

Profesionales híbridos: nuevas configuraciones del profesionalismo docente en el contexto político neoliberal

Hybrid professionals: new configurations of teacher professionalism in the neoliberal political context

Javier Molina-Pérez

email: javimp@ugr.es

Universidad de Granada. España

Julián Jesús Luengo Navas

email: jluengo@ugr.es

Universidad de Granada. España

Resumen: La profesión docente ocupa un espacio central en los debates contemporáneos en el ámbito de la política educativa. Este artículo pretende comprender las transformaciones que puede estar experimentando el profesionalismo docente como consecuencia de las exigencias que plantean las prácticas políticas de la Nueva Gestión Pública (NGP). Para ello, se utiliza un enfoque metodológico cualitativo que combina las teorías de los participantes, las teorías de los investigadores y las teorías formales existentes. Concretado en un método inductivo, se sigue la propuesta de la Teoría Fundamentada. Como técnica de recogida de información se utiliza la entrevista cualitativa. Dieciséis han sido los participantes de la investigación: cuatro directores y doce docentes. La información ha sido analizada con el software QSR NVivo12. Los resultados muestran que el trabajo del profesorado está siendo reconfigurado. Se evidencia que las prácticas neoliberales están modificando la lógica profesional. El profesorado manifiesta un exceso de control y de desconfianza que hace el trabajo más incómodo y repercute en problemas de salud derivados del estrés que denuncian sufrir. Se experimentan contradicciones entre las convicciones profesionales y los imperativos que propone la NGP, que transforma al docente en un «técnico ejecutor». En este sentido, se evidencian nuevas formas de gestionar las tensiones a través de espacios de resistencia profesional y «adaptaciones» a las exigencias de la agenda neoliberal. Esto

plantea que la tradicional dicotomía entre profesionalismo ocupacional y organizacional puede estar difuminándose, dando lugar a nuevos enfoques profesionales basados en habilidades híbridas.

Palabras clave: Neoliberalismo; Docencia; Identidad; Política educacional; Análisis cualitativo.

Abstract: The teaching profession occupies a central space in contemporary debates in the field of educational policy. This article aims to understand the transformations that teaching professionalism may be experiencing as a consequence of the demands posed by the political practices of the New Public Management (NPM). For this, it is used a qualitative methodological approach that combines the theories of the participants, the theories of the researchers and the existing formal theories. Concreted in an inductive method, the proposal of the Grounded Theory is followed. As an information gathering technique, the qualitative interview is used. Sixteen have been the participants of the research: four directors and twelve teachers. The information has been analyzed with the QSR NVivo12 software. The results show that teachers' work is being reconfigured. It is evident that neoliberal practices are modifying professional logic. The teaching staff manifests an excess of control and distrust that makes the work more uncomfortable and affects health problems arising from the stress they report suffering. Contradictions are experienced between professional convictions and the imperatives proposed by the NPM, which transform teachers into an «executing technician». In this sense, new ways of managing tensions are evidenced through spaces of professional resistance and «adaptations» to the demands of neoliberal agenda. This suggests that the traditional dichotomy between occupational and organizational professionalism may be blurring, leading to new professional approaches based on hybrid skills.

Keywords: Neoliberalism; Teaching profession; Identity; Educational Policy; Qualitative Analysis.

Recibido / Received: 07/04/2019

Aceptado / Accepted: 05/09/2019

1. Introducción y contextualización teórica

En contextos caracterizados por continuas reformas de los sistemas educativos, la atención de los investigadores se centra cada vez más en el profesorado. Se ha señalado que las transformaciones culturales y políticas contemporáneas han debilitado el espacio que separa a la profesión docente de las semiprofesiones o los oficios (Tardif, 2013). Desde el interés de esta investigación, se recurre a los estudios que, desde diferentes posicionamientos epistemológicos, se han ocupado de comprender y analizar las transformaciones de la profesión docente. Son diversas las perspectivas de análisis que han abordado los estudios sobre el profesionalismo, debido, en parte, a su complejidad como fenómeno social. Los análisis sociológicos, fundamentalmente desde la perspectiva funcionalista y la neomarxista, han analizado las transformaciones de la profesión docente, ocupándose de aspectos como la socialización profesional, la carrera académica o la satisfacción del profesorado, entre otros.

Desde una perspectiva funcionalista, las profesiones se refieren a ocupaciones particulares que cumplen una determinada labor en la sociedad y están acompañadas de ciertos privilegios y prestigio. Se entiende que las profesiones cuentan con una amplia presencia y reconocimiento en la sociedad y están dotadas de una serie de rasgos distintivos. En este sentido, Durkheim (1992) concebía las profesiones como una especie de comunidad moral basada en la participación de sus integrantes en una determinada ocupación. Parsons (1951) enfatizaba que las profesiones poseen

unos valores normativos centrales, socialmente fundamentados, y reconoció que las profesiones modernas, la economía capitalista y el orden racional contribuían al mantenimiento y a la estabilidad del orden social. El funcionalismo configura un modelo ideal de profesión conforme a los cánones de las profesiones liberales (Guerrero, 2007): prestar un servicio básico a la sociedad; vocación y ejercicio a tiempo completo; autonomía para reclutar selectivamente; competencias para la formación y licencia para ejercer la profesión; asociación profesional; subcultura profesional; prestigio social y alta remuneración. No obstante, en el caso del profesorado, se cumplirían satisfactoriamente las dos primeras, ya que se trata de una actividad que posee escasa influencia en la formación y reclutamiento; su estatus tiene peor consideración que otras profesiones, y su actividad está controlada por la burocracia del Estado. Como consecuencia, los estudios desde esta perspectiva han sido divergentes. Por un lado, se ha considerado que la docencia se acerca a la clásica definición de profesional de Freidson (1994), entre otros destacados autores que subrayaron como características fundamentales del profesionalismo aspectos como la autonomía en la toma de decisiones, la discreción en la práctica laboral o el control ocupacional del trabajo. En este caso se ha defendido que el profesorado dispone de autonomía técnica de control (autorregulación) sobre el desarrollo del trabajo en el interior del aula (libertad de cátedra). Por otro lado, se ha planteado que la profesión docente entra en la esfera de las denominadas semiprofesiones o profesiones heterónomas (Etzioni, 1960), en tanto que las condiciones laborales han sido mermadas o no alcanzan los criterios de profesionalización asociados a las profesiones liberales.

El debate en torno al trabajo y la consideración social del profesorado también se ha realizado desde el marco epistemológico neomarxista. Se entiende al profesor como un trabajador de la enseñanza en el seno de la estructura de clases de la sociedad. Se trata de una corriente de análisis que se interesa por el objetivo y el producto del trabajo del profesorado. Esta perspectiva ha considerado que, desde la década de los ochenta del siglo anterior, el profesorado se encuentra instalado en un proceso de proletarización de su situación profesional (Lawn & Ozga, 1988). Un estado que quebranta la autonomía del profesor al excluir de su responsabilidad profesional las iniciativas intelectuales y las implicaciones sociales de su práctica. Cuestiones que deslizan paulatinamente al profesorado a instalarlo en la denominada clase obrera como consecuencia del aumento de las funciones de control, de gestión y de competitividad.

En el ámbito español, los trabajos sobre el profesionalismo docente han sido abordados desde diferentes enfoques. Pueden destacarse los estudios de Fernández-Enguita (1990), que opta por considerar el trabajo del profesorado como una semiprofesión; los de Ortega y Velasco (1991) que lo consideran como un grupo de estatus y por lo tanto debilitan la idea de la proletarización; o los de Marcelo (2001), que indica que la profesión docente ha ido cambiando con el tiempo, manifestando fenómenos de desprofesionalización (pérdida de control interno y autonomía) y de reprofesionalización (ampliación de tareas a los docentes). Sin embargo, los debates actuales sobre profesionalismo docente deben ser entendidos en el seno de las transformaciones políticas, económicas y culturales de las sociedades contemporáneas. No es posible comprender e interpretar el profesionalismo cuando se desliga del movimiento global de reformas educativas. Este «Global Education

Reform Movement» ha sido entendido por Sahlberg (2011) como un germen (GERM, por sus siglas en inglés) que se ha extendido por diferentes espacios geográficos y se ha caracterizado por la introducción de diversas dinámicas de privatización. En esta línea, se han situado recientemente investigaciones como la de Venegas, Usategui y del Valle (2017) donde se expone que los criterios clásicos de las profesiones liberales están siendo transformados por las políticas de presión sobre el profesorado, haciendo que los docentes desarrollen estrategias individuales para resistir a los procesos de desprofesionalización. Por su parte, investigaciones como la de Rodríguez (2014) optan por considerar que el trabajo del profesorado está tendiendo hacia la proletarización, en tanto que se consideran precarias las condiciones laborales del profesorado, convirtiéndose en un personal asalariado, tratado como un técnico ejecutor que devalúa su estatus y cualificación.

