

## NEOLIBERALIZACIÓN Y MERCANTILIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESPAÑA. ESTRATEGIAS Y ACCIONES DE RESISTENCIA DESDE LA PROFESIONALIDAD Y LA MOVILIZACIÓN SOCIAL

Ávila Ruiz, María Olivia<sup>1</sup>

Molina-Pérez, Javier<sup>2</sup>

### RESUMEN

La presente comunicación reflexiona sobre el concepto de educación poniendo el foco en las transformaciones actuales consecuentes de la oleada neoliberal. Se centra en analizar cómo se promulga el neoliberalismo en la educación superior universitaria. En este sentido, puede argumentarse que los cambios estructurales auspiciados por las agendas globales y experimentadas por los distintos Estados han afectado a la educación superior por medio del Plan Bolonia, sirviendo para favorecer procesos mercantiles. Asimismo, la gubernamentalidad neoliberal, a través de distintos dispositivos y tecnologías de control, ha disciplinado a la comunidad académica mediante el desarrollo de una subjetividad pro-mercado y utilitarista. Ante esta reapropiación del sentido y finalidad de la educación, se reivindica la importancia de la resistencia socio-profesional, para reclamar una formación universitaria al servicio de la formación integral del alumnado, con fines inequívocos basados en la igualdad de oportunidades y justicia social.

### PALABRAS CLAVE

Educación superior – Neoliberalismo - Plan Bolonia – Comunidad académica – Alumnado - Resistencia

### ABSTRACT

The present work considers the concept of education by focusing on current changes that has been originated by the neoliberal wave. It centers the attention on analyzing how neoliberalism is promulgated in the context of post-secondary education at university. In this way, the structural changes sponsored by that sort of global schedule and experienced by the different countries and states, has affected the post-secondary education through the Bologna process, in order to be favorable to different mercantile processes. Furthermore, the neoliberal

---

<sup>1</sup> Graduada en Traducción e Interpretación por la Universidad de Granada. Doctoranda en Lenguas, Textos y Contextos en la Universidad de Granada. Email: [oliviaavilaruiz@gmail.com](mailto:oliviaavilaruiz@gmail.com)

<sup>2</sup> Doctorando en Ciencias de la educación en la Universidad de Granada. Personal Docente e Investigador en formación (FPU). Email: [jmolinape@ugr.es](mailto:jmolinape@ugr.es)

governmentality has managed to discipline the academic community by developing a pro-market and utilitarian subjectivity through the use of different devices and controlling technologies. Considering this tendency of recapturing the original sense and main objectives of education, the importance of a socio-professional resistance is now demanded. This should be performed in order to rescue university education as a tool at the service of the all-round formation of the student body, with unequivocal aims that would be based on equal opportunities and social justice.

## KEY WORDS

Post-secondary education – Neoliberalism – Bologna process – Academic community - Student body – Resistance

### 1. EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN Y SU REAPROPIACIÓN NEOLIBERAL

Existen numerosas formas de entender y explicar en qué consiste la educación, dado el elevado número de consideraciones filosóficas y antropológicas que pueden vincularse a ella. No obstante, podría entenderse como la realización de lo específicamente humano a través de la interacción creativa con los demás, que viene dada en el marco de la historia y en los términos de una cultura. Esta sería la labor de la escuela producto del Estado moderno, gestada entre los siglos XVIII y XIX, pues la pretensión de este Estado por convertirse en una organización sociopolítica democrática, implica dotar a la ciudadanía de unos patrones culturales y racionales a través del proceso educativo (Fernández-González, 2016). Asimismo, la historia de la humanidad queda esbozada como un conjunto de valores, creencias, y lenguas que determinan nuestro comportamiento y nuestra forma de desenvolvernos en el mundo que nos rodea. En definitiva, somos herederos de un mundo que nos viene dado y es tarea nuestra tratar de cambiarlo a mejor gracias a los valores humanos, sustentados en nuevas posibilidades de desarrollo propiciadas por la educación y la capacidad de reflexión, análisis y diálogo. Llegados a este punto, cabe destacar la diferencia entre conocer y pensar de la mano de la filósofa Hannah Arendt, en el trabajo realizado por Palomar (2013):

