

## DESPROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NEOLIBERALES: EL RETO DE LA RESISTENCIA COMO ALTERNATIVA ÉTICA

Javier Molina Pérez<sup>1</sup>  
Universidad de Granada

[jmolinap@outlook.es](mailto:jmolinap@outlook.es)

### Resumen

Desde la década de los ochenta del siglo anterior se han sucedido reformas y contrarreformas educativas bajo la influencia de las agendas políticas neoliberales. Éstas consolidan una concepción de la educación basada en los procesos de estandarización de la enseñanza y el afianzamiento de una cultura performativa que, en el seno de una institución postburocrática, produce una desprofesionalización de la praxis docente al quedar guionizada por la regulación externa. En este escenario, el reto es doble; por un lado, un desafío del profesorado, para reivindicar un profesional reflexivo y resistir a las exigencias de un “técnico educativo”. Por otro lado, un desafío que requiere de las alianzas sociales, de las acciones colectivas para reivindicar la educación pública como un derecho social con fines comunes basados en la igualdad, equidad y justicia social.

### Palabras clave

Neoliberalismo, Desprofesionalización, Resistencia

#### **1. Neoliberalismo: análisis neomarxistas, foucaultianos y promulgación en los sistemas educativos**

En los análisis del neoliberalismo han persistido dos perspectivas de estudio. Por un lado, se ha entendido como estructura y proyecto ideológico, y a esto responden los análisis neomarxistas (Saura, 2015). Desde esta perspectiva, se explica el neoliberalismo como un conjunto de prácticas de economía política (Harvey, 2005) con una concepción economicista de los derechos sociales (Steger y Roy, 2011). Por

---

<sup>1</sup> Graduado en Pedagogía. Máster en investigación, desarrollo social e intervención socioeducativa. Becario de colaboración en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada. Las líneas de investigación atienden a las dinámicas endógenas de privatización educativa, las políticas neoliberales y las prácticas de resistencia profesional.

otro lado, son cada vez más, los estudios que entienden el neoliberalismo como un modelo de gubernamentalidad neoliberal, bajo una perspectiva foucaultiana (Saura, 2016). Desde esta óptica se centra la atención en el poder disciplinario ejercido en las sociedades de control (Foucault, 2012). El neoliberalismo, en este sentido, es un paradigma de gran potencial para normalizar subjetividades dentro de un sentido común que se conforma a través de estrategias de pseudolibertad (Ong, 2007) basadas en el establecimiento de dispositivos de control poblacional (Deleuze, 1990). Estos dispositivos son manifiestos en el ámbito educativo. Ahora, mientras que a nivel discursivo se alardea de retóricas concernientes a la autonomía escolar, se implementan estrategias sutiles que guían, de forma más o menos consciente, la praxis docente. Véase el ejemplo de las constantes pruebas estandarizadas o los mecanismos de rendición de cuentas, que conllevan que el profesorado se centre sobre aquellas cuestiones que se van a medir en las pruebas, dejando al margen otras vicisitudes que acaecen en la cotidianidad y multifactorialidad del proceso educativo (Perold, Oswald y Swart, 2012). Por consiguiente, las instituciones escolares del siglo XXI cabe entenderlas como organizaciones postburocráticas, donde los modos de trabajo no responden a los patrones tradicionales (Tenti, 2009). Ahora la escuela se adentra en la subjetividad profesional del maestro/a, persiguiendo de éste/a una conciencia performativa y la necesidad de mostrarse eficaz ante una configuración escolar que ha sido definida externamente.

## **2. Políticas neoliberales y desprofesionalización docente**

Las políticas neoliberales en educación, cuya representación en el contexto español está encarnada fielmente por la LOMCE, han propiciado dinámicas de cambio en el funcionamiento de la educación pública. Esta ley educativa supone un “*second order change*” -cambio de segundo orden- (Starr, 2011), bajo la lógica de la Nueva Gestión Pública, que plantea un escenario educativo basado en la ideología de mercado, la estandarización y la performatividad (Saura y Luengo, 2015; Luengo y Saura 2013). La estandarización educativa es una evidencia mayúscula del proceso de desprofesionalización docente. El profesorado queda al dictado y bajo el guion de unos indicadores de rendimiento externos de cuyos márgenes es complicado alejarse, actuando como un técnico acrítico en un organigrama funcional gerencial-presidencialista (Anderson y Cohen, 2015).

Consecuencia de ello ha sido el debilitamiento de dimensiones fundamentales del educador. Tenti (2009) diferencia tres: una dimensión vocacional, que encarna la figura del maestro antiguo, caracterizada por el desinterés y gratitud por la docencia y el servicio social; una dimensión cognitiva, referida al conjunto de conocimientos técnico-científicos que permiten a un profesional ejercer la enseñanza y; una dimensión política, caracterizada por la búsqueda del bien común y la actuación encaminada a satisfacer objetivos sociales fundamentados en la equidad, la igualdad y la justicia social. Estas dimensiones pueden encontrarse en “proporciones” similares en el “maestro keynesiano”<sup>2</sup>, sin embargo, el auge de las políticas neoliberales en educación propiciará fragmentar las dimensiones vocacional o política para primar sobre éstas la dimensión cognitiva. Se advine un espacio donde cabe entender la actuación docente en un escenario de “post-profesionalidad” (Hargreaves, 2000), entendiéndola dentro de un marco formativo cada vez más orientado a una praxis finalista y utilitarista (Kelchtermans, 2004). En esta línea prescriptiva de la profesionalidad están actuando algunas instituciones privadas de formación de profesorado, cuya labor está siendo la de redefinir la identidad docente (Saura, 2016), acotando la actividad intelectual a una implementación banal de estándares y órdenes fijadas externamente.

### **3. Resistencia profesional y social como alternativa ética**

El neoliberalismo ha calado como un paradigma que ha guiado de forma hegemónica la racionalidad en las distintas esferas sociales. No obstante, son cada vez más los estudios que abordan las prácticas de resistencia, aunque no exentos de polémica. En la mayoría de análisis se ha tendido a asociar la resistencia como un conjunto de acciones negativas relacionadas con el resentimiento, la negación o la oposición a una norma (Starr, 2011). Bajo esta lógica es muy complejo considerar otro tipo de acciones que plantean nuevas formas de resistencia y que son obviadas en el debate dual que plantea un “cumplimiento con” frente a “resistencia a”, como pueden ser los discursos o las prácticas individuales-grupales que generan nuevas retóricas y/o conductas (Thomas y Davies, 2005).

---

<sup>2</sup> Se utiliza la expresión de “maestro Keynesiano” para hacer referencia al profesional docente que se desarrolla durante los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial que coinciden con el desarrollo de los Estados de Bienestar, que tienen su máximo apogeo entre 1945 y 1973, donde la educación pública se erige como un pilar fundamental de la sociedad.

En política educativa la resistencia se produce en el margen que se genera entre la promulgación de la normativa, la negociación de ésta y su adopción en la práctica. Ball, Maguire y Braun (2012) aluden a “*policy enactment*” para entender que la política no se implementa de forma lineal, sino que ésta se promulga siguiendo un proceso en el que los agentes educativos la re-interpretan y la hacen propia según los condicionantes sociales y culturales en los que se desenvuelven (Verger, Bonal y Zancajo, 2016). Es en esta zona de negociación, que se genera en los espacios más subjetivos del profesorado, donde se produce la resistencia, cuya virtualidad reside en la apuesta de un profesional crítico-reflexivo sobre la praxis docente (Ball, 2016). En este sentido, Anderson y Cohen (2015) conciben la resistencia como un proceso de aprendizaje personal orientado a comprender cómo hacer frente a los procesos de desprofesionalización del profesorado, cuya finalidad sea la de generar nuevas prácticas que reivindiquen un nuevo profesionalismo basado en principios de resistencia y arraigado en la comunidad en la que se actúa. Se trata de una concepción de resistencia en la que el profesorado debe adoptar un papel activo en la cotidianidad de su práctica, puesto que ésta no es neutra, tampoco técnica, por lo que implica deliberación, elección y decisión (Freire, 2002).