Las ideas anteriores instan a introducir el neoliberalismo como fenómeno problemático que se asocia con la privatización y mercantilización del sistema educativo, aspecto vinculado con la devaluación del conocimiento profesional y la transformación del desempeño docente (Fuller, 2019). Para la investigación que se presenta se focaliza la atención sobre la promulgación de prácticas características de la Nueva Gestión Pública (NGP). En educación, la NGP «incorpora políticas como la autonomía escolar, la rendición de cuentas, la publicación de los resultados en pruebas estandarizadas, la jerarquización, la profesionalización de los directores y la emulación de estilos gerenciales en la dirección escolar» (Parcerisa, 2016, p. 18). En el ámbito español, La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) ha concretado algunas de estas prácticas. Verger y Normand (2015) han apuntado las siguientes: estilo directivo gerencial de los servicios públicos, descomposición del sector público en unidades de gestión más pequeñas, explicitación de medidas de desempeño, énfasis en el control de los resultados y competencia en el sector público. En consecuencia, siguiendo a Saura y Fernández-González (2017), estas prácticas, entendidas como medidas de endoprivatización o privatización endógena, han modificado elementos relacionados con el reconocimiento social, el prestigio, las condiciones laborales o la autonomía del trabajo, generando nuevas formas de conocimiento, habilidades y valores profesionales.

En consecuencia, la presión para demostrar la adhesión a los estándares y objetivos de desempeño pone en juego nuevas fuerzas en el espacio negociado del trabajo del profesorado. La lógica neoliberal dominante expone a los docentes a un constante cuestionamiento de lo que significa ser un profesional de la educación. Construye significados sobre quiénes deberían ser y cómo entienden su propio éxito (Buchanan, 2015). Sin embargo, definir qué es ser un buen profesional de la enseñanza no es fácil porque tiene un fuerte componente subjetivo e interpretativo. Y es que, no existe una definición objetiva y precisa del «buen profesor», sino una amplia gama de opiniones e ideas en pugna que tratan de legitimar, bajo relaciones de poder, un significado hegemónico (Skerrit, 2019). En referencia a esto, es importante también considerar los recientes estudios que se están llevando a cabo y que se interesan por diversos tipos de prácticas de resistencia que desafían los imperativos de la agenda de la NGP, así como la generación de contra-discursos y contra-prácticas que podrían estar contrarrestando la configuración de un profesional disciplinado bajo los estándares de la agenda neoliberal (Anderson & Cohen, 2015;

Luengo & Molina-Pérez, 2019). Por ello, este trabajo considera al profesionalismo como una propuesta socialmente construida, fluida y dinámica, que se forma e informa a través de «prácticas discursivas» (Trent, 2010). Se apuesta por profundizar sobre cómo los docentes participan o se resisten a discursos particulares que tratan de configurar un nuevo espacio de trabajo para el profesorado. Por ello, es relevante explorar cómo el sujeto, como profesional, piensa su profesionalidad y los efectos en su práctica docente, en los nuevos contextos que se han configurado debido a las presiones del mercado y la propagación global de las agendas pro-privatización.

Por consiguiente, partiendo de los estudios aludidos, la investigación se desarrolla siguiendo estos interrogantes: ¿está experimentando cambios el profesionalismo docente como consecuencia de un contexto político neoliberal? Si es así, ¿cómo percibe el profesorado las transformaciones en su trabajo? ¿Está el profesorado resistiendo a las exigencias que plantean las agendas globales pro-privatización o están adoptándose posiciones de obediencia sin cuestionamiento? Así, el objetivo principal de este trabajo es comprender las transformaciones que puede estar experimentando el profesionalismo docente como consecuencia de la promulgación de las propuestas neoliberales amparadas en las prácticas políticas de la NGP. Para ello, se profundiza en los debates actuales sirviéndonos de un extenso trabajo de campo que indaga sobre las dinámicas que pueden estar redefiniendo la profesionalidad docente.

2. Enfoque metodológico

La investigación cualitativa se caracteriza por particularidades epistemológicas que requieren una ardua tarea a la hora de discernir sus patrones analíticos de los tradicionales acercamientos positivistas. Una de las particularidades más notables es la sustitución de hipótesis contrastables por preguntas categóricas que implican procesos inductivos de comprensión fenomenológica. Por ello, más que establecer relaciones causales, se trazan interrogantes que propicien la emergencia procesual de las hipótesis. En consecuencia, el enfoque metodológico se despliega bajo un marco de investigación interpretativo en un nivel aprehensivo-analítico, que se caracteriza por la ausencia de hipótesis apriorísticas y la permanente adaptación del diseño y el método al objeto de investigación (Hernández, 2014). La propuesta se concreta en un método inductivo, a través del cual se pretende elaborar un espacio teórico siguiendo los procedimientos de la Teoría Fundamentada. Ésta se basa en la generación de teorías formales a partir de las teorías sustantivas de los participantes mediante el cruce constante y sistemático de informaciones (Glaser & Strauss, 1967).

2.1. Participantes

La totalidad de participantes de la investigación no se fijó de forma previa al desarrollo del estudio ni atendiendo a criterios de aleatorización, sino que, siguiendo los postulados del muestreo teórico, propio de la investigación cualitativa, ha quedado condicionada por la saturación teórica de las informaciones recabadas para los objetivos fijados en este trabajo (Hernández, 2014). El criterio de saturación teórica fue incorporado por Glaser y Strauss (1967) y hace referencia a un momento

del muestreo teórico en el que los informantes no agregan nuevas informaciones a las cuestiones planteadas para los objetivos de investigación. Se trata de un estado del trabajo de campo en el que no emerge ninguna nueva categoría. Vallés (2009, p. 68), para el caso de investigaciones que utilizan la entrevista como técnica de recogida de información, señala que se llega a la saturación de la información cuando ésta «resulta sobrada en relación con los objetivos de investigación. Esto es, nuevas entrevistas no añaden nada relevante a lo conocido». En el caso de la investigación que se presenta, se ha comenzado con una entrevista individual a los informantes clave: directores y directoras de distintos Institutos de Educación Secundaria (IES) que cumplen con la condición de ejercer su función en centros de gestión y titularidad pública. Posteriormente, a través de los directores, se ha accedido a otros participantes, profesorado que no ocupa actualmente el cargo de dirección, a través de la técnica «bola de nieve» (Noy, 2008). Para ello, se establecieron una serie de criterios previos al objeto de contar con informantes de diversos perfiles que pudieran aportar múltiples interpretaciones sobre las cuestiones planteadas:

- Docentes que, no siendo directores, tengan o hayan tenido alguna función directiva (subdirectores, vicedirectores, jefes de estudios y/o secretarios).
- Profesorado que nunca haya desarrollado funciones directivas.
- Docentes de centros de ubicación geográfica diversa.
- Profesorado de centros de distinto Índice Socio-Económico y Cultural (ISC)¹

El acceso al campo y el proceso de análisis realizado hasta alcanzar la saturación teórica de las informaciones recabadas ha seguido el siguiente esquema. En primer lugar, se ha contactado con diferentes IES del contexto de estudio (Granada y provincia), mediante carta formal, planteándoles los fines y objetivos de la investigación. En los centros donde se ha permitido ejecutar el trabajo, se ha realizado una primera entrevista a los directores, para posteriormente hacer lo propio con el profesorado que cumple con los criterios mencionados anteriormente. La información se ha analizado después de la realización de cada entrevista, lo que conlleva un proceso de estudio paralelo al trabajo de campo. Esto ha permitido identificar un espacio del análisis en el que los datos no otorgan nuevas aportaciones en lo relativo a las preguntas y objetivos de investigación fijados para este trabajo. Tras ello, se ha decidido dar por concluido el proceso, siendo este momento el que ha determinado el número total de centros y participantes. Dieciséis ha sido el número total de informantes. De ellos, cuatro son directores y directoras y doce son docentes de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) que no ocupan actualmente el cargo de dirección. A continuación se exponen datos de los centros y participantes, asignando códigos a los informantes y centros para salvaguardar la confidencialidad adquirida en el proceso

¹ El ISC es una variable que establece una clasificación de los centros en función de las condiciones socioeconómicas y culturales de las familias del alumnado. Se determina, desde la administración pública, a través de un cuestionario que recoge una variable referente al nivel cultural (estudios del padre y de la madre o número de libros en el hogar, entre otros), al nivel económico (ocupación del padre y de la madre, disponibilidad de ordenador en casa o conexión a internet, entre otros) y recursos para el estudio (disponibilidad de un espacio específico donde estudiar, mesa de estudio o materiales disponibles, entre otros).

de recogida de información². Las narrativas de los entrevistados serán empleadas en los siguientes apartados con el fin de facilitar y contextualizar la teoría formal y la teoría sustantiva.