«Arendt distingue entre conocimiento y pensamiento. Conocer implica acumular teorías, ideas y saberes e incluso ser capaz de resolver cuestiones técnicas al respecto. Pero Arendt viene a definir el pensamiento como una especie de diálogo continuo y profundo con nosotros mismos en lo que ella llama 'solitud'. Una reflexión crítica sobre nuestras propias acciones y la ejemplaridad de cualquier acción en nuestra más íntima soledad. Tal reflexión implica una mentalidad amplia, una capacidad de ponerse en el lugar del otro para entender su punto de vista. Pone como ejemplo a Sócrates, aquel legendario griego que decía hablar continuamente con su Daimon, su alter ego interior. Según Arendt, este diálogo interior fortalece nuestra conciencia y en algún sentido dificulta el olvido. O a la inversa, precisamente porque dificulta el olvido, fortalece nuestra conciencia y nos avoca al diálogo con ella. Esto nos obliga a escuchar respetuosamente su voz aunque no siempre se le haga caso».

Asimismo, el margen de maniobra al que denominamos "libertad" nos permite elegir entre múltiples opciones en el marco de un futuro abierto. De ahí la importancia de un sistema educativo y unos educadores que fomenten el pensamiento y la reflexión crítica. La educación es un proceso que se da en el marco de un conjunto de valores, definidos como "lo bueno, real o ideal, deseado o deseable, para la persona y/o la sociedad" (Gervilla, 1993: 72). No obstante, nos quedaremos con la definición que el mismo autor perfilará en una publicación posterior (Gervilla y Soriano, 2000: 17), en la que entiende que "el valor es una cualidad ideal o real, deseado o deseable por su bondad, cuya fuerza estimativa utópica orienta la vida humana". Por consiguiente, los valores están vinculados a la necesidad humana de mejorar la realidad basándose en un conjunto de utopías e ideales (Frank, 1982).

### **1.1 Globalización neoliberal y ruptura del optimismo pedagógico**

Esta idea de educación quedaría alterada durante las primeras décadas del siglo XX, ya que poco a poco las reformas educativas abandonaron los enfoques de corte filosófico para abrazar paradigmas psicológicos de corte conductista (Fernández-González, 2016). Esta transición coincidió con el auge de un fenómeno social entendido como globalización. Muchas han sido las acepciones que se han perfilado sobre éste; no obstante, podría sintetizarse como una reforma de las relaciones estatales que rompieron el Estado keynesiano de bienestar para favorecer una concepción del Estado basada en la competencia para la mejora social y el favorecimiento de acumulación de capital (Fernández-González, 2016b). En este sentido, las agendas políticas globales han adoptado un conjunto de prácticas amparadas en lo que comúnmente se ha entendido como neoliberalismo. Desde una perspectiva de análisis estructural del Estado, el neoliberalismo se entiende como un conjunto de prácticas de economía política (Harvey, 2005); se apuesta por la defensa del individualismo, la libertad de elección, los mecanismos de mercado y el principio de "Estado mínimo". En esta línea, Steger y Roy (2011), han diferenciado tres ámbitos dentro de este concepto: neoliberalismo entendido como ideología, como acción de gobierno y como un conjunto de prácticas político-económicas. Se trata de un análisis que evidencia la resituación del Estado como un ente encargado de crear mercado (Ball, 2007; Jessop, 2002), centrado en favorecer procesos mercantiles, privatizadores, así como de la defensa de la libertad empresarial, la propiedad privada y el libre mercado (Harvey, 2005). En definitiva, se convierte en un proyecto ideológico hegemónico enraizado en el capitalismo y fundamentado en políticas de privatización, mercantilización y liberalización (Springer, 2012).

Por otro lado, cada vez son más frecuentes los estudios que analizan el neoliberalismo como una modalidad gubernamental, un "gobierno de la mente" bajo el paraguas de la disciplina y la normalización que configura nuevas subjetividades (Foucault, 2012). De este modo, el objetivo de la disciplina responde a un propósito de individualización para que cada persona se convierta en autogestora de su propio comportamiento en búsqueda de su beneficio (económico-instrumental), en vez de que éste pueda ser sostenido por una intervención estatal (Saura, 2015). Es una perspectiva de análisis que Ong (2007, p. 4), entendió como

neoliberalismo, con “una pequeña ‘n’”, un modelo que parte de una (pseudo)libertad del sujeto, que aspira al máximo beneficio individual como forma de gobierno. La “gubernamentalidad neoliberal” (Saura, 2016: 251), por consiguiente, no ejerce su poder mediante la ley o la opresión sobre el sujeto, sino que sus prácticas despliegan un poder disciplinario y la regulación se centra en la intervención sobre los fenómenos (Saura y Luengo, 2015). Así, a través de la promulgación de discursos, se legitiman normas o verdades artificiales que conforman nuevas subjetividades que las “aceptan” (Anderson y Cohen, 2015). En este sentido, es necesario hacer referencia al término de “biopolítica”, entendida como un dispositivo de vigilancia que los gobiernos utilizan para controlar a la población por medio de mecanismos de regulación (Saura y Luengo, 2015). Este término podría entenderse como el poder que se ejerce sobre la vida de las personas, que atendiendo a los legados de Foucault, se centra en dos polos: primero, “cuerpo como máquina”, donde se atiende a la educación, las aptitudes, y el desarrollo utilitario de la personas; y segundo, “cuerpo como especie”, donde se tienen en cuenta, factores como la natalidad, mortalidad, duración de la vida y acontecimientos asociados a estas cuestiones (López, 2010). Otros analistas consideran que se trata de una nueva configuración más potente que la biopolítica y que se vincula con la psicopolítica o psicopoder (Han, 2014). Se refiere así a nuevos modos de gobierno, capaces de leer pensamientos y de controlarlos, sin la necesidad de un poder externo, sino mediante la actuación en la reflexividad personal. Estas modalidades del neoliberalismo se han promulgado por el sistema educativo español, adquiriendo distintas configuraciones, contextualizaciones, patrones y dinámicas. A continuación, se pondrá el foco en la educación superior, concretamente en cómo el plan Bolonia ha incorporado distintos procesos de neoliberalización concretados en lógicas de mercado, además de cómo los distintos actores educativos son disciplinados en la lógica neoliberal mediante tecnologías de conducción de conductas.

## **2. EL PLAN BOLONIA A DEBATE**

El conocido plan Bolonia se planteó en el año 2010 para tratar de reformar la educación superior a nivel intergubernamental, englobando a diferentes universidades europeas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Su objetivo principal es fomentar la homogenización de todas las titulaciones universitarias para que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades a la hora de acceder a las diferentes titulaciones ofertadas en varias universidades europeas, gracias al aumento de la compatibilidad (Fernández y Serrano, 2009). De este modo, se promueve la movilidad entre el estudiantado y profesorado a lo largo de todo el tejido universitario europeo. Sin embargo, no son pocas las voces críticas que se alzan para denunciar la situación de las universidades españolas, al tiempo que afirman que el Plan Bolonia no deja de ser un sistema complejo e ineficaz que solo ha generado un aumento de los trámites administrativos (20 minutos, 2009). Asimismo, podemos plantear las siguientes preguntas: ¿se puede aprender una profesión en 4 años?, ¿solo hemos de aprender competencias y habilidades propias del grado?, ¿dónde queda entonces la esencia inicial de la universidad?, ¿por qué se dejan de lado cursos y proyectos que garanticen la formación

integral de la persona? Y es que en la situación actualidad se prima el hecho de que los alumnos reciban una serie de horas lectivas (las famosas y decimonónicas "clases magistrales") al tiempo que dedicarán más tiempo en casa para estudiar o preparar trabajos y exposiciones orales, ya sea individualmente o en grupo. Algo que no se distancia mucho de la idea general preconcebida que se suele tener de la educación: ir a clase a memorizar, adquirir conocimientos y competencias de carácter práctico que serán de utilidad cuando se consiga un trabajo cualificado en el futuro. Asimismo, es un hecho que las universidades dependen del capital que le otorguen las empresas para poder desarrollar determinados proyectos de investigación (Jarvis, 2006: 65). Por consiguiente, el sistema manifiesta graves carencias tales como: falta de actividades que promuevan el pensamiento crítico; falta de concienciación del profesorado para que siembre en sus clases la semilla de la reflexión sobre el mundo en el que vivimos; falta de formación para que los alumnos aprendan a documentarse correctamente en internet y criben la información adecuadamente, etc. Por el contrario, se le da mucha más importancia al hecho de que los estudiantes no dejen de formarse con cursos especializados propios de su grado, como una suerte de "credencialismo" que nos avoca a un precipicio sin que seamos conscientes de ello. Estas ideas quedan recogidas en la obra de diversos autores expertos en la materia, como son Postman (1999, 1975), con títulos como *El fin de la educación* y *La enseñanza como actividad crítica*, entre otros, o Delval (1990), con su obra *Los fines de la educación*.

