

EL PAPEL DE LAS CONDICIONES DE TRABAJO EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE

Corporalidades, afectos y saberes

JUDIT VIDIELLA / VERÓNICA LARRAIN

Resumen:

Este artículo pretende contribuir al debate sobre la identidad docente como categoría profesional, a partir de conceptualizaciones que consideren la economía global y las transformaciones actuales del trabajo. En ese marco, la constitución de la identidad docente es paradójica: implica una tensión entre el propio interés de formar(se) o de servir a los demás, y la subyugación a condiciones que ya no son propias de las primeras etapas laborales (inestabilidad, (auto)explotación, etc.). Con un grupo de profesores(as) noveles de educación primaria que participaron en una investigación financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad de España, exploramos algunas de estas transformaciones, las cuales afectan sus condiciones laborales y que están reconfigurando la noción de profesionalidad y de lo que significa ser docente en la actualidad.

Abstract:

This article attempts to contribute to the debate on teacher identity as a professional category, based on conceptualizations that consider the global economy and current transformations at work. In this framework, the constitution of teacher identity is paradoxical: It implies a tension between teachers' interest in their own training and serving others, and their subjugation to conditions no longer limited to initial work (instability, exploitation, etc.). With a group of novice elementary teachers who participated in a study financed by Spain's Ministry of the Economy and Competitiveness, we explored some of these transformations, which affect their working conditions and are reconfiguring today's notions of being a professional and working as a teacher.

Palabras clave: condiciones de trabajo, profesionalismo, educación básica, identidad profesional, aprendizaje.

Keywords: working conditions, professionalism, elementary education, professional identity, learning.

Judit Vidiella es profesora en la Escuela Universitaria ERAM, Factoría Cultural Coma Cros. Calle St. Antoni, 1, 17190, Salt, Gerona, España. CE: judit.vidiella@eram.cat

Verónica Larrain es profesora en la Universidad internacional de la Rioja (UNIR), Gran Vía Rey Juan Carlos I, 41, 26002, Logroño, La Rioja, España. CE:veronica.larrain@unir.net

Este artículo contiene los resultados del proyecto de investigación "La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo (IDENTIDOC)", financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (EDU2010-20852-C02-01) de España, y llevado a cabo por parte del grupo de investigación consolidado ESBRIINA (Subjetividades y entornos de aprendizaje contemporáneos) de Barcelona.

Introducción

El presente artículo parte del análisis y la interpretación de las evidencias recolectadas a través de entrevistas, relatos biográficos y grupos de discusión con 58 maestros(as) de primaria del Estado español, que nos han permitido elaborar un conjunto de aproximaciones al fenómeno de la constitución de la identidad docente: *a)* las decisiones formativas y laborales que influyen en el aprender a ser docente; *b)* la formación inicial; *c)* el papel de los colegas; *d)* las relaciones entre infancia y escuela; *e)* las paradojas del compromiso y reconocimiento social; *f)* los escenarios para cuestionar y expandir la formación permanente; y *g)* la constitución de la subjetividad (docente) en un contexto postfordista.

A medida que avanzaba la investigación nos dimos cuenta que era necesario abordar esta última cuestión, ya que la bibliografía de referencia sobre la construcción de la identidad docente en relación con las condiciones de trabajo, no nos era útil para comprender muchas de las experiencias que las maestras (la mayoría mujeres) nos estaban compartiendo. Si bien los primeros años de profesión han sido extensamente estudiados, sobre cómo los docentes noveles construyen su identidad, sus miedos, estrategias de aprendizaje o la relación con los diversos agentes de la escuela (Rvohotiè-Lyhty, 2013; Pillen, Den Brok y Beijaard, 2013; Flores y Day, 2006; Timostsuk y Ugaste, 2010), lo cierto es que son escasos los estudios que abordan los actuales factores socio-culturales y socio-económicos. Pensamos que centrarse en estos aspectos ayudaría a comprender los nuevos retos y dificultades con las que las docentes construyen su identidad profesional. Encontramos estudios que re-construyen narrativas sobre los comienzos dolorosos o fáciles, según sea el contexto de entrada laboral (Rvohotiè-Lyhty, 2013:120); otros lo hacen sobre la “praxis del shock”, es decir, cuando las expectativas y fantasías iniciales entran en tensión con las realidades complejas (Kelchtermans y Ballet, 2002; Le Maistre y Paré, 2010; Sabar, 2004); o sobre el peso determinante de la socialización en la comunidad de trabajo (Kelchtermans y Ballet, 2002), etcétera.

La mayoría de esos estudios, parecen concordar en que la fase de inducción durante los primeros cinco años transforma sus creencias sobre la docencia y sobre sí mismos. Pero sobre las dificultades de la actual situación laboral se suele hablar poco, y la mayoría de las veces se percibe como un periodo de adaptación transitorio o como una cuestión de agencia individual en la que las capacidades personales facilitan tener un buen trabajo (Hao Xu, 2013;

Richards y Pennington, 1998; Loughran, Brown y Doecke, 2001); también como una situación progresiva de regularización y estabilidad laboral, en la que el malestar o estrés es propio de la inexperiencia (Jones y Stammers, 1997; Le Maistre y Paré, 2010; Schempp, Sparkes y Templin, 1993). Pero poco se habla de las cambiantes condiciones de desregularización laboral que conllevan a una subjetividad disciplinada y dócil; de las estrategias globales de regulación en las políticas educativas y la retórica empresarial de la eficacia; de la creciente burocratización y gestión del sistema educativo como forma de control (Bronwyn, Browne, Gannon, Honan, Somerville, 2005; Perelman, 2014); de la precariedad y flexibilidad laboral; de la privatización del sistema educativo público, que se convierte en un servicio que busca rentabilidad económica, y en cómo toda esta inseguridad afecta de forma más profunda a los docentes, y va más allá de los primeros años de experiencia laboral. Se espera de ellos/ellas que, desde el primer día de trabajo, sean capaces de realizar las mismas tareas que sus compañeros veteranos y que asuman el aprendizaje de la enseñanza al mismo tiempo que el proceso de socialización (Rvohotiè-Lyhty, 2013:120).

Pero, ¿cómo se puede gestionar esto cuando en menos de un año has estado en 30 escuelas diferentes?, o cuando se reprimen las experiencias o posicionamientos personales y se aceptan modelos prescritos por miedo a perder el trabajo (Cooper y Olson, 1996), o cuando la inseguridad laboral y el futuro en la escuela depende de la capacidad de convencer a los demás que se es capaz de ocupar ese puesto (Schempp, Sparkes, Templin, 1993), especialmente en el caso de las escuelas privadas, o como sucederá próximamente en Cataluña, cuando los directores de las escuelas públicas podrán elegir parte de la plantilla docente (sin llegar a 50%).

Aunque los efectos sobre los comienzos difíciles en el desarrollo profesional del profesorado han sido documentados, en muchos de los estudios se habla de la poca calidad de innovación docente, el estrés o falta de apoyo como causas del abandono profesional (Schempp *et al.*, 1993; Torres A., 2012; Rvohotiè-Lyhty, 2013). Pero pensamos que esto va más allá de una “lucha interna” e “individual”, pues no se trata de crear narrativas de éxito o fracaso únicamente centradas en la inexperiencia, o en la diversidad de contextos laborales de las escuelas, sino que sería necesario hacer estudios que dieran cuenta de cómo los cambios neoliberales están afectando las reformas educativas y laborales, y qué consecuencias tiene esto en la construcción de la identidad profesional. Quizás pensar en un margen de

cinco años ya no sea tan válido en un momento de experiencias discontinuas, fragmentadas e inestables, que muchas veces llevan al abandono o al *burnout* prematuro.

Si en 1990 Macdonald revisaba el estado de la cuestión sobre el abandono de la profesión de forma prematura y voluntaria encontrando que en la mayoría de países estaba entre 5 y 30%, estudios posteriores indican que ha habido un incremento de 16.5% en 2006 y posiblemente sea mayor por la actual coyuntura económica (Veldman, Van Tartwijk, Brekelmans, Wubbels, 2013:56). Diversos autores (Guarino, Santibañez y Daley, 2006; OCDE, 2013 y 2005; Chapman, 1983; Rots, Aelterman, Devos, Vlerick, 2010) han alertado y reflexionado sobre la dificultad de entrar y permanecer en el mercado laboral, así como los motivos que pueden llevar a un abandono o permanencia en la profesión. En su estudio, Rots *et al.* (2010:1620) concluyen que el abandono prematuro no solo tiene que ver con el contexto social o el clima laboral sino con el compromiso inicial a la docencia y la calidad de las primeras experiencias, así como la percepción de las condiciones y posibilidades de trabajo. Los informes de la OCDE nos revelan que si comparamos los estudios que ellos realizaron en 2013 y 2005, la percepción de las oportunidades de encontrar trabajo como profesor ha disminuido notablemente, y el número de docentes interinos contratados en España ha aumentado exponencialmente.