La subjetividad es el primer nivel de resistencia. Éste es comprendido por Anderson y Cohen (2015) como “*critical vigilance*”. La vigilancia crítica supone el cuestionamiento sobre los métodos neoliberales y sobre las prácticas que se han interiorizado, asumiendo una serie de dogmas económicos que se han convertido en verdades hegemónicas en educación. La resistencia a planteamientos que subyacen de lógicas neoliberales, tales como la concepción de la finalidad de las escuelas para producir “capital humano” o los modelos gerenciales de gestión que atienden a las lógicas de la Nueva Gestión Pública (Verger y Normand, 2015), reside en el desarrollo de procesos reflexivos críticos que comprendan el neoliberalismo como un proyecto de identidad alineado a planteamientos economicistas (Thomas y Davies, 2005). Éste es un nivel complejo en tanto que implica costos personales en un escenario donde la rendición de cuentas y la performatividad (Luengo y Saura, 2013) impiden la reflexión crítica. De este modo, el cuestionamiento de los modelos procedimentales de las escuelas puede ser entendido como un acto de irresponsabilidad (Gilles, 2011) y emplear el tiempo en practicar otras alternativas

puede suponer un estrés añadido a la profesión. Sin embargo, estos costos se plantean como la única alternativa ética en defensa de la profesionalidad docente.

Este es un proceso de alfabetización política que culmina con un cuestionamiento y deconstrucción de las retóricas neoliberales y la difusión de “*counter-discourses*” (Anderson y Cohen, 2015). El discurso es el principal instrumento a través del cual se legitiman las políticas, véase sino la LOMCE, que es el resultado de un entramado retórico que asocia la calidad educativa con los resultados obtenidos en PISA (Bonal y Tarabini, 2013; Engel, 2015; Fernández-González, 2015). El discurso político es un ‘D`iscurso (Gee, 2005) que tiende a legitimar verdades ideológicas y que por consiguiente precisa ser contrarrestado por nuevas narrativas que cuestionen las estructuras establecidas. Nadie mejor que los profesionales de la educación pueden re-pensar el sentido de ésta para acercarla nuevamente a un marco de liberación y emancipación social (Planella, 2014). Se antoja necesaria la generación de contra-discursos para cuestionar y denunciar verdades o hechos, para reivindicar el papel de la educación en su labor para con la igualdad de oportunidades, la justicia social o equidad educativa (Bruner, 2006). Solo a través de un profesorado crítico, reflexivo, comprometido con los desafíos a los que se enfrenta, podrá desarrollarse una acción transformadora (Forés y Novella, 2013) que replantee qué es ser un buen docente, qué es “calidad” educativa y cuál es su rol como profesional del ámbito social. Se trata de ejercer una acción de “reapropiación” (Wood, 2011) sobre términos y significados que se enraízan en las prácticas más progresistas y que han sido reinterpretados por el neoliberalismo, véase los conceptos de “calidad”, “autonomía” o “libertad” (Torres, 2007). De este modo podrán generarse “*counter-conduct*” (Anderson y Cohen, 2015), entendidas como acciones que proponen una alternativa práctica al margen del dictado normativo, que no supone una negación de éste, sino que se sirve de espacios no regulados para tender hacia prácticas educativas más progresistas. Estas prácticas de resistencia suponen una estrategia de la que los educadores deben servirse, no para reivindicar una profesionalidad antigua, fundamentalmente vocacional (Tenti, 2009), sino para generar un nuevo profesionalismo basado en principios de “infidelidad” (Achinstein y Ogawa, 2006), “irresponsabilidad” (Ball y Olmedo, 2013) y alianzas colectivas de resistencia.

Así, de acuerdo con Anderson y Cohen (2015), estas estrategias de resistencia alcanzarán más éxito cuando sean capaces de trascender de la individualidad hacia acciones colectivas que conformen “*new alliances*”.

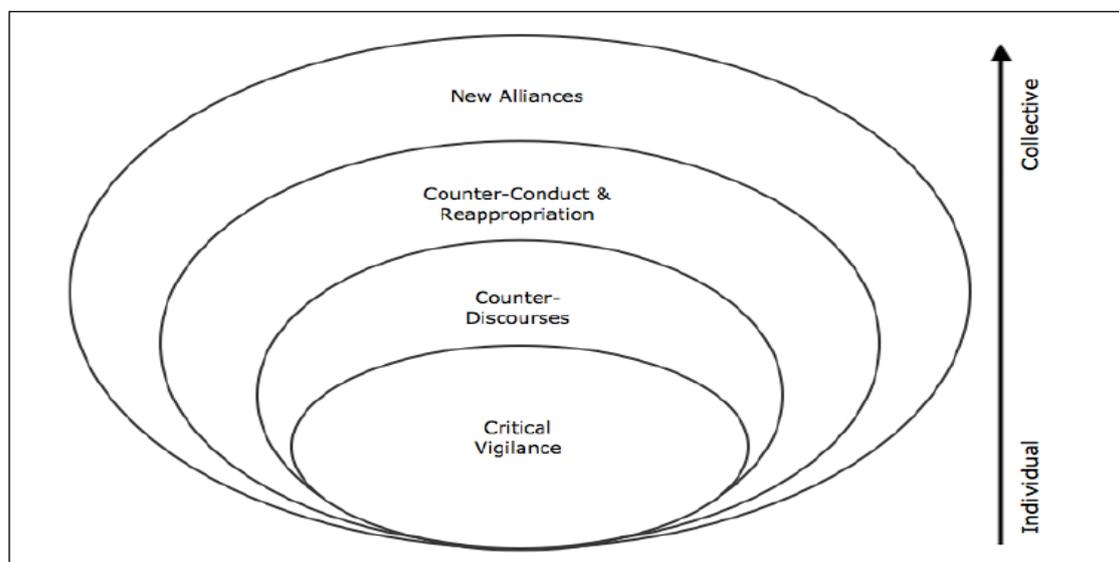


Figura 1. Niveles y estrategias de resistencia. Desde un nivel individual (vigilancia crítica) hasta acciones colectivas (nuevas alianzas).

Fuente. Tomado de Anderson y Cohen (2015, p. 9).

Las alianzas colectivas son el instrumento fundamental para la generación de contra-públicos, entendiendo éstos como una colaboración aliada de distintos miembros de la comunidad educativa para ejercer contra-conductas colectivas. En este sentido, Anderson y Cohen (2015) ponen como ejemplo las acciones de padres que o bien se organizan para ejercer protestas reivindicativas o bien deciden no llevar a sus hijas e hijos a los colegios durante los días que se realizan pruebas estandarizadas que sirven para elaborar clasificaciones y comparaciones de centros. También citan como ejemplo las colaboraciones de los estudiantes para organizar propuestas de paro así como otros agentes sociales que secundan o ejercen otras contraconductas.

El objetivo de estas formas de acción colectiva es ejercer influencia en la formulación de políticas públicas mediante las “oportunidades políticas” que se generan (Torrow, 2011) (Citado por G. Saura y J.L. Muñoz, 2016, p. 61), entendiendo éstas como el grado en que la reivindicación puede modificar el poder para configurar una política. En España, estas formas de acción colectiva se han concretado en las

agrupaciones de defensa de la educación pública tales como las “mareas por la educación pública” o “la educación que nos une”. Éstas reivindican una política educativa que apueste por una escuela pública gratuita, laica, científica, comprometida con la equidad, la igualdad de oportunidades y la justicia social (Saura y Muñoz, 2016).

#### **4. Conclusiones**

En la mayoría de los sistemas educativos se están introduciendo prácticas neoliberales bajo las lógicas de la Nueva Gestión Pública, que erigiéndose como proyectos de identidad (Thomas y Davies, 2005), están favoreciendo un proceso de desprofesionalización docente (Anderson y Cohen, 2015). El profesorado se sitúa en el seno de una institución postburocrática, que se adentra en la subjetividad profesional y persigue un docente performativo, despolitizado, pragmático y vacío (Tenti, 2009; Luengo y Saura, 2013). La escuela, en esta lógica, adquiere sentido bajo un compendio de teorías economicistas que poco se relacionan con finalidades de igualdad, equidad y justicia social. En consecuencia, se antoja necesario re-pensar el sentido de la educación (Planella, 2014) para acercarla de nuevo a fines progresistas (Bruner, 2006). Para ello es fundamental el desarrollo de estrategias de resistencia. Anderson y Cohen (2015) entienden que la resistencia se desarrolla desde un nivel individual (vigilancia crítica) hasta el establecimiento de alianzas colectivas (contra-públicos), cuya finalidad es influir en la configuración de las políticas (Saura y Muñoz, 2016).

#### **REFERENCIAS**

- 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).
- 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.
- Ball, S. J., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Bonal, X. y Tarabini, A. (2013). The Role of PISA in Shaping Hegemonic Educational Discourses, Policies and Practices: the case of Spain. *Research in Comparative and International Education*, 8(3), 335-341.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Deleuze, G. (1990). *Post-scriptum: sur les sociétés de contrôle. Pourparlers*. París: Minuit.
- Engel, L. C. (2015). Steering the National: Exploring the Education Policy Uses of PISA in Spain. *European Education*, 47(2), 100-116.
- Fernández-González, N. (2015). PISA como instrumento de legitimación de la reforma de la LOMCE. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 165-178.
- Forés, A. y Novella, A.M. (coord.) (2013). *7 retos para la educación social. Reinventarse como profesionales de lo social, nuevos desafíos para la empleabilidad*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freire, P. (2002). *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Gee, J.P. (2005). *An introduction to Discourse Analysis*. New York, NY: Routledge.
- Gillies, D. (2011). Agile bodies: A new imperative in neoliberal governance. *Journal of Education Policy*, 26(2), 207-223.
- Hargreaves, A. (2000). Una profesión paradójica: La docencia al comenzar el siglo. *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, 2, 181-196.
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.

- Kelchtermans, G. (2004). Continuing Professional Development for Professional Renewal: Moving Beyond Knowledge for Practice. En C. Day y J. Sachs (eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 217-237). Maidenhead: Open University Press.
- Luengo, J. y Saura, G. (2013). La performatividad en la educación: la construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139-153.
- Ong, A. (2007). Neoliberalism as a mobile technology. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 32(1), 3-8.
- Perold, M.; Oswald, M. y Swart, E. (2012). Care, performance and performativity: Portraits of teachers lived experiences. *Education as Change*, 16(1), 113-127.
- Planella, J. (2014). *El oficio de educar*. Barcelona: Editorial UOC.
- Saura, G. (2015). *Mecanismos, actores y espacios de privatización en y de la educación: neoliberalismo, performatividad y redes en la política educativa española*. (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias de la Educación, Granada.
- 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). Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa (LOMCE) y el régimen de estandarización (OCDE). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 135-148.
- 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.
- Starr, K. (2011). Principals and the politics of resistance to change. *Educational Management, Administration & Leadership*, 39, 646- 657.
- Steger, M. B. y Roy, R. K. (2011). *Neoliberalismo: una breve introducción*. Madrid: Alianza Editorial.

- Tenti, E. (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En C. Vélaz y D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (p. 42). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación (OEI).
- Thomas, R., y Davies, A. (2005). Theorizing the micro-politics of resistance: New public management and managerial identities in the UK public services. *Organization Studies*, 26(5), 683-706.
- Torres, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Verger, A. y 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.
- Verger, A.; Bonal, X. y Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi) mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 24(27), 1-27.
- 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.