En este sentido, una de las críticas que se le pueden hacer al denominado Plan Bolonia es la mercantilización de la universidad. El hecho de que los valores económicos y empresariales primen por encima de los educativos y humanísticos. Asimismo, el sistema de créditos ofrecido en los grados podría equipararse al de un horario laboral, con un determinado número de horas obligatorias dentro y fuera del aula, que impide que los y las estudiantes tengan tiempo para realizar un mayor número de actividades culturales y sociales (Galcerán, 2010). La universidad como empresa deja de lado la pedagogía para centrarse en el estudiante como un consumidor de educación y un futuro capital humano que formará parte de la maquinaria del mercado laboral. Además, el hecho de que se ponga el foco en las habilidades y competencias refleja un esfuerzo dirigido a aumentar la empleabilidad y el desarrollo profesional de los graduados. La universidad ya no se contempla como la institución que busca la formación integral y universal de los seres humanos, al tiempo que seguir esta línea de actuación original parece erigirse como un acto de rebeldía contra un sistema férreamente establecido. La disminución de las actividades que fomentan la reflexión crítica devalúa la calidad humana de las propias universidades (Galcerán, 2010).

En esta línea, los gobiernos que dan luz verde a recortes homicidas en educación allanan el terreno para que los miembros de una sociedad tengan cada más dificultades a la hora acceder a los estudios universitarios con el objetivo principal de ampliar sus perspectivas de empleo. En España, la reducción drástica de los presupuestos para educación, la disminución de la cantidad de becas o el incremento de las tasas universitarias han derivado en un menor número de egresados universitarios. Al mismo tiempo, el cambio continuado de las leyes de

educación, según el gobierno de turno, parecen indicar que el objetivo es que cada vez haya menos estudiantes en las universidades, que según su estatus podrán además ser consideradas de primera o de segunda clase (Torres, 2015).

## 2.1 Buscando alternativas al modelo educativo neoliberal

Parece obvio plantear que el ideológico neoliberal y capitalista domina el modelo educativo. Pero, ¿de qué hablamos cuando hablamos de ideología? Siguiendo a Marx (1993) (citado por Santos, 2015: 25), consiste en "el conjunto de creencias e ideas (políticas, religiosas, morales, etc.) que legitiman una determinada configuración social, justificándola y a veces encubriendo las verdaderas razones de que en ella las cosas sean de una manera determinada". Por otro lado, Gramsci (1972: 21) explica que la ideología reproduce y consolida determinadas estructuras de clase con sus valores e ideales, y ha de combatirse de con dos armas: el pensamiento y las ideas. En este sentido, se plantea: ¿está consiguiendo la educación combatir la ideología neoliberal dominante? La educación superior es una herramienta fundamental para lograr una sociedad más justa, equitativa, empática y humana. Un hecho que reclama una mayor concienciación ante el choque de trenes de dos importes gigantes: el sistema económico y los valores éticos y sociales. La lógica apunta a la necesidad de reafirmar la educación integral, centrada en la esencia misma del ser humano, que no puede dejarse a un lado, pues la educación no debe ser vista exclusivamente en términos de competitividad económica. La mejora de la sociedad puede lograrse a través del diálogo en aras de dismantelar un tejido ideológico determinado para que la sociedad pueda tomar conciencia del mundo que nos rodea. Y es que, como expone Cirigliano (1973), no se intenta un cambio cuantitativo del conocimiento, sino un cambio cualitativo de la conducta que nos faculte para la búsqueda y hallazgo de verdades. En este sentido, la educación activa-socrática aspira a transformar en el marco de una visión progresista, filosófica y dinámica del modelo educativo. Si la pedagogía incorpora estas ideas y se centra en el proceso liberador<sup>3</sup> para transformar la sociedad, la educación recuperaría el sentido que le corresponde. Asimismo, pensadores como Iván Illich o Eric Fromm consideran que el educador ha de ser consciente de que la educación es un acto de amor y de que es preciso educar para promover la felicidad y la madurez emocional (Fromm, 1974).

"Fromm considera que el problema de las condiciones socioeconómicas de la sociedad industrial moderna, como creadora de la personalidad del hombre occidental moderno y causa de las perturbaciones de su salud mental, requiere el conocimiento de los elementos específicos del modo capitalista de producción" (Fernández, 2009: 59).

## 2.2 El profesorado en el régimen educativo neoliberal

---

<sup>3</sup> Así lo entiende la llamada *Pedagogía Crítica*, enfoque que busca el perfeccionamiento del hombre y la sociedad a través del diálogo y la interacción (Ayuste et al. 1999: 53-60).

Si la dirección y el sentido de la educación superior han virado hacia posiciones más utilitaristas y pro-mercado, también el trabajo del profesorado ha sufrido modificaciones importantes. La competitividad, núcleo definitorio del neoliberalismo, se traslada a los criterios profesionales del profesorado universitario. Para ello, se ponen en marcha amplios mecanismos de rendición de cuentas que contribuyen a condicionar la praxis docente mediante el desarrollo de subjetividades sujetas a obligaciones performativas (Hatch, 2013). Esto implica para el profesorado no solo un cambio en la praxis (Ball, 2003a), sino un cambio en los valores que lo definen como persona y como profesional. En este escenario, las creencias y valores personales dan paso a una subjetividad preocupada por el cálculo y el desempeño cuantitativo que otorga el valor profesional (Ball, 2003b; Chua, 2009). Se instaura así en la política social y en educación una conciencia mensurable, atendiendo a una lógica que no otorga valor a aquello que no se puede medir. La educación se concibe entonces como un acto de “*performance*”, entendida como una medida de productividad del desempeño dentro de una sociedad performativa (Ball, 2013).

El profesionalismo ha sido habitado por la reforma neoliberal, quedando al amparo de las tecnologías disciplinarias que orientan las conductas (Bourke, Lidstone y Ryan, 2015). De este modo, el y la profesional posmoderno/a se mueven en un terreno incierto, caracterizado por la hibridación entre el sentido ocupacional del pasado y la conciencia organizacional-performativa del presente, que lleva, en muchos casos, a un “optimismo cruel” (Moore y Clarke, 2016). Se acuña esta idea para describir una relación particular, con una duración no determinada, entre el sujeto y el entorno social que lo circunscribe. El “optimismo cruel” es el resultado de una situación de apego a los principios profesionales y valores de la profesionalidad, que pese a la defensa de éstos y la esperanza de alcanzar una praxis autónoma, redundan en efectos psicológicos negativos cuando se acata y se siguen directrices exógenas. Es en este escenario en el que la resistencia se revela como necesaria. El profesorado como cuerpo intelectual crítico, precisa enfatizar lo negativo para salir de la “neblina epistemológica” en la que se encuentra el profesionalismo docente, y aprovechar su posición de privilegio para ejercer influencia en otros espacios sociales (Apple, 2013).

### **3. RESISTENCIA COMO RESPUESTA A LA PRECARIZACIÓN SOCIAL Y PROFESIONAL DEL NEOLIBERALISMO**

Henry David Thoreau (1817-1862) fue uno de los primeros filósofos que abordó el tema de lo que él denominaba “desobediencia civil”, o como él la definía, “el no acatamiento de aquellas leyes consideradas contrarias a la justicia”. Su obra de carácter díscolo y antiestatal transmite la idea de que no hay que cooperar con el Estado cuando éste atienda directamente contra la ética, pues cuando el aparato estatal se asienta en bases injustas, la sociedad tiene que actuar en defensa de valores morales y sociales. Este mensaje podría también extrapolarse a sociedades en las que el tejido neoliberal y capitalista impide el desarrollo de los valores humanos, pues como Thoreau afirma categóricamente a lo largo de toda su obra, *La*

*desobediencia civil*<sup>4</sup> (publicado por primera vez en 1848) los hombres no deberían prestarse a servir a la maquinaria estatal cuando ésta es abiertamente inmoral e injusta<sup>5</sup>. Thoreau predica con ejemplo de su propia conducta, pues fue encarcelado por ser consecuente con su forma de hablar, pensar y sentir, al negarse a pagar impuestos que el gobierno americano utilizaría para financiar la guerra contra México (1846-1848). Como el mismo diría: “Haz que tu vida sea un freno para parar la máquina. Lo que yo tengo que hacer es cuidar por todos los medios que no me preste a servir al error que condeno”. Cuando uno crea que la ley le obliga a cometer injusticias “entonces, digo, trasgrede la ley”.