Tabla 1. Datos y códigos de los centros y personas entrevistadas

Centros	Personas entrevistadas
IP1: Instituto Público uno. Índice socioeconómico medio-alto. Centro de la ciudad.	<p>Director (DIR-IP1). Licenciado en Geografía e Historia. Amplia experiencia en el sistema educativo. Ha ocupado distintos cargos directivos.</p> <p>Docente (DIN-IP1). Licenciado en Filología Inglesa. Amplia experiencia en el sistema educativo. Sin funciones directivas.</p> <p>Docente (DGE-IP1). Licenciada en Geografía. Amplia experiencia en el sistema educativo. Sin funciones directivas.</p>
IP2: Instituto Público dos. Índice socioeconómico medio. Barrio periférico de la ciudad.	<p>Directora (DIR-IP2). Licenciada en Geografía e Historia. Amplia experiencia en el sistema educativo. Ha ocupado distintos cargos directivos.</p> <p>Docente (DMV-IP2). Licenciada en Matemáticas. Amplia experiencia en el sistema educativo. Actualmente es vicedirectora.</p> <p>Docente (DLH-IP2). Licenciada en Humanidades. Corta experiencia en el sistema educativo. Sin funciones directivas.</p> <p>Docente (DLM-IP2). Licenciada en Matemáticas. Amplia experiencia en el sistema educativo. Sin funciones directivas.</p>
IP3: Instituto Público tres. Índice socioeconómico medio-alto. Centro de la ciudad.	<p>Director (DIR-IP3). Titulación de Magisterio con mención en Matemáticas. Amplia experiencia en el sistema educativo. Ha ocupado distintos cargos directivos.</p> <p>Docente (DEF-IP3). Licenciado en Educación Física. Experiencia media en el sistema educativo. Ocupa el cargo de jefe de estudios.</p> <p>Docente (DLM2-IP3). Licenciada en Matemáticas. Amplia experiencia en el sistema educativo. Sin funciones directivas.</p> <p>Docente (DLF-IP3). Licenciado en Filosofía. Amplia experiencia en el sistema educativo. Sin funciones directivas.</p>
IP4: Instituto Público cuatro. Índice socioeconómico medio-bajo. Zona rural.	<p>Directora (DIR-IP4). Titulación en Magisterio y Pedagogía. Amplia experiencia en el sistema educativo. Ha ocupado distintos cargos directivos.</p> <p>Docente (DTS-IP4). Licenciada en Trabajo Social. Amplia experiencia en el sistema educativo. Sin funciones directivas.</p> <p>Docente (DMA-IP4). Licenciada en Matemáticas. Amplia experiencia en el sistema educativo. Ha ocupado cargos directivos.</p> <p>Docente (DMA2-IP4). Licenciado en Matemáticas. Amplia experiencia en el sistema educativo. Sin funciones directivas.</p> <p>Docente (DHT-IP4). Licenciado en Historia. Amplia experiencia en el sistema educativo. Ha ocupado distintos cargos directivos.</p>

Fuente: elaboración propia.

² Esta investigación se rige por las consideraciones éticas propuestas por el Institutional Review Boards (IRB), destacando el respeto por los informantes, el conocimiento informado y la protección de su privacidad.

2.2. Instrumentos de obtención de la información

Se ha empleado la entrevista cualitativa como técnica de recogida de información al objeto de servir a los principios de inducción que sustentan la Teoría Fundamentada. En este caso, una entrevista semiestructurada en profundidad, entendida como una técnica que favorece un espacio dialógico en el que entran en juego elementos filosóficos, e incluso terapéuticos, en un marco de investigación en el que predomina una dimensión personal, más que objetivable o generalizable a otros casos (Kvale, 2015). En referencia al contenido de las entrevistas, se señala que se plantearon cuestiones de forma abierta y flexible, por lo que se considera que prevalecieron las variantes discursivas de los informantes sobre las cuestiones planteadas por los investigadores. No obstante, aunque no se ha seguido de forma fidedigna, el guion de entrevista se ha compuesto de dos bloques: el posicionamiento del profesorado con respecto a las exigencias de la política educativa, y las consecuencias personales y profesionales que experimentan a diario y determinan sus sentimientos, emociones y grado de satisfacción con su práctica. Así, para el primer bloque se plantearon cuestiones como: ¿de qué manera puede la administración educativa condicionar el trabajo del profesor en el aula?; ¿Cómo cree que es el buen profesor que está siendo demandado por las administraciones? Para el segundo bloque se plantearon cuestiones como: ¿está satisfecho, personalmente y profesionalmente, con su trabajo?; ¿Cómo se siente si los resultados del centro, y los suyos en particular, no salen como se espera?; ¿Cómo lo hace para negociar las contradicciones entre lo que usted puede creer adecuado y lo que le demandan las políticas educativas?

En ningún caso se pretende presentar los resultados como hechos objetivos o generalizables a otros contextos, algo que habrá que contrastar mediante el desarrollo de nuevas investigaciones de carácter ideográfico (Denzin & Lincoln, 2012). Así, la pretensión de este trabajo es alcanzar un análisis valorativo de los participantes para el contexto español donde se acota el estudio por las características compartidas en la aplicación de la LOMCE. Sin embargo, es necesario, incluso, contrastar estos resultados con otras investigaciones desarrolladas en otras autonomías debido al carácter descentralizado en materia educativa del Estado español.

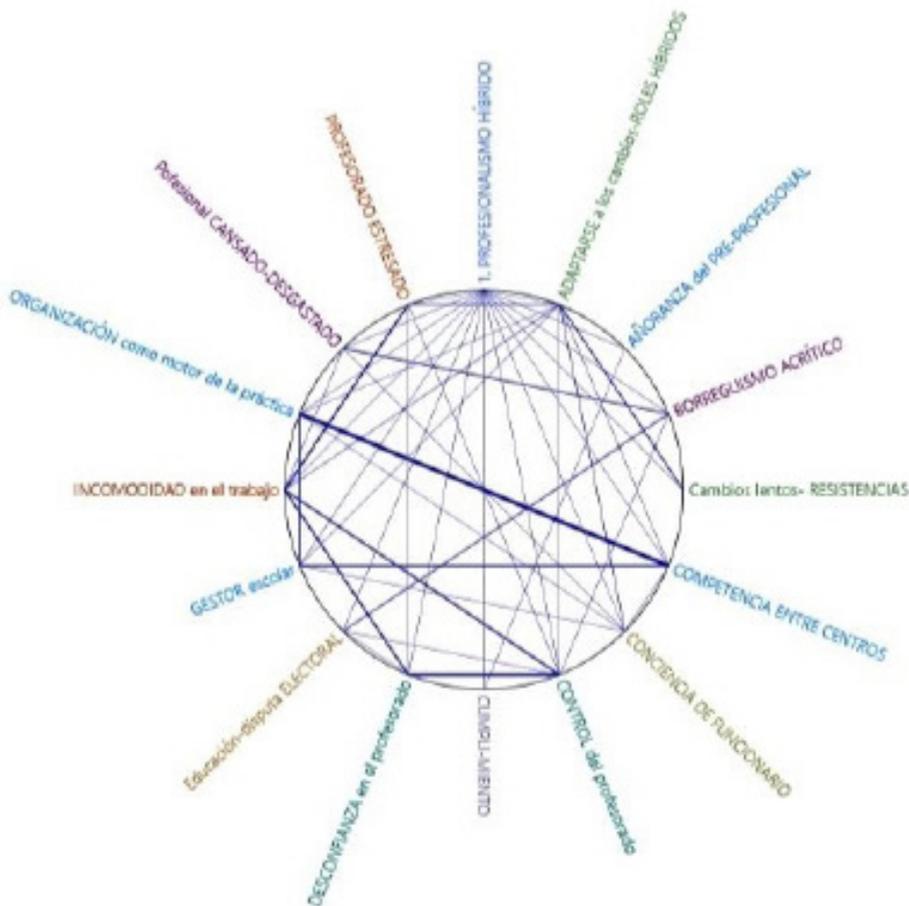
2.3. Análisis de datos y categorías de análisis

El instrumento que se ha utilizado para el tratamiento de la información obtenida ha sido el software cualitativo QSR NVivo12. Los análisis cualitativos se caracterizan, a la vez que se diferencian de los planteamientos positivistas, por aumentar la diversidad, la complejidad, el volumen de datos y la interactividad de los mismos. Por ello, siguiendo los procedimientos de la inducción, el análisis comienza en el momento en que se recaban las primeras informaciones (Gibbs, 2012). Mediante la utilización del software se opta por realizar una codificación de modalidad inductiva, siendo fiel al discurso de los participantes y evitando, siempre en la medida de lo posible, que las teorías implícitas y la mediatización de los investigadores infieran en este proceso. A este efecto se ha realizado un primer análisis basado en la frecuencia de términos con el objeto de comprender cuáles

son los tópicos más recurrentes en los discursos de las personas entrevistadas. El resultado de este proceso ha establecido una serie de pre-categorías que definen los nodos discursivos preponderantes y sientan las bases de los procesos consecuentes de codificación.

