

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 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 du 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.