La obra de Thoreau inspira las actuales prácticas de resistencia. En educación, se habla de resistencia para enfatizar aquellas acciones individuales y/o colectivas que pretenden hacer frente a la desprofesionalización y reivindicar la educación pública como un instrumento para la justicia social (Giroux, 2002) y la promoción de una ciudadanía crítica-participativa en la vida política (Bolívar, 2016). Por tanto, la resistencia, lejos de una vocación de resentimiento o confrontación, se origina en la subjetividad de cada profesional y su apuesta por una praxis crítica y deliberativa. Ésta no es una acción técnica o neutra, sino que implica decidir y elegir en un escenario ambiguo (Ball, 2016; Cohen, 2014). Esta acción no está exenta de costos personales, como el tiempo que implica deconstruir verdades hegemónicas, la alteración de estados psicológicos del profesorado o el estrés de plantear alternativas profesionales (Ball y Olmedo, 2013) que pueden ser concebidas como irresponsables o de “infidelidad” a las normativas políticas (Achinstein y Ogawa, 2006). Sin embargo, esta acción de cuestionamiento epistemológico genera una alfabetización política capaz de generar discursos alternativos al ‘D’iscurso político que normaliza verdades ideológicas y estructuras sociales (Gee, 2005). Los contra-discursos son capaces de favorecer contra-conductas o prácticas alternativas (Sondel, 2017) que generan procesos de “reapropiación” (Wood, 2011), entendidos como acciones o narrativas que, sin negar el cumplimiento de la norma, se sirven de ésta para desarrollar otras prácticas coherentes con los principios de igualdad, equidad y justicia social. De este modo, cuando estas prácticas son capaces de trascender a acciones colectivas de resistencia, véase el ejemplo de las mareas por la escuela pública, se generan oportunidades políticas para interferir en la configuración de políticas sociales (Saura y Muñoz, 2016).

### **3.1 Iniciativas y estrategias de resistencia en el ámbito universitario: reivindicación de la formación integral. Curso -Grandes obras de la humanidad-**

El tejido universitario carece de los valores englobados en la palabra griega *paideia* (*παιδεία*), término que tiene que ver con la formación del espíritu humano y que hace referencia a la formación intelectual, espiritual y atlética de las personas (Vergara, 1988). De nuevo, el reclamo de una formación integral del ser humano en un plano histórico y de valores. Asimismo, si analizamos el término “educar” veremos que en su vertiente latina, *Educare*, esta

<sup>4</sup> El texto utilizado es una traducción al castellano. Ver referencia Thoreau (2012).

<sup>5</sup> Para profundizar en su obra, se recomienda la obra de Richardson (2017) “*Thoreau. Biografía de un pensador salvaje*”

palabra hace referencia a: criar, formar, alimentar o instruir. Asimismo, está vinculada al término *ducere* que significa: sacar, conducir, al tiempo que en su voz pasiva significa crecer. *Educere* significa sacar o extraer, avanzar, elevar, por lo que el verbo educar refleja por sí mismo la voluntad intrínseca de “extraer de más valioso del ser humano para conducirlo hacia una actividad que al servicio del crecimiento interior crecer” (González, 2009).

Una de las iniciativas que aquí se propone entronca la idea de promover diferentes modalidades de cursos que sigan, de algún modo, la misma dinámica que el curso de *Grandes obras de la humanidad*, impartido por el profesor García Noblejas en la Universidad de Granada desde febrero del año 2017. En dicho curso se trata de ofrecer a los alumnos una visión global del hombre en el mundo más allá de un conocimiento fragmentado, tal y como es propio de la especialización que actualmente ofertan de los grados universitarios. Dado que la esencia de la universidad ha consistido siempre en unificar los distintos saberes y disciplinas en una visión universal de la vida y del hombre en el mundo, se pretende con este curso recuperar la formación universal del alumnado que se ha ido perdiendo con los nuevos planes y modelos educativos en el marco de una sociedad mundial cuyo valor esencial es primeramente de carácter económico. Universidad significa saber universal, y no saberes fragmentados e inconexos, al tiempo que el concepto original de universidad engloba la idea de compartir y transmitir conocimientos en una misma comunidad de docentes y estudiantes (Solana, 2000: 110). Este hecho recoge a la perfección la idea de resistencia descrita con anterioridad. Una modalidad de resistencia que nace de la actividad crítica individual y que es capaz de generar otras prácticas y discursos que trascienden a quienes participan de este curso, alcanzando con ello una acción colectiva de resistencia.