Posteriormente, se realiza un análisis de conglomerados para generar un diagrama que agrupa elementos que presentan similitudes en los atributos codificados. Se ha seguido una agrupación de nodos por similitud de palabra, mediante mediciones de similitud que siguen el coeficiente de correlación de Pearson. El resultado es la confluencia de unidades de significado saturadas que generan la teoría emergente (Edlund & McDougall, 2016). Los análisis realizados se reflejan mediante líneas rectas que enlazan las pre-categorías ubicadas en la circunferencia (figura 1). Al estar todas ellas relacionadas entre sí, permite definir las categorías posteriores de manera inductiva.

Figura 1. Elementos conglomerados por similitud de palabra



Fuente: QSR NVivo12

Para definir de forma emergente las categorías es preciso seguir de manera fidedigna las fases o estadios de la Teoría Fundamentada. De este modo, mediante la utilización del software, se ha realizado una codificación viva de las informaciones. Se han seleccionado aquellas unidades de significado potencialmente descriptivas para el objetivo de este trabajo. A continuación, se ha realizado una codificación axial, resultante de la integración de unidades de significado en las pre-categorías del proceso anterior. Por último, se ha realizado una codificación selectiva que ha dado lugar al árbol de nodos categoriales que se expone en la figura 2. Éste faculta el desarrollo de la teoría emergente utilizando las matrices de codificación, que presentan las narrativas con mayor índice de coincidencia en el análisis realizado (Campo-Redondo & Labarca, 2009). Así mismo, para asegurar la calidad de la investigación, no solo es importante la sistematización metódica, sino que se ha utilizado el empleo reflexivo de estrategias que aseguran la credibilidad de las informaciones, recurriendo a contrastar narrativas, informes, notas de campo y normativas políticas (Flick, 2014).

Figura 2. Árbol de nodos resultante de la codificación selectiva



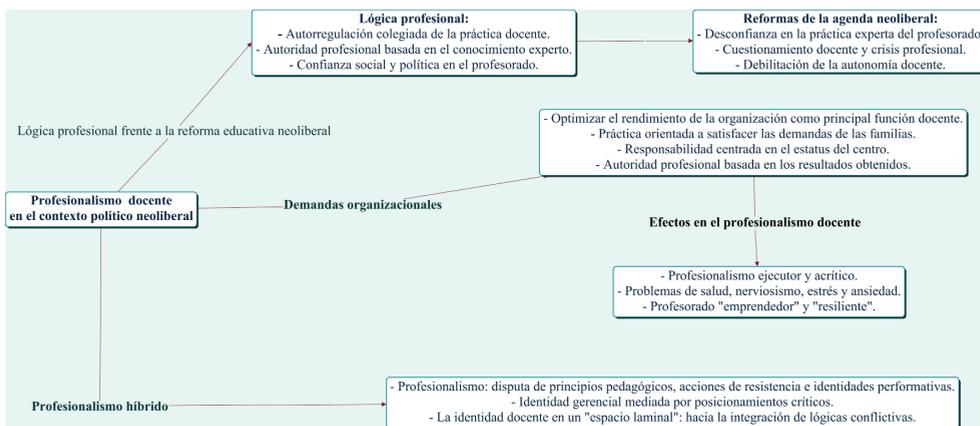
Fuente: QSR NVivo12

El árbol de nodos sirve para construir la teoría que se presenta en el apartado de resultados. Su función es la de cruzar las categorías que presentan coincidencias de codificación. De este modo, a través de las mencionadas matrices que relacionan las narrativas de las categorías, se han seleccionado los extractos conversacionales con mayor índice de coincidencia obtenidos tras la aplicación de la medición de similitud que emplea el coeficiente de correlación de Pearson.

3. Resultados y discusión

Los resultados profundizan en los apartados que se desprenden de la figura 3. Primero, se aborda la crisis de la lógica profesional motivada por el desarrollo de prácticas neoliberales. Segundo, se analiza el impacto de las demandas organizacionales, como consecuencia de la agenda pro-mercado, sobre el profesionalismo docente. Por último, se profundiza en la categoría de «profesionalismo híbrido» como conflicto de identidad desarrollado por los docentes que conlleva una nueva forma de gestionar la tensión entre los condicionantes contextuales, sociales y políticos en el desarrollo de su práctica.

Figura 3. Resumen de los principales resultados de la investigación



Fuente: Elaboración propia.

3.1. La lógica profesional frente a las reformas de la agenda neoliberal

Es complejo establecer líneas divisorias en la comprensión de las transformaciones de los profesionales de la educación. Por ello, los cambios en el profesionalismo deben entenderse como transiciones progresivas más que como fases de desarrollo profesional:

sobre todo en los últimos años hemos perdido cierto control que teníamos antes sobre nuestra práctica. No sé decirte una fecha que marque un periodo divisorio, pero, por ejemplo, antes no vivía con el alumnado de ESO esa necesidad, más que necesidad, presión, de obtener resultados en evaluaciones externas. O, por decirte más ejemplos, antes no percibía las tensiones que ahora se experimentan en los claustros o en las relaciones con las familias... todo el ambiente que rodea al centro ha cambiado y ha influido en mí como docente (DMA2-IP4).

Para comprender el impacto de estas transformaciones se toma como referencia las investigaciones de Evetts (2009), donde se analizan las transiciones en el profesionalismo docente desde las categorías de «profesionalismo ocupacional» y «profesionalismo organizacional». El primero se caracteriza por la discreción, el control «desde dentro» de los profesionales, la confianza social en su práctica y la autorregulación colegiada de su praxis. En el profesionalismo ocupacional, o puro, prevalece la lógica del profesional libre, defendido de las intromisiones gerenciales que propone la agenda neoliberal. Desde esta posición, el conocimiento experto que manejan los docentes debe ponerse en práctica para manejar situaciones cotidianas complejas. Se requiere que los docentes prioricen las necesidades reales de aprendizaje y no los reclamos de las agendas pro-privatización. Tomar decisiones para crear oportunidades de aprendizaje que generen significado para los estudiantes, porque son ellos, en última instancia, los que lo crean en una experiencia que emerge en momentos únicos, subjetivos, inciertos e incalculables (Werler, 2015). En consecuencia, la coordinación del trabajo se lleva a cabo a través de habilidades, normas y ética de la profesión, adquiridas y socializadas en contextos profesionales de servicio a la sociedad, que sugieren cómo hay que usar el conocimiento y la experiencia cuando se trabaja para custodiar a la ciudadanía. De igual modo, la autoridad profesional se basa en la alta capacitación adquirida en instancias educativas superiores, así como en su motivación y experiencia. Los fuertes lazos entre asociaciones profesionales y sindicales, la Universidad y el Estado, generan legitimidad institucional a los docentes (Noordegraaf, 2015). El valor del trabajo radica en la calidad que ofrecen para tratar los casos y las situaciones de forma efectiva, poniendo en curso el conocimiento, el tiempo y la dedicación humana necesaria. Esta caracterización del profesionalismo ocupacional describe también a los entendidos por Hargreaves (2000) como pre-profesional o profesional pre-reforma. En las narrativas del profesorado puede intuirse una cierta nostalgia por las condiciones laborales y personales del profesional previo a la irrupción del control y sometimiento que ejerce la agenda neoliberal sobre los docentes, al tiempo que se hacen evidentes los cambios que han sufrido en las últimas décadas:

yo echo la vista atrás y me fijo en las personas que me enseñaron a mí e intento enseñar y seguir esos modelos. Los modelos de aquellas profesoras que tanto han significado. La formación para mí es símbolo de independencia y siendo mujer lo es mucho más. Entonces, eso es lo que yo intento proyectar. Cuando llego a clase intento proyectar lo máximo, pero es que, claro, no dejas de apreciar que por detrás de ti hay algo que no te deja. Tú tienes que intentar hacer eso porque es en lo que crees, pero luego hay una parte, que es la administración, que tú la notas, la palpas y la sientes y entonces tienes que tener un poco de cuidado. (DLM-IP2). Yo me metí para ser docente porque me gustaba la enseñanza y entendía que era realmente, no una profesión, sino un servicio que podía prestarle a los demás. (DIR-IP3).

La concepción del profesionalismo se transforma en el marco de las reformas diseminadas por la agenda educativa neoliberal. Y es que, las prácticas políticas

actuales se están caracterizando por proponer estructuras jerárquicas y verticales de gobierno, procedimientos estandarizados como tecnologías políticas de control sobre el profesorado y regulaciones postburocráticas y auditables que denuncian una particular desconfianza en la práctica experta de los docentes (Luengo & Molina-Pérez, 2019). Estos cambios pueden percibirse en discursos como el que mantiene el director del centro uno y la docente del centro cuatro:

ahora se pone en duda, día a día, esa preparación e incluso no sé, por ejemplo, hay una obsesión en el control de asistencia a los centros del profesorado. Está llegando a prácticas como la huella digital para controlar las horas que se está, como partiendo de la base de que vamos a hacer trampa. Entonces, es como partir de una desconfianza. El clima ha cambiado en ese aspecto. ¿Qué pasa? Se trabaja de forma más incómoda. El trabajo, pues, repercute en eso, en cierta incomodidad. (DIR-IP1).

Yo ahora mismo estoy a la mitad de mi carrera profesional y tengo una crisis de manera de trabajar porque los nuevos aires son aires que vienen de no se sabe dónde...bueno, sí se sabe dónde, pero es un corta y pega de muchos sitios y aquí no encaja esto (DMA-IP4).

En esta dirección, se observa que el conjunto de reformas promovidas bajo la agenda política neoliberal han debilitado los espacios de autonomía y de protección de los profesionales, deteriorando los valores en los que se asienta su trabajo. En estos términos plantea la situación el director del centro uno:

yo partía de un sentimiento de confianza, se confiaba en mí. Como profesional, la administración había llegado a un acuerdo conmigo. Siento que ahora no es así, percibo cierto desamparo porque todo el conglomerado político banaliza lo que rodea a la educación, y está consiguiendo redefinir nuestra práctica, nuestras convicciones, nuestros modos de hacer (DIR-IP1).

Esto lleva a afirmar que los profesionales están, cada vez más, sujetos a presiones organizacionales y políticas, lo que ha generado ambigüedad sobre la propia naturaleza del profesionalismo. El profesorado se enfrenta a situaciones conflictivas debido a la disputa entre factores profesionales, políticos y sociales que afectan al trabajo:

evidentemente, las instancias políticas que influyen sobre la educación lo que están buscando no es una mejor educación, sino son los mejores resultados electorales. De ahí que se apliquen medidas demagógicas que afectan al colectivo y al sistema (DIR-IP1).

3.2. Las demandas organizacionales y sus efectos en el profesionalismo docente

Los cambios consecuentes de la irrupción de la agenda reformista neoliberal conforman lo que Evetts (2009) entendió como «profesionalismo organizacional» o profesionalismo «desde arriba». Estas prácticas están situando el trabajo del profesorado en una organización que funciona para entregar productos a las familias-clientes. Esto se intensificó a partir de las décadas de los ochenta y noventa del anterior siglo como consecuencia de la expansión de la NGP y la recontextualización de modelos de cuasimercado en educación (Luengo & Molina-Pérez, 2018). El interés se centró en las características de las acciones que se llevan a cabo en los centros, entendidos como organizaciones, para producir servicios que satisficieran las necesidades y preferencias de los clientes. Al profesorado se le considera como un elemento del organigrama organizacional que debe asumir determinados roles y responsabilidades orientados a convertir la inversión realizada en resultados tangibles demandados por clientes identificables, agregando valor y optimizando la inversión de la organización (Noordegraaf, 2015). Esto es muy evidente en el discurso de esta directora, para quien la posición del centro en un escenario de cuasimercado se convierte en el foco principal de su práctica:

tú tienes que hacer que el centro crezca, que se engrandezca, que mejore y entonces eso... te da mucha tarea. Luego está que, a veces, otros centros de la zona también han subido en categoría, en prestigio, en demanda y ahí es verdad que tienes que hacer todavía más esfuerzo para que las familias sigan confiando en este Instituto y tú sigas ofreciéndoles una enseñanza de calidad como siempre y que ellos lo sigan demandando. (DIR-IP2).

Podría considerarse que el profesionalismo ha sido agredido e incluso ridiculizado por el fundamentalismo de mercado y ha dividido a los grupos profesionales en practicantes burocráticos y empresariales/emprendedores que trabajan para satisfacer demandas exógenas y restan importancia a la visión pública del servicio social. La crisis de la lógica profesional, u ocupacional, es el producto de tres desarrollos superpuestos en tanto que el profesionalismo está siendo atacado por tres fuerzas separadas y relacionadas: el fundamentalismo neoliberal, la fragmentación cultural y el escepticismo posmoderno (Leicht, 2016). Estos fenómenos pueden verse reflejados en algunos extractos de los profesionales entrevistados:

yo creo que cada vez hay menos vocación y que cada vez hay como más «borreguismo», es decir, de seguir la tendencia de: ¿qué es lo que piden? Pues esto... yo lo veo en mi mismo marido, porque no tiene la misma fortaleza que yo. Él lleva 24 años y yo lo noto. Él es muy trabajador y muy cumplidor, pero cuando yo le digo «esto y esto», él dice «no te obsesiones, no le des vueltas, ¿qué crees, que vas a cambiar? No, es que tú no vas a cambiar nada». A mí eso

me da mucha decepción porque él empezó conmigo y teníamos unos principios muy parecidos y lo veo ahora muy desgastado. (DLM-IP2).

En este marco, la coordinación del trabajo se lleva a cabo con principios jerárquicos y de mercado y los policy makers diseñan planes estratégicos que se ajustan a la optimización de la producción y la identificación de las necesidades del mercado. A su vez, la autoridad se establece sobre la base de los resultados obtenidos, que deben coincidir con las demandas de las familias-clientes. Por ello, los valores se vinculan con la optimización de los rendimientos de la institución escolar. Estas consideraciones pueden observarse, bajo una crítica cargada de ironía, en el siguiente extracto:

yo creo que subyace la idea siguiente: «los políticos planean y son perfectos, son gente buena y maravillosa, y diseñan una cosa y dicen «esto es perfecto». Si lo aplico y falla: «los tarugos estos que tenemos aquí delante (profesorado) tienen la culpa» porque lo que yo he diseñado es perfecto. El plan es que $a+b=c$ y si no se llega a c es porque «estos profesores son unos tarugos y no saben aplicarlo». Y, entonces, ¿qué vamos a hacer? Vamos a controlarles (al profesorado) hasta los más mínimos gestos, «en clase usted tiene que apuntarlo todo para que yo después vaya y mire y te diga que en el punto c usted tenía que haber hecho esto y se ha equivocado (DHT-IP4).

Se aprecia el surgimiento de un nuevo «profesionalismo ejecutor», que asume roles limitados y, en distintas ocasiones, no solo acepta sin juicio crítico las decisiones pedagógicas que se toman fuera del aula, sino que, aludiendo a la responsabilidad, trata de formarse y responsabilizarse continuamente para mostrarse eficaz y útil al modelo hegemónico. Estas prácticas vacías y mecánicas aseguran la hegemonía ideológica neoliberal:

queremos adaptarnos a lo que se nos pide pero no siempre resulta fácil. Luego está la parte en la que nos cuesta comprender qué es lo que se nos está pidiendo. Se nos pide que se evalúe por competencias. Se nos pide desde Europa, desde el Estado español, desde la Comunidad andaluza y luego no sabemos cómo hacerlo. Bueno, «vamos a formarnos»; hacemos cursos, nos preocupamos por enterarnos... (DIR-IP2).

Este modelo de gestión postburocrática puede provocar en el profesorado estados de ansiedad y alteraciones somáticas como consecuencia de las tensiones a las que someten su identidad profesional (Ball, 2003; Luengo & Saura, 2013). Véanse las siguientes afirmaciones como ejemplo de la angustia y nerviosismo que viven diariamente algunos docentes:

tengo mucho estrés porque soy una persona responsable y quiero intentar cumplir con lo que me mandan y ahora mismo estoy en el desequilibrio de Piaget. Y es por eso, como me como esto y como lo comprendo y como lo adapto... ¿tú sabes el tiempo que lleva eso? (DTS-IP4).