Identidad docente y condiciones de trabajo

La noción más extendida sobre identidad es la definida como única e inherente fruto de un proyecto voluntario (Giddens, 1995) e interno por parte del sujeto que, a lo largo del tiempo, va evolucionando y creciendo. En tensión con esta concepción, otras posiciones afirman que la constitución de la identidad se produce mediante procesos de interpelación social que nos llaman a ocupar una serie de discursos y posiciones hegemónicas de sujeto (Butler, 2004). Estas aportaciones plantean un descentramiento del sujeto que choca con los presupuestos de una identidad fija, estable y homogénea, prestando atención a lo local, parcial y múltiple, así como a la redefinición de la subjetividad desde los análisis de los mecanismos de poder (Rifà, 2003).

Cuando leemos sobre construcción de identidad docente en la literatura académica suele haber una narrativa un tanto positiva, incluso romántica, del docente reflexivo que supera inseguridades y que aprende a ser mejor

profesional con el paso del tiempo, superando obstáculos (Dang Thi Kim, 2013:49). Existen una serie de designaciones culturales que regulan esta identidad, como las conceptualizaciones como reproductor de conocimiento; la encarnación de la norma y la autoridad; las construcciones sociales vinculadas a categorías de estatus, como *novel* o *experto*, que parten de nociones patriarcales y capitalistas sobre la experiencia como acumulación de méritos, saber y autoridad en el tiempo; o los agentes de autorización como las administraciones, el centro escolar o los padres, que son fundamentales en esta repetición de lo que se considera una identidad docente inteligible, es decir, posible en cada contexto particular. Uno de los elementos fundamentales en la configuración de la identidad docente, implica el aprendizaje y asimilación de una cultura de trabajo que usa un determinado tipo de lenguaje que legitima su práctica (Perelman, 2014:221).

Pensamos que estas categorías identitarias profesionales tienen que ser revisadas bajo los nuevos marcos neoliberales y postfordistas, donde los imaginarios y las lógicas duales han cambiado radicalmente, diluyendo las fronteras entre trabajo productivo (fábrica, despacho, escuela) y espacio reproductivo (hogar, calle, ocio). Si bien hay muchos teóricos que han reflexionado sobre ello, Lazzarato, Gramsci, Sennett, Harvey o Bauman, consideramos que, en el caso que nos ocupa, la aproximación feminista nos ayudará a comprender mejor algunas de estas cuestiones, como el valor social del trabajo docente y su relación con el trabajo afectivo y de cuidados; la predominante feminización del profesorado de educación infantil y primaria o las contradicciones entre producción y realización.

Partir de este marco no implica únicamente un enfoque dirigido al colectivo de mujeres, sino un saber situado que se interesa por las cuestiones de género, la corporalidad, las prácticas de sujeción, el valor de lo afectivo, la división social del espacio público-espacio doméstico, etcétera. En este nuevo imaginario de la producción, algunas formas de trabajo siguen siendo difíciles de reconocer, como los cuidados y la reproducción, que continúan feminizados y precarizados (Precarias a la Deriva, 2004).

Revisar las condiciones de trabajo y las formas de producción de un colectivo determinado a partir de los regímenes de producción del postfordismo no es algo nuevo en el campo de la educación (McLaren, 2003), puesto que ya a principios de los noventa comenzó a ser realizado en el ámbito educativo permaneciendo todavía vigente (McGee y Green, 2008). Las áreas en las que más se ha utilizado esta perspectiva han sido en el contexto de la

educación de personas adultas y a distancia (Brehony y Deem, 2005). En realidad, fue a partir de la década de 1980, cuando un grupo de sociólogos empezó a hablar de la especialización flexible como característica propia de un sistema postfordista de producción que caracterizaba al sector industrial italiano (Piore y Sabel, 1990). A lo largo de las décadas siguientes se comenzó a plantear de una manera un tanto dicotómica la idea que, a un sistema fordista que representaba la rigidez, se le oponía otro más flexible, el postfordista. El primero, debe su nombre al sistema de producción con base en cadenas de montaje que se utilizaban en las plantas automotrices de Henry Ford. Propone una única estructura de montaje en línea para producir bienes en serie y se caracteriza por la búsqueda de la estandarización, la realización de tareas repetitivas especializadas; el énfasis en el mercado nacional; los salarios fijos; el trabajo para toda la vida y el sindicalismo. El postfordismo, en cambio, tiene una estructura de producción basada en la variedad. Es decir, busca producir diferentes tipos de bienes destinados a satisfacer a diversos grupos de consumidores.

Desde esta perspectiva, resulta fundamental encontrar un sistema de trabajo flexible que corresponda eficazmente a los caprichos del mercado. Se caracteriza por la flexibilidad del sistema productivo y del mercado laboral; el énfasis en los tipos de consumidor; la producción de las nuevas tecnologías; la deslocalización; la temporalidad; la subcontratación; el trabajo inmaterial y afectivo. Cuando se comenzó a hablar de flexibilidad, se relacionó el postfordismo con la desregulación del mercado laboral, consistente en el alargamiento de la jornada de trabajo, la difusión territorial del mismo, la suspensión o modificación de los convenios colectivos y acuerdos que afectan al personal. El consumo es, sobre todo, de información; las personas ya no se limitan a consumir un producto (o destruirlo en el acto del consumo). Por el contrario, el consumo debe producir las condiciones para nuevas producciones.

La educación siempre ha ido estrechamente ligada a la función de formar y producir conocimiento y futura mano de obra. En palabras de Perelman (2014:218) “este discurso ve las escuelas como proveedoras de servicios, a los estudiantes como clientes y a la educación como un servicio ofrecido”. Y añade que la mayoría del tiempo de trabajo se convierte en la proliferación de datos, información y protocolos que justifican la toma de decisiones con el fin de producir datos creíbles que garanticen que hay una objetividad, transparencia y eficacia de las acciones. Esta cultura del rendimiento y el

dar cuenta aumenta el estrés, la presión y el control (Perelman, 2014:219). Más recientemente, diversos autores (García, 2015) se han interesado por la influencia creciente de los organismos internacionales en las políticas educativas en un contexto globalizador –como las organizaciones para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y Mundial del Comercio (OMC) o el Banco Mundial (BM)– que se suman a las funciones de la Unesco en materia de políticas educativas. Cada una tiene su propia historia y visión de la educación, por ejemplo el BM con una visión más instrumental que la Unesco, que es más humanista. Términos como “valor-objetivo” o “buenas prácticas”, están llevando a una homogeneización de los modelos educativos pese a que subsisten grandes diferencias entre países. El aumento de la participación del sector privado en la educación para una competitividad económica internacional, ha puesto sobre la mesa el giro que las políticas de educación, salud y cultura han tenido, pasando de ser derechos a servicios, lo que abre las puertas a una mercantilización de la educación. La “corporatización”, que es el modo de gestión de la educación y que obedece a imperativos de rentabilidad y de privatización son, para la OCDE, importantes opciones políticas en este contexto.

Metodología de investigación

En esta investigación, tuvimos como punto de partida la fenomenología hermenéutica –fundamentada en la noción de experiencia–, y el construccionismo (Holstein y Gubrium, 2008; Gergen y Gergen, 2011) como enfoque ontológico y epistemológico, que abren la puerta a la narrativa de la experiencia y las metodologías de investigación narrativas y biográficas (Kelchtermans, 1993 y 2002). Asimismo, usamos metodologías naturalistas y otras como la etnografía y las prácticas biográficas de investigación para dar cuenta sobre las percepciones y relatos de experiencia. Durante el primer año, y a lo largo de seis meses, realizamos entrevistas a nueve profesores noveles de primaria de la comunidad de Cataluña (cuadro 1), con estancias en el contexto de trabajo que fueron acompañadas de observaciones, recolección y análisis de documentos (programas de formación del profesorado, decretos reguladores de la formación...).

El modelo utilizado se basó en la propuesta de entrevista creativa planteada por Douglas (1985) que responde y se adapta a la dinámica de una situación, además de ser flexible en lugar de seguir una estructura o protocolo predefinido. Las observaciones de campo se realizaron en la

escuela durante la práctica diaria de cada profesor, las cuales nos permitieron dar cuenta de su situación en el entorno de trabajo, ampliando y contrastando lo que ya había emergido en las entrevistas. Estas microetnografías cobraron la forma de relatos biográficos en los cuales quedaron plasmados los diferentes escenarios y experiencias en los que los nueve profesores participantes aprenden a ser docente, siempre en diálogo con el material propio de cada investigador: diarios de campo, registros visuales, actas de reuniones de discusión y debates, así como los procesos de escritura de los propios relatos.

