrt euch!* (*¡Desenseñaros!*). Realmente, la capacidad de publicación de Arnold es prodigiosa.

El interés para la sociología de la educación de la obra de Arnold, que va más allá de una sociología de la escuela y que él aplica a la formación profesional, la educación de personas adultas y los procesos formativos en general, es doble: por su orientación y por su tema.

La mayor parte de la sociología de la educación que se practica en nuestro entorno se inspira en las teorías de la reproducción o en la Nueva Sociología de la Educación. Otras corrientes sociológicas relevantes han fructificado de maneja escasa en este campo. Por ello, la orientación sistémica de Arnold, deudora de la obra de Niklas Luhmann y de otros sistémicos (von Foerster, Mücke, Watlawick), significa una innovación a tener en cuenta. Su lectura del estructuralismo funcional se concilia bien con el constructivismo de la psicología del aprendizaje (fundamental la obra de Holzkamp, véase: RASE, vol. 2, núm. 1, pp. 86-94), mediante una serie de principios que implican la «doble inseguridad efectiva –o inseguridad en sus efectos– de la educación» (cf. *Ich lerne, also bin ich*, Heidelberg: Carl-Auer, 2007, pp. 13–32, y *Konstruktivismus und Erwachsenenbildung*, manuscrito), que también se puede esquematizar así:

DOBLE INSEGURIDAD EFECTIVA DE LA EDUCACIÓN	EJEMPLOS	MÁXIMAS FUNDAMENTALES DE LA EDUCACIÓN
Inseguridad a largo plazo. Las medidas educativas pueden (pero no deben) conducir a establecimientos de identidad a largo plazo.	Fijación de la autoridad originalmente negativa (atrofia de la autoconciencia y de la autoeficacia)	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¡No se puede educar nada! 2. ¡Es necesaria la concentración en la creación de contextos que proporcionen ayuda y soporte! 3. ¡La educación necesita tiempo de entrega! 4. ¡La educación tiene que poner límites, pero también respetar los límites! 5. ¡La educación comete «fallos»!
Inseguridad de factores ¿Quién o qué educa? («Si todo educa, ya no se puede distinguir nada»)	El problema de la atribución y la inseguridad de la educación orientada a metas	<ol style="list-style-type: none"> 6. ¡Los educadores y las educadoras disponen también y ante todo sobre su «destino educativo»! 7. ¡La educación precisa multiplicidad («también podría ser de un modo completamente diferente» en lugar de «más de lo mismo»)! 8. ¡La ejecución duradera de las metas educativas no se puede «forzar»! 9. ¡Frecuentemente, menos es más! 10. La educación no tiene nada que ver con «máquinas»!

¹ Universitat de València; francesc.j.hernandez@uv.es

Esta teoría sistémico-constructivista de la educación se desarrolló hacia lo emocional, en lo que Arnold denominó: entrecruzamiento de perspectivas (*Die Verschränkung der Blicke*, Baltmannsweiler: Schneider, 2006). La simbiosis constructivismo-competencia emocional ha dejado una amplísima bibliografía suya, de la que son muestra títulos (traducidos) como: *Competencia emocional* (2003), *La construcción emocional de la realidad* (2008), *Emociones y aprendizaje* (2008), *Guiarse con el sentimiento* (2008), etc. En este tránsito del «constructivismo cognitivo» al «constructivismo emocional» emerge el tema del libro comentado.

Respecto al tema, hay que comenzar haciendo alguna precisión lingüística porque Arnold usa términos difíciles de traducir. La palabra alemana «Abschied» significa «despedida». Con ella se pueden formar palabras compuestas, como, por ejemplo, «Abschiedtrunk», el trago de despedida o la última copa (la copa del estribo en Argentina). También podríamos formar adjetivos añadiendo la desinencia «lich»: «abschiedlich», igual que del sustantivo «Haus» (hogar) se forma el adjetivo «häuslich» (hogareño). Pero además, el adjetivo puede sustantivizarse mediante la terminación «keit», que indica la índole o naturaleza de algo. Por ejemplo, del adjetivo «wirklich» (real, efectivo) se forma el sustantivo «Wirklichkeit» (realidad, la índole de lo real). Por tanto, no solo se trata de buscar el adjetivo correspondiente a «despedida», sino además sustantivizarlo; el resultado sería algo así como «despedidalidad» si tal palabra existiera. En alemán, sin embargo, sí que se usa este término, que fue acuñado por el filósofo Wilhelm Weischedel y es frecuente en textos religiosos o espirituales. Para Arnold, las tesis sobre la modernidad reflexiva (Giddens, Beck, Lash), por ejemplo, reclaman de los individuos una «habilidad (o destreza) emocional», para desempeñarse en las condiciones de individualización de la modernidad destradicionalizada. A partir de esta necesidad de habilidades nuevas se puede reformular la noción de «aprendizaje expansivo» de Holzkamp. Este aprendizaje, que podríamos denominar también «transformativo», es aprendizaje emocional –afirma Arnold–, ya que solo en el plano de un aprendizaje emocional es posible el cambio de paradigma que aquel aprendizaje reclama, y transitar hacia un «paradigma de la despedidalidad» (R. Arnold: «Abschiedlichkeit als Leitparadigma emotionalen Lernens», en Arnold (ed.): *Emotionale Kompetenz*, op. cit., pp. 27-32). Esto es, el proceso de formación tiene que vincularse con una dimensión profunda, aquella que se relaciona con las experiencias personales más radicales, con mayor urgencia, si cabe, en el período del «mundo desbocado», que diría Giddens.

A este proceso formativo, es decir, a esta educación de la despedidalidad, se orienta el libro comentado, cuyo subtítulo se podría traducir como *Perspectivas para el resto de tu vida*. No se trata de una investigación empírica, sino más bien de un texto de análisis teórico, que además incluye muchos exergos y una decena de listas de verificación para que la persona que lo lee pueda evaluar su propia situación. En el primer capítulo, Arnold retoma su análisis del mito de Sísifo (que consideró en otro de los pocos textos vertidos al castellano: *La promesa de Sísifo. Una introducción a la pedagogía sistémica*, Alzira: Alemania, 2009). En el segundo trata de la soledad o el aislamiento cósmico de los seres humanos. El tercero, y el cuarto realizan consideraciones sobre la biografía humana, como por ejemplo la «disminución de opciones» que se van produciendo a lo largo de la vida. Los capítulos quinto y sexto resultan relevantes porque en ellos Arnold abre un diálogo con Hegel, Bateson, Fromm, Derrida, Foucault, Varela, etc. El libro se cierra con otro capítulo sobre nuestra condición efímera y unas conclusiones finales con referencias al literato Max Frisch, cuyos personajes parecen dar razón de «de nuestra índole pasajera como punto de anclaje de nuestro yo». No es el único autor que vincula educación y muerte. Por ejemplo, el austriaco Thomas Macho ha transitado desde la didáctica de la filosofía a la tanatología. Pero sin duda la perspectiva de Arnold, por su afinidad con el estructuralismo funcional, presenta mayor virtualidad sociológica. Tal vez no hemos reflexionado suficiente sobre el hecho de que Durkheim, al que podemos considerar el padre de la sociología de la educación, nos legara también una gran obra sobre el suicidio.

Anuncios y próximos números

PRÓXIMOS NÚMEROS

11 (1) 31 de enero de 2018.

El número que publicaremos en enero de 2018 será un número misceláneo que recogerá trabajos presentados en la II Conferencia Ibérica de Sociología de la Educación celebrada los días 13 y 14 de julio de 2017, tal y como se anunció en el congreso. La RASE ya ha recibido varias contribuciones para este número.

11 (2) 31 de mayo de 2018.

Este monográfico titulado “Biograficidad y educación” y coordinado por M^a Eugenia Cardenal de la Nuez y Francesc J. Hernández pretende reunir contribuciones enmarcadas en el análisis de las biografías y los procesos educativos y formativos. En el contexto europeo se están desarrollando trabajos de índole teórica y empírica en los que se relaciona el análisis de las biografías y la formación. En ese sentido, la vida es inseparable de su relato, y ese nexo permite redefinir la noción de aprendizaje y la toma de decisiones educativas. De hecho, los procesos educativos pueden comprenderse como decisiones en el curso de la vida y, por tanto, cargados de biograficidad. Este monográfico publicará trabajos que aborden esta perspectiva y que traten la noción de biografía en su uso científico para el campo educativo.