Puede derivar en un problema de salud. Esa propia rabia y frustración nos acarrea que si dermatitis, contracturas, se te cae el pelo y luego problemas con la tensión... Por eso, cada vez que llega un periodo vacacional, mi caso concreto es que me tengo que meter en la cama porque me pongo mala. (DLH-IP2).

Todo ello se ha originado en el seno de la NGP, introduciendo prácticas que han disciplinado el trabajo de los docentes. En esta línea, consonante con otros trabajos desarrollados sobre el tema, podría considerarse a la NGP como una forma de moldear las identidades profesionales, un control socio-ideológico que busca transformar a los docentes para transformar a las escuelas (Hall, Gunter & Bragg, 2013):

yo me siento completamente encorsetada en una red de la que no puedo escapar. Ya no es que alguien me presione para alcanzar los resultados, que también, ya es que voy a clase pensando en que eso es lo que tengo que sacar de mis alumnos (DLM2-IP3).

Así, las configuraciones actuales de profesionalismo se alinean con las nociones desarrolladas por Foucault sobre las tecnologías disciplinarias de observación jerárquica, normalización y examen que, aunque enmascaradas y de forma encubierta, están aconteciendo en lo que se ha denominado como «nuevo profesionalismo» (Bourke, Lidstone & Ryan, 2015). Esta nueva forma de entender el trabajo docente se caracteriza por no dictar al profesorado cómo debe conducir su práctica, sino por establecer metas competenciales que deben ser alcanzadas por el alumnado y los centros, restando al profesorado oportunidades para la crítica, la reflexión o la participación en el debate sobre las finalidades de la educación (Leonard & Roberts, 2016):

me hace mucha gracia cuando nuestros maravillosos políticos nos dicen que van a hacer una ley para darnos más autonomía. En todos los años, que ya son muchos, todavía no he visto algo que, de verdad, pueda parecerse a la autonomía docente. Ahora la LOMCE, que tiene cosas buenas y cosas malas, nos dice que tenemos más autonomía. Hay gente que seguro ni la ha leído, pero se hace constantemente referencia, sobre todo en la introducción, a la importancia de la autonomía y hasta ahí bien. Luego vas al articulado y dices... ¿será posible? Está todo lo que se espera del alumnado delimitado al milímetro. Y para que no nos dé por hacer otra cosa, nos meten evaluaciones constantemente (DLF-IP3).

Se conforma así un profesional «empresario» (Keddie, 2017) que se centra en responder a los sistemas de rendición de cuentas y en alcanzar bajo cualquier medio, sin cuestionar ni participar en debates ontológicos, los resultados que han sido diseñados externamente. Un profesional que se entiende como un proveedor de servicios que trabaja para satisfacer las demandas de los usuarios en un entorno caracterizado por la competencia entre centros:

al final creo que lo más importante es no perjudicar al alumnado. Y si lo que se demandan son resultados, hay que tratar de facilitarles por todos los medios la mejor preparación para su futuro laboral. Yo estoy en esta línea, trato de esforzarme para hacer llegar los contenidos a ellos. En los últimos años estoy participando en cursos, formándome en nuevas metodologías, en la introducción de la tecnología... hago todo lo posible por mejorar la experiencia de mis alumnos. (DGE-IP1).

3.3. Entre la resistencia y la obediencia: la construcción del profesionalismo híbrido

Pese a las insistentes políticas de cambio organizacional, es importante señalar que los docentes no siguen «a ciegas» las propuestas del gerencialismo y una parte de ellos adoptan posiciones de desconfianza y sospecha que se concretan en prácticas de resistencia a las directrices de la NGP:

las prácticas docentes, a pesar de todos los intentos de implantación de leyes, van cambiando, pero a un ritmo tremendamente lento (DIR-IP1).

Yo me resisto. Yo, por ejemplo, con el tema del 50% (de exigencia de aprobados por parte de la administración andaluza), pues cuando venga el inspector ya le explicaré por qué no llego al 50%. Y ahí el inspector me presionará o me pedirá lo que me tenga que pedir y yo le justificaré lo que le tenga que justificar. A lo mejor cuando pasen cinco años me adapto, pues vale, pero ahora mismo no (DMA-IP4).

En este sentido, se han intensificado los estudios sobre la resistencia profesional (Anderson & Cohen, 2015; Luengo & Molina-Pérez, 2019). En estos trabajos se hace referencia a que una parte del profesorado no es pasivo y fiel seguidor de las políticas gubernamentales, sino que existen evidencias de desempeño que difieren de las propuestas neoliberales que revelan complejidades y variaciones en las culturas contra-hegemónicas de los docentes. Sin embargo, como señala Carvajal (2019) en su estudio comparado, estas acciones de resistencia no han terminado de gestar prácticas pedagógicas progresistas que se posicionen como alternativas viables; en parte, por la división en el posicionamiento de los docentes frente al pulso neoliberal. Esto puede explicar, según esta investigación, que la resistencia no es la actitud predominante y las tecnologías gerenciales y performativas sumen al docente en un ejercicio profesional confuso y contradictorio. A menudo, la necesidad de mostrarse eficaz al sistema genera un sentimiento de irresponsabilidad, incomodidad y temor que lleva a no cuestionar estructuras ya dogmatizadas en educación (Holloway & Gouthro, 2011):

creo que muchos de nosotros no somos conscientes de lo que está ocurriendo en nuestra profesión. Y podemos ser más o menos críticos, pero

venimos aquí, miramos la cara a nuestros chavales y pensamos: «no me puedo oponer a esto y ¡lo voy a hacer por vosotros!». No podemos perjudicar a las personas que quieran ser médicos, maestros o ingenieros. Y, para no perjudicarlos, tenemos que aceptar las reglas del juego (DEF-IP3).

Es en este espacio donde, de acuerdo a los estudios realizados en el contexto internacional, puede identificarse lo que se ha entendido como un profesionalismo híbrido (Noordegraaf, 2015). Se trata de una forma de lidiar con las exigencias que proyecta un conflicto de identidad. El profesionalismo híbrido es el resultado de un doble proceso de «adaptación» y «resistencia» a las presiones que exigen cambios derivados de planteamientos neoliberales. Las lógicas del profesional ocupacional que describía Evetts (2009), persisten y confluyen con los nuevos planteamientos pro-mercadistas y gerenciales que configuran nuevas fabricaciones identitarias. Esta confluencia de principios de acatamiento de procesos que merman las lógicas profesionales y prácticas resistentes ha dado lugar a un enfoque basado en los profesionales híbridos (Croft, Currie & Lockett, 2015). Se describe así a personas con trayectorias profesionales (ocupacionales) que en un momento determinado asumen roles gerenciales (organizacionales). En este sentido, la reciente investigación se interesa por prácticas profesionales en las que el trabajo se reorganiza atendiendo a principios pedagógicos, acciones de resistencia y adaptación a los nuevos marcos funcionales consecuentes del neoliberalismo (Noordegraaf, 2015):

yo tengo mis propias convicciones, por supuesto, pero si me decidiese a plasmarlas en todo lo que hago me supondrían tensiones y malestares que me perjudicarían personalmente más que me beneficiarían. Por tanto, creo que es importante adaptarse, ser resiliente y tratar de que todo el ruido que estamos padeciendo influya lo menos posible. (DMV-IP2).

Este énfasis en los modelos híbridos se ha fortalecido desde la década de los noventa debido a que los debates sobre la profesionalidad han encontrado ambigüedades en sus propuestas, yendo más allá de las posiciones dualistas y opositoras del profesionalismo frente al gerencialismo y proponiendo nuevas configuraciones de prácticas profesionales híbridas (Blomgren & Waks, 2015). Y es que, los profesionales experimentan conflictos menos estresantes cuando aceptan factores organizacionales o cuando implementan un conjunto más diverso, plural e integrado de principios de trabajo profesional y gerencial (Schott, Van Kleef & Noordegraaf, 2016):

voy a seguir con lo que estaba haciendo y cuando me pidan algo pues ya haré lo que pueda para salvar el expediente. Es lo que llamamos «cumplimiento», que cumplo con la norma, pero miento... (DIR-IP1).