CUADRO 1

Caracterización de los nueve profesores participantes en las microetnografías y relatos biográficos

Nombre	Tipo de U.	Tipo de escuela/cargo	Exp. doc.	Estudios
Profesora 1	Pública	Pública/semiurbana • Sustituta: 1/3 de jornada	1 año	• Diplomada en Magisterio: EF • Maestría en Investigación en didáctica, formación del profesorado y evaluación
Profesora 2	Pública	Concertada/urbana • Maestra de Inglés y plástica • Orientadora escolar	3 años	• Licenciada en Pedagogía • Maestría en Intervención en dificultades de aprendizaje • Diplomada en Magisterio: Inglés • Inscrita en el doctorado de Psiquiatría
Profesora 3	Pública	Pública/rural	2 años	• Diplomada en Magisterio: EI
Profesora 4	Pública	Pública/urbana	5 años	• Diplomada en Magisterio: EP
Profesora 5	Pública	Pública/urbana	5 años	• Diplomada en Magisterio: Inglés
Profesora 6	Pública	Pública/urbana • Maestra de educación especial propietaria definitiva	5 años	• Diplomada en Magisterio: EE • Doctorado de Sociedad y Educación (a punto de presentar la tesis)
Profesora 7	Pública	Pública/semirural • Maestra y tutora	5 años	• Diplomada en Magisterio: EP • Estudiante de Psicopedagogía

Nombre	Tipo de U.	Tipo de escuela/cargo	Exp. doc.	Estudios
Profesor 1	Privada	Pública/semiurbana • Maestro sustituto a media jornada y tutor	2 años	<ul style="list-style-type: none"> • Diplomado en Magisterio: EP • Maestría en Investigación en didáctica, formación del profesorado y evaluación • Inscrito en el Doctorado de Sociedad y Educación
Profesor 2	Privada	Concertada/urbana • Maestro de primaria (contrato de 10 horas)	2 años	<ul style="list-style-type: none"> • Diplomado en Magisterio: EP • Estudia inglés para el examen de nivel avanzado

Siglas: EP (educación primaria); EI (educación infantil); EF (educación física); EE (educación especial); EM (educación musical).

Como elemento de contraste, posteriormente, organizamos grupos de discusión (GD, de ahora en adelante) en diversas comunidades autónomas de España (cuadro 2), que nos aportaron experiencias de los 49 maestros/as participantes que llevaban un máximo de 5 años en la docencia. Con ellos compartimos sus afanes, intereses, expectativas y decepciones relacionadas con su profesión. Estos GD fueron transcritos, cruzados y analizados con el fin de extraer diferentes temáticas que articulasen sus experiencias: noción de identidad; saber profesional; sentido y práctica profesional; formación del profesorado; condiciones laborales. En el caso concreto del estudio de las condiciones laborales del profesorado, el procedimiento metodológico consistió en retomar los grupos de discusión y los relatos biográficos para registrar aquellos temas o bien acontecimientos claves que tuvieron mayor recurrencia y que marcaban la trayectoria y la identidad docente.

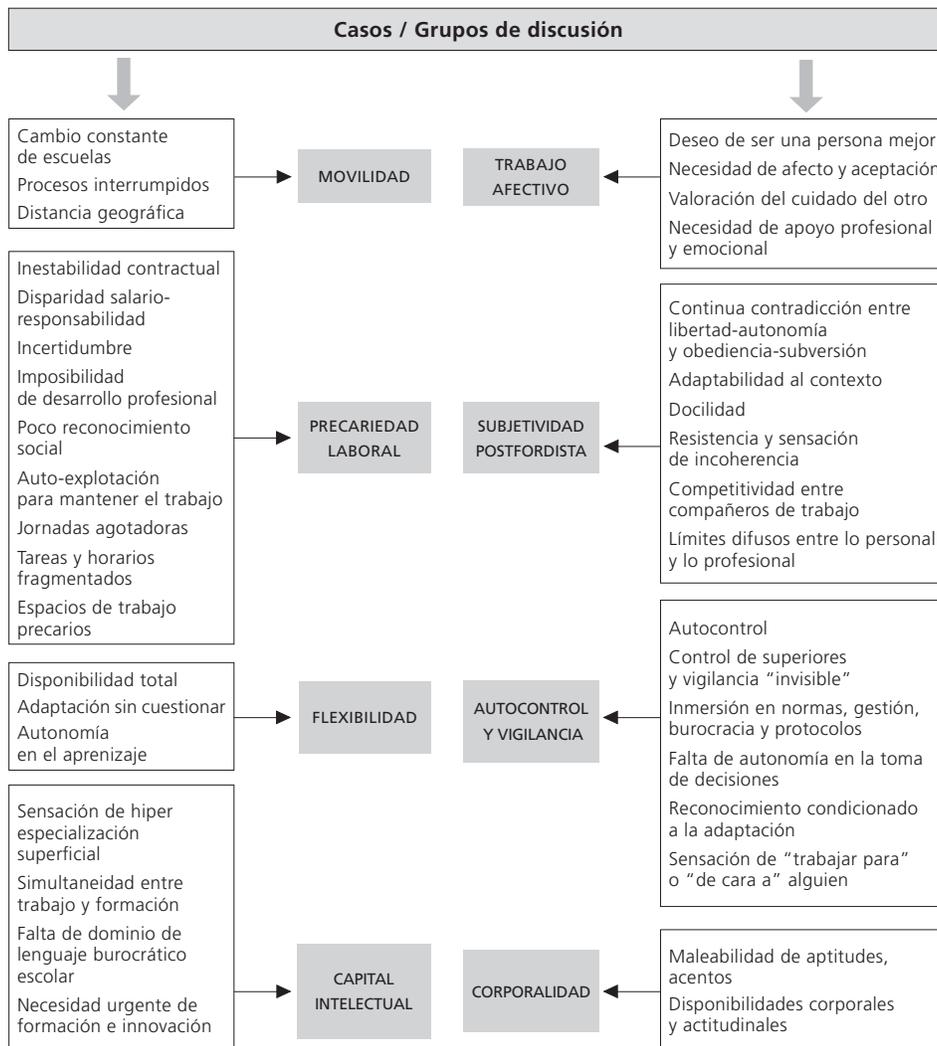
A partir de estas tematizaciones, emergieron ocho descriptores (cuadro 3) que se desarrollarán en el presente artículo. Como la investigación no se centraba específicamente en este tema, los ocho descriptores no siempre eran comentados por todas las personas que participaron en los GD, lo que no significa que no fueran significativos para los sujetos ya que, para no repetirse, asentían en lo que otro compañero/a apuntaba. No obstante, a medida que avanzaban los grupos de discusión nos dimos cuenta que lo que ya aparecía en los estudios de caso se reforzaba todavía más, evidenciando la relevancia del tema por su aparición recurrente.

CUADRO 2
*Caracterización de quienes participaron en los GD
 y que aparecen citados en este artículo*

CA	Sujetos	Edad	Años experiencia	Formación base
Cantabria	Maestra 1, 2, 3 y 4 maestro 1	Entre 25 y 32 años	De 1 a 5 años	Diplomatura en Magisterio: EP Diplomatura en Magisterio: Inglés Diplomatura en Magisterio: El Licenciatura en Psicopedagogía Adaptación Grado de Maestro de EP
Andalucía	Maestra 5, 6, 7, 7b, maestro 2	Entre 27 y 36 años	De 1.5 a 4 años	Diplomatura en Magisterio: EP Diplomatura en Magisterio: Inglés Diplomatura en Magisterio: EF Diplomatura en Magisterio: EM Especializándose en inglés
Castilla y León	Maestra 8, 9, 10, Maestro 4, 5		De 1 y 16 años*	Diplomatura en Magisterio: El Diplomatura en Magisterio: EF e inglés Diplomatura en Magisterio: EF
La Rioja	Maestra 11, 12, 13, 14, maestro 6	Entre 27 y 31 años	De 2 a 5 años	Diplomatura en Magisterio: EE Diplomatura en Magisterio: El Diplomatura en Magisterio: EF Diplomatura en Magisterio: EM Licenciatura en Psicopedagogía Cursando grado de MP en inglés-
Galicia	Maestra 15, 16, 17, 18, maestro 7		De 1 a 4 años	Diplomatura en Magisterio: EE Diplomatura en Magisterio: EP Diplomatura en Magisterio: Inglés
Baleares	Maestra 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 Maestro 8		De 7 meses a 4.5 años	Diplomatura en Magisterio: EE Licenciatura en Psicopedagogía Diplomatura en Magisterio: Diplomatura en Magisterio: EE Diplomatura en Magisterio: Inglés
Madrid	Maestra 26, 27, 26b, 27b, 26c, 27c Maestro 9		De 1 a 6 años	Diplomatura en Magisterio: Inglés Diplomatura en Magisterio: EM Diplomatura en Magisterio: EE Diplomatura en Magisterio: El Licenciatura en Psicopedagogía
Cataluña	Maestra 28, 29, 28b, 29b		De 6 meses a 4 años	Diplomatura en Magisterio: EF Diplomatura en Magisterio: El Diplomatura en Magisterio: EP Licenciatura en Psicopedagogía Máster en Desarrollo Rural y Educación

CA	Sujetos	Edad	Años experiencia	Formación base
País Vasco	Maestra 30, 31, 32, 33 Maestro 10	Entre 25 y 36 años	De 4 meses a 4 años	Diplomatura en Magisterio: EP Diplomatura en Magisterio: Inglés Diplomatura en Magisterio: EF Licenciatura en Biología (CAP)

CUADRO 3
Tematizaciones y descriptores



Análisis: identidades en conflicto

A continuación un análisis de las implicaciones que estos cambios están teniendo en las vidas de las personas que colaboraron en esta investigación, y que afectan a las representaciones sociales y los imaginarios de lo que es ser docente; la formación del profesorado; las condiciones de trabajo; las estrategias, herramientas y habilidades del *yo*; la constitución de la identidad personal y profesional, entre otras.

PROFESOR 1 [un maestro de primaria recién egresado de la universidad, tuvo su primera entrevista de trabajo en una escuela privada de Barcelona]. Siempre la recordaré porque salí con buen sabor de boca, pero ahora te diré los fallos, pensando en el perfil que buscaban. En un momento dado me dijeron: -¿Serías capaz de cambiar tu acento catalán de pueblo por el acento catalán de Barcelona? Si hubiese sido un poco inteligente teniendo en cuenta el contexto, tendría que haber dicho: -Sí, claro que sí. Puedo decir “*aiga*” en vez de “*aigua*”; “*bolet*” en vez de “*robello*”¹

PROFESOR 2: A las tres semanas de comenzar a trabajar me dijeron que no me cogían porque “no daba el perfil”. Me comunicaron que no podía ser eso de sentarse encima de la mesa de un alumno y después pretender que ellos no lo hicieran. Pensé que quizás tenían razón, pero no veía ningún problema en que un niño se sentase en una mesa.

Estas dos escenas nos parecieron una buena manera de empezar a hablar de cómo los procesos de selección de personal se están extendiendo más allá de las empresas privadas. A nuestro entender, implicaba algo más complejo que la flexibilidad comúnmente asociada a la enseñanza y a las profesiones liberales, basadas en el aprendizaje a lo largo de la vida, las capacidades y competencias intelectuales. Intuíamos que se relacionaba más bien con una maleabilidad del carácter, la identidad cultural y la corporalidad que, como Bronwyn, Browne *et al.* (2005) o Perelman (2014) apuntan, se asocian con el cada vez más estrecho vínculo entre la educación y la economía, puesto que los modelos económicos vigentes están transformando las instituciones educativas no solo mediante la privatización de los servicios públicos, sino también incorporando la gestión, la burocracia, la competencia y el control.

Estas prácticas están afectando los discursos pedagógicos y las condiciones de posibilidad de construcción de la identidad docente (Walkerdine,

2000:105), derrocando mitos como el imaginario del docente funcionario. Condiciones como la deslocalización, la hiperflexibilidad, la inestabilidad, la indeterminación de funciones, la (auto)explotación de las experiencias y emociones, la falta de límites competenciales... han sido convertidas en los emblemas de un nuevo modelo social de éxito laboral y económico, que se relaciona con la fractura del imaginario docente.

Profesora 7: En el primer año recorrí más de 30 escuelas; eran sustituciones muy cortas y no tenía tiempo para implicarme. En la primera sustitución nadie me esperaba... llegué y estaban descolocados... No habían preparado nada... y me pasaron al teléfono la docente... afonía... Eran sustituciones por oposiciones o por traslados de piso... cosas así. Me quedó claro que yo solo estaba para guardar niños, y estas actitudes me marcaron mucho porque las fui viendo en diferentes escuelas.

Hasta hace poco existía una gran resistencia de la comunidad educativa –y de la sociedad en general– cuando se intentaba relacionar la economía global de mercado con la educación mediante su economización; o en hacer lecturas de la educación desde la reflexión económica. Aparentemente, economía y educación son dos conceptos cuyas lógicas tienen poco en común. El imaginario del mundo educativo se articula en torno a valores como la solidaridad, la vocación, el desinterés, la justicia y la integración social. En cambio, el imaginario de la economía global de mercado opera según la lógica de la oferta y la demanda, los beneficios, la competitividad entre individuos, el interés privado, la asignación de recursos, la reducción de costes, la optimización, etcétera.

PROFESORA 5: Me sentí muy sola por la poca cohesión del profesorado, las metodologías rígidas y la competitividad entre compañeros. Algunas colegas me deslegitimaron en público.

MAESTRA 7: Soy criticada porque como estás todo el día trabajando [...] y dices: “si no pretendo que me den una medalla”, lo hago porque tengo una satisfacción personal de poder llevar a cabo algo que me he inventado...

Esta resistencia ha ido disminuyendo debido a la actual coyuntura social, política y económica caracterizada por el fuerte dismantelamiento de la

función social del Estado. En el nivel local, la necesidad de reducir un déficit público ha comenzado a menoscabar seriamente la prestación de servicios tan esenciales como la educación o la sanidad.

MAESTRO 1: Yo en educación física no tengo ni para una pelota, es un material muy viejo... pero a la vez en la escuela hay pizarras digitales y llegó un ordenador, cuando en la escuela no tenemos Internet.

Por otra parte, el lenguaje neoliberal comienza a incorporarse al de la educación. En el contexto de la nueva reforma educativa española, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa General (LOMCE), cada vez es más común sentir palabras propias del vocabulario neoliberal en el contexto educativo tales como acreditación, estándares, buenas prácticas, excelencia (Torres, J., 2012). Un ejemplo claro de esta relación quedaba por escrito en el anteproyecto de ley de junio del 2012: “La educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y el nivel de prosperidad del país” (MECD, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012a).

Resulta interesante aplicar la lógica de mercado neoliberal a la de mercado aparentemente atemporal y casi inmutable de la educación, especialmente en estos momentos de incertidumbre. Son dos lógicas de *producción* que se conjugan: por un lado encontramos el modelo fordista aplicable a la escuela, como si se tratara de una fábrica que produce bienes en serie tal y como analiza Robinson (2011). Se caracteriza por la unicidad del saber; la estandarización universal; el modelo decimonónico; la producción en masa de alumnos según edad y el baremo de la normalidad y la supuesta seguridad del mismo trabajo para toda la vida, así como la estandarización de criterios de valoración.

Por otro lado, convive con un modelo educativo más próximo a los criterios de un mercado sectorial que busca adaptar su fuerza laboral a las condiciones de mercado con base en un sistema de trabajo flexible. Criterios que en el contexto de la educación pública buscan el crecimiento de la productividad y la reducción de costes, así como la competitividad y el discurso del *emprededurismo*, contribuyendo a la tan anhelada estabilidad presupuestaria que corrija el déficit público. En el caso español, un claro ejemplo son las medidas de contención de gastos de los trabajadores incluidas en el polémico decreto ley aprobado el 13 de julio de 2012. En

éste, se explica que los trabajadores públicos que estén de baja –incluidos los docentes de la educación pública– solo cobrarán la mitad de sueldo los tres primeros días de convalecencia. A partir del cuarto día hasta el vigésimo, perderán 25% del salario.

Dentro de la lógica postfordista, una escuela –ya sea pública, concertada o privada– está diseñada para producir futuros trabajadores polifacéticos, autónomos, innovadores, creativos, adaptables, competentes y sometidos a un régimen curricular y de evaluación flexible, de sistematización de estándares y burocratización de la gestión. De este modo, un trabajador-alumno-docente eficaz es aquel que es responsable de su aprendizaje, capaz de adaptarse rápidamente a los cambios y tareas demandadas; desarrollar nuevas aptitudes optimizando sus capacidades, tiempos y recursos, así como priorizando la especificidad y especialización como marcas de diferencia (Jeffrey y Troman, 2012). Este giro respecto de la demanda de tareas y la gestión del tiempo apareció de forma recurrente en los GD como una cuestión preocupante.

MAESTRA 5: A mí el tema burocrático... desde que entras hasta que sales tienes que hacer 20 mil papeles para todo. Para hacer una circular tiene que pasar por esto, por esto otro, que te digan que sí, que la cambien... y cada vez hay más y te exigen más. [...] Y dices: -Mira, tienes 33 que los tienes que atender; antes de irte abrir la plataforma, escribir y contestar a los padres, la programación de todos los días, llenar tus papeles de no sé qué. Entonces desde que entras hasta que sales no tienes ni un segundo. En la mañana no puedo ni ir al baño.

En el nuevo perfil del docente se conjugan diferentes realidades. Por una parte, se tiende a la acumulación de saberes, capacidades, extensas trayectorias laborales muchas veces poco reconocidas. Por la otra, también existe una fuerte sensación de vulnerabilidad, culpabilidad y explotación. En los GD muchos comentarios revelaban cierta incomodidad existencial. Se vive con mucha ansiedad la asignación de roles fruto de la flexibilidad laboral, lo que, por ejemplo, les lleva a tener un contrato a media jornada y ser tutores; o asumir otras funciones y tareas para las que ni están preparados todavía, ni les corresponde por contratación.

PROFESORA 3: Mi primer año de trabajo fue en 3 escuelas de 3 pueblos diferentes a bastantes km de distancia. No tuve tiempo para situarme en ninguna

de ellas, ocupando una plaza de profesora de educación especial, aunque no tenía el título específico. La experiencia fue positiva pero, por otra parte, no facilitó el aprendizaje como maestra, además de las relaciones de poder que se establecieron [...] Era tratada como la inexperta, la recién llegada y debía hacer exactamente lo que se me decía. A veces me lo comunicaban verbalmente y a veces me lo dejaban anotado en un papel.

En este contexto frenético de flexibilidad y movilidad hay una serie de rasgos específicos que emergen como tematizaciones sobre las nuevas formas de empleo, y que nos permiten repensar los efectos en la producción de subjetividades. Éstas emergieron del cruce de las microetnografías con el análisis de los GD a partir de lo que llamamos “incidentes críticos” (Tripp, 1993:8), es decir, un acontecimiento clave en el que los participantes se ven involucrados y que retrata un problema o actitud que marca la trayectoria de la investigación, y que puede ser utilizado como punto de partida para el análisis.

La movilidad y la flexibilidad

Muchas docentes noveles hablaban de la disposición permanente al desplazamiento geográfico, yendo y viniendo de las escuelas a sus lugares de residencia, pero también de la movilidad como disposición laboral, cambiando de perfil contractual, lo que les dota de un rico capital cultural pocas veces retribuido, como Maestra 30 que en cuatro años ha trabajado en 18 escuelas diferentes; o Maestro 10 y Profesora 7 que en el primer año han laborado en 10 y 30, respectivamente. Esta situación no solo atañe a las maestras interinas o sustitutas. Cada vez es más frecuente encontrarse que cerca de 50% del cuerpo de docente obtuvieron sus plazas fuera de su territorio (MECD, 2012b).

MAESTRA 7 [no es la única que vive esta disolución de fronteras entre los tiempos]: ... el año pasado estuve a 120 kilómetros, iba y venía todos los días, dejaba el coche en un pueblecito y viajaba con mis compañeras [...], entonces llega el viernes y estás agotada, no mentalmente sino físicamente en el coche.

MAESTRA 9: A mí me llamaron de Ciudad Real, ¿sabes a dónde estás llamando verdad? Estás llamando a Salamanca. Es que tengo que ir Salamanca-Madrid-Alcázar de San Juan y Ciudad Real-Daimiel? –Sí, tienes 48 horas.

MAESTRA 3: Yo me fui a trabajar a Navarra, donde no conseguí plaza tampoco pero me quedé segunda de la lista. Pero me llamó el gobierno de Cantabria y me dijo: -no ha habido vacantes pero si te llega una tienes que venir o te sacamos. Entonces tuve que dejar Navarra y venir otra vez a Cantabria.

La mayoría del profesorado de este estudio está de acuerdo en que por su condición novel no puede poner peros cuando le asignan a una escuela. En el año 2013, los consejos de gobierno de diferentes comunidades autónomas han dado luz verde al Decreto por el que se aprueba la oferta de empleo público correspondiente al ejercicio 2013 para funcionarios de Cuerpos Docentes de Enseñanza no universitaria en la Administración pública regional. En algunas de las comunidades, muchas de estas plazas equivalen a la tasa de reposición no cubierta en 2012 y 2013. Las diez comunidades autónomas que han convocado plazas para profesorado de primaria hasta el mes de abril de 2013 han ofrecido un total de 404 vacantes para todo el país, lo que hace que en los primeros años de ejercicio de la práctica docente la experiencia se desarrolle, a menudo, en centros concertados y privados.

Si se tiene en cuenta que según las estadísticas del curso 2010-2011 del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, los profesores que trabajaron en centros de educación primaria fueron 233 mil 882, que la franja entre los 30 y los 40 años acaparan más de 54% de las plazas (MECD, 2012b); que actualmente hay una tasa de desempleo altísima entre los jóvenes entre 16 y 30 años (45.2%); que la mayor parte de los que tienen empleo tienen un contrato temporal (55%) y un tercio trabajan a tiempo parcial (IVIE, 2011), estas pocas plazas que se convocan dan para pensar. Por ejemplo, que reafirman nuevos modos de organización laboral que tienen como consecuencia la incapacidad de organizarse la vida, el estrés, el cansancio y la sumisión que se resume en la repetida frase “bueno, es lo que hay”; “tengo miedo a cansarme, a no soportar este ritmo” (Maestra 12).

Se acaba asumiendo que la movilidad y la disponibilidad sin restricciones es parte de la vida misma. Esta situación no solo les atañe a las maestras interinas. A esta aceptación de las condiciones de trabajo se mezclan cuestiones como el compromiso y la ilusión; los tiempos de aprendizaje y los de profesionalización, lo que muchas veces hace difícil poner límites, tal y como nos relataban:

MAESTRA 30: Tienes que hacer un montón de reuniones con padres en las horas libres y si no pueden, encontrar otro horario fuera de clases y muchas cosas más, la evaluación, poner las notas, los comentarios de los niños...

MAESTRA 27: Hay veces en que llego llorando, y pienso si es compatible o no tener una vida y estar en una asociación... Hablo con gente de otros colegios y me dicen: –Llego a mi casa a las 6:30 de la tarde y hace días que no hacía eso. Creo que es una cosa que tenemos que aprender como colectivo, a cuidar esos tiempos. Como este trabajo se mezcla con tu proyecto de vida y como además se te mezcla tu militancia personal, medirse es muy difícil, porque te juntas con un grupo de gente que es como tú y esto te produce mucha satisfacción y construcción colectiva; aprender mucho del otro.

La corporeidad y la subjetividad dócil

El sentido de no pertenencia a un lugar de trabajo genera estrés, culpabilidad e inseguridad. Además, este modelo fundamentado en la flexibilidad produce una subjetividad basada en la entrega sin condiciones, la domesticación del trabajo y el adiestramiento del carácter (Bronwyn, Browne *et al.*, 2005).

MAESTRA 33: En la privada sí que era que te llaman a las 8 para a las 8:30 trabajar y aun sabiendo que ese día iba a haber una baja, me llamaban por la mañana, y así durante casi un año. No tienes un material preparado y piensas: -es que estas clases son que haya alguien vigilando a los niños y es improvisación total. Y tienes que salir sí o sí de la situación y no puedes decir que no, porque al día siguiente ya no te llaman.

De este modo el cuerpo se convierte en lugar y expresión de dominación, control y regulación, intercambio y explotación. Así lo dejaba en evidencia:

MAESTRO 4: El director me dice: –a las 13:30 acabas las clases, tienes que tener a los niños preparados un poco antes. Suben de educación física a las 13:00. En lo que llegan a clase 13:05, y tienen que prepararse porque viene el taxi. ¿Cuánto doy de plástica yo? 15 minutos.

Ocurre un desplazamiento de la capacidad de agencia y poder de los profesionales hacia los gestores, directores, auditores e inspectores, pero también compañeros/as de trabajo, mediante prácticas de vigilancia y control

que producen una subjetividad y corporalidad flexible, individualizada, competitiva, e inscrita en lógicas de supervivencia y éxito entendidas como capacidad de adaptación.

MAESTRA 14: En la concertada si es tu primer año tienes que agradar a todo el mundo, y a finales de año te dicen si sigues o no y te dicen: -venga, este fin de semana curso de no sé qué... aunque no te apetezca nada hacerlo, con tu mejor cara tienes que ir.

Según Davies y Gannon (2006:62, 168), estas formas de gobernabilidad y responsabilización, responden a la forma neoliberal de control que se requiere a cada individuo para aceptar su responsabilidad de sí mismo, pero reduciendo cualquier responsabilidad para los demás, a excepción de la participación de actos de vigilancia y control. Al respecto,

MAESTRA 28: Ahora diré algo muy sumiso pero...de aceptar la situación y vivirla bien porque ahora imagínate que yo no la aceptase y me quisiera revelar, pues al cabo de dos semanas estaría enferma y al cabo de dos meses me echarían fuera, o sea que se trata de adaptarse a la situación.

La rentabilidad y la precariedad

La condición de temporalidad hace que valores como el prestigio, los recursos, la conectividad, las oportunidades de proyección y los intereses personales se vean postergados. Se genera una internalización de la disciplina dócil basada en la (auto)explotación perversa en pro de unos ideales como la vocación, la autojustificación del disfrute del propio trabajo, el deseo y el placer de haber escogido este camino a pesar de la precariedad. Maestra 33 decía: “¿por qué de 30 personas que estamos en esa sala cinco estamos sin contrato y el resto que lo tiene y lleva un montón de años trabajando no tienen el más mínimo respeto?” Otra dificultad que añade más precariedad es la dificultad de compaginar otros trabajos al estar pendiente de las listas de sustituciones, ya que muchas veces no hay tiempo ni posibilidad de planificar las agendas “Tienes que estar dispuesto y no puedes hacer muchas otras cosas” (Maestro 10).

Esta situación de inestabilidad y precariedad laboral se verá todavía más agravada por la reciente decisión del Ministerio de Educación, que plantea contratar a dos mil becarios para suplir la falta de profesores. En

los últimos cursos, el sistema educativo español ha perdido entre veinte mil y treinta mil profesores por la desaparición de la tasa de reposición de funcionarios (Sánchez, 2015). Según el Ministerio, recién licenciados universitarios realizarán actividades de apoyo a la enseñanza, cobrando entre 400 y 500 euros menos que un interino.

MAESTRO 5: Llego a un pueblo de 40 habitantes, ahí ¿qué? ¿Vas a encontrar una casa de alquiler? La casa del maestro está destrozada, había una subvención de 30 mil euros que desapareció, esa primera semana antes de dar las clases es una locura, me he quedado a dormir hasta en casa de la que tenía la tienda de ultramarinos. Estuve viviendo en un chalet pero el problema es que llegas a final de mes y ves lo que te gastas [...] 300 euros de alquiler; estoy en un pueblo en el monte en León a 10 grados bajo cero en invierno, calefacción... luego tienes que pagar el gasoil del coche, yo lo hacía desde Salamanca, dos horas y media, 50 euros de depósito todas las semanas, sumas todo eso y lo vas restando a lo que tu ganas.

Esta cultura de la competitividad termina por (auto)regular la propia práctica y la de los demás a través de parámetros oficiales sobre lo que se considera ser un buen docente; pero también la competitividad entre centros para atraer a las familias. Como nos explicaba Maestro 5 “desde luego no quiero ser el maestro que soy hoy, me da la sensación de que soy el maestro que quieren que sea, productivo, efectivo y en beneficio de una empresa”. En el caso del profesorado novel esta regulación todavía es mayor al estar muchas veces acompañados y supervisados por otros docentes durante los primeros días en los centros, como nos comentaba Maestra 29, “en la concertada te hacen pasar todas las programaciones. Te las hacen colgar; te las comentan y si creen que no está bien, las tendrás que repetir”. Dentro de esta lógica capitalista todo es medible y evaluable: los códigos de conducta; el acento, la forma de sentarse, las especificaciones de los programas de estudio; las relaciones con los estudiantes y las familias; la presión constante por hacer cursos de formación y participar en la cultura del centro, lo que acaba en una mercantilización de la práctica.

El cuidado

Esta forma de trabajo resulta aparentemente lógica dentro de un capitalismo emocional² (Illouz, 2007) donde entregamos nuestros afectos, cuerpos y

deseos a cambio de salario, y donde “los cuidados se compran y se venden en un sin fin de formatos (por horas, por tareas, por actividades)” (Gil, 2011:234). Como forma de trabajo inmaterial altamente feminizado, el cuidado del otro se vincula a los afectos y al compromiso desinteresado. “Yo quise ser maestra porque me agradaban los oficios relacionados con el afecto; siempre había tenido tendencia a cuidar a los pequeños de la familia” (Maestra 28). Pero no solo está la cuestión del cuidado de cara a los alumnos y a las familias, sino también la necesidad del autocuidado, de tener tiempo para una misma y para las compañeras de trabajo. En este sentido, la mayoría del profesorado novel comenta la falta de tiempo para compartir y aprender unos de otros. La feminista Haraway (1995:284) ha acuñado el término “economía casera del hogar” para explicar cómo en la actualidad las condiciones y características que organizaban el trabajo doméstico se han extendido a casi cualquier forma de trabajo “feminizándolo”. De este modo, los horarios flexibles del trabajo “doméstico” y la relación servil que comporta, pasan a ser una cualidad del trabajo.

MAESTRA 1: A mí lo que más miedo me da es el no poder seguir trabajando, tal y como está el asunto de oposiciones, de plazas [...] lo que más me apasiona es poder seguir enseñando a los niños, ver esas caras de satisfacción, sentir que lo que tú haces es muy útil para ellos, que te tomen de punto de referencia, que te vengan los padres y te digan que su hijo habla todo el día de ti.

El tipo de trabajo inmaterial del que habla Maestra 1 se caracteriza por el dominio de capacidades afectivas, comunicativas, creativas, de escucha y relación con las personas; de producción de saberes, lenguajes y vínculos; de capacidad de atención y empatía personalizada, etcétera. Los términos clave del trabajo creativo e inmaterial son creatividad, vocación, conectividad, entrega, autonomía, mérito, realización, profesionalidad y la (auto) formación...

Esta suma de conocimientos técnicos y relacionales genera contradicciones dolorosas. Maestra 4 nos decía: “el año pasado tuve una experiencia muy mala con unos padres separados. [...] Entonces no desconectas porque creas un vínculo con ellos”. O Maestro 2 “me preocupa la inseguridad del trabajo; llegar a un colegio y no saber cuánto tiempo vas a estar... No me permite meterme en el proyecto del colegio”. Tal y como lo explica Hardt (1999:96): “el cuidado de otros está ciertamente ligado a lo corporal, lo

somático... Pero los afectos que genera son, sin embargo, inmateriales”. Históricamente, las mujeres han realizado gran parte de este tipo de trabajo, que ha constituido el fundamento en la producción de servicios públicos, sanitarios o domiciliarios.

El trabajo afectivo vincula la feminidad con el afecto, contribuyendo a la construcción social de la feminidad y, por ende, a la precarización de las mujeres debido a la tradicional división sexual y patriarcal del trabajo. Los cuidados entremezclan lo *material e inmaterial*, así como la correlación “reproducción-producción”, debido a que el Estado del bienestar ha organizado la concepción de familia como la norma social. Ello conlleva a una jerarquía donde el cuidado se ha relegado al trabajo gratuito, invisible e infravalorado realizado por las mujeres. Quizás por ello el imaginario social de la docencia no tenga el reconocimiento que se merece.

La relación con los saberes

La continua exigencia del aprendizaje a lo largo de la vida; los cambios constantes en las sociedades tecnológica y del conocimiento, junto a largos periodos sin trabajo que se saturan y rellenan con todavía más formación cursando maestrías o doctorados, generan una sensación ambivalente: la de estar altamente capacitado y, a la vez, sentirse infravalorado, pensando que nunca es suficiente para encontrar un trabajo digno y continuo en el que poder desarrollarse. No resulta extraño entonces que 24% de las personas que trabajan en el área educativa cursen estudios de formación continua. Este porcentaje fue uno de los más altos en el año 2011 entre todas las profesiones y actividades en las que se desarrollan actividades de formación permanente (MECD, 2012b). De cerca le sigue el área sanitaria y los servicios sociales (MECD, 2012c).

En este contexto de hiperespecialización en detrimento de la experiencia, se enmarca el borrador del nuevo estatuto docente no universitario español propuesto por el actual gobierno en abril de 2014. En concreto, el capítulo I sobre la selección de los funcionarios de carreras docentes se plantea, entre otras cosas, el haber aprobado un examen oral y escrito de un idioma extranjero y la acreditación de un nivel de competencia digital adecuado para la práctica docente (MECD, 2014). Las futuras maestras que deberán examinarse de estas dos competencias tendrán que hacerlo fuera de las titulaciones universitarias oficiales, buscando por su cuenta cursos que les permitan acreditarse para poder opositar.

MAESTRO 7: Cuando parece que ya estás haciendo todo el trabajo para enmarcar bien los objetivos, los contenidos, lo que te marca la ley, de repente ésta cambia. Y también la cantidad de estudios o de cursos que tenemos que hacer continuamente para podernos reciclar. Creo que estamos viviendo un cambio, una transformación total, cuando no son las competencias básicas, es el inglés, cuando no, son las TIC, siempre, aparte del tiempo que dedicamos al trabajo específico para nuestra profesión, que es mucho... Ya no es solo lo que tienes que dedicar al aula, son las horas que tú tienes que meter de tu vida para seguir formándote, para mejorar y que eso se plasme en los alumnos, en el centro.

El borrador del nuevo estatuto docente es un ejemplo de cómo el tipo de conocimiento especializado generado por las profesiones y los trabajos vinculados al cuidado y al afecto no son considerados como válidos en el contexto de una economía de mercado neoliberal, al no ser el resultado de un trabajo que genere un “producto acabado” como una “acreditación” (Canella y Viruru, 2004:24). En el caso de las maestras, esto se traduce en la repetición de las oposiciones más de una vez a pesar de haber aprobado a la primera (como maestros 1 y 2, maestras 2, 3, 5 y 7 entre otros), ya que el capital cultural e inmaterial de conocimientos sí es altamente valorado. Este lenguaje de la eficiencia es tratado como neutral cuando en realidad se rige por una serie de intereses hegemónicos a costa de la pérdida de autonomía, creatividad, experimentación y capacidad de decisión. Un vocabulario que implica otro modo de denominar y configurar la profesión y que es incorporado de forma dócil.

