



Universidad de Granada

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Pedagogía

**MECHANISMS, ACTORS AND PRIVATIZATION SPACES IN AND OF PUBLIC
EDUCATION: NEOLIBERALISM, PERFORMATIVITY AND POLICY
NETWORKS IN THE SPANISH EDUCATION POLICY**

**MECANISMOS, ACTORES Y ESPACIOS DE PRIVATIZACIÓN EN Y DE LA
EDUCACIÓN: NEOLIBERALISMO, PERFORMATIVIDAD Y REDES
EN LA POLÍTICA EDUCATIVA ESPAÑOLA**

TESIS DOCTORAL

Doctorado Internacional

Geo Saura Casanova

Granada, 2015

Editor: Universidad Granada. Tesis Doctorales

Autor: Geo Saura Casanova

ISBN: 978-84-9125-827-8

URI: <http://hdl.handle.net/10481/43569>



Universidad de Granada

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Pedagogía

**MECHANISMS, ACTORS AND PRIVATIZATION SPACES IN AND OF PUBLIC
EDUCATION: NEOLIBERALISM, PERFORMATIVITY AND POLICY
NETWORKS IN THE SPANISH EDUCATION POLICY**

**MECANISMOS, ACTORES Y ESPACIOS DE PRIVATIZACIÓN EN Y DE LA
EDUCACIÓN: NEOLIBERALISMO, PERFORMATIVIDAD Y REDES
EN LA POLÍTICA EDUCATIVA ESPAÑOLA**

Granada a 15 de enero de 2015

Doctorado Internacional

Fdo. Geo Saura Casanova

Universidad de Granada

Departamento de Pedagogía

Los directores de la tesis Julián Luengo Navas y Antonio Olmedo Reinoso, garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección de los directores de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Granada a 15 de enero de 2015

Director de Tesis

Director de Tesis

Fdo. Dr. Julián Luengo Navas

Universidad de Granada
Departamento de Pedagogía

Fdo. Dr. Antonio Olmedo Reinoso

University of Roehampton
School of Education

Sueño con el intelectual destructor de evidencias y universalismos, el que señala e indica en las inercias y las sujeciones del presente los puntos débiles, las aperturas, las líneas de fuerza, el que se desplaza incesantemente y no sabe a ciencia cierta dónde estará ni qué pensará mañana, pues tiene centrada toda su atención en el presente, el que contribuya allí por donde pasa a plantear la pregunta de si la revolución vale la pena (y qué revolución y qué esfuerzo es el que vale) teniendo en cuenta que a esa pregunta sólo podrán responder quienes acepten arriesgar su vida por hacerla.

Michel Foucault

Non au sexe roi

En un libro, como en cualquier otra cosa, hay líneas de articulación o de segmentaridad, estratos, territorialidades; pero también líneas de fuga, movimientos de desterritorialización y de desestratificación. Las velocidades comparadas de flujo según esas líneas generan fenómenos de retraso relativo, de viscosidad, o, al contrario, de precipitación y de ruptura. Todo eso, las líneas y las velocidades mesurables, constituye un agenciamiento (agencement). Un libro es precisamente un agenciamiento de ese tipo, y como tal inatribuible. Un libro es una multiplicidad.

*Gilles Deleuze et Felix Guattari
Mille Plateaux. Capitalisme et schizophrénie*

AGRADECIMIENTOS

La complejidad de los agradecimientos reside en la concreción. Ante esta ardua, solamente sé, que una vez llegado este momento, no podré realizarla con exactitud. Las personas que han estado ahí durante esta larga trayectoria, no podrán ser recompensadas. En ningún caso, unas simples palabras podrán identificar lo merecido. Si estoy en este cometido, es porque en múltiples espacios y desde variadas posiciones, una cantidad indefinible de personas han estado conmigo. En este recorrido, gracias a las aportaciones de tanta gente, he podido ir conformándome en mi multiplicidad. Un yo que fui, que intento comprender quién es, sin saber quién será. Multiplicidades que crean yoes.

Dos académicos y amigos. Sé que dirigirme esta investigación no ha sido fácil. Julián Luengo y Antonio Olmedo, directores y amigos, en ningún caso estaría escribiendo estas palabras sin vuestro esfuerzo ingente. La conformación de los yoes académico y personal viene construida desde la interacción ininterrumpida con vosotros. Esta tesis no es sólo mía. GRACIAS. Julián Luengo, la voz de la experiencia. Mientras todavía era mi profesor, me sacó del aula, me condujo a la reflexión. Admiré el aprendizaje sin obligaciones y sin límites, el pensamiento constante y el debate interminable. Los seminarios de lecturas y análisis condujeron mis inquietudes sin finales, sólo aperturas. Hemos caminado en muchos lugares, conversaciones sin tiempos, tertulias de confrontación y recomendaciones bañadas en sabias palabras. El tiempo y el trabajo que ha dedicado a esta investigación es el resultado de un aprendizaje. GRACIAS. Antonio Olmedo "Ono", la voz de la fuerza el segundo. Compañero de esos seminarios interminables. A su lado, desde el primer momento que lo conocí, pude ver que hay mucho más de lo establecido. Las estructuras limítrofes, solamente son eso, límites creados por tradición pero inexistentes. Desde la admiración, todavía sigo construyéndome en esa interacción. Durante la estancia en Londres, su apoyo, dedicación y esfuerzo fueron más amplios de lo que se pueda esperar. Las lecturas, las discusiones, los debates y las confrontaciones han ocupado múltiples esferas, muchas de ellas, alejadas de lo habitual. GRACIAS.

El grupo de investigación HUM 580. Docencia, compañía, amistad. Los miembros que lo componen, y en especial su director, me han dado todo su apoyo personal, institucional y académico. Cuando he necesitado a alguien, ha estado ahí. Cuando no quise pedir ayuda, pero la requería, el grupo me buscó a mí. Desde sus diferentes y variadas posiciones, como rica pluralidad, siguen colaborando en mi camino. Fueron mis docentes, después compañeros y, con el paso del tiempo, me han dado la oportunidad de ampliar mi grupo de amistades. Por ello estoy triplemente agradecido. Alfonso, Andrés, Antonio, Enrique, Erika, Fran, Gabriel, Gracia, Inma, Matías, Miguel, Pilar, Soco, Teresa. GRACIAS.

Los análisis, las discusiones y la formación de esta investigación tienen mucho que ver con la ayuda ofrecida directamente por algunas personas. Han discutido los textos, han mejorado los interrogantes y han ayudado a mi formación. Diego Báez, Stephen J. Ball, Antonio Bolívar, Eduardo Chávez, Gill Crozier, Jesús Domingo, Helen Fischer, Mariano González, Irene López, Eduardo Santa Cruz, Marcos Santos, Nancy Vansieleghem. GRACIAS.

Agradecimientos institucionales. Al Ministerio de Educación por la financiación predoctoral. La Universidad de Granada, la Universidad de Roehampton y la Universidad de Gante han sido mis “casas” en largos periodos de temporalidad. Estoy muy agradecido por haberme construido entre personas y espacios de estos lugares.

Fuera del ámbito académico, hay tantas personas que son indefinibles, no sabría cómo agruparlas en la síntesis. A mis amistades. Amplios grupos enriquecidos por sus diversidades. Siguen construyendo círculos de pensamientos y momentos de fugas. Gracias por permitirme asegurar que tengo tantas y tan diversas amistades que han hecho más fácil este camino. Estas personas saben quiénes son, sería interminable la tarea de concreción. GRACIAS. Mi familia, cultivo incesable. Su apuesta incondicional ha sido inmejorable. No sé dónde encontrar palabras, las he buscado, pero no las hallo. GRACIAS. En definitiva, estas palabras no agradecen los méritos, nunca más merecidos, de todas esas personas que estuvieron y, que siento la fortuna de confirmar, que todavía siguen estando ahí. GRACIAS.

ÍNDICE

RESUMEN	21
ABSTRACT	35
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	41
1.1. Clarificando la noción de neoliberalismo	45
1.1.1 Hitos históricos para comprender el comienzo del neoliberalismo	46
1.1.2. Perspectivas de análisis del neoliberalismo	50
1.1.2.1. Estructura, política e ideología: “N”eoliberalismo	50
1.1.2.2. Gobierno de sujetos libres: “n”eoliberalismo	52
1.1.3. Biopolítica neoliberal	54
1.2. Reformas educativas neoliberales	58
1.2.1. Privatización en y de la educación	59
1.2.2. Biopolítica neoliberal en educación	62
1.2.2.1. Biopolítica neoliberal. Individualización y totalización de los conjuntos poblacionales	63
1.2.2.2. Biopolítica neoliberal. Performatividad como gubernamentalidad neoliberal en educación	67
1.3. El Estado contemporáneo como relación social	71
1.3.1. Gobernanza	72
1.3.2. Nuevos actores en la arena política educativa reestructurando el Estado	76
1.3.2.1. Think tanks	77
1.3.2.2. Redes filantrópicas	80

CAPÍTULO 2. OBJETIVOS	89
CAPÍTULO 3. ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN	93
3.1. Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía	95
3.2. Biopolítica y educación. Medición, estandarización, regularización poblacional	123
3.3. La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo	151
3.4. Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa y el régimen de estandarización	179
3.5. Estado, privatización, think tanks. El neoliberalismo de FAES en la política educativa	201
3.6. Saving the world through neoliberalism. Policy networks and philanthropy, Teach For All and its foundation in Spain (Empieza por Educar)	229
CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES/CONCLUSIONS	261
4.1. Conclusiones	263
4.2. Conclusions	269
CAPÍTULO 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ANEXOS	275
5. 1. Referencias bibliográficas	277
5.2. Anexos	297
5.2.1. ANEXO I	299
5.2.2. ANEXO II	320
5.2.1. ANEXO III	330

RESUMEN/ABSTRACT

RESUMEN

Esta investigación es un análisis sobre las relaciones de poder contemporáneas en el campo de la política educativa. El principal objetivo es estudiar la configuración y puesta en marcha de políticas neoliberales en el sistema educativo público español. Para argumentar y dar respuestas a estos procesos de cambio, se examinan nuevas y viejas dinámicas, actores y espacios de privatización *en* y *de* la educación pública.