En consecuencia, las elaboraciones de la profesionalidad apuntan a modelos mixtos en los que el profesionalismo puro y el gerencialismo se entrelazan. Llewellyn (2001, p. 593) lo entiende como la capacidad para analizar las situaciones a través de una «ventana de doble vía», que provoca un conflicto de identidad, reduce la

resistencia y desencadena la transición a una nueva identidad gerencial, aunque se puede establecer un límite crítico que medie en la alineación de las demandas entre las posiciones gerenciales y profesionales:

te puedo asegurar que muchos de nosotros nunca habíamos pensado que la docencia iba a ser esto. Yo muchas veces, cuando estoy en clase, me pregunto si lo que estoy haciendo es lo que yo pienso que es mejor para mis alumnos. La respuesta no hace falta que la exprese. Lo único que me tranquiliza es pensar que, aunque nunca hubiera actuado por mis principios de este modo, sé que así estoy ayudando a mis alumnos a superar las continuas trampas que se van encontrando en el camino hacia sus deseos profesionales. (DMA2-IP4).

Así, para esclarecer cómo los profesionales híbridos gestionan los conflictos y avanzan hacia nuevas configuraciones de identidad, Croft, Currie y Lockett (2015) lo analizan mediante la categoría «espacio laminal». La laminalidad se refiere a un proceso temporal de transición de identidad que es producido por un cambio de rol en los principios del trabajo. Se trata de un estado de incertidumbre y tensión que conduce a una transición y nueva génesis de identidad más estable, acomodando elementos contradictorios en diferentes momentos. En consecuencia, los profesionales dan sentido a sus nuevos roles e integran las demandas conflictivas de la lógica profesional y gerencial (Bévort & Suddaby, 2016). Son actores activos ante la diversidad interpretativa en la construcción y promulgación personal de sus propios guiones de identidad profesional que negocian con las presiones institucionales opuestas para gestar sentido a su trabajo. Esto se evidencia en los siguientes extractos:

somos conscientes de que somos funcionarios y que tenemos que hacer lo que la administración nos diga siempre; aplicando, pues bueno, un buen criterio y un poco de coherencia con lo que creemos, pero que sí somos fieles a lo que nos dicen y hacemos lo que nos dicen. (DIR-IP4).

Hay gente que se opone lo que venga de la administración, entonces a veces hay que recordar que eres un funcionario público, te debes a...no es algo que tú puedas discutir (DIN-IP1).

4. Reflexiones finales

La investigación desarrollada permite concluir que el profesionalismo docente se encuentra en un nuevo espacio de redefinición como consecuencia de la promulgación de prácticas neoliberales. Como también se ha identificado en otros contextos, las entrevistas con el profesorado hacen considerar que los procesos de estandarización, la competitividad y el control del desempeño docente están resignificando y conformado un nuevo tipo de profesional (Brass & Holloway, 2019). El escenario de trabajo del profesional puro, pre-profesional o el profesional ocupacional, según los autores que han categorizado su estudio, ha

sido transformado mediante las prácticas de la NGP (Anderson & Cohen, 2015). En este sentido, distintas investigaciones en el contexto español señalan que la docencia está sumida en un proceso de desprofesionalización (Saura & Fernández-González, 2017; Venegas, Usategui & del Valle, 2017) caracterizado por una merma de las características que definen el trabajo profesional.

Es cierto que al hablar de desprofesionalización se parte de un modelo ideal de profesional. Es difícil hacer esta consideración para el caso del profesorado, donde los estudios sobre el profesionalismo evidencian que la docencia ha sido una ocupación de características volátiles, sumida históricamente en espacios de inestabilidad dependientes de contextos históricos, sociales, culturales y políticos que han pugnado por (re)definirla. Sin embargo, la desprofesionalización es una categoría válida para entender los cambios que está experimentando el profesionalismo docente. Y es que, pese a que en ningún momento los docentes emplean la noción de «desprofesionalización» en sus narrativas, se ha constatado que algunos criterios que definen su profesionalidad se están limitando. En este sentido, el profesorado percibe que está perdiendo el control sobre su práctica, que el clima que rodea a la profesión docente se está caracterizando por la desconfianza en su acción y que se están convirtiendo en técnicos acríticos que aplican directrices diseñadas fuera de su espacio de competencia. Es posible que los diversos procesos a los que tienen que atender sean un obstáculo para reflexionar sobre su situación profesional, tal y como aludía un entrevistado afirmando que no hay conciencia sobre la situación profesional del colectivo. Esto ha sido estudiado por Leonard y Roberts (2016) afirmando que las prácticas de la NGP tienen efectos adversos para el desarrollo profesional, ya que han limitado sus posibilidades de reflexión y crítica.

Sin embargo, los resultados obtenidos permiten considerar, al mismo tiempo, que algunos docentes sí son conscientes del control al que están sometidos, aunque ello no implique una respuesta basada en acciones de resistencia, como sí se ha comprobado para el caso de maestros y maestras de educación primaria en el contexto español (Luengo & Molina-Pérez, 2019). En consecuencia, pese a reconocerse en una posición de debilidad, pudiendo incluso posicionarse en una dimensión totalmente crítica, como alude una profesora (DMA-IP4) tajantemente al afirmar «yo me resisto», la mayoría de las narrativas del profesorado hacen referencia a la necesidad de adaptarse e incluso ser resilientes con las contingencias que transforman a los profesionales de la educación. Esta «adaptación», que en distintas narrativas el profesorado justifica como un medio para no perjudicar las aspiraciones académico-profesionales de su alumnado, podría también estar desarrollándose como una técnica para mitigar las tensiones personales y profesionales a las que están sometiendo su identidad. Y es que, en muchos casos, como se comprueba en esta investigación, y como se ha hallado en otros estudios realizados en contextos caracterizados por prácticas neoliberales (Singh, 2018), seguir los cánones de la agenda neoliberal demanda a los docentes una continua respuesta a objetivos, indicadores y evaluaciones que ha dado lugar a una notable intensificación de la carga de trabajo, un deterioro de la salud, y altos niveles de estrés y ansiedad.

Así, la confluencia de «prácticas críticas» y «adaptaciones» permiten considerar que la distinción entre profesionalismo ocupacional y organizacional se debilita porque los límites se vuelven difusos. Aparecen nuevas categorías que hacen

referencia a capacidades híbridas, habilidades de los profesionales para encontrar equilibrios emocionales entre el sentido ocupacional del pasado y la conciencia performativa del presente. Por ello, en coherencia con los hallazgos encontrados en el contexto internacional, este trabajo ha planteado la categoría de profesionalismo híbrido como un paradigma útil para entender las transformaciones contemporáneas de la profesión docente (Noordegraaf, 2015). Esta categoría hace referencia a nuevas fabricaciones identitarias donde las trayectorias, convicciones y principios profesionales sucumben al desarrollo de nuevas subjetividades neoliberales. Así, ha sido frecuente encontrar respuestas donde el profesorado siente la necesidad de ser eficaz en las reglas de juego actuales, incluso ser obediente a su rol como trabajador de la administración, aunque ello implique pesadumbres personales o profesionales que quedan reducidas a la esfera individual.

En conclusión, este trabajo se ha centrado, no en lo que el profesorado hace en el aula, sino en cómo se posicionan los docentes en relación a los imperativos de las políticas educativas. Por ello, más que aportar soluciones, el interés estriba en formular nuevas problemáticas. Es necesario profundizar sobre la cuestión de la profesión docente para entender las transformaciones que se están produciendo en distintas latitudes geográficas sobre los profesionales de la educación. Es pertinente, desarrollar nuevas investigaciones desde un perfil hermenéutico que permitan comprender los procesos históricos y sociales que están reconstruyendo la identidad profesional del profesorado. Además, profundizar desde una perspectiva post-estructuralista podría facilitar la comprensión de la construcción social del profesionalismo a través de las relaciones de poder que redefinen la práctica docente. El discurso sobre lo que se considera un «buen profesor», reposiciona las subjetividades de los docentes para dar sentido a su ser profesional al cuestionarse sus valores personales, motivaciones, principios y creencias. Continuar esta línea de investigación podría también contribuir a subsanar algunas de las limitaciones que presenta este estudio. Se destaca su realización en una única Comunidad Autónoma (Andalucía) y, aunque buena parte de las conclusiones podrían ser generalizables, el carácter descentralizado del Estado español con las competencias autonómicas en materia educativa, hacen necesario el desarrollo de estudios locales para detectar nuevas prácticas de NGP que estén redefiniendo la profesión docente. De igual modo, abordar otras técnicas cualitativas como la historia de vida, los biogramas o los grupos de discusión podrían esclarecer aspectos más profundos de la identidad profesional que son más difíciles de identificar mediante entrevistas semiestructuradas.