En el terreno que nos compete, sirve para subir los estándares de las escuelas y los niveles educativos de la población en una economía del conocimiento (Cucalón, Loredó, Fernanda, Morgade, Criado, 2015). Este modelo opera mediante un sistema de evaluación, clasificación y control de las escuelas y de las tareas docentes, generando todo un tipo de gestión, además de una retórica basada en competencias, objetivos e informes, que consume mucho del tiempo y energía del profesorado (Perelman, 2014). Un ejemplo de esta situación se ha convertido en una crítica importante a la nueva reforma educativa española, la LOMCE, que ha entrado parcialmente en vigor este año. Las críticas apuntan al sistema de evaluación externa (con reválidas a los 16 años) así como por la homogeneización centralista de la enseñanza, la segregación de alumnos/as a los 15 años, el trabajo y

la disminución del poder de los consejos escolares. Montse Ros, secretaria del área de Educación del sindicato de Comisiones Obreras (CCOO) de Cataluña –uno de los sectores más reacios a la reforma– da cuenta de su preocupación en un artículo publicado en el diario *El Periódico*: “Esta ley conseguirá que las relaciones entre las personas que forman la comunidad educativa se verticalice y esto provocará que muchos profesores dejen de sentir la escuela como proyecto propio” (en Ibañez, 2014:4).

Conclusiones, recomendaciones y limitaciones de la investigación

Una de las mayores dificultades del estudio al que hemos hecho referencia en este artículo fue el acceso a los datos y estadísticas oficiales, ya que las administraciones son reacias a facilitarlos, como puede ser el porcentaje de graduados que se coloca laboralmente; el número de personas que aprueban las oposiciones públicas y se les adjudica una plaza laboral en una escuela; cuántos trabajan a tiempo completo y cuántos a tiempo parcial; el número de interinos, entre otros

Sin embargo, si bien no se ha tratado de un estudio con una muestra generalizable porque no pretendía ser una investigación cuantitativa que abarcara un gran número de sujetos participantes, pensamos que los resultados no dejan de ser indicadores sobre la relevancia del tema y sobre las implicaciones que estos cambios están teniendo en las vidas de las personas que colaboraron en esta investigación, afectando a las representaciones sociales y los imaginarios de lo que es ser docente. Es significativo ver cómo la percepción de ser un docente novel ya no es una cuestión provisional, de falta de práctica o formación, sino que se alarga y persiste más allá de los primeros años laborales.

La precariedad de las condiciones de trabajo es una de las cuestiones más preocupantes en los estudios de caso, donde 100% dice realizar tareas para las que ni está preparado ni está contratado, como tutorías o bien labores de coordinación. Es notoria la cantidad de profesorado que ha aprobado oposiciones pero no tiene plaza asignada ni trabajo estable; en los GD un 70% en Cantabria y en Andalucía; 75% en Barcelona; 71% en Madrid; o 33% en los estudios de caso. La movilidad aparece recurrentemente, por ejemplo un 70% en los estudios de caso afirma tener que desplazarse lejos de casa –entre 60 y 150 km– y haber trabajado en

más de tres escuelas el primer año. En el caso de los GD todavía es más significativo: un 90% del País Vasco y un 80% en Castilla y León. En los estudios de caso, 70% tiene más de dos titulaciones (licenciatura y maestría o estudios de doctorado), o una larga trayectoria laboral previa. Asimismo, 33% manifiesta sufrir ansiedad por el hecho de la presión de estar al día y formarse continuamente. En el caso de la formación, en los GD es de un 70% en Cantabria, 80% en Castilla y León, 50% en Barcelona o un 71% en Madrid.

La cuestión del trabajo inmaterial y afectivo como forma de recompensa frente a estas condiciones precarias es también un indicador notorio de lo que venimos desarrollando sobre la construcción de la identidad docente en unas condiciones de trabajo cambiantes: 60% en el GD de Cantabria y Castilla y León, 62.5% en Baleares, 75% en Barcelona, un 71% en Madrid, o un 60% en los estudios de caso.

Es indudable que la cultura de la eficacia y la temporalidad se han instaurado también en la educación y aunque en la constitución de la identidad del profesorado novel pueda parecer una situación provisional de los primeros años de profesionalización, lo cierto es que todo apunta lo contrario. Sabemos que es muy complicado examinar de una manera reflexiva este sistema laboral, por una parte porque desactiva cualquier mecanismo de resistencia a través de prácticas estresantes de control que no permiten un espacio y tiempo para expresar el malestar, pero también porque acabamos por internalizar y reproducir de una manera subjetiva los discursos y prácticas de dominación. Esta investigación informa sobre la importancia de un espacio para la reflexividad ética de un grupo de profesorado novel que se enfrenta a un modelo de mercado individualista, reflexionando sobre las condiciones de trabajo que no solo atañen los primeros años de experiencia laboral, sino que van más allá en la vida laboral.

Frente a estas condiciones de regulación, emerge la necesidad de encontrar espacios de actuación para salir del aislamiento y poner en común las condiciones de trabajo y de vida del profesorado, así como generar encuentros afectivos; buscar soluciones colectivas; desarrollar propuestas de visibilidad y lucha; compartir recursos y asesoría legal; o bien crear espacios de debate que cuestionen la orientación de los estudios superiores cada vez más centrados en la preparación de mano de obra según los

requerimientos de un mercado capitalista que consolida un pensamiento acrítico y acomodaticio.

¿Cómo podemos los y las formadoras preparar al profesorado novel y acompañarlos no solo en su desarrollo académico sino también en el repensar de su identidad profesional en este nuevo contexto laboral? Una oportunidad para dar respuesta a esta pregunta, ha sido la realización de diferentes actividades de divulgación³ a nivel internacional promovidas desde el mismo proyecto del cual emerge el presente artículo. Estas actividades han permitido poner de relieve todo un espectro de experiencias en las que los y las docentes intentan ser agentes para el cambio, promoviendo diversas formas de resistencia en sus prácticas. Resistencias que ponen en tela de juicio no solo el modelo de escuela del siglo XX que respondía a las necesidades de la sociedad industrial (Sawer, 2008), sino también al sistema educativo del siglo XXI centrado en la economía del conocimiento (Powell y Snellman, 2004).

Aunque siempre es difícil generalizar conclusiones de un estudio de caso y aplicarlas a otros contextos, pensamos que muchos docentes de otros países se encuentran en circunstancias similares, en marcos educativos globalizadores que incentivan la futura movilidad de los estudiantes y trabajadores. Invitamos a lectores/as e investigadores/as a conectar algunos de los resultados a sus contextos, y recomendamos para futuros estudios una investigación longitudinal que, en nuestro caso, por el periodo de financiación de la investigación, no nos fue posible realizar.

Notas

¹ Traducción del catalán al castellano: “ai-gua”: agua; “robelló”: robellón, un tipo de seta.

² La socióloga Illouz (2007) utiliza el concepto de *capitalismo emocional* para hacer referencia a que todas las expresiones emocionales, así como su desarrollo –la inteligencia emocional reconocida por Goleman (1996)– derivan en un nivel de competencia que tiene un valor monetario, convirtiéndose en una nueva forma de sociabilidad. El axioma del control y la gestión emocional reafirmado en los discursos terapéuticos de moda y los libros de autoayuda reflejan, por una parte, la búsqueda de ganancias

y, por otra, las formas modernas de control social en la empresa y en la escuela.

³ Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional. Barcelona, 21-22 de noviembre de 2013. En este simposio se realizó una mesa redonda en torno a las condiciones laborales del profesorado. Disponible en: <http://www.ub.edu/ubtv/video/posiciones-del-profesorado-ante-los-cambios.condiciones-de-trabajo-de-los-docentes>. *Imagining Education: Seeking New Metaphors For Schooling*. Campus Mundet de la Universidad de Barcelona. 23 y 24 de octubre de 2014.

Referencias

- BOE (Boletín Oficial del Estado). Real Decreto-Ley 20/2012, 13 de julio, núm. 168, Sec. I, pp. 50428. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2012/07/14/pdfs/BOE-A-2012-9364.pdf>.
- Brehony, Kevin y Deem, Rosemary (2005). "Challenging the post-Fordist/flexible organisation thesis: the case of reformed educational organisations", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 26, núm.3, pp. 395-414.
- Bronwyn, Davies; Browne Jenny; Gannon Susanne; Honan Eileen; Somerville Margaret (2005). "Embodied women at work in Neoliberal times and places", *Gender, Work and Organization*, vol. 12, núm. 4, pp. 343-36.
- Butler, Judith (2004). *Lenguaje, poder e identidad*, Madrid: Síntesis.
- Canella, Gaile y Viruru, Radhika (2004). *Childhood and Postcolonization*, Nueva York: Routledge Falmer.
- Chapman, David Wilfred (1983). "A model of the influence on teacher retention", *Journal of Teacher Education*, núm. 34, pp. 43-49.
- Cooper, Karyn y Olson Margaret (1996). "The multiple I's of teachers identity", en Kompf, Michael; Bond, Richard; Dworet, Don; Boak, Terence (eds.) *Changing research and practice: teachers' professionalism, identities and knowledge*, Londres: Falmer Press.
- Cucalón, Pilar; Loredó, José Carlos; Fernanda, María; Morgade, Marta; Criado, Tomás (2015). "El horizonte educativo neoliberal", *Periódico Diagonal*, 15 de febrero, Disponible en: <https://www.diagonalperiodico.net/blogs/fuera-clase/horizonte-educativo-neoliberal.html>
- Dang Thi Kim, Ahn (2013). "Identity in activity: examining teacher professional identity formation in the paired-placement of student teachers", *Teaching and Teacher Education*, vol. 30, pp. 47-59.
- Douglas, Jack (1985). *Creative Interviewing*, Londres: Sage.
- Davies, Bronwyn y Gannon, Susane (2006). *Doing collective biography*, Nueva York: Open University Press.
- Flores, Maria Assunção y Day, Cristopher (2006). "Context which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study", *Teaching and Teacher Education*, vol. 22, núm. 2, pp. 219-232.
- García, Carolina (2015). "¿Cómo influyen las Organizaciones Internacionales en las políticas educativas?", *Sociólogos*, 4 de marzo. Disponible en: <http://sociologos.com/2015/02/16/como-influyen-las-organizaciones-internacionales-en-las-politicas-educativas/>
- Gergen, Kenneth y Gergen, Mary (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- Giddens, Anthony (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*, Barcelona: Ediciones Península.
- Gil, Sivia (2011). *Nuevos feminismos. Sentidos comunes en la dispersión. Una historia de trayectorias y rupturas en el Estado español*, Madrid: Traficantes de Sueños.
- Goleman, Daniel (1996). *Inteligencia emocional*, Barcelona: Kairos.