### **3.2 Rescatar la motivación y el entusiasmo por saber**

Para promover el cambio en alumnos y profesores hace falta un nivel de concienciación, sensibilización y motivación. En términos generales, la motivación hace referencia a todo aquello que activa y dirige la conducta, y se experimenta de forma subjetiva como un deseo de carácter consciente (Smith et al., 2003). Se trata de un constructo teórico que se enmarca dentro del campo de la psicología cognitiva y que está estrechamente relacionado con la actitud, el pensamiento y las creencias de un individuo. No obstante, la mayoría de los especialistas considera que se trata de un proceso de procesos que implica la activación de funciones cognitivas, afectivas y emocionales que dirigen y orientan la acción hacia un objetivo (López, Rodríguez y Huertas, 2005). En este sentido, la motivación intrínseca puede definirse como aquella que surge cuando se realiza un comportamiento para experimentar gusto, y placer. Por otra parte y a diferencia de la motivación intrínseca, la motivación extrínseca hace referencia al desarrollo de una determinada actividad con el fin de obtener algún resultado separable y no inherente a la satisfacción que ocasiona la actividad en sí misma (Ryan y Deci, 2000). El binomio de la curiosidad y el interés resulta especialmente importante dentro del campo de la motivación. La necesidad de autorrealización es un término acuñado en primer lugar por Kurt Goldstein en 1939 y hace referencia al deseo de la persona por hacer realidad lo

que es en potencia, esto es, por su autosatisfacción (Maslow, 1991). Por consiguiente, es necesario que en educación se recupere la motivación intrínseca, tanto en el profesorado, que ve su práctica guionizada por agentes externos, como en el alumnado, sumido en una necesidad de acreditar títulos y diplomas para hacerse competitivo en el mercado laboral, impidiendo la gestación de una formación más humanística, cultural e histórica.

#### 4. REFERENCIAS

- 20 minutos (27 de octubre de 2009). Plan Bolonia, los pros y los contras. Recuperado de <http://www.20minutos.es/noticia/492210/0/plan/bolonia/ya/>
- Achinstein, B. y Ogawa, R. (2006). (In)fidelity: What the resistance of new teachers reveals about professional principles and prescriptive educational policies. *Harvard Educational Review*, 76(1), 30-63.
- Anderson, G. y 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.
- Apple, M. (2013). *Can Education Change Society?* New York: Routledge.
- Ayuste, A. et. al. (1999) *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- Ball, S. J. (2003a). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y pedagogía*, 37(15), 87-104.
- Ball, S. J. (2003b). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.
- Ball, S. J. (2007). *Education plc: understanding private sector participation in public sector education*. New York: Routledge.
- Ball, S. J. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: Rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, 38, 103-113.
- Ball, S. J. (2016). Subjectivity as a site of struggle: refusing neoliberalism? *British Journal of Sociology of Education*, 37(8), 1129-1146.
- Ball, S. J. y Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 54(1), 85-96.
- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 69-87.
- Bourke, T., Lidstone, J. y Ryan, M. (2015). Schooling Teachers: Professionalism or disciplinary power? *Educational Philosophy and Theory*, 47(1), 84-100.

- Chua, J. (2009). Saving the Teacher's Soul: Exorcising the Terrors of Performativity. *London Review of Education*, 7(2), 159-167.
- Cirigliano, G. (1973) *Filosofía de la educación*. Buenos Aires: Humanitas.
- Cohen, M. I. (2014). 'In the back of our minds always': reflexivity as resistance for the performing principal. *International Journal of Leadership in Education*, 17(1), 1-22.
- Delval, J. (1990) *Los fines de la educación*. Madrid: Siglo XXI.
- Fernández, C. y Serrano, C. (2009). *El plan Bolonia*. Madrid: La Catarata.
- Fernández, J. M. (2009). La enajenación en la sociedad capitalista. Una aproximación a las tesis de Erich Fromm. *Germinal: revista de estudios libertarios*, 8, 59-86.
- Fernández-González, N. (2016). Notas para el debate sobre el sentido de la escuela. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(1), 10-21.
- Fernández-González, N. (2016b). Repensando las políticas de privatización en educación: El cercamiento de la escuela. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(123). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2509>
- Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Frank, M. (1982). *Utopías y pensamiento utópico*. Madrid: Espasa Calpe.
- Fromm, E. (1974). *El arte de amar*. Buenos Aires, Paidós.
- Galcerán, M. (2010). La mercantilización de la universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (2), 89-106.
- Gee, J. P. (2005). *An introduction to Discourse Analysis*. New York: Routledge.
- Gervilla, E. (1993). *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid: Dykinson.
- Gervilla, E. (2000) *Valores del cuerpo educando*. Barcelona: Herder.
- Gervilla, E. y Soriano, A. (coord.) (2000) *La educación hoy: concepto, interrogantes y valores*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Giroux, H. (2002). Educando para el futuro: rompiendo la influencia del neoliberalismo. *Revista de educación*, 1, 25-37.
- González, M. (2009). La enseñanza moderna: hacia una cultura del egocentrismo (vacíos existenciales otorgados). *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 24.

- Gramsci, A. (1972) *Introducción a la filosofía de la praxis*. Barcelona: Península.
- Han, B-C. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder editorial.
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Hatch, T. (2013). Beneath the surface of accountability: Answerability, responsibility and capacity-building in recent education reforms in Norway. *Journal of Educational Change*, 14(2), 113-138.
- Jarvis, P. (2006). *Universidades corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global*. Madrid: Narcea S.A.
- Jessop, B. (2002). Liberalism, neoliberalism and urban governance. *International social science journal*, 50(155), 29-45.
- López, P. (2010). Biopolítica, liberalismo y neoliberalismo: acción política y gestión de la vida en el último Foucault. En S. Arribas, G. Cano y J. Ugarte (coords.), *Hacer vivir, dejar morir. Biopolítica y capitalismo* (pp. 39-61). Madrid: CSIC, La Catarata.
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- Moore, A. y Clarke, M. (2016). 'Cruel optimism': teacher attachment to professionalism in an era of performativity. *Journal of Education Policy*, 31(5), 666-677.
- Ong, A. (2007). Neoliberalism as a mobile technology. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 32(1), 3-8.
- Palomar, J. (2013, 15 de octubre). Hannah Arendt y la banalidad del mal [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Y5HdP52z5xE>
- Postman, N. (1999) *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Postman, N. y Weingartner, C. H. (1975) *La enseñanza como actividad crítica*. Barcelona: Fontanella.
- Richardson, R. (2017). *Thoreau. Biografía de un pensador salvaje*. Madrid: Errata Naturae
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Santos, M. (2015). Historia, Sujeto y Liberación en "Pedagogía del Oprimido" de Paulo Freire. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(1), 21-33.

- Saura, G. (2015). Think tanks y educación. Neoliberalismo de FAES en la LOMCE. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(107), 1-16.
- Saura, G. (2016). Neoliberalización filantrópica y nuevas formas de privatización educativa: La red global Teach For All en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(2), 248-264.
- Saura, G. y Luengo, J. (2015). Biopolítica y educación. Medición, estandarización, regulación poblacional. *Teoría de la educación*, 27(2), 115-135.
- Saura, G. y Muñoz, J. L. (2016). Prácticas neoliberales de endo-privatización y nuevas formas de resistencia colectiva en el contexto de la política educativa española. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 2(1), 43-72.
- Smith, E.; Nolen-Hoeksema, S; Fredickson, B y Loftus, G. (2003). *Introducción a la Psicología*. Madrid: Thomson-Paraninfo.
- Solana, F. (2005). *Educación, ¿para qué?*. México: Limusa.
- Sondel, B. (2017). The New Teachers' Roundtable: A Case Study of Collective Resistance. *Critical Education*, 8(4), 1-22.
- Springer, S. (2012). Neoliberalism as discourse: Between foucauldian political economy and marxian poststructuralism. *Critical Discourse Studies*, 9(2), 133-147.
- Steger, M. B. y Roy, R. K. (2011). *Neoliberalismo: una breve introducción*. Madrid: Alianza.
- Thoreau, H. D. (2012). *Desobediencia Civil*. México: Tumbona Ediciones.
- Torres, A. (2015, 30 noviembre). Universitarios de segunda clase. *El País*. Recuperado de [https://elpais.com/economia/2015/11/27/actualidad/1448645685\\_809668.html](https://elpais.com/economia/2015/11/27/actualidad/1448645685_809668.html)
- Vergara, F. A. (1988). La paideia griega. *Universitas Philosophica*, (11-12), 153-168.
- Wood, D. R. (2011). And then the basals arrived: School leadership, learning communities and professionalism. *International Journal of Leadership in Education*, 14(4), 475-497.