5. Referencias

- Anderson, G., & Cohen, M.I. (2015). Redesigning the identities of teachers and leaders: A framework for studying new professionalism and educator resistance. *Education Policy Analysis Archives*, 23(85), 2-25. doi: 10.14507/epaa.v23.2086
- Ball, S.J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of education policy*, 18(2), 215-228. doi: 10.1080/0268093022000043065

- Bévort, F., & Suddaby, R. (2016). Scripting professional identities: How individuals make sense of contradictory institutional logics. *Journal of Professions and Organization*, 3(1), 17-38. doi: 10.1093/jpo/jov007
- Blomgren, M., & Waks, C. (2015). Coping with contradictions: hybrid professionals managing institutional complexity. *Journal of Professions and Organization*, 2(1), 78-102. doi: 10.1093/jpo/jou010
- Bourke, T., Lidstone, J., & Ryan, M. (2015). Schooling Teachers: Professionalism or disciplinary power?. *Educational Philosophy and Theory*, 47(1), 84-100. doi: 10.1080/00131857.2013.839374
- Brass, J., & Holloway, J. (2019). Re-professionalizing teaching: the new professionalism in the United States. *Critical Studies in Education*, 1-18. doi: 10.1080/17508487.2019.1579743
- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching*, 21(6), 700-719. doi: 10.1080/13540602.2015.1044329
- Campo-Redondo, M., & Labarca, C. (2009). La Teoría Fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 25(60), 41-54. Recuperado el 11 de enero de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/310/31012531004.pdf>
- Carvajal, L.M. (2019). Sindicalismo docente y Movimientos de Renovación Pedagógica frente al neoliberalismo educativo: los casos de España, Argentina y Chile. *Foro de Educación*, 17(26), 115-134. doi: 10.14516/fde.584
- Croft, C., Currie, G., & Lockett, A. (2015). Broken 'two-way windows'? An exploration of professional hybrids. *Public Administration*, 93(2), 380-394. doi: 10.1111/padm.12115
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2012). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Durkheim, E. (1992). *Professional Ethics and Civic Morals*. London: Routledge.
- Edhlund, B.M., & Mcdougall, A.G. (2016). *NVivo11 Essentials*. Stallarholmen: Form & Kunskaps AB.
- Etzioni, A. (Ed.). (1960). *The semi-professions and their organization*. New York: Free Press.
- Evetts, J. (2009). New professionalism and new public management: Changes, continuities and consequences. *Comparative sociology*, 8(2), 247-266. doi: 10.1163/156913309X421655
- Fernández-Enguita, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: EUEDEMA.
- Flick, U. (2014). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Freidson, E. (1994). *Professionalism Reborn: Theory, prophecy and Policy*. Cambridge: Polity Press.
- Fuller, K. (2019). «That would be my red line»: an analysis of headteachers' resistance of neoliberal education reforms. *Educational Review*, 71(1), 31-50. doi: 10.1080/00131911.2019.1522042
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine de Gruyter.
- Guerrero, A. (2007). El análisis sociológico del profesorado: categoría social y agente educativo. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 17, 43-72. Recuperado el 14 de julio de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2392469>
- Hall, D., Gunter, H., & Bragg, J. (2013). Leadership, new public management and the re-modelling and regulation of teacher identities. *International Journal of Leadership in Education*, 16(2), 173-190. doi: 10.1080/13603124.2012.688875
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching: theory and practice*, 6(2), 151-182. doi: 10.1080/713698714
- Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210. Recuperado el 14 de enero de 2019, de http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis_5.pdf
- Holloway, S.M., & Gouthro, P.A. (2011). Teaching resistant novice educators to be critically reflective. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(1), 29-41. doi: 10.1080/01596306.2011.537069
- Keddie, A. (2017). Supporting disadvantaged students in an English primary school: matters of entrepreneurial and traditional professionalism. *Cambridge Journal of Education*, 197-212. doi: 10.1080/0305764X.2016.1270257
- Kvale, S. (2015). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lawn, M., & Ozga, J. (1988). ¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores. *Revista de Educación*, 285, 191-217. Recuperado el 22 de julio de 2019, de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:cbb99439-937d-4538-908d-18dac26f863e/re28510-pdf.pdf>
- Leicht, K.T. (2016). Market fundamentalism, cultural fragmentation, post-modern skepticism, and the future of professional work. *Journal of Professions and Organization*, 3(1), 103-117. doi: <https://doi.org/10.1093/jpo/jov006>

- Leonard, S.N., & Roberts, P. (2016). No time to think: policy, pedagogy and professional learning. *Journal of Education Policy*, 31(2), 142-160. doi: 10.1080/02680939.2015.1047801
- Llewellyn, S. (2001). Two-way windows': clinicians as medical managers. *Organization Studies*, 22(4), 593-623. doi: 10.1177/0170840601224003
- Luengo, J., & Molina-Pérez, J. (2018). (Re)-contextualización del modelo de cuasi-mercado en Andalucía. Dirección escolar y familias compitiendo y seleccionando. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 225-243. doi: 10.30827/profesorado.v22i2.7723
- Luengo, J., & Molina-Pérez, J. (2019). Construyendo la resistencia profesional en un espacio educativo neoliberalizado. *Revista Educatio Siglo XXI*, 37(1), 91-112. Recuperado el 7 de marzo de 2019, de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/363401/258801>
- Luengo, J., & Saura, G. (2013). La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente performativo y el nuevo gestor performativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139-153. Recuperado el 3 de febrero de 2019, de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/363401/258801> <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2909/3125>
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista complutense de educación*, 12(2), 531- 593. Recuperado el 26 de julio de 2019, de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/16359/file_1.pdf?sequence=1
- Noordegraaf, M. (2015). Hybrid professionalism and beyond:(New) Forms of public professionalism in changing organizational and societal contexts. *Journal of professions and organization*, 2(2), 187-206. doi: <https://doi.org/10.1093/jpo/jov002>
- Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 327-344. doi: 10.1080/13645570701401305
- Ortega, F., & Velasco, A. (1991). *La profesión de maestro*. Madrid: CIDE.
- Parcerisa, L. (2016). Modernización conservadora y privatización en la educación: el caso de la LOMCE y la Nueva Gestión Pública. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 2(1), 11-42. Recuperado el 21 de enero de 2019, de http://media.wix.com/ugd/e5dccd_8ad75f240dfa4bb79bc60b9fefb070bd.pdf
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. New York: Free Press.
- Rodríguez, C. (2014). La proletarización del profesorado en la LOMCE y en las nuevas políticas educativas: de actores a culpables. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81, 73-88. Recuperado el 3 de agosto de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5009072>

- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?*. New York: Teachers College Press.
- Saura, G., & Fernández-González, N. (2017). Profesionalización docente deseada, neoliberalización lograda: discursos, tecnologías políticas neoliberales y subjetivación. In Monarca, H., & Thoilliez, B. (coords.), *La profesionalización docente. Debates y propuestas* (pp. 65-77). Madrid: Síntesis.
- Schott, C., Van Kleef, D., & Noordegraaf, M. (2016). Confused Professionals?: Capacities to cope with pressures on professional work. *Public Management Review*, 18(4), 583-610. doi: 10.1080/14719037.2015.1016094
- Singh, P. (2018). Performativity, affectivity and pedagogic identities. *European Educational Research Journal*, 17(4), 489-506. doi: 10.1177/1474904117726181
- Skerritt, C. (2019). Discourse and teacher identity in business-like education. *Policy Futures in Education*, 17(2), 153-171. doi: 10.1177/1478210318774682
- Tardif, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. In Poggi, M. (Coord.), *Políticas Docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 19-44). Buenos Aires: UNESCO.
- Trent, J. (2010). Teacher education as identity construction: Insights from action research. *Journal of Education for Teaching*, 36(2), 153-168. doi: 10.1080/02607471003651672
- Vallés, M.S. (2009). *Entrevistas Cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Venegas, M., Usategui, E., & del Valle, A.I. (2017). El profesorado de Secundaria en España ante las políticas de rendición de cuentas en el marco de implantación de la LOMCE. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 10(3), 431-454. Recuperado el 18 de enero de 2019, de <https://doi.org/10.7203/RASE.10.3.9951>
- Verger, A., & Normand, R. (2015). Nueva Gestión Pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622. Recuperado el 17 de enero de 2019, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00599.pdf>
- Werler, T. (2015). Commodification of teacher professionalism. *Policy Futures in Education*, 14(1), 60-76. doi: 10.1177/1478210315612646

6. Financiación

Proyecto financiado mediante el programa de ayudas predoctorales FPU (Formación del Profesorado Universitario) del Ministerio de Universidades (España).

página intencionadamente en blanco / page intentionally blank