- Guarino, Cassandra; Santibañez, Lucrecia y Daley, Glenn (2006). "Teacher recruitment and retention: a review of the recent empirical literature", *Review of Educational Research*, núm. 76, pp. 173-208.
- Haraway, Donna (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*, Valencia: Universidad de Valencia.
- Hao, Xu (2013). "From the imagined to the practiced: a case study on novice EFL teachers' professional identity change in China", *Teaching and Teacher Education*, vol. 31, pp. 79-86.
- Hardt, Michael (1999). *Affective labor*, pp 89-100. Duke University Press. Disponible en: <http://www.jequ.org/files/affective-labor.pdf>
<http://www.jequ.org/files/affective-labor.pdf> (consultado el 28 de marzo de 2013).
- Holstein, James; Gubrium, Jaber (eds) (2008). *Handbook of constructionist research*. Nueva York & Londres: The Guilford Press.
- Ibañez, María Jesús (2014). "Bienvenidos a la Lomce", en *El Periódico*, lunes 1 de septiembre, p. 4.
- Illouz, Eva (2007). *Intimidaciones congeladas. Las emociones del capitalismo*, Buenos Aires: Katz Editores.
- IVIE (2011). *Crisis económica e inserción laboral de los jóvenes: Resultados del Observatorio de Inserción Laboral de los Jóvenes*, Valencia: Instituto Valenciano de investigaciones económicas.
- Jeffrey, Bob y Troman, Geoff (2012). *Performativity in UK Education. Ethnographic cases of its effects, agency and reconstructions*, Essex: E & E Publishing.
- Jones, Ken y Stammers, Peter (1997). "The early years of the teachers' career: induction into the profession", en Tomlinson, Harry (ed.) *Managing continual professional development in schools*, Londres: Paul Chapman Publishing.
- Kelchtermans, Geert (1993). "Getting the story, understanding the lives. From career stories to teachers' professional development", *Teaching and Teacher Education*, vol. 9, núms. 5-6, pp. 443-456.
- Kelchtermans, Geert y Ballet, Katrijn (2002). "The micropolitics of teacher induction: a narrative-biographical study of teacher socialisation", *Teaching and Teacher Education*, vol. 18, núm. 1, pp. 105-120.
- Le Maistre, Cathrine y Paré, Anthony (2010). "Whatever it takes: how beginning teachers learn to survive", *Teaching and Teacher Education*, vol. 26, núm. 3, pp. 559-564.
- Loughran, John; Brown, Jane y Doecke, Brenton (2001). "Continuities and discontinuities: the transition from pre-service to first year teaching", *Teaching and Teacher Education*, vol. 7, núm. 1, pp. 7-23.
- MECD (2012a). *Anteproyecto LOMCE*. Disponible en: http://www.stecyl.es/borralex/lomcel/Anteproyecto_lomce_septiembre2012.pdf
- MECD (2012b). *Estadísticas. Profesorado del Cuerpo de Maestros que obtienen plaza en el Concurso de Traslados del curso 2010-11, por CA de origen y destino*, Madrid: MECD.
- MECD (2012c). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores correspondientes al curso 2010-2011*. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2013.html>

- MECD (2014). *Propuesta de articulado estatuto docente no universitario*, Madrid: MECD.
Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/220233660/Borrador-Del-Ministerio>.
- McGee, Patricia y Green, Marybeth (2008). "Lifelong learning and systems: A post-Fordist approach", *Journal of online Learning and Teaching*, vol. 4, núm. 2, pp. 146-157.
- McLaren, Peter (2003). *La vida en las escuelas*, Madrid: Siglo XXI.
- OCDE (2013). *Teachers for the 21st Century. Using Evaluation to Improve Teaching*, París: OECD Publishing.
- OCDE (2005). *Teacher matter: attracting development and retraining effective teachers*, París: OECD Publishing.
- Perelman, Uri (2014). "What are the relationships between teachers' engagement with Management information Systems and their sense of accountability?", *Interdisciplinary Journal of E-learning and learning objects*, vol. 10, pp. 217-227.
- Pillen, Marieke; Den Brok, Perry y Beijaard, Dowe (2013). "Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions", *Teaching and Teacher Education*, vol. 34, pp. 86-97.
- Piore, Michael y Sabel, Charles (1990). *La segunda ruptura industrial*, Madrid: Alianza.
- Precarias a la Deriva (2004). *A la deriva por los circuitos de la precariedad femenina*, Madrid: Traficantes de Sueños.
- Powell, Walter y Snellman, Kaisa (2004). "The Knowledge Economy", *Annual Review of Sociology*, 30, pp. 199-220.
- Richards, Jack y Pennington, Martha (1998) "The first year of teaching", en Richards, Jack (ed.) *Beyond Training*, Nueva York: Cambridge University Press.
- Rifà, Montserrat (2003). "Michel Foucault y el giro postestructuralista crítico feminista en la investigación educativa", *Revista de educación y pedagogía*, vol. 15, núm. 37, pp. 71-83.
- Robinson, Ken (2011). *Out of our minds: learning to be creative*, Minnesota: Capstone.
- Rots, Isabel; Aelterman, Antonia; Devos, Geert y Vlerick, Peter (2010). "Teacher education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study", *Teaching and Teacher Education*, vol. 26, núm. 8, pp. 1619-1629.
- Rvohotiè-Lyhty, Maria (2013). "Struggling for a professional identity: two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work", *Teaching and Teacher Education*, vol. 30, pp. 120-129.
- Sabar, Naama (2004). "From heaven to reality through crises: novice teachers as migrants", *Teaching and Teacher Education*, vol. 20, núm. 2, pp. 145-161.
- Sánchez, Daniel (2015). "Educación plantea contratar a 2000 becarios para suplir la falta de profesores", *Eldiario.es*, 17 de febrero. Disponible en: http://www.eldiario.es/sociedad/Educacion-planea-contratar-becarios-realizar_0_357665150.html.
- Schempp, Paul; Sparkes, Andrew y Templin, Thomas (1993). "The micropolitics of teacher induction", *American Research Journal*, vol. 30, núm. 3, pp. 447-472.
- Timostuk, Inge y Ugaste, Aino (2010). "Student teachers' professional identity", *Teaching and Teacher Education* vol. 26, núm. 8, pp. 1563-1570.
- Torres, Aubrey (2012). "Hello, goodbye!": exploring the phenomena of leaving early", *Journal of Educational Change*, vol. 13, núm. 1, pp. 117-154.

- Torres, Jurjo (2012). “La LOMCE es una Ley Orgánica muy conservadora y neoliberal”, ponencia presentada en jornadas *La LOMCE: involución del modelo educativo*, Madrid, 18 de diciembre. Disponible en: <http://jurjotorres.com/?p=375>
- Tripp, David (1993). *Critical incidents in teaching: Developing professional judgement*, Londres: Routledge.
- Veldman, Ietje; Tartwijk, Jan; Brekelmans, Mieke y Wubbels, Theo (2013). “Job satisfaction and teacher-student relationships across teaching career: four case studies”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 32, pp. 55-65.
- Walkerdine, Valerie (2000). “La infancia en el mundo postmoderno: La psicología de desarrollo y la preparación de los futuros ciudadanos”, en Da Silva, Tomaz Tadeu (ed.), *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales*, Sevilla: Publicaciones MCEP Sevilla.

Artículo recibido: 24 de septiembre de 2014
Dictaminado: 23 de enero de 2015
Segunda versión: 16 de febrero de 2015
Comentarios a segunda versión: 24 de febrero de 2015
Tercera versión: 24 de marzo de 2015
Comentarios: 13 de abril de 2015
Cuarta versión: 23 de abril de 2015
Aceptado: 30 de abril 2015