Durante las últimas tres décadas se ha vivido un “movimiento epidémico” (Levin, 1998) incesante de reformas y contrarreformas educativas por la mayoría de países. Estos cambios políticos se desarrollan a nivel nacional y/o regional, pero parten de agendas educativas globales que exigen reformular políticas de contextos específicos. Estos cambios tienen que ver con lo que ha sido definido como “Movimiento de Reformas Educativas Globales” (Sahlberg, 2007). Estas reformas escolares vienen auspiciadas por las lógicas de la globalización, la puesta en marcha de políticas neoliberales y el desarrollo de nuevos procesos que privatizan escuelas. Todo ello ha centrado la atención y ha generado amplios debates en el campo de la política educativa en la últimas décadas en diferentes regiones (Apple, 2010; Ball, 2007; Ball and Youdell, 2008; Bonal, Tarabini-Castellani, Verger, 2007; Burch, 2009; Carnoy, 1999; Díez, 2007; Gentili, Leher, Frigotto, y Stubrin, 2009; Hill and Kumar, 2009; Kapoor, 2011; Levin, 2001; Olssen, 2004; Rizvi and Lingard, 2009; Robertson, Bonal and Dale, 2002; Torres, 2001; Zajda, 2006, 2010). La presente investigación está centrada en aportar datos para comprender algunos de estos procesos en la arena política española. Para ello, se estudian algunas relaciones de poder contemporáneas que están transformando las estructuras, las prácticas y los sujetos tras la puesta en marcha de políticas educativas neoliberales en este contexto específico.

La tesis doctoral está dividida en tres partes. La primera de ellas es una sección introductoria en la que se abordan una serie de nociones teóricas que componen el cuerpo epistemológico, como punto de partida de los posteriores análisis. La segunda parte consta del análisis y comentario de seis artículos de investigación desarrollados en diferentes revistas del campo de la política educativa. Y, por último, la tercera parte

aporta las conclusiones y describe algunas líneas de investigación que se proponen para desarrollar en otros estudios.

El marco teórico se conforma a través de una serie de nociones para comprender cómo las nuevas relaciones de poder contemporáneas están modificando las estructuras, las prácticas y los sujetos en los sistemas educativos públicos. Para ello se focaliza la atención principalmente en las nociones: neoliberalismo, biopolítica, performatividad y Estado.

En esta investigación no se opta por una única posición para explicar el neoliberalismo. Por el contrario, se exponen una serie de hitos históricos, perspectivas de análisis y trabajos concretos con el propósito de comprender “qué” está siendo el neoliberalismo, “cómo” se está haciendo y “cómo” se está analizando. Para ello, se identifican distintas posiciones epistemológicas, y se exponen herramientas y métodos para analizar el neoliberalismo en educación, más que decir qué es lo que se debe pensar sobre ello (Ball, 2102). La exposición de los diferentes enfoques, herramientas y métodos, tiene la finalidad de comprender cómo el neoliberalismo actúa y modifica las estructuras, las prácticas y los sujetos, y no sólo aseverar qué es en sí mismo este término. Como señala Clarke (2008), neoliberalismo es un término que ha sufrido: “promiscuidad” por las diversas perspectivas de análisis; “omnipresencia” porque se ha tratado como fenómeno universal; y “omnipotencia” ya que se ha identificado como la causa de una gran variedad de cambios sociales, políticos y económicos. Para comprender cómo se ha ido construyendo el neoliberalismo, es necesario considerar su evolución reciente mediante algunos hitos históricos, acontecimientos concretos y cambios contextualizados que puedan ser útiles para las diferentes interpretaciones. Peck y Tickell (2002) hablan de tres fases: “proto-neoliberalismo”; “roll-back neoliberalismo”; y “roll-out neoliberalismo”. La primera se centra en un proyecto ideológico en el que una serie de intelectuales, en las primeras décadas del siglo XX, elaboraron una nueva posición teórica para desbancar el liberalismo clásico de Adam Smith y David de Ricardo. Mientras que en el liberalismo del siglo XVIII, el Estado debe retirarse y no intervenir en las relaciones de mercado, en el neoliberalismo, el Estado es el responsable y el garante de crear un

mercado que se rija por la competencia. Se trata de “un desplazamiento que iría del intercambio a la competencia en el principio de mercado” (Foucault, 2007, p. 150). Dentro de esta primera ola, podemos considerar los posicionamientos que impulsan a la creación de la *Mont Pelerin Society* en 1947 (Harvey, 2005), o en el nacimiento del “ordoliberalismo alemán”, durante la década de 1930, procedente de la escuela de Friburgo (Foucault, 2007), como los puntos de partida para comprender el comienzo del neoliberalismo. La segunda fase del neoliberalismo se comprende a través de las medidas de privatización, el desmantelamiento del Estado y de los servicios sociales desarrolladas por algunos gobiernos desde la década de los setenta y ochenta, que acompañan el descrédito de las políticas keynesianas. Aunque como señala Turner (2008), las políticas keynesianas, ya eran por sí mismas una creación del neoliberalismo. Chile, Reino Unido y Estados Unidos son contextos específicos para comprender cómo se van aplicando nuevas políticas neoliberales que posteriormente, aunque con diferencias muy significativas, se van generalizando en otros espacios. Una tercera fase del neoliberalismo es la que emerge en la última década del siglo XX a través de gobiernos “intervencionistas y paliativos” (Peck and Tickell, 2002, p. 389), siendo buen ejemplo de ello, los gobiernos de Bill Clinton y Tony Blair, en Estados Unidos y Reino Unido respectivamente. Esta tercera fase se desarrolla por medio de la Tercer Vía de Giddens en Reino Unido y en la política globalizadora de Estados Unidos.

Ha sido común estudiar el neoliberalismo desde dos corrientes de pensamiento que responden a una serie de diferencias e intereses interpretativos. Una más posicionada en los “neomarxismos” y, otra, más asentada en una perspectiva foucaultiana (Clarke, 2008; Ong, 2006). Por un lado, las perspectivas de análisis procedentes del marxismo, han abordado al neoliberalismo desde un marco interpretativo que analiza los cambios estructurales del Estado, las variables económicas, las transformaciones políticas y la ideología de mercado como principal forma de gobernar. Son las perspectivas de análisis que han estudiado el neoliberalismo como “política e ideología” (Barnet, 2005; George, 2000; Larner, 2000; Poulantzas, 1978; Steger and Roy, 2010). Estos focos de estudio han sido caracterizadas como “N”eoliberalismo (con “N” mayúscula) (Ong, 2006, 2007). Es un “N”eoliberalismo comprendido como

prácticas político-económicas fundamentado en la libertad empresarial, la propiedad privada, la libertad de mercado y la libertad de comercio (Harvey, 2005). Por otro lado, el “n”eoliberalismo (con “n” minúscula) ha sido analizado como una tecnología para gobernar sujetos libres “que coexiste con otras racionalidades políticas”; un “modo de conducta que se rige a través de la libertad”, donde las relaciones entre “el gobierno, los auto-gobernados y el espacio de administración” están interconectadas (Ong, 2007, p. 4). Esta forma de comprender el “n”eoliberalismo está estrechamente interrelacionada con las esferas de gobierno para dirigir la conducta de uno mismo y la de los demás, “la conducta de las conductas” (Foucault, 1991) como nueva forma de gubernamentalidad del “gobierno de las almas” (Foucault, 1991, 2011). Este “n”eoliberalismo se ejerce por medio de la puesta en práctica de ciertas “racionalidades de gobierno” (Gordon, 1991, p.1) que se adentran en el sujeto y lo construye de modos concretos. Uno de los trabajos que ha intentado unificar estas dos visiones de análisis –neomarxista y foucaultiana- ha sido la obra de Hardt y Negri (2000) que, mediante el concepto de “Imperio”, han intentado analizar cómo la extensión global del neoliberalismo está fundamentada en la creación de sujetos neoliberales por medio de la gubernamentalidad. Aunque los planteamientos de Hardt y Negri están más cercanos a los análisis marxistas que a los foucaultianos (Ong, 2006).

Estas perspectivas de análisis son útiles para comprender cómo las políticas neoliberales están reformando las instituciones públicas, las prácticas y los sujetos que ejercen e interiorizan estos procesos de cambio. Las instituciones escolares, la praxis educativa y los sujetos docentes participan en y de estas transformaciones. En este contexto reformista los gobiernos han apostado mayoritariamente por la introducción de nuevas formas de privatización *en* la educación pública y de privatización *de* la educación pública (Ball, 2007; Ball and Youdell, 2008; Burch, 2009; Hatcher, 2001; Olmedo y Santa Cruz, 2011). Estas formas de llevar a cabo la privatización, muchas veces son visibles, “exógenas”, y, otras, “endógenas”, encubiertas por medio de dinámicas de cambio en los procesos de actuación en las instituciones públicas (Ball, 2007; Ball and Youdell, 2008). La privatización en la

educación, encubierta o endógena, se refiere a “la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público sea cada vez más como una empresa” (Ball and Youdell, 2008, p. 8). Se trata del conjunto de prácticas escolares que agrupan a los mercados, la performatividad y la gestión empresarial como tres “tecnologías políticas” para transformar los sistemas educativos públicos (Ball, 2007). La privatización de la educación, visible o exógena, se refiere a “la apertura de los servicios de educación pública a la participación del sector privado, a través de modalidades basadas en el beneficio económico, y la utilización del sector privado en cuanto a la concepción, la gestión o la provisión de diferentes aspectos de la educación pública” (Ball and Youdell, 2008, p. 9). De las formas de privatización exógena del sistema público, esta tesis centra la atención en los actores que, con un carácter más privado que público, están tomando especial protagonismo a la hora de configurar las políticas públicas. Concretamente, esta investigación estudia cómo los *think tanks* y las fundaciones filantrópicas están reconfigurándose como nuevos actores de poder con capacidad para influir en la política educativa. La entrada de estos nuevos actores en la arena política española es, a su vez, causa y consecuencia de la reestructuración que están sufriendo el Estado en el ámbito educativo.

La tercera de las nociones teóricas que se aborda en esta tesis doctoral es la biopolítica, entendida, como modo de gobierno de los conjuntos poblacionales al considerarse la vida de los grupos como un asunto de relaciones de poder (Foucault, 1987, 2003, 2007, 2008). Se trata de comprender cómo el interés de los gobiernos se traslada desde el “hombre-individual” a un “hombre-especie” (Foucault, 2003). Se gobierna a los conjuntos poblacionales por medio de la estadística, la probabilidad y los fenómenos globales de regularización de individuos (Hacking, 1991). La noción de biopolítica se entiende como una relación “economía-población-gobierno” (Lazzarato 2002, p. 102). Estas nuevas formas de gestión poblacional se establecen mediante tres modos de gobierno: los dispositivos disciplinares; los mecanismos de control regularizadores; y las tecnologías políticas de “gubernamentalidad” (Foucault, 1991) como conducción de las conductas. La intersección de estos tres modos de gobierno -disciplina, regularización y gubernamentalidad- es lo que ha sido comprendido como

el régimen de “gubernamentalidad neoliberal” que comienza a llevarse a cabo en las últimas décadas del siglo XX en los países occidentales (Barry, Osborne and Rose, 1996; Burchell, Gordon and Miller, 1991; Dean, 1999; Dean and Hindess, 1998; Rose, 1999). En el panorama español, estas formas de gubernamentalidad neoliberal han sido aplicadas desde la década de los ochenta del siglo pasado y han sido definidas como “biopolítica neoliberal” (Vázquez, 2009).

La biopolítica neoliberal educativa es ejercida en el sistema escolar español a través de nuevas formas de gobierno que individualizan, totalizan y se adentran en los sujetos. Para abordar cómo se ejerce la biopolítica neoliberal se exploran dos categorías de análisis. En primer lugar, se estudia la biopolítica educativa a través de nuevas prácticas que individualizan y totalizan a los conjuntos poblacionales. Para ello, la atención recae en analizar los mecanismos de regularización poblacional que están extendiéndose en los procesos reformistas de la educación a través de las políticas de estandarización de medición del rendimiento educativo. Se trata de exponer cómo los mecanismos gubernamentales de evaluación y ránquines son la extensión de la biopolítica que promueven el ideario neoliberal en el campo de la educación (Veiga-Neto, 2013, p. 18). Estos procesos de control poblacional representan un “régimen de estandarización” que actúan como un “panóptico global” (Lingard, Martino and Rezai-Rashti, 2013). Son mecanismos propios del “liberalismo avanzado” que operan para “gobernar desde la distancia” (Rose, O’Malley and Valverde, 2006). Los procesos de estandarización, a través de las políticas convertidas en datos o “policy by number” (Grek, 2009; Lawn and Grek, 2012) reforman los sistemas escolares para gobernar a los conjuntos poblacionales. Dentro de estos mecanismos de regularización, destaca por su relevancia, el *Programme for International Student Assessment* (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), ya que se ha legitimado a nivel mundial como un medio para gestionar los conjuntos poblacionales en los centros educativos.

En segundo lugar, la biopolítica neoliberal es estudiada a través de la extensión de la performatividad como “tecnología política” que transforma al sujeto docente (Ball, 2003; 2008). La performatividad (Lyotard, 1984) se fundamenta en la optimización de

la relación de reciprocidad input/output, en una búsqueda incansable de la eficiencia y la eficacia, bajo la primacía del economicismo. En esencia, “la performatividad es la forma por excelencia de la gubernamentalidad neoliberal, que abarca las prácticas institucionales, la economía y el gobierno” (Ball, 2012, p. 31). En el ámbito escolar, la performatividad es “una tecnología, una cultura y una modalidad de reglamentación que utiliza evaluaciones, comparaciones e indicadores como medios para controlar, desgastar y producir cambio” (Ball, 2003, p. 216).

Con todo lo anterior, se está presenciando que los procesos reformistas produzcan una transformación del Estado. Estos cambios se identifican con un cambio que ha dado paso desde un Estado Nacional de Bienestar Keynesiano (ENBK) hacia un Estado Competitivo Schumpeteriano (ECS) (Jessop, 2002). Son profundas transformaciones estructurales que formalizan un “Estado competitivo” (Cerny, 1990) que crea mercado. Es el resultado de un nuevo modo de “gobernar para el mercado y no gobernar a causa del mercado” (Foucault, 2007, p. 154). Las políticas neoliberales se ejercen a través de nuevas formas de gobierno que no provocan la desaparición del Estado, sino, creando mercado y otorgando mayor protagonismo a nuevos actores con un carácter más privado que público. El Estado no representa un ente estático, por el contrario, se caracteriza por una reestructuración constante (Jessop, 2002; Jessop, 2008; Jessop and Sum, 2006). Es el resultado de una dinámica “relación social” a través de fuerzas que constituyen ideas, intereses y dominaciones, donde el poder se “encuentra en una red de relaciones” (Poulantzas, 1978, p.35). El Estado se genera a través de un “enfoque estratégico relacional” (Jessop, 2008) en el que hay una condensación estructural determinada por el equilibrio cambiante de fuerzas de poder (Jessop, 1990; Poulantzas, 1978). Con mayor concreción, el Estado es “un conjunto relativamente unificado de instituciones, organizaciones, fuerzas sociales y actividades socialmente incrustadas, socialmente reguladas y selectivas estratégicamente, que se organizan en torno a la toma de decisiones (o que al menos se involucran en ella) que son vinculantes colectivamente para una comunidad política imaginada” (Jessop, 2008, p. 46).

El interés por comprender estos procesos de cambio en las políticas educativas reside

en concretar cómo en los procesos reformistas de la educación están entrando en juego “nuevos actores” en la arena política pública. Estos nuevos actores educativos se caracterizan por poseer un carácter más privado que público. Específicamente, en la arena política educativa española están tomando especial protagonismo los think tanks y las fundaciones filantrópicas. Estos nuevos actores tienen la capacidad de apoyar, defender y diseñar políticas públicas con carácter neoliberal. Como un ejemplo de los think tanks, la Fundación para el Análisis de Estudios Sociales (FAES), es el principal actor en defensa del neoliberalismo educativo (Olmedo, 2013; Olmedo and Santa Cruz, 2013; Viñao, 2012). De las fundaciones filantrópicas, la Fundación Empieza por Educar, una organización sin ánimo de lucro perteneciente a la red Teach For All, está ocupando gran relevancia en la política educativa española, en temas relacionados con la formación del profesorado y en el apoyo al desarrollo de un currículum neoliberal.

La segunda parte de la tesis consta de seis artículos de investigación desarrollados en diferentes revistas del campo de la política educativa. Estos trabajos de investigación representan algunas de las conclusiones extraídas del proyecto de investigación: “Dinámicas de privatización exógenas y endógenas en y de la educación: la implantación del modelo cuasimercado en España” (Plan Nacional de I + D + i REF / EDU 2010/20853).

El primer artículo, *“Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía”*, examina cómo en la comunidad autónoma de Andalucía (España) se ejerce la privatización en la educación. El “Programa de Calidad y Mejora de los Rendimientos Escolares en los Centros Educativos de Andalucía”, introduce una serie de dinámicas de privatización encubierta en la escuela pública. Concretamente, se analizan los discursos políticos que incorporan nuevas políticas públicas fundamentadas en la entrada de mecanismos de privatización encubierta. En este caso, se centra la atención en el análisis de dos tecnologías de control que se instala en la escuela pública: las prácticas de rendición de cuentas y los sistemas de incentivos económicos.

El segundo artículo, *“Biopolítica y educación. Medición, estandarización, regularización poblacional”*, analiza las pruebas de evaluación estandarizadas del rendimiento educativo como un dispositivo de la biopolítica neoliberal en la educación. En este análisis se presenta una breve revisión teórica de la noción biopolítica, una exploración sobre relaciones de poder de los organismos economicistas legitimadores de políticas educativas globales y una cartografía socio-técnica de las tecnologías de control docente. El dispositivo de la biopolítica educativa provoca en el alumnado la legitimación de la lógica disciplinaria, la perpetuación de las líneas de divisorias (normalidad/anormalidad) y la hegemonía de la estandarización como regularización de los conjuntos poblacionales. Los efectos generados en los docentes se determinan con la utilización de entrevistas en profundidad. Se destacan dos cualidades que se generan en entre docentes: “comparabilidad”, cuyos rasgos característicos son el cómputo/centro y relación con el todo; y la “dividualidad”, donde la competitividad y la sujeción son sus propiedades.

El tercer artículo, *“La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo”*, analiza la construcción de la cultura de la performatividad en educación. Es una cultura que nace tras la aplicación de los diferentes mecanismos en la privatización de la educación pública. La administración educativa incorpora pruebas de evaluación estandarizadas, mecanismos de incentivos económicos en los docentes y procesos de nueva gestión educativa como nuevas tecnologías políticas que producen mayor control institucional. Por medio del análisis empírico se exponen algunos discursos de los docentes que están desarrollando el “Programa de calidad”, citado anteriormente. Se analizan algunos cambios de identidad que están viviendo el profesorado, nuevas interacciones sociales que se están generando en las instituciones escolares y nuevos valores adoptados en la cultura escolar. Estos cambios políticos están incorporando entre los docentes la cultura de la performatividad, dando lugar a la construcción de nuevos docentes y nuevos gestores performativos.

El cuarto artículo, *“Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa (LOMCE) y el régimen de estandarización (OCDE)”*, se centra en la teorización y la

contextualización de los efectos del régimen de estandarización en la política educativa española. En concreto, se analiza el papel de la OCDE en la gobernanza mundial, a través de PISA, como una característica del Movimiento de Reforma de la Educación Global. El proceso metodológico utiliza una doble dimensión. Por un lado, se emplean análisis históricos e interpretativos para entender qué es el régimen de estandarización y la forma en la que la OCDE legitima la relación de poder y control como modelo de gobierno. Por otro lado, por medio del Análisis Crítico del Discurso, se examinan algunas narrativas que se han utilizado para justificar la nueva ley de reforma de la educación (LOMCE). Los resultados de este trabajo proporcionan líneas para entender cómo el régimen de normalización y la gobernanza de la OCDE están orientando la reforma global de la educación pública. La LOMCE se basa en estas características y sus discursos han utilizado el poder simbólico que ocupa la OCDE. La discusión de este artículo explica cómo el sistema educativo se ha reformado como una manera de aumentar sus economías y mejorar el crecimiento económico. Por otra parte, este proceso puede ser entendido como una práctica y estrategia mediante la cual los países se gobiernan bajo la gobernanza global.

El quinto artículo, *“Estado, privatización, think tanks. El neoliberalismo de FAES en la política educativa de España”*, focaliza la atención en las narrativas del think tank FAES, como uno de los grupos de actores que han argumentado en las últimas dos décadas la lógica deconstructiva del sistema público de bienestar español en defensa de las políticas neoliberales. El análisis se realiza sobre el campo de la política educativa, con el propósito de estudiar los discursos neoliberales del think tank, y su desarrollo en la LOMCE. El texto se estructura en tres apartados. El primero, desde una dimensión teórica, aborda la concepción del Estado como relación social y el nuevo rol que ocupan los think tanks en el diseño y defensa de las políticas neoliberales. El segundo, mediante un lacónico análisis socio-histórico, revisa cómo desde el período democrático, las diferentes fuerzas políticas españolas han incorporado mecanismos de privatización endógena en la educación como apuesta decidida para reestructurar el sistema escolar público. El tercero, por medio del análisis del discurso, estudia cómo las narrativas del think thank FAES, laboratorio

ideológico del PP, han defendido a ultranza la lógica discursiva del neoliberalismo educativo, y su puesta en marcha es consolidada por medio de la actual reforma educativa.

El sexto artículo, *“Saving the world through neoliberalism. Policy networks and philanthropy, Teach For All and its foundation in Spain (Empieza por Educar)”*, analiza los procesos de “neoliberalización” en la educación dirigida por Teach For All. En concreto, se explora el caso de Empieza Por Educar, la red política española incluida en Teach For All. Este artículo se divide en cinco secciones interconectadas. La primera sección tiene la intención de aclarar qué entendemos por neoliberalismo utilizando una dimensión teórica a través de diferentes perspectivas. La segunda sección sigue la dimensión teórica para aclarar el sentido de las redes de políticas y la filantropía. La tercera sección explora el significado de Teach For All y su fundación en España (Empieza Por Educar) como una red política que está cambiando la arena política española. La cuarta sección de estudio comprende cómo el “N”eoliberalismo (“N” mayúscula) se construye por una compleja interconexión de nodos y actores que involucran las redes de políticas. La quinta sección analiza cómo el “n”eoliberalismo (“n” minúscula) se implementa en el currículum educativo a través de tres aspectos: las verdades hegemónicas; la conducta de la conducta (cultura de la performatividad); y las modalidades de la formación del sujeto con las prácticas del sí (empresario de sí mismo).

La tercera parte de la tesis está formalizada por las conclusiones y la concreción de algunas líneas de investigación que se esperan llevar a cabo en futuros estudios. La finalidad de este apartado es seguir investigando las consecuencias de la puesta en marcha de las políticas neoliberales en los sistemas públicos educativos. Tras el desarrollo de la investigación se destaca al respecto, que la política educativa española está siendo configurada por nuevos mecanismos, nuevos actores y nuevos espacios en y de privatización en la educación pública. Las distintas formas de llevar a cabo los procesos de neoliberalismo son unas de las causas y los medios que producen estas transformaciones de las instituciones educativas públicas. En concreto, estos cambios propios de la corriente neoliberal están fundamentados en la apuesta decidida por

llevar a cabo dinámicas de privatización encubiertas en la escuela pública y algunos de los procesos de privatización exógena de la educación pública. La privatización *en* la educación, encubierta o endógena se desarrolla por medio de nuevos procesos de control y conducción de las conductas que se llevan a cabo en los centros públicos. Estas formas de privatizar en el panorama español han sido llevadas a cabo por medio de sistemas de incentivos económicos en los docentes, nuevas prácticas de rendición de cuentas, nuevas formas de gestión empresarial y la extensión del régimen de estandarización. Estas dinámicas de privatización encubierta están fundamentadas en nuevas formas de gobierno que individualizan, totalizan y se adentran en los sujetos. Son mecanismos de la biopolítica neoliberal. La individualización y totalización de los conjuntos poblacionales se desarrolla por medio de la extensión del régimen de estandarización como dispositivo biopolítico. Para que los sujetos docentes interioricen estos cambios, la biopolítica neoliberal en el sistema educativo español es desarrollada por medio de la performatividad.

Además de los cambios que se producen en las prácticas y en los sujetos, las políticas neoliberales están produciendo una fuerte transformación del Estado. En la actualidad, el Estado está siendo configurado debido a nuevos actores que ocupan especial relevancia en el apoyo y defensa de políticas neoliberales para transformar los sistemas públicos. En esta investigación han sido estudiados los think tanks y las fundaciones filantrópicas. Para demostrar la relevancia que están ocupando los think tanks, en este trabajo se ha demostrado el papel ocupado por la fundación FAES en la defensa y apoyo de políticas neoliberales en el sistema educativo público. El caso de las fundaciones filantrópicas ha sido expuesto mediante el análisis que está ocupando la fundación Empieza por Educar, la red española perteneciente a la red global Teach For All.

Tras las principales conclusiones, la última sección concreta las líneas de investigación que se esperan desarrollar en futuros estudios para contribuir a la investigación y cubrir las limitaciones. Con la finalidad de estudiar los cambios que las políticas neoliberales están generando entre el profesorado, se pretende profundizar en las transformaciones culturales que crean seres humanos en sujetos neoliberales. La

finalidad es comprender cómo se está transformando el sujeto del intercambio a sujeto de la competencia. La otra dimensión de análisis que se espera desarrollar reside en comprender la existencia nuevos procesos de gobierno a través de la configuración de políticas educativas públicas para que la nueva arena política esté constituida por actores pertenecientes al sector privado, público y empresas sin ánimo de lucro. Para abordar estos interrogantes se espera ampliar los análisis en las redes políticas filantrópicas que están construyendo el neoliberalismo en el campo de la política educativa. La finalidad de esta línea de investigación reside en analizar cómo se crean nuevas redes políticas que envuelven relaciones sociales específicas, flujos y movimientos que componen nuevas comunidades políticas.

ABSTRACT

This research is an analysis of contemporary power relations in the field of educational policy. The main objective is to examine new and old dynamics, actors and privatization spaces *in* and *of* public education. The implementation of some neoliberal policies in the Spanish public education system is analysed in order to give argumentation and answers to these processes of change.

The last three decades have seen a relentless “epidemic movement” (Levin, 1998) of educational reforms and counter-reforms in most countries. These political changes have been developed at the national and / or regional level, but based on overall educational agendas that demand the reformulation of policies in specific contexts. These changes are concerned with what has been defined as the “Global Education Reform Movement” (Sahlberg, 2007). These school reforms are sponsored by the logic of globalization, the implementation of neoliberal policies and the development of new processes that privatize public schools. This has focused attention and generated much debate in the field of educational policy over recent decades (Apple, 2010; Ball, 2007; Ball and Youdell, 2008; Bonal, Tarabini-Castellani and Verger, 2007; Burch, 2009; Díez, 2007; Gentili et al, 2009; Levin, 2001; Olssen, 2004; Rizvi and Lingard, 2009; Robertson, Bonal and Dale, 2002; Torres, 2001). This present research is focused on providing data to understand some of these processes in the Spanish political arena. To account for this, this work examines new contemporary power relations that are transforming the structures, practices and subjects following the implementation of neoliberal education policies in this specific context.

The doctoral thesis has been divided into three distinct parts. The first is an introductory section tackling a number of theoretical notions that make up the epistemological body as a starting point for further analysis. The second part consists of six research items developed in different journals in the field of educational policy. And finally, the third part provides conclusions and describes some research lines that are expected to be developed in other studies.

The first part of the thesis consists of the study of some theoretical notions to understand how new contemporary power relations are modifying the structures, practices and subjects in public education systems. For this reason it mainly focuses on notions of neoliberalism, biopolitics, performativity and the State.

The second part consists of six research papers published in different journals of education policy. The first article “Endogenous mechanisms of hidden privatization in public school. Educational policies of performance management and accountability in Andalusia” analyses educational policies as constructions of power and knowledge, actions that represent institutional control. Standardized assessment tests and accountability policies with merit pay for teachers are two control technologies of hidden privatization in public education that are transforming education praxis. In this work, we tackle the analysis of changes in these educational policies in public schools in Andalusia. This research presents preliminary conclusions from our participation in the research project “Endogenous and exogenous dynamics of privatization in and for education: the establishment of the quasi-market model in Spain” (National Plan I + D+ i REF/EDU 2010/ 20853).

The second article “Biopolitics and education. Measurement, standardization and regularisation of the population” analyses scholar standardized testing as a source of educational biopolitics. It describes a theoretical review of biopolitics, an analytic of the power of the economic agencies that legitimize global education policies and a socio-technical mapping of teacher control technologies. The source of educational biopolitics legitimizes disciplinary logic in students, along with the perpetuation of dividing lines (normality/abnormality) and the hegemony of standardization as regularization of population sets. The effects brought about in teachers are presented through in-depth interviews of empirical research, including two qualities: “comparability”, of which the characteristics are computing/centre and the relationship with everything, and “dividuality” where the properties are competitiveness and subjection.

The third article “The performativity in education. The construction of the new teacher and the new performative manager” analyses the construction of the performativity culture in education. It is a culture that was developed after the implementation of different mechanisms of privatization in education. The administration assessment incorporates standardized assessment tests, merit pay for teachers and new public management. These mechanisms are new policy technologies that produce institutional control. In this work we present results from qualitative research. We studied six schools that are implementing “The quality and improvement programme of school performance in Andalusia”. This programme produces performativity culture in the public school. We present the creation of “new teachers” and “new managers”. We analyse some identity changes, social interactions and values that are produced for the performativity culture in the schools.

The fourth article “Global policy beyond the national. Education reform act (LOMCE) and the standardisation regime (OECD)” focuses on theorizing and contextualizing the effects of regime standardization in education policy. Specifically, we analyse the role of the OECD in global education governance through PISA as a characteristic of the Global Education Reform Movement. The methodological process uses a dual dimension. On the one hand, we use historical and interpretative analyses to understand what the regime standardization is and how the OECD legitimizes a power and control relationship as a government model. On the other hand, using Critical Discourse Analysis, we examine some discourses that have been utilized to justify the new Education Reform Act 2013 (LOMCE). The results of this study seek to understand how the standardization regime and OECD governance are characterizing the global reform of public education. The Spanish Education Reform Act is based on these characteristics and its discourses have used the OECD’s symbolic power. This thesis, in its discussion, explains how the educational system has been reformed as a way to increase its economies and improve economic growth. Furthermore, this process can be understood as a practice and strategy by which countries govern themselves under global governance.

The fifth article “State, privatisation, think tanks. The FAES’s neoliberalism in education policy” focuses the attention on the discourses of the Spanish neoliberal think tank Foundation for Social Studies and Analysis (FAES). This neoliberal think tank is the main group of actors that are producing a deconstructive logic of the Spanish public welfare system to construct a complex set of neoliberal policies. The analysis is developed in the educational policy field to understand the narratives of the Spanish Educational Reform Act. The text is divided into three sections. First, from a theoretical dimension, it addresses the concept of the state as a social relation and the new role that the think tanks occupy and their advocacy in the design of neoliberal policies. The second, through a socio-historical analysis, reviews how throughout the democratic period (1978) the different Spanish political forces have incorporated mechanisms of endogenous privatization in education as a firm commitment to restructure “the public”. The third, from an analytical perspective, examines how the discourses of the FAES think tank of the conservative Popular Party (PP) has a staunch narrative logic of educational neoliberalism, and its commissioning is consolidated by means of the current Educational Reform Act.

The sixth article “Saving the world through neoliberalism. Policy networks and philanthropy, Teach For All and its foundation in Spain (Empieza por Educar)” analyses the processes of ‘neoliberalization’ in education directed by Teach for All. Specifically, we explore the case of Empieza por Educar, the Spanish policy network included in Teach for All. This article is divided into five interconnected sections. The first section seeks to clarify what we understand by neoliberalism using a theoretical dimension through different perspectives. The second section follows the theoretical dimension to clarify the sense of policy networks and philanthropy. The third section explores the meaning of Teach For All and its foundation in Spain (Empieza por Educar) as a policy network that is changing the political arena. The fourth section studies how Neoliberalism (with a capital ‘N’) is constructed by a complex interconnection of nodes or actors that involve policy networks. The fifth section analyses how neoliberalism (with a small ‘n’) is implemented in the curriculum through three aspects: hegemonic truths; the conduct of the conduct

(performativity culture); and the modes of formation of the subject with practices of oneself (entrepreneur of oneself).

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

Introducción

La presente tesis doctoral es el resultado de un conjunto de procesos analíticos sobre las relaciones de poder contemporáneas en las políticas neoliberales del sistema educativo español. Dichas relaciones están formalizadas bajo un complejo juego en el que están envueltas estructuras, prácticas y sujetos. Las relaciones de poder conforman las estructuras, y éstas, por medio de ellas son transformadas; las prácticas, y éstas, se transforman, se reproducen y se legitiman a partir de dichas relaciones; y por último, los sujetos, éstos ejercen las prácticas de cambio y se reconstituyen a partir de dichas relaciones de poder. “El poder no se da, ni se intercambia, ni se retoma, sino que se ejerce y sólo existe en acto (...) el poder no es, en primer término, mantenimiento y prórroga de las relaciones económicas, sino, primariamente, una relación de fuerza en sí mismo” (Foucault, 2003, p. 28). Concretamente, esta investigación es un análisis sobre las relaciones de poder de la contemporaneidad donde se examinan nuevas y renovadas dinámicas, actores y diversos espacios de interacción donde se reconstituyen los procesos de privatización en y de la educación pública española. Esta tesis se desarrolla para intentar contribuir algunos datos a los análisis sobre la política, los sistemas de control, las relaciones de poder y la conformación de sujetos en los sistemas educativos que se han llevado a cabo desde finales del siglo XX y la primera década del siglo XXI. Por ello, y debido al nuevo escenario de privatización en y de la educación, se requieren nuevos análisis teóricos y prácticos, nuevas conceptualizaciones y nuevos planteamientos metodológicos sobre las nuevas situaciones que se nos presentan, y así contribuir con esta investigación, algunos datos a los estudios ya existentes.

En la actualidad las relaciones de poder que envuelven a la política educativa son difusas (Ball, 2012) ya que son generadas en múltiples terrenos de juego, muchas veces desconocidos, y con una serie de nuevos actores diferentes a los que han tomado protagonismo en las últimas décadas. Los procesos de control están cambiando, y por ende, el resultado de la construcción de sujetos está todavía por estudiar. Este entramado de cambio es debido a múltiples aspectos, de los cuales, algunos de ellos intentaremos clarificarlos aquí antes de su desarrollo. Ante todo, hay

que reconocer que “lo público”, tal y como ha sido comprendido desde mediados del siglo XX, está sometido a un proceso de cambio. Esto se debe a que las fronteras entre lo privado y lo público son muy borrosas. Para ello, hay que reconocer que los clásicos poderes (legislativo, ejecutivo y judicial) que parecían componer a un Estado estático, responsable del diseño, la ejecución y la jurisprudencia de las políticas, y como parte de ello la política educativa, en la actualidad están sufriendo variaciones. Esto no quiere decir que el Estado haya perdido protagonismo, sino que las formas de actuación de hoy son distintas a las que acontecieron hasta finales del siglo XX (Jessop, 2002; Jessop and Sum, 2006). Esencialmente, los principios que se alteran son la validez del Estado-Nación como una unidad de análisis y el Estado de Bienestar como forma de provisión de los servicios sociales. A su vez, se están llevando a cabo nuevas y múltiples prácticas de gobierno como medio para gobernar a la población. Esto quiere decir que existen nuevos mecanismos de control de los sujetos (Foucault, 2003, 2008) que están siendo ejercidos a través de las políticas educativas como medio de gobierno de los grupos poblacionales. Para argumentar y dar respuestas a estos procesos de cambio, la presente investigación utiliza las perspectivas sociológica, filosófica y política, para analizar de un modo concreto, la puesta en marcha de políticas neoliberales en el sistema educativo español.

Esta tesis doctoral no es una teorización sobre el poder, ni un intento por comprender qué es el poder, de ningún modo, el interés reside en el propósito de generar una teoría. Por medio de esta investigación “se trata simplemente de saber por dónde pasa la cosa, cómo pasa, entre quiénes, entre qué puntos, de acuerdo con qué procedimientos y con qué efectos” (Foucault, 2008, p. 14). El análisis de las relaciones de poder contemporáneas en las políticas educativas neoliberales en España emerge para “determinar cuáles son, en sus mecanismos, sus efectos, sus relaciones, esos diferentes dispositivos de poder que se ejercen, en niveles diferentes de la sociedad, en ámbitos y con extensiones tan variadas” (Foucault, 2003, p. 26). Hemos intentado comprender cómo las relaciones de poder están conformadas por un complejo juego de interacciones, en el que hay diversos mecanismos puestos en funcionamiento, actores que operan bajo éstos y espacios en los que se llevan a cabo. “Deberemos

siempre tratar de seguirle la pista a la circulación del poder a través de juegos de relaciones sociales más amplios y más complejos, tanto dentro del Estado como más allá del mismo” (Jessop, 2008, p. 47). Todas estas relaciones de poder que conforman las nuevas políticas neoliberales están produciendo una transformación de la mayoría de instituciones públicas, esencialmente, en torno a los servicios sanitarios, educativos, sistemas de pensiones y servicios sociales. En esta tesis doctoral se han recogido un conjunto de análisis para intentar comprender cómo estas transformaciones están modificando, específicamente, el sistema educativo público español.

1.1. Clarificando la noción de neoliberalismo

Neoliberalismo es un término difuso debido a las diferentes acepciones y connotaciones que se le suelen atribuir. Ha llegado a ser un concepto “omnipresente” y “promiscuo”, por lo que deber ser analizado desde una distancia crítica (Clarke, 2008). La noción de neoliberalismo es en sí misma una composición lingüística conformada por dos términos: el prefijo neo, del griego *νέος*, nuevo; y “liberalismo”, idealización política fundada en la valía suprema de la libertad ante cualquier otro precepto axiológico. Al añadir el prefijo neo a la idealización de la libertad, se hace referencia a una nueva noción que necesita retomar la libertad y hacerla “nueva” en una moderna dimensión filosófica y práctica de gobierno. La delimitación con exactitud del comienzo del neoliberalismo es una tarea compleja. Esto se debe a que la propagación de un pensamiento dominante en la sociedad requiere una transformación del pensamiento, de las estructuras, así como del modo de comprender el mundo. Existen diversos estudios y perspectivas de análisis que intentan comprender cómo en las primeras décadas del siglo XX se va imponiendo esa nueva visión de la libertad como medio de gobierno. Los diferentes estudios que se exponen han sido llevados a cabo por medio de una serie de análisis que describen hitos históricos y acontecimientos concretos de contextos específicos. Con ello se quiere comprender la puesta en marcha de las políticas neoliberales que modifican los

roles del Estado y las conductas de los sujetos como nuevas formas de gobierno. Los distintos análisis toman como puntos de partida algunos acontecimientos políticos que transforman las ideas del liberalismo clásico del siglo XVIII a través de nuevos planteamientos que mediante la libertad se erigen como nuevas formas de ejercer el gobierno.

1.1.1. Hitos históricos para comprender el comienzo del neoliberalismo

La aparición del neoliberalismo tiene que ver con los cambios de pensamiento económico y político ligados a la economía social de mercado. Estos cambios fueron promovidos por políticos y economistas alemanes desde la década de 1930 pertenecientes a la Escuela de Friburgo. Uno de los acontecimientos más relevantes para comprender cómo fue fraguándose este pensamiento fue el desarrollo del Coloquio Walter Lippmann, del 26 al 30 de agosto de 1938 en París, en el que una serie de intelectuales se reunieron para restablecer el nuevo liberalismo político y económico (Bilger, 1964). A raíz de este coloquio surgió en 1939 lo que ha sido conocido como el *Centre International d'Études pour la Rénovation du Libéralisme*, un centro de estudios para la instauración por primera vez de las ideas neoliberales (Denord, 2001). Entre algunos de los pensadores que acudieron a esos encuentros y otros intelectuales, fue consolidándose un grupo que ha sido conocido como “ordoliberalismo” o “neoliberalismo Alemán”. Destacan en esta corriente: Walter Eucken, Franz Böhm, Hans Großmann-Doerth, Leonhard Miksch, Wilhelm Röpke, Alexander Rüstow, Alfred Müller-Armack y Ludwig Erhard. La característica esencial que determina al neoliberalismo alemán u ordoliberalismo es “un desplazamiento que iría del intercambio a la competencia en el principio de mercado” (Foucault, 2007, p. 150). Mientras que en el liberalismo del siglo XVIII el Estado debe retirarse y no intervenir en las relaciones de mercado, en el neoliberalismo, el Estado es el responsable y el garante de crear un mercado regido por la competencia. La competencia pura, que es la esencia misma del mercado, sólo puede aparecer si es producida por una gubernamentalidad activa. En otras palabras: el neoliberalismo es ejercido por un modo de gobierno de Estado que crea mercado regido por la competencia. Es la esencia misma del neoliberalismo “gobernar para el mercado y no

governar a causa del mercado” (Foucault, 2007, p. 154).

Otro de los hitos históricos y contextos específicos que sirven como punto de partida para consensuar el inicio de las políticas neoliberales, es la creación de la *Mont Pelerin Society* en 1947. El coloquio Walter Lippmann y el *Centre International d'Études pour la Rénovation du Libéralisme* fueron los dos acontecimientos previos que sirvieron como base para la creación de la Mont Pelerin Society (Denord, 2001). Auspiciados por esta sociedad se reunieron un grupo de prestigiosos economistas y politólogos entre los que destacan: Friedrich von Hayek, Milton Friedman, Karl Popper y Ludwig von Mises. Los participantes de esta sociedad tenían un principio unificador: el axioma de la libertad individual por encima de cualquier otro valor. Los miembros de la cumbre se auto-definieron como “neoliberales” influenciados por los principios de la filosofía neoclásica de Alfred Marshall, William Stantley Jevons y Leon Walras, desbancando los postulados del liberalismo más clásico diseñado por Adam Smith y David de Ricardo (Harvey, 2005).

Existen otros hitos históricos, paralelos a la creación de la *Mont Pelerin Society*, que son fundamentales para comprender la génesis de cómo fueron fraguándose estos primeros pasos de los neoliberales. Tras la Segunda Guerra Mundial se reestructuraron los países, se firman múltiples acuerdos internacionales y se crean organismos e instituciones con la tarea principal de mantener la estabilidad geopolítica bajo la premisa de un intervencionismo global. Entre la firma de acuerdos, destacan principalmente los de Bretton Woods, de 1944, desarrollados todavía en plena guerra mundial. Estos acuerdos dieron lugar a la creación del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional que comenzaban a actuar después de la Segunda Guerra Mundial. Dichos acuerdos y organismos promovieron una política de libre mercado que ponía fin al proteccionismo que había regido el periodo 1914-1945 de las dos Guerras Mundiales. En 1945 se crea la Organización de las Naciones Unidas tras la firma de 51 países de la Carta de las Naciones Unidas. El propósito era actuar como un gobierno global en la búsqueda de acuerdos internacionales de paz, estabilidad geopolítica y crecimiento económico. Otro de los principios fundamentales para generar estos cambios intervencionistas están basados en la prevención de las

catástrofes originadas por el orden capitalista debido a la depresión de la década de 1930 (Harvey, 2005). De ahí nace la conformación de nuevos Estados intervencionistas, que si bien tienen múltiples diferencias unos de otros, en Europa son consolidados por las sociales democracias, democristianos y dirigistas, en Estados Unidos como demócratas-liberales, y en Japón fundados en una teoría demócrata pero en la praxis arduamente burócratas (Harvey, 2005). Bajo estos cambios de orden global, los precursores del neoliberalismo comenzaron a unirse con la pretensión de rechazo unánime a las teorías intervencionistas de John Maynard Keynes que estaban conformando el intervencionismo europeo de mediados del siglo XX. A su vez, intentaban dismantelar las ideas revolucionarias de Karl Marx que habían servido de pilares intelectuales a algunas formas de gobierno todavía en curso y programas políticos de algunos países europeos. Así, se fue construyendo la teoría neoliberal por medio de múltiples publicaciones bajo la autoría de los miembros más representativos de la *Mont Pelerin Society*. Entre los postulados teóricos, destacan las obras de Friedrich von Hayek¹ y Milton Friedman², ambos galardonados con el Premio Nobel, en 1974 el primero, y dos años después el segundo. El reconocimiento intelectual de la teoría neoliberal es apoyado por economistas forjados en la Universidad de Chicago bajo la tutela de Friedman así como por el apoyo económico e ideológico de los think tanks creados desde la *Mont Pelerin Society: Institute of Economic Affairs* y la *Heritage Foundation*. Este complejo proceso ideológico e intelectual neoliberal, gestado a mediados del siglo XX, ha sido definido por Peck y Tickell (2002) como “proto-neoliberalismo”.

Todas estas teorías comenzaron a extenderse en las prácticas de los gobiernos desde la década de 1970. Se señalan tres acontecimientos históricos que representan el inicio de las políticas neoliberales en espacios diferenciados por sus características contextuales. En primer lugar, la dictadura de Pinochet en Chile, 1973-1990, desde los primeros años, introdujo una serie de políticas neoliberales que dan el resultado de lo que Klein (2007) define como doctrina del *shock*. En Chile se implantaron algunas

¹Camino a la servidumbre.

²Capitalismo y libertad.

políticas neoliberales diseñadas por Friedman y llevadas a cabo por economistas chilenos que obtuvieron el doctorado en economía bajo su tutela. Estos economistas han sido conocidos como “Chicago Boys”. Junto al Fondo Monetario Internacional, estos economistas chilenos, revirtieron las nacionalizaciones y privatizaron los activos públicos, privatizaron la Seguridad Social, facilitaron la inversión extranjera e instalaron una economía de libre mercado (Harvey, 2005). Por otro lado, la victoria política de Margaret Thatcher en Gran Bretaña, en el año 1979, marcó un antes y un después en la forma de concebir políticamente “lo público”. El gobierno de Thatcher aplicó una serie de medidas para dismantelar las ideas de Keynes y el laborismo, entre las que destacan: la privatización de las empresas públicas, el fomento de la iniciativa empresarial, la reducción de impuestos y las medidas de apertura de las fronteras para atraer la inversión extranjera. Por último, en 1981, la ascensión de Ronald Reagan a la presidencia de Estados Unidos fue otro de los periodos políticos, en el que la teoría neoliberal se llevaba a cabo mediante prácticas de gobierno. Estas políticas estuvieron fundamentadas en actuaciones bastante similares a las del gobierno británico. Los cambios más decisivos de la administración Reagan en apoyo al neoliberalismo promovieron la desregulación de los servicios públicos, el dismantelamiento de las fuerzas sindicales, las medidas de recortes presupuestarios y la puesta en marcha de la rebaja de impuestos. En esta misma época, también entran a formar parte una serie de discursos para destruir y desacreditar las instituciones del bienestar keynesiano así como el colectivismo social, que se extendieron por la mayoría de países, y ha sido definido como una segunda fase de neoliberalismo o “roll-back-neoliberalismo” (Peck y Tickell, 2002, p.384). Un neoliberalismo más tardío es el que se ejerce desde la década de los 90, categorizado como una tercera fase neoliberalismo o “roll-out-neoliberalismo” (Peck and Tickell, 2002, p. 384). Este neoliberalismo se refiere a esos proyectos metamorfoseados a través de gobiernos intervencionistas que dieron lugar a la tercera vía de Tony Blair en Reino Unido y a las políticas de la Administración Clinton en Estados Unidos. Steger y Roy (2010) sostienen que estas acciones de gobierno están basadas en la combinación del pensamiento mercantilista con moderadas ideas de bienestar social, es decir, políticas de solidaridad social con libre mercado. A partir de esos momentos, el neoliberalismo

se ha erigido como forma de gobierno por la mayoría de países aunque sus aplicaciones y características han diferido ampliamente dependiendo de las múltiples idiosincrasias contextuales. El neoliberalismo contemporáneo está siendo ejercido por una multiplicidad de formas.

1.1.2. Perspectivas de análisis del neoliberalismo

Después de concretar algunos hitos históricos en el apartado anterior, esta sección señala algunas corrientes de estudio que están analizando las políticas neoliberales y sus repercusiones. Definir con exactitud qué es el neoliberalismo es una tarea engorrosa, ya que existen múltiples perspectivas de análisis que muchas veces son diferentes y divergentes (Clarke, 2008), e incluso dependiendo del enfoque de análisis, llegan a ser casi contradictorias. Para analizar el neoliberalismo, como afirman Peck y Tickell (2002), hay que estudiar contextos específicos en relación con diferentes espacios geográficos. Estos cambios deben abordarse a través de las características específicas de cada contexto, ya que en cada lugar, el neoliberalismo se está haciendo de modos muy diversos (Ong, 2006). Desde la visión de Sassen (2007), estos cambios en el modo de actuar en los diferentes gobiernos tienen que ser analizados teniendo en cuenta cómo lo global transforma lo nacional, y cómo lo nacional modifica lo global.

1.1.2.1. Estructura, política e ideología: “N”eoliberalismo

Existen estudios que han considerado al neoliberalismo como una política y una ideología (Barnet, 2005; Larner, 2000; Steger and Roy, 2010; Turner, 2008). Se trata de comprender al neoliberalismo como un pensamiento político e ideológico que está fundamentado en un proyecto de clase para extender el capitalismo a nivel global, y generar políticas y modos de actuación social en una acumulación constante de orden capitalista (Harvey, 2005). Aquí, el neoliberalismo es comprendido como una “teoría de prácticas político-económicas que afirma que la mejor manera de promover el bienestar del ser humano consiste en no restringir el libre desarrollo de las capacidades y de las libertades empresariales del individuo dentro de un marco

institucional caracterizado por derechos de propiedad privada fuertes, mercados libres y libertad de comercio” (Harvey, 2005, p. 6). Estas formas económicas y políticas son, en la práctica, la desregulación, la privatización y el abandono de los servicios públicos del Estado. Los trabajos que forman parte de esta corriente analítica han comprendido al neoliberalismo como una “ola global” que ha intentado imponer una ideología a escala planetaria. A su vez, se entiende al neoliberalismo como una dimensión política que, a través de “paquetes de medidas económicas” (Steger and Roy, 2010) de organismos como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), otros organismos economicistas, grupos de presión y think tanks, han apoyado, defendido y, en otros casos, han impuesto a los países cambios para reestructurar los Estados y las políticas sociales. Estas formas económicas y políticas son también la filosofía social y moral diseñada Hayek y Friedman, para hacer creer que el neoliberalismo es la condición natural y normal de la humanidad (George, 2000). Podemos considerar al respecto, el estudio de Hall (1998) que ha analizado cómo las políticas neoliberales de Margaret Thatcher en Reino Unido han incorporado un sistema ideológico para que los ciudadanos sean reconocidos bajo un rango diferenciado de posicionamientos sociales. A su vez, destacan los trabajos de Gill (1994; 1995), en los que usando la noción de hegemonía de Gramsci (1971), analizan cómo se ejercen una serie de cambios estructurales a nivel global fundamentados en una reestructuración capitalista, ideológica y política que produce una expansión espacial y social dependiente de una economía liberal. Otro de los trabajos que pertenecen a esta corriente, es el de Hardt y Negri (2000), en el que se analiza el neoliberalismo como la promoción de un proyecto global centrado en cambios estructurales de los Estados. Todos los estudios hasta ahora aludidos, han sido realizados desde una perspectiva de análisis que tiene que ver con la tradición marxista, considerando al neoliberalismo como una condición estructural dominante que proyecta cambios sociales totalizadores a través de las naciones (Ong, 2007). Estos análisis consideran el neoliberalismo como un proyecto político e ideológico que esencialmente se ha focalizado en modificar los roles del Estado, la apuesta decidida por políticas de privatización de los servicios públicos y, como señala Jessop (2008), en una acumulación de capital para producir una nueva “socialización” que

transforma el tiempo y el espacio para una mayor producción capitalista. Estos análisis han contemplado al neoliberalismo como una “maquinaria capitalista” (Ong, 2007) que se extiende por todo el planeta y transforma los países al servicio de las “políticas de la globalización” (Bourdieu, 2003). Parece ser aceptado como una “epidemia global” o una “nueva religión” (Beck, 2000) que transforma los Estados y produce una “nueva vulgata planetaria” (Bourdieu and Wacquant, 2001, p. 2) que suprime las conquistas sociales. Estos modos de comprender el neoliberalismo como transformación política e ideológica que se extiende globalmente, han sido definidos por Ong (2006, 2007), como un “N”eoliberalismo (con “N” mayúscula). Estos teóricos estudian los cambios políticos contemporáneos como si transformaran a escala global las estructuras, como un “N’eoliberalismo tsunami” (Ong, 2007).

1.1.2.2. Gobierno de sujetos libres: “n”eoliberalismo

Otra línea de trabajo para comprender el neoliberalismo se ha basado esencialmente en la corriente de trabajo iniciada por Michel Foucault. En concreto, se ha estudiado el neoliberalismo como un sistema de gobierno de la conducta de los sujetos mediante la noción de gubernamentalidad (Foucault, 1991, 2011). Como señala Clarke (2008), es una corriente de análisis con diferencias muy significativas, casi irreconciliables con la del pensamiento marxista, al no poner el foco de atención en los cambios estructurales, ideológicos o políticos. Los análisis de herencia foucaultiana han atendido esencialmente a las prácticas concretas que gobiernan a los sujetos mediante estrategias de libertad. Se trata de comprender cómo se ejercen múltiples estrategias para dirigir la conducta de individuos, grupos o poblaciones (Rose, 1999) como tecnologías políticas que gobiernan mediante “la conducta de las conductas” (Foucault, 1991). Es una corriente de análisis que ha sido definida por Aihwa Ong (2006, 2007) como “n”eoliberalismo (con “n” minúscula). Estas formas de gobierno se llevan a cabo por medio de tecnologías que gobiernan sujetos libres “que coexiste con otras racionalidades políticas” como un “modo de conducta que se rige a través de la libertad”, donde las relaciones entre “el gobierno, los auto-gobernados y el espacio de administración” están interconectadas (Ong, 2007, p. 4). En definitiva, se trata de comprender el neoliberalismo como una forma de gobierno que se ha adentrado en

los sujetos bajo nuevas “racionalidades de gobierno” (Gordon, 1991, p.1). Para indagar estas formas de gobierno hay que analizar qué prácticas concretas están siendo utilizadas para gobernar a la población. Para ello, habrá que huir de los planteamientos universales que intentan conceptualizar al neoliberalismo que gobierna desde “arriba hacia abajo”, y comprender los ejercicios de gobierno del sujeto que actúan desde “abajo”. Aquí las formas de gobierno son comprendidas como el arte gobernar las conductas mediante estrategias de libertad para que los sujetos puedan dirigir sus propias conductas. Ya no se espera que una estructura externa dirija las conductas, sino que cada sujeto elija y ejerza su capacidad de elección dentro de las posibilidades que crea el mercado. Esto no significa que el Estado desaparezca, sino que aparece un nuevo Estado o forma de gobierno que crea mercado y procesos de elección para dirigir las conductas que serán tratados posteriormente (Jessop, 2008; Foucault, 2008).

Existen numerosos estudios que han analizado contextos específicos para comprender cómo se introduce el neoliberalismo mediante procesos de gubernamentalidad. Algunos de los trabajos más relevantes se han ocupado de analizar, mediante trabajos empíricos, desde la muerte de Foucault en 1984, cómo se ha ido ejerciendo una gubernamentalidad neoliberal. Esta gubernamentalidad está basada en las teorías del mercado regulado, el capital humano y en el empresario de sí mismo para individualizar los problemas socio-políticos y bio-ecológicos (Burchell, Gordon and Miller, 1991; Campillo, 2009). Uno de los casos más relevantes es el del gobierno australiano, que a través de estrategias de gubernamentalidad, ejerce una conducta de las conductas para que los individuos, los grupos y las organizaciones gestionen su propio comportamiento en búsqueda de su felicidad, en vez de un gobierno estatal que asegure la justicia (Dean, 1999; Dean y Hindess; 1998). Otro de los trabajos es realizado por Hall (1998, p. 152) en el que analiza cómo las políticas neoliberales de Margaret Thatcher están dirigidas a través de “estrategias altamente contradictorias” fundamentadas en desmantelar el bienestar o “antiestatismo” a la vez que se dirige una centralización de Estado para dirigir las conductas de los ciudadanos. Un trabajo más reciente es el que profundiza en comprender cómo las racionalidades

gubernamentales se extiende de un modo muy peculiar en el contexto asiático (Ong, 2006). Todos estos procesos de gubernamentalidad neoliberal se llevan a cabo a través de mentalidades de gobierno o racionalidades que nos hacen pensar cómo debemos gobernarnos (Miller and Rose, 1990; Rose and Miller, 1992). En estas formas de gobierno, los sujetos fijan las reglas de sus conductas para transformarse a sí mismos, mediante las “tecnologías del yo” (Foucault, 1990). Las “tecnologías del yo” son los modos de actuación para comprender cómo un individuo actúa sobre sí mismo mediante la interacción entre uno mismo y los demás (Foucault, 1990, p. 49). En estas formas de gobierno, el sujeto neoliberal es un “empresario de sí mismo” (Foucault, 2007), un sometido al rendimiento constante y a la búsqueda del éxito insaciable.

Las diversas formas de analizar los procesos de neoliberalización (con “N” y “n”), se hacen por medio de prácticas muy específicas llevadas a cabo en contextos muy diversos. El neoliberalismo se reconstituye como un nuevo modo de gobernar que no es definitivo, sino que está en proceso. El neoliberalismo no es una corriente de gobierno acabada ni conceptualizada dentro de unos parámetros limítrofes, sino que está siendo desarrollada por medio de prácticas “del día a día”.

1.1.3. Biopolítica neoliberal

Desde los siglos XVII y XVIII en la Europa occidental surge un tipo de poder disciplinario que tiene por meta: individualizar, normalizar y disciplinar al sujeto en cuanto a ser único y diferente respecto a los otros. Estas formas de control y ejercicio del poder, fueron los análisis que ocuparon a Michel Foucault en *Vigilar y castigar*, y en los diversos cursos del Collège de France hasta el año 1976, para comprender cómo mediante el examen se normaliza y se ejerce la disciplina del sujeto. Estos análisis foucaultianos se focalizan en la desviación de la norma, la modelación y el encauzamiento (Vázquez, 2005) en el que las relaciones de poder se han analizado desde un “modelo bélico nietzscheano” por medio de una relación productiva de fuerzas (Cayuela, 2011). Son unas relaciones de poder analizadas mediante la “microfísica del poder”, es decir, esos mecanismos de dominación desarrollados en los ámbitos más cercanos, y especialmente en las instituciones de encierro (Campillo,

2009). Desde el siglo XVIII el ejercicio para gobernar a los individuos se valen de otra capacidad distinta; se trata de las formas en la que los mecanismos de poder y control son ejercidos por medio de la noción de población (Foucault, 2003).

El análisis exhaustivo que Michel Foucault (1984, 2001, 2004) realiza sobre los centros de encierro, y que explican el transcurso de la sociedad soberana a la sociedad disciplinaria, constituyen el primer paso para advertir sobre la aparición de una nueva sociedad. Esta nueva sociedad, fue definida como “sociedad de gobierno”, y las primeras claves de estudio de la misma, fueron desarrolladas por el filósofo francés en el curso del *Collège de France* dictado en 1978:

De modo que es preciso comprender las cosas no como el reemplazo de una sociedad de soberanía por una sociedad de disciplina y luego de una sociedad de disciplina por una sociedad, digamos, de gobierno. De hecho, estamos ante un triángulo: soberanía, disciplina y gestión gubernamental, una gestión cuyo blanco es la población y cuyos mecanismos esenciales son los dispositivos de seguridad (Foucault, 2008, p. 115).

Esta sociedad de gobierno que comienza en el siglo XVIII, se caracteriza por gobernar mediante los conjuntos poblacionales, conduciendo las conductas a través de los mecanismos de regularización. Para ello, se pasa desde la comprensión de un “hombre-individual” a un “hombre-especie” (Foucault, 2003) que por medio de la estadística, la probabilidad y los fenómenos globales de regularización se gobierna a las poblaciones (Hanking, 1992). Desde estos planteamientos nace lo que Foucault (1987) define como biopolítica: ejercicio del poder sobre la vida. Aunque bien es cierto que la noción de biopolítica ha sido difundida debido a los análisis de Michel Foucault, la invención del término no la realiza el filósofo francés. La noción de biopolítica es una dimensión de análisis que emerge en 1905 a través del trabajo de Rudolf Kjellen (Esposito, 2004). Kjellen comprende al Estado como “forma viviente”, un “conjunto integrado de hombres que se comportan como un único individuo espiritual y corpóreo a la vez” (Esposito, 2004, 28), entendiendo la biopolítica como un nuevo ejercicio del poder sobre la vida de las poblaciones. Ahora bien, es a partir

de los análisis de Foucault (1987; 2003; 2008), cuando comienza a extenderse el interés por analizar cómo existe una política sobre la vida, que examina cómo los gobiernos ejercen nuevas formas de gobierno mediante la creación de la noción de “población”.

La biopolítica no es esa forma de poder que actúa directamente sobre los cuerpos de los sujetos para producir individuos dóciles, tal y como era propio el proceder de la “anatomopolítica” en los regímenes disciplinarios. En estos momentos, los conjuntos poblacionales son controlados y regulados de otro modo. Los individuos están representados en algo más global, “... un nuevo cuerpo: cuerpo múltiple, cuerpo de muchas cabezas, si no infinito, al menos necesariamente innumerable. Es la idea de ‘población’” (Foucault, 2003, p. 210). La biopolítica tiene que ver con esa idea de población, concebida como medio de interés político y biológico. Así, la biopolítica es comprendida como una práctica de gobierno de las poblaciones territoriales, para ejercitar ese “poder de ‘hacer’ vivir y ‘dejar’ morir” (Foucault, 2003, p. 206). Es decir, se trata de mecanismos de control poblacional ejercidos en estructuras limítrofes tanto temporales como territoriales. De este modo, el gobierno sigue ejