

# Construyendo la resistencia profesional en un espacio educativo neoliberalizado

---

## Building a professional resistance in a neoliberalised educational space

JULIÁN LUENGO NAVAS<sup>1</sup>

*jluego@ugr.es*

JAVIER MOLINA-PÉREZ

*jmolinape@ugr.es*

*Universidad de Granada, España*

### Resumen:

El profesionalismo docente está reestructurándose como consecuencia de los procesos de neoliberalización. Este artículo estudia la recontextualización de las prácticas neoliberales en el sistema educativo andaluz y su influencia en el ejercicio de la práctica docente. Es un estudio cualitativo que utiliza la entrevista semiestructurada en profundidad como técnica susceptible de análisis mediante la Teoría Fundamentada. Se han realizado diez entrevistas en cinco colegios públicos: un/a docente de sexto de Primaria y el/la director/a en cada uno de los centros. Para el tratamiento y categorización de la información se ha utilizado el software cualitativo QSR NVivo 11. Los resultados evidencian la consolidación de prácticas de la Nueva Gestión Pública y la emergencia de acciones de resistencia a estas. Destacan las políticas de gerencialismo, la competencia entre centros, la estandarización educativa y los principios de la cultura performativa como principales cambios que están modificando el profesionalismo

### Abstract:

Teacher professionalism is getting restructured as a consequence of the different neoliberalisation processes. This article focuses on the recontextualisation of neoliberal practices in the Andalusian educational system and its influence on teaching practices. It is a qualitative study that draws on Grounded Theory and obtains the data through in-depth semi-structured interviews. Ten interviews were conducted in five public schools with a Primary Year-Six teacher and the headmaster of each of the educational centres. For the treatment and categorisation of the information, the QSR NVivo 11 qualitative software was used. The results reveal the consolidation of New Public Management practices and the emergence of resistance actions against these practices. Managerial policies, inter-school competitions, educational standardisation and the principles of performative culture are the main changes affecting teacher professionalism. These political changes are de-professionalizing teaching practices according to guidelines

---

### 1 Dirección para correspondencia (correspondence address):

Julián Luengo Navas. Departamento de Pedagogía. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias la Educación. Campus Universitario Cartuja. 18071 Granada (España).

docente. Estos cambios políticos están desprofesionalizando la docencia bajo directrices de instrumentalidad técnica y despolitización. Sin embargo, las actitudes de rechazo a esta desprofesionalización docente están generando nuevos espacios de resistencia mediante prácticas de reflexividad, la deconstrucción de discursos hegemónicos y el desarrollo de tareas orientadas a lograr mayor igualdad, equidad y justicia social.

**Palabras clave:**

Neoliberalismo; Nueva Gestión Pública; docencia; profesionalismo; resistencia.

of technical instrumentality and depoliticisation. However, rejection attitudes against this de-skilling of teachers are generating new spaces of resistance through reflective practices, the deconstruction of hegemonic discourses and the development of tasks aimed at achieving greater equality, equity and social justice.

**Key words:**

Neoliberalism; New Public Management; teaching; professionalism; resistance.

**Résumé:**

Le professionnalisme des enseignants se restructure en conséquence des processus de néolibéralisation. Cet article étudie la recontextualisation des pratiques de néolibéralisme dans le système éducatif andalou et son influence sur la pratique de l'enseignement. C'est une étude qualitative qui utilise entretien semi directif en profondeur comme une technique susceptible d'être analysée grâce à la Théorie ancrée. Dix entretiens ont été menés dans cinq écoles publiques: un enseignant de sixième année de primaire et le directeur dans chacun des centres. Le logiciel qualitatif QSR NVivo 11 a été utilisé pour le traitement et la catégorisation de l'information. Les résultats montrent la consolidation des pratiques de Nouvelle Gestion Publique et l'émergence d'actions de résistance à ces pratiques. Les politiques de gestion, la concurrence entre les écoles, la normalisation de l'enseignement et les principes de la culture performative sont les principaux changements qui modifient le professionnalisme des enseignants. Ces changements politiques déprofessionnalisent l'enseignement selon des directives d'instrumentalité technique et de dépolitisation. Cependant, les attitudes de rejet de cette déprofessionnalisation des enseignants génèrent de nouveaux espaces de résistance à travers des pratiques de réflexion, la déconstruction de discours hégémoniques et le développement de tâches visant à obtenir plus d'égalité, d'équité et de justice sociale.

**Mots clés:**

Néolibéralisme; Nouvelle Gestion Publique; enseignement; professionnalisme; résistance.

Fecha de recepción: 1-6-2018

Fecha de aceptación: 23-10-2018

## Introducción

El debate sobre la transformación de las políticas públicas ha suscitado un amplio interés en las Ciencias Sociales. La mayoría de estudios focalizan el eje de los cambios en los procesos de neoliberalización consecuentes de las agendas políticas globales. En educación, gran parte de las investigaciones se ocupan de estudiar la influencia estructural del neoliberalismo en la privatización del sistema educativo (Belfield y Levin, 2002). Esta investigación, basándose en la categoría “*policy enactment*”, propone estudiar los efectos de la neoliberalización desde la perspectiva de docentes y directores, centrándose en el proceso por el que los actores educativos resisten, interpretan y/o aceptan la política según los condicionantes en los que se desenvuelven (Ball, Maguire y Braun, 2012). Es un medio para investigar cómo se recontextualiza el neoliberalismo en el sistema educativo y comprender cómo docentes y responsables de la dirección escolar conciben la profesionalidad en organizaciones postburocráticas.

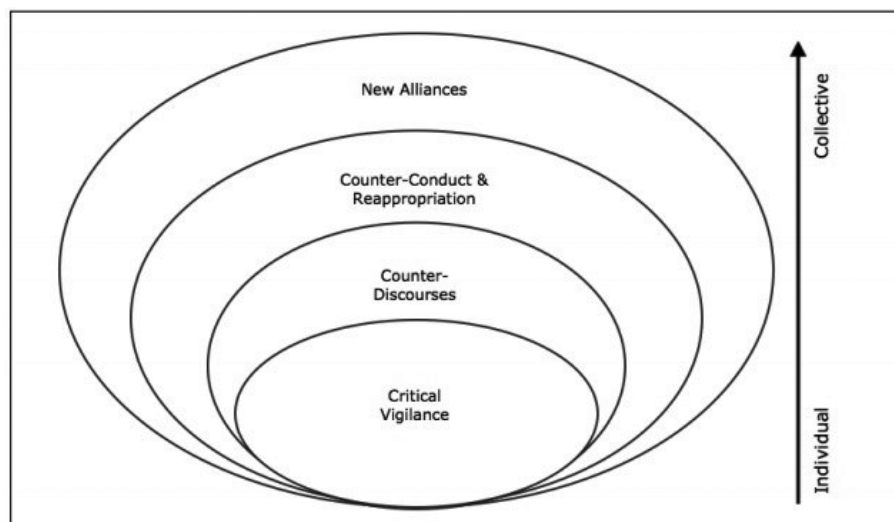
Sin embargo, entender el neoliberalismo dista de pretender totalizar un conjunto monológico de recetas políticas. Por ello, es necesario comprender la heterogeneidad de discursos y prácticas que continuamente generan neoliberalismo. La dependencia contextual de sus acciones lo encauzan a plantearlo desde significantes como “procesos de neoliberalización” o “prácticas neoliberales” (Brenner, Peck y Theodore, 2010) que mutan y se resitúan siguiendo lógicas asimétricas. Esta recontextualización permanente se caracteriza por hibridaciones que conciben el neoliberalismo desde perspectivas estructurales y desde modelos de gubernamentalidad (Saura, 2016). Por un lado, los enfoques neomarxistas lo entienden como ideología, acción de gobierno y prácticas político-económicas (Steger y Roy, 2011). Se concibe como un proyecto ideológico capitalista centrado en favorecer un conjunto de prácticas de liberalización económica, desregulación, mercantilización y privatización (Springer, 2012). Por otro lado, las aproximaciones foucaultianas interpretan el neoliberalismo como una nueva modalidad de gobierno capaz de controlar la racionalidad social, operando en el plano de la reflexividad personal, por medio de dispositivos que actúan para controlar las conductas (Han, 2014). El “gobierno de la mente” tiene como objeto la construcción de subjetividades neoliberales mediante la disciplina y la normalización de los sujetos (Foucault, 2012). Esto se concreta

a través de distintas tácticas, estrategias y dispositivos opacos que “se fundamentan en dirigir la conducta de las conductas a través de estrategias de libertad” (Saura, 2016, p. 15) que totalizan a la población. En consecuencia, el neoliberalismo, a través de múltiples fórmulas, actúa simultáneamente sobre la configuración de los servicios públicos en las organizaciones y sobre la racionalidad de los empleados que en ellas se desempeñan.

Así, la Nueva Gestión Pública (NGP), además de entenderse como un mecanismo de privatización endógeno (Ball y Youdell, 2008), se ha erigido como una tecnología política de concreción del neoliberalismo en las organizaciones. A través de esta, el Estado ha transformado su función tradicional, convirtiéndose en un agente fundamental que importa modelos funcionales del sector privado para mejorar los rendimientos del sector público. Las reformas educativas de la NGP incorporan políticas como la autonomía gerencial, la rendición de cuentas, la publicación de resultados o el establecimiento de cuasimercados educativos (Parcerisa, 2016). Sin embargo, el abanico de prácticas diseminadas puede adquirir distintas configuraciones que se relacionan con los contextos históricos, políticos, culturales y legales, así como la apropiación que cada centro, como organización singular, realiza sobre la política (Gunter, Grimaldi, Hall y Serpieri, 2016). En España, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) ha concretado algunas de estas políticas: estilo directivo gerencial, competencia y cuasimercado en el sector público, estandarización de los desempeños y control sobre los resultados (Verger y Normand, 2015). Estas prácticas de NGP de la LOMCE, desde un análisis centrado en las nuevas formas de privatización de las reformas educativas, Saura y Muñoz (2016), siguiendo la línea de investigación previa (Ball y Youdell, 2008; Luengo, Olmedo, Santa y Saura, 2012) la han definido como dinámicas de privatización encubierta o endo-privatización. En la comunidad andaluza, el gobierno socialdemócrata ha desarrollado desde 2001 un viro en su política educativa hacia prácticas de gobierno empresariales (Merchán, 2012). Prueba de ello fue el desarrollo, comprendido entre 2008 y 2012, de políticas de incentivos docentes que vinculaban el rendimiento del alumnado con un aumento en la remuneración económica que recibía el profesorado, sentando las bases del gerencialismo escolar en Andalucía (Luengo y Saura, 2012).

Estos procesos de neoliberalización de la política educativa están modificando las tareas profesionales, encaminando la docencia hacia nue-

vos procesos de desprofesionalización, desde criterios de la sociología de las profesiones. En consecuencia, se están generando espacios de resistencia contra esa pérdida de profesionalismo. Thomas y Davies (2005) entienden la resistencia como un conjunto de acciones conscientes, cotidianas y/o clandestinas que generan espacios críticos y conductas alternativas a las legitimadas en el ideario neoliberal. Anderson y Cohen (2015), en esta línea, conciben la resistencia como un proceso de comprensión de aquellas injerencias que han debilitado el profesionalismo docente. Ambos se centran en explorar cómo los educadores pueden hacer frente a los procesos de gubernamentalidad neoliberal. A este efecto, las cuatro estrategias expuestas por Anderson y Cohen (2015) (*Figura 1*) son las que centrarán el interés de esta investigación.



*Figura 1.* Niveles y estrategias de resistencia. Tomado de Anderson y Cohen (2015, p. 9).

En consecuencia, el objetivo principal de este artículo es analizar los emergentes procesos de neoliberalización que se están produciendo sobre la red escolar pública de la comunidad andaluza. Por un lado, se investigan las prácticas que provocan la modificación de los roles profesionales del profesorado como consecuencia de las políticas neoliberales. Por otro lado, se centra la atención en aquellas acciones que ponen en juego los docentes para resistir al modelo que plantean las agendas gerenciales y promercado.

## Metodología

La propuesta metodológica se desarrolla bajo un marco de investigación cualitativo-interpretativo (figura 2). Se caracteriza por no plantear una hipótesis previa sobre el objeto de estudio y por una revisión permanente del método y las técnicas (Hernández, 2014). Así, se ha elaborado un espacio teórico inductivo, concretando propuestas de la Teoría Fundamentada, basadas en la generación de teorías formales a partir de teorías sustantivas de los participantes (Glaser y Strauss, 1967), mediante el cruce sistematizado de informaciones (Strauss y Corbin, 1994). Para ello, se utiliza la entrevista cualitativa como técnica de recogida de información. Se ha optado por una entrevista semiestructurada en profundidad (Valles, 2014), entendida como un diálogo filosófico-terapéutico que enfatiza la dimensión moral del participante (Kvale, 2015). Con esta se busca un análisis valorativo de los profesionales, sin pretender hacer generalizables y objetivas las informaciones recogidas en el contexto de investigación delimitado (Denzin y Lincoln, 2012). En las entrevistas, se plantearon tres grandes bloques temáticos: neoliberalismo, profesionalismo y resistencia. No obstante, durante el desarrollo conversacional aparecieron nuevos tópicos de carácter más personal que complementaron el objetivo de análisis propuesto.

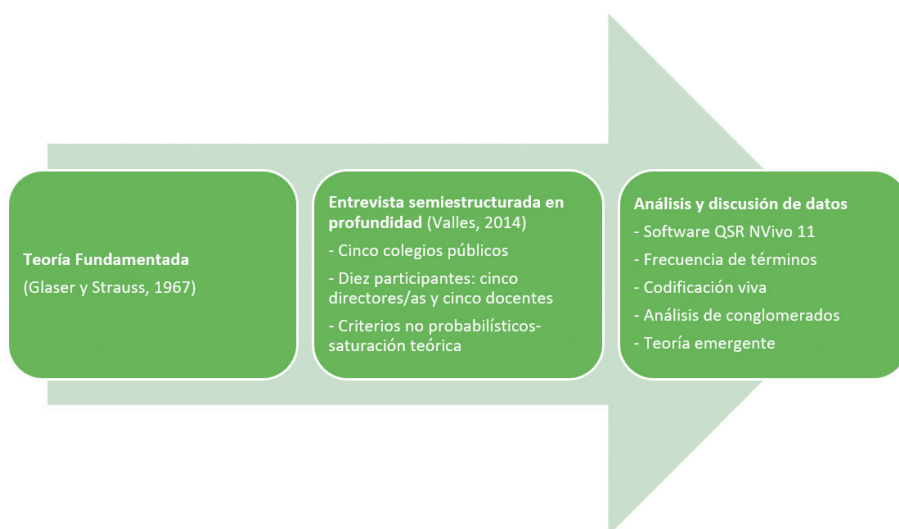


Figura 2. Proceso metodológico.

## Participantes de la investigación

Diez ha sido el número total de participantes en la investigación, cinco directores/as y cinco docentes de cinco colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la capital de Granada. Los centros no se han determinado atendiendo a procedimientos aleatorizados, sino que han sido seleccionados por criterios de accesibilidad y disposición. El número total de participantes, no establecido de manera apriorística, ha estado condicionado por la saturación teórica de las informaciones recabadas. Todos los participantes poseen la titulación de Educación Primaria, sumando a ello diferentes programas de formación dependientes del Centro de Profesorado (CEP) y otras titulaciones universitarias (Pedagogía y Psicopedagogía). En los siguientes apartados, donde se presentan los resultados, se utilizan extractos narrativos aportados por los informantes. Para facilitar la comprensión y contextualizar los discursos, se utilizan los siguientes códigos: director/directora (DIR-CP) y docente (DOC-CP). Estos códigos aparecen ligados a un número comprendido entre el uno y el cinco, referente a los testimonios recogidos en los distintos centros.

## Análisis de la información

Para el tratamiento de la información se ha utilizado el software cualitativo QSR NVivo 11. En primer lugar, se efectúa un análisis basado en la frecuencia de palabras que delimitan la temática objeto de estudio y establecen las categorías emergentes. Consecuentemente se realiza una codificación viva cuya culminación concreta un conjunto de nodos textuales. Estos son sometidos a una exploración con doble fin: esclarecer las relaciones entre variables y favorecer un proceso emergente de integración de nodos (Strauss y Corbin, 2002). Para ello, se sigue el coeficiente de Jaccard, que se utiliza para agrupar conjuntos similares. En consecuencia, se ha buscado la relación y comparación de los nodos con un índice de correspondencia cercano o igual al valor absoluto (1), con objeto de alcanzar el mayor grado de similitud entre nodos y asegurar la fiabilidad de los resultados. Esto se ejecuta mediante análisis de conglomerados (figura 3), que agrupan categorías con unidades de significado que presentan saturación teórica, a través de las que se genera la teoría emergente (Edhlund y McDougall, 2016).

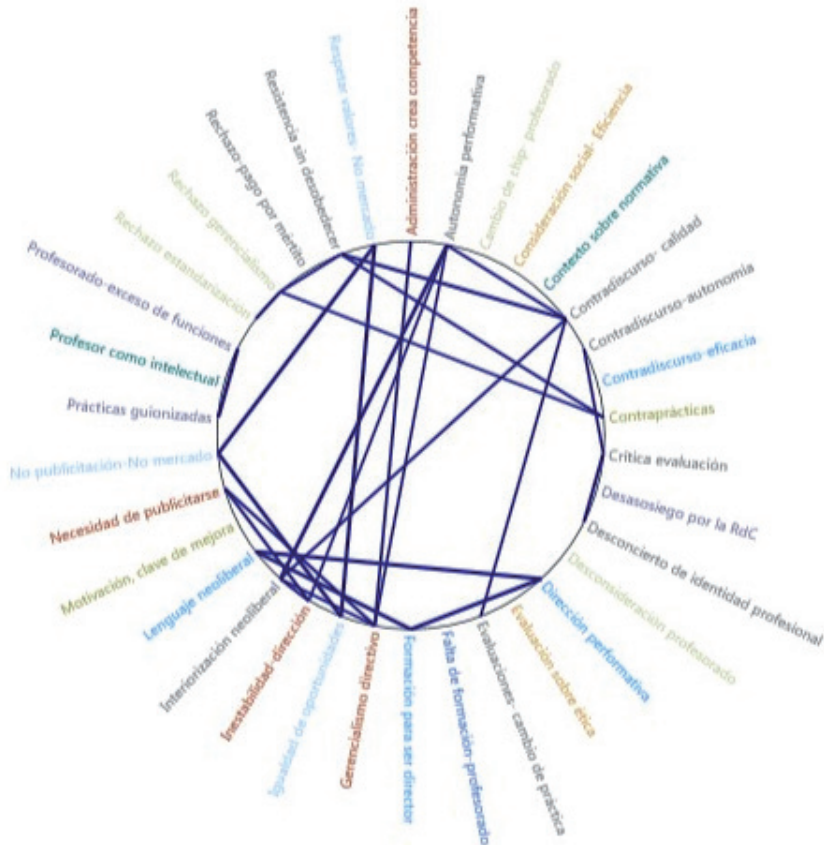


Figura 3. Conglomerado de análisis de nodos textuales.

Por consiguiente, resulta esencial seguir las cuatro fases de la Teoría Fundamentada que facilita el software de análisis: codificación viva, codificación axial, codificación selectiva y delimitación de la teoría emergente (Campo-Redondo y Labarca, 2009). Este proceso ha permitido generar una categoría axial denominada “neoliberalización educativa y transformación docente”. Esta es el resultado de la integración de dos subcategorías emergentes, que se han denominado, “gerencialismo, desprofesionalización y resistencia” y “resistencia como principio y alternativa al modelo neoliberal”. En la primera subcategoría (figura 4), se han integrado un conjunto de nodos relacionados por su similitud de codificación. Dentro de esta, y atendiendo a los nodos emergentes, se conforman dos bloques: el primero, denominado “dirección performa-



tiva” y el segundo, “resistencia directiva”. En el apartado de resultados se explicitarán distintos fragmentos que sintetizan el conjunto de informaciones contenidas en esta subcategoría. Para esta tarea, y a objeto de reflejar las informaciones más relevantes, se ha realizado una matriz de codificación con la finalidad de cruzar narrativas con mayor índice de relación.



Figura 4. Subcategoría “gerencialismo, desprofesionalización y resistencia”.

La segunda subcategoría (figura 5), está compuesta por dos bloques resultantes de la codificación emergente. El primero, denominado “resistencia como alternativa profesional”, consta de dos subbloques: “inestabilidad docente” y “cambio de praxis y principios de resistencia”. El segundo se ha denominado “micropolítica y profesorado como intelectual”. Así mismo, en el apartado de resultados se exponen una serie de extractos que tienen en cuenta el mapa conglomerado consecuente de la categorización emergente y una matriz de codificación cuyo objetivo es reflejar las narrativas más significativas.

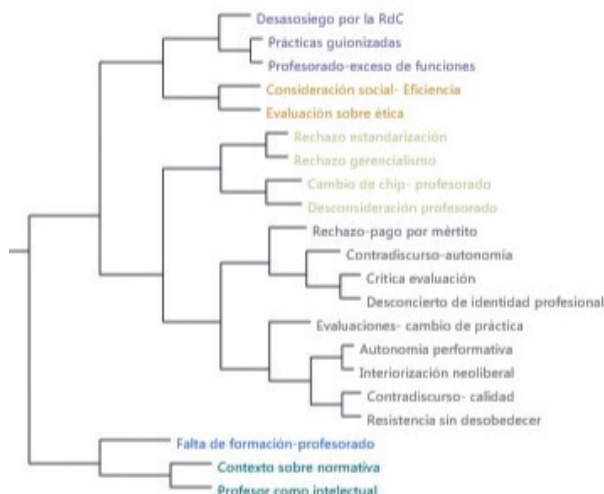


Figura 5. Subcategoría “resistencia como principio y alternativa al modelo neoliberal”.

## Resultados y discusión

### Gerencialismo y desprofesionalización

La administración educativa andaluza, en una alianza permanente con las lógicas de mercado, sume a los centros escolares públicos en una dinámica de competitividad propia de las organizaciones privadas. En consecuencia, emergen discursos que hacen propio el principio de la oferta y la demanda, [*“lo único que puedes es ofertar. Comedor tenemos y aula matinal no nos la dan y los padres la quieren. Depende de la Administración”* DIR-CP5] evidenciando que determinados servicios fundamentales se utilizan como reclamo para los familiares y son objeto de competencia entre centros [*“para no cerrar ningún aula tenemos que ofrecer cosas innovadoras que atraigan”* DIR-CP4]. De este modo, los directores escolares pasan a ser gerentes dentro de una institución con tintes jerárquicos, cuya preocupación fundamental radica en la gestión [*“hay obsesión por la eficacia y eficiencia. Quieren resultados”* DIR-CP3] y la consecución de resultados cuantitativos por encima de cualquier otro aspecto [*“nuestra labor es que el colegio pueda conseguir un tanto por ciento en indicadores de calidad y excelencia”* DIR-CP4]. Y es que, los centros educativos se alinean en un escenario de cuasimercado

y competencia, donde el personal docente debe esforzarse por atraer alumnado que asegure el bienestar de la organización. Al mismo tiempo, los directores adoptan roles gerenciales para obtener servicios que se adjudican atendiendo a criterios competitivos (Luengo y Molina-Pérez, 2018). Todo ello favorece la consolidación de una lógica jerárquica característica de los nuevos modelos gerenciales de dirección que implica una pérdida progresiva del principio de participación propio de la escuela pública. Se evidencia, además, en un discurso que legitima una merma funcional del consejo escolar [*“no lo veo mal, ahora se informa de muchas cosas, pero ellos no deciden”* DIR-CP3].

Sin embargo, la interiorización paulatina de las lógicas neoliberales va más allá de la competencia en el sector público o modelos directivos jerárquicos. Implica además una nueva concepción de la praxis docente, donde prima lo medible y mensurable [*“(el programa de calidad) nos ha hecho conscientes de la necesidad de dejar evidencia del trabajo realizado”* DIR-CP5] y que, en muchos casos, como en Andalucía, está asociado con la provisión de plusvalías económicas<sup>2</sup> ligadas al aumento de rendimiento. La docencia y el funcionamiento escolar han sufrido importantes transformaciones ligadas a los cambios políticos, sociales y económicos del contexto global. Las prácticas neoliberales se han promulgado con grandes y pequeños cambios que han sido interiorizados en la reflexividad profesional. En este escenario, dirigir un colegio puede ser motivo de alteraciones de estados psicológicos básicos [*“es un sinvivir ver que llega la época de matriculación y que no llego a veinticinco, me come la vida”* DIR-CP5] e impartir docencia, una acción técnica focalizada en un fin exógeno y totalizante [*“decía la orientadora un día: “¡es que yo puedo dar el tema de no sé qué y hacer un anemómetro!”. Digo: “¡vale!”, pero es que luego en la prueba externa no te van a preguntar cómo has hecho el anemómetro”* DOC-CP3].

Las grandes conquistas educativas han sido redefinidas por la agenda neoliberal, reapropiándose de términos como “autonomía”, que ahora se relaciona con el plano metodológico y que pierde su sentido contextual, reflexivo y deliberativo [*“autonomía docente supone, dentro y sin salirse del currículum establecido, una cierta libertad en la manera de llevar a cabo ese currículum”* DOC-CP5]. El trabajo del profesorado se mide por su desempeño, por un resultado medible y comparable que le otorga

---

2 Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros docentes públicos. (<http://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/192/3>).

valor. Se entra en el campo de una autonomía profesional performativa [*“si no trabajas eso (indicadores de calidad) no estás haciendo tu trabajo”* DIR-CP5] coherente con una estandarización educativa que se concreta en evaluaciones externas vinculadas, desde ideólogos neoliberales, con el concepto de “calidad”, [*“la mejora está en el cumplimiento de esos estándares”* DIR-CP4] pese a discrepar de las consideraciones de otros profesionales [*“(la evaluación) te rompe el ritmo. Supone un pequeño corte en el quehacer diario”* DOC-CP4]. Esta nueva era de control, mediante evaluación, ha supuesto un cambio en los principios personales y profesionales de los educadores, [*“no se sabe qué es lo que se espera de uno”* DOC-CP2] que llegan a mostrar un desconcierto y preocupación evidente sobre su práctica [*“estamos agobiados. Muchas cosas son una carga de trabajo adicional que no nos lleva a conseguir lo que buscamos”* DOC-CP5] hasta el punto de reconocer, con pesadumbre, renuncias a principios personales y profesionales [*“tengo un alumno brillante, pero tiene un problema, la expresión escrita. Este año no he podido desarrollar esa parte porque estoy agobiada pensando en las pruebas externas, y yo quería acabar el temario, porque digo “¡Dios!”, no quiero que el centro salga mal en los resultados”* DOC-CP3]. El colegio, como organización, se ha erigido como motor de la práctica docente, sin responder a una presión externa delimitada, pero lejos de una voluntad y vocación intrínseca [*“tengo que competir, como colegio, tengo que sacar unos resultados que sean coherentes con los estándares”* DIR-CP4]. En consecuencia, el profesorado no actúa mediante el seguimiento de órdenes, reglas o mandatos, sino persiguiendo fines o resultados, lo que provoca un cambio sustancial que permite hablar de organizaciones “postburocráticas” (Bolívar, 2009). Ahora, la presión se resitúa al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto que los modos de regulación atienden a los rendimientos.

De este modo, los centros educativos son “re-encantados” mediante tecnologías de “sentimentalismo instrumental” que se introducen en el alma del maestro (Ball, 2003, p. 90). La escuela penetra en la identidad docente persiguiendo del profesorado una subjetividad performativa y una conciencia autoexigente ante unos objetivos que han sido definidos externamente. Esto socava su profesionalidad y amplía los márgenes de desprofesionalización (Hall y McGinity, 2015). Apostar por un profesorado utilitarista, pragmático, vacío de juicio autónomo pone en riesgo el profesionalismo (Luengo y Saura, 2013). En este sentido cabe hablar

de postprofesionalidad (Hargreaves, 2000) o profesionalismo organizacional (Evetts, 2009), para entender la práctica docente en un marco reducido al cumplimiento de reglas exógenas, fijas, cerradas y totalizantes (Ball, 2003). 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). En múltiples escenarios, el profesorado se ve obligado a aplicar directrices normativas en las que, posiblemente, no cree, pero tiene que implementar. De este modo, el profesional se mueve 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 ocupacionales, donde pese a la defensa de estos 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 que la resistencia se antoja necesaria. El profesorado, como 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, 2016).

## **Hacia un nuevo profesionalismo basado en la resistencia a las prácticas neoliberales**

La resistencia se presenta como una categoría desde la que comprender las respuestas del profesorado a los procesos de desprofesionalización. Comienza en la reafirmación del juicio crítico, en el plano de la reflexividad personal, que se erige como la principal herramienta para la búsqueda de alternativas (Ball, 2016). Se trata de un nivel individual, que no conlleva actuaciones revolucionarias épicas o heroicas, sino la reivindicación del profesor como intelectual reflexivo y deliberativo, sumido en una tarea que no admite una praxis neutra, técnica o apolítica, sino que precisa elección, decisión y compromiso en una comunidad heterogénea. Es un posicionamiento que implica comprender las prácticas de la

NGP como mecanismos de rediseño de la identidad personal y profesional (Thomas y Davies, 2005). Por ello, Ball y Olmedo (2013) consideran que la subjetividad es el espacio de resistencia fundamental, el lugar de lucha por el cuidado ético-intelectual de uno mismo. Por consiguiente, asumir la responsabilidad que implica el cuidado personal conlleva la "irresponsabilidad" de actuar al margen de lo aceptado comúnmente.

Así, en un contexto donde el profesorado está hastiado por una imagen de vulnerabilidad intelectual, el cuestionamiento de discursos hegemónicos emerge como primer nivel de resistencia para plantear nuevos modelos de hacer y entender la educación [*"me siento con autonomía, pero porque llevo regular todo lo que me exige la ley"* DOC-CP3]. El profesorado, como profesional-intelectual, es fundamental en este proceso de cuestionamiento crítico, [*"todavía tenemos margen de poder cambiar cosas, salirnos de los libros, hablar de las cosas de la vida"* DOC-CP4] entendiendo que el entorno sociocultural en el que se inserta su práctica es el condicionamiento ético y profesional más relevante [*"el contexto nos determina totalmente el trabajo, objetivos, modos de evaluación..."* DOC-CP5]. De este modo, sumidos en un espacio marcado por la estandarización y los dictámenes evaluativos, una parte del profesorado se muestra crítico con la concepción normativa totalizante del sistema [*"he tenido alumnos que han llegado de Rumanía sin saber español y al mes siguiente dicen que hay que hacerle las pruebas. ¡Señores, que no sabe el español!"* DOC-CP3]. Se puede apreciar que, si bien todos los centros acatan las directrices referentes a las evaluaciones externas, en muchos de ellos se observan narrativas que suponen un rechazo a la consolidación de esta práctica [*"la palabra estándares me provoca conflicto"* DOC-CP5]. Sin embargo, el potencial de estas narrativas no se encuentra solo en la crítica, sino en el contradiscurso paralelo que genera, [*"que eso (estandarización) se corresponda con calidad, no lo veo claro ni efectivo"* DOC-CP3] que asocia la calidad educativa con otros factores fundamentales que desdeña la agenda política neoliberal [*"la mejora y calidad de la escuela tiene que estar en constante revisión, pero desde el centro, desde la autocrítica y autorreflexión"* DIR-CP2].

Esto comporta costos personales: como el estrés por desarrollar una práctica con una hibridación entre los principios resistentes y el acato normativo; o el tiempo que puede dedicarse, en una institución que demanda asiduamente la rendición de cuentas, a prácticas deliberativas, reflexivas, y críticas. En consecuencia, culmina con el cuestionamiento

de la cultura política de la escuela y el empoderamiento comunitario para favorecer procesos críticos colectivos. En este sentido, docentes y dirección escolar, deben adquirir y transmitir herramientas que permitan establecer análisis, discursos y prácticas alternativas a la progresiva privatización de responsabilidades que se produce en el marco normativo y funcional de la escuela (Cohen, 2014). Un ejemplo significativo de este apartado se encuentra en la creciente evaluación externa de los centros escolares, que se asocia con retóricas de calidad y excelencia, al tiempo que desdeña otro tipo de aproximación a la evaluación institucional para la mejora desde el propio centro. Esta vigilancia crítica, basada en la deconstrucción de los discursos y las prácticas neoliberales, es fundamental para acoger al profesorado que queda atrapado en la agenda reformista de la NGP. En esta, el control del discurso ha normalizado una configuración mercantil y gerencial de la política social. En ella, la política educativa se ha servido de un 'D'iscurso, con 'D' mayúscula, que ha establecido unos márgenes entre lo pensable y lo factible, al tiempo que ha limitado los espacios de crítica del profesorado (Gee, 2005).

En este sentido, cuatro docentes y una directora presentan discursos de resistencia al gerencialismo escolar, abogando por la colegialidad horizontal [*“la dirección tiene que ser más dialógica y de acompañamiento”* DIR-CP1] y rechazando planteamientos empresariales como los implementados durante el Plan de Calidad [*“no veo el concepto productividad en un colegio. Estamos perdiendo los papeles”* DOC-CP3]. La gestión empresarial que se llevó a cabo en la comunidad andaluza es rechazada por la mayoría de profesionales entrevistados, cuestionando, tanto su procedimiento [*“con un papel es imposible saber el trabajo de un maestro”* DOC-CP2] como las consecuencias profesionales que desencadena en contextos socioeconómicos deprimidos [*“si te dicen que vas a cobrar más o menos en función de los resultados, ¿quién iba a querer venir a este centro?”* DOC-CP5]. Algunos docentes sienten que este tipo de prácticas ponen entredicho su profesionalidad, conformando un estado de opinión social de desconsideración a su imagen profesional [*“el profesor per se está interesado en conseguir el máximo, independientemente de esos incentivos económicos”* DOC-CP4]. La generación de contradiscursos culmina en muchos casos en prácticas docentes alternativas a las consolidadas por directrices neoliberales. Es aquí donde tienen cabida los principios pedagógicos de las docentes, [*“tenemos que*

---

3 Barrio de índice socioeconómico bajo.

*velar para que haya igualdad de oportunidades. Por ahí estamos enfocando nuestro trabajo*" DIR-CP1] basados en la apuesta por una práctica crítica y deliberativa [*"yo pongo una emisora de radio y si considero que una entrevista es interesante, la pongo para que ellos la escuchen"* DOC-CP4]. Y es que, la resistencia no conlleva negar la normativa, enfrentarse a ella o desarrollar actitudes de confrontación vacías. La resistencia se enmarca en la base de un nuevo profesionalismo que precisa resarcirse de la dogmatización global para reafirmar el juicio profesional [*"sé perfectamente qué tengo que hacer, sé qué es lo mejor para los niños"* DOC-CP2].

Por ello, resistir implica un cambio en los lenguajes cotidianos, nuevas narrativas que desafíen las estructuras y retóricas sociales auspiciadas desde lógicas neoliberales, nuevos "*counter-discourses*" que faciliten acciones colectivas de resistencia para revertir las tecnologías de la NGP (Anderson y Cohen, 2015). En este sentido, destacan iniciativas internacionales, como la desarrollada en Nueva Orleans, donde un conjunto de profesorado novel, crítico con la reforma neoliberal, ha organizado mesas redondas en las que se ejercen un apoyo mutuo para buscar alternativas éticas a una situación profesional y personal que conciben como deshumanizante (Sondel, 2017). En esta investigación se ha detectado un sentimiento generalizado de hastío personal con la consideración social que está tomando el profesorado, como si de productores autómatas se tratasen. Por tanto, resistir conlleva comprometerse en un desafío que enfrenta a reformas educativas que se guían por el control técnico y moralista del profesorado (Achinstein y Ogawa, 2006). Sin duda, parece la actitud más útil que puede favorecer acciones de "reapropiación" de prácticas y significados (Wood, 2011) que emergieron de convicciones progresistas y que han sido redefinidas por la agenda neoliberal, calando de forma consciente o inconsciente en la reflexividad docente. Así, términos como "calidad" o "autonomía" se han impregnado de sesgos discursivos de la agenda neoliberal.

Y es que, en muchas manifestaciones empleadas por directores, se evidencia una mimetización entre la promulgación de la lógica neoliberal y la resistencia a concebir la escuela pública como una institución con modelos análogos a los empleados en organismos privados [*"a mí esa autonomía no me sirve porque entiendo la dirección desde un liderazgo compartido"* DIR-CP4]. A este respecto emergen discursos alternativos que sientan otros modelos funcionales distintos a los comúnmente



aceptados [*“las palabras más importantes en educación no se pueden medir. Quien quiera medirlas es únicamente para controlarlas”* DIR-CP1], cuestionando narrativas afianzadas en las agendas políticas neoliberales en lo referente a las prácticas competitivas [*“no considero positivo que exista competencia. Estamos intentando involucrar en nuestro proyecto a otros centros”* DIR-CP2] o la estandarización de los procesos educativos [*“queremos presentar a todos los niños en una línea horizontal, no vertical”* DIR-CP1]. Así mismo, la resistencia a estos modelos educativos se concreta en prácticas diversas que tratan de consolidar modelos funcionales más democráticos y participativos [*“elegimos este proyecto de innovación para que el consejo escolar no se quedara sin funciones. Prácticamente estamos como al margen de la LOMCE”* DIR-CP2]. Esto responde a lo que Anderson y Cohen (2015) entienden como *“counter-conduct”*. La contra-conducta trata de desarrollar prácticas o narrativas que, sin negar el cumplimiento de la norma, puedan servir de esta para tender hacia modelos más progresistas en educación.

Al igual que sucede en otros contextos, las directoras experimentan sensaciones de angustia ante los requerimientos despersonalizados de una administración oculta que presiona para materializar en las escuelas lógicas empresariales, pero que encuentra la resistencia que se produce en la práctica y que condiciona el desarrollo normativo (Starr, 2011). Así mismo, en el profesorado también se observan contra-prácticas que responden a la progresiva desprofesionalización de su acción en el aula. Estas estrategias son una alternativa de gran poder que puede incidir en el debilitamiento del neoliberalismo a través de posturas éticas con la finalidad de configurar políticas alternativas (Gillies, 2011). Y es que, en las normativas educativas de la agenda neoliberal, las docentes tienen escasas posibilidades de implementar principios profesionales, pues no hay lugar para la docencia diversificada, la creatividad o la socialización, y la respuesta debe concretarse en una resistencia basada en tesis profesionales (Achinstein y Ogawa, 2006). Son precisamente estas estrategias de resistencia las que llevan a buscar un nuevo profesionalismo, basado en principios como la *“irresponsabilidad”* que conlleva cuidar de uno mismo (Ball y Olmedo, 2013), la *“infidelidad”* a aplicar de forma acrítica los cambios prescriptivos y exógenos (Achinstein y Ogawa, 2006) y la *contraconducta colectiva* (Anderson y Cohen, 2015). En referencia a esta última, si bien el desarrollo que implica coordinación entre distintos actores educativos no se ha observado en esta investigación, sí que las

acciones colectivas de resistencia (Diani, 2015), como las mareas por la educación pública, a través de paros estudiantiles o protestas secundadas por otros agentes sociales y/o sindicales, han propiciado oportunidades políticas para interferir en la configuración de políticas sociales<sup>4</sup> (Saura y Muñoz, 2016).

## Conclusiones

La comunidad andaluza ha sido pionera en promulgar prácticas mercantiles en la configuración de la política educativa. En su amplio proceso de neoliberalización, se han incorporado modelos de dirección gerencial, políticas de incentivos docentes, prácticas de cuasimercado y una consecuente redefinición de los roles profesionales del profesorado. Las directoras se ven inmiscuidas en ambientes jerárquicos, que reclaman su plena dedicación para el buen desarrollo de su organización, al tiempo que se fulmina el principio democrático de participación de la comunidad en la vida del centro. Estos modelos de gestión profundizan en la posición de superioridad que adoptan las responsables de la dirección escolar (Luengo y Saura, 2012). La administración educativa, a través de programas o recursos que gestiona, genera espacios que implementan estilos directivos jerárquicos, al tiempo que sirven como reclamos para la competencia entre centros y familiares, dentro del mercado escolar.

Así, las reformas neoliberales provocan un nuevo profesionalismo, entendido como un ejercicio profesional restringido (Hall y McGinity, 2015). Ahora la productividad, efectividad y eficiencia son los indicadores de actuaciones exitosas en el aula (Fitzgerald, 2008). El profesorado ha cambiado su práctica, su relación con el alumnado, su ordenación de prioridades y su estructura de trabajo (Evetts, 2011). Si anteriormente la confianza o la colegialidad eran características destacables de su profesionalismo, ahora han sido sustituidas por la evaluación, el desempeño medible y la estandarización. Son los criterios organizacionales los que han mutado, de modo que, si en épocas anteriores la presión por la realización exitosa del trabajo venía desde una posición jerárquica superior, ahora esa presión se despersonaliza y se

---

4 Saura y Muñoz (2016) apuntan, aunque destacando la necesidad de profundizar en los análisis, logros que la presión popular ha conquistado en la política educativa española, como es el caso de la suspensión del calendario de la LOMCE.

instala en la subjetividad docente, en su relación con la institución. De este modo, la profesionalidad ocupacional es reemplazada por el profesionalismo organizacional que caracteriza a las instituciones postburocráticas (Evetts, 2009). Es en este contexto que cobra relevancia el término de resistencia.

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. Esta acción no está exenta de costos personales (Ball y Olmedo, 2013), en tanto que puede ser concebida como actos irresponsables o de “infidelidad” a las normativas políticas (Achinstejn y Ogawa, 2006). Sin embargo, esta acción de cuestionamiento epistemológico genera una alfabetización política capaz de generar discursos alternativos al ‘Discurso 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 desarrollan otras prácticas coherentes con los principios de igualdad, equidad y justicia social. En este sentido, se han observado actuaciones de directoras que, ante la pérdida de influencia recogida en la LOMCE, se acogen a programas promovidos desde la administración para fomentar la participación de las familias en el centro escolar. Del mismo modo, se ha observado cómo los docentes, pese a saberse controlados, priman el juicio profesional que demanda el contexto y las necesidades del alumnado sobre los requerimientos de rendición de cuentas y estandarización persistentes en las normativas. De este modo, cuando estas prácticas son capaces de trascender hacia 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.

## Referencias

- Achinstejn, B. y Ogawa, R. (2006). (In)fideliy: 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. W. (2016). Challenging the epistemological fog: the roles of the scholar/activist in education. *European Educational Research Journal*, 15(5), 505-515.
- Ball, S. J. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y pedagogía*, 37(15), 87-104.
- 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. y Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Brussels: Education International.
- Ball, S. J. Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Belfield, C. R. y Levin, H. M. (2002). *Education privatization: Causes, consequences and planning implications*. París: Unesco, International Institute for Educational Planning.
- Bolívar, A. (2009). Efectos de la globalización en las vidas profesionales del profesorado. *Avances en Supervisión Educativa*, 11, 1-18.
- Bourke, T., Lidstone, J. & Ryan, M. (2015). Schooling Teachers: Professionalism or disciplinary power? *Educational Philosophy and Theory*, 47(1), 84-100.
- Brenner, N., Peck, J. & Theodore, N. (2010). After Neoliberalization? *Globalizations*, 7(3), 327-345.
- Campo-Redondo, M. y 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.
- 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.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Diani, M. (2015). Revisando el concepto de movimiento social. Encrucijadas. *Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 9, 1-16.
- Edhlund, B. M. y Mcdougall, A. G. (2016). *NVivo11 Essentials*. Stallarholmen: Form y Kunskaps AB.
- Evetts, J. (2009). New professionalism and new public management: Changes, continuities and consequences. *Comparative Sociology*, 8(2), 247-266.
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59, 406-422.
- Fitzgerald, T. (2008). The continuing politics of mistrust: performance management and the erosion of professional work. *Journal of Educational Administration and History*, 40(2), 113-128.
- Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gee, J. P. (2005). *An introduction to Discourse Analysis*. New York: Routledge.
- Gillies, D. (2011). Agile bodies: A new imperative in neoliberal governance. *Journal of Education Policy*, 26(2), 207-223.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine de Gruyter.

- Gunter, H. M., Grimaldi, E., Hall, D., & Serpieri, R. (2016). *New Public Management and the Reform of Education: European Lessons for Policy and Practice*. London: Routledge.
- Hall, D. y McGinity, R. (2015). Conceptualizing teacher professional identity in neoliberal times: Resistance, compliance and reform. *Education policy analysis archives*, 23(88), 1-21.
- Han, B. C. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder editorial.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching: theory and practice*, 6(2), 151-182.
- Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.
- Kvale, S. (2015). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Luengo, J. y 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.
- Luengo, J. y Saura, G. (2012). Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 111-126.
- Luengo, J. y Saura, G. (2013). La performatividad en la educación: la construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139-153.
- Luengo, J., Olmedo, A., Santa Cruz, E. y Saura, G. (2012). Nuevas formas, nuevos actores y nuevas dinámicas de la privatización en educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 3(16), 3-12.
- Merchán, F. J. (2012). La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: el caso de Andalucía. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(32), 1-28.
- 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.
- Parcerisa, L. (2016). Nueva gestión pública y reforma educativa: La recontextualización de la autonomía escolar en diferentes contextos escolares en Cataluña. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 359-390.
- Saura, G. (2016). Neoliberalismo como discurso. La evaluación en educación entre tecnologías políticas neoliberales y la nueva filantropía. *Revista Educação, Sociedade y Culturas*, 47, 11-30.
- 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.
- 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.

- Starr, K. (2011). Principals and the politics of resistance to change. *Educational Management, Administration y Leadership*, 39, 646-657.
- Steger, M. B. y Roy, R. K. (2011). *Neoliberalismo: una breve introducción*. Madrid: Alianza.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. *Handbook of qualitative research*, 17, 273-285.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- 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.
- Valles, M. (2014). *Entrevistas cualitativas. Cuadernos metodológicos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- 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 y Sociedade*, 36(132), 599-622.
- 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.

## Notas y/o Agradecimientos

Agradecimientos al programa de ayudas para la Formación del Profesorado Universitario (FPU) (Ref. FPU16/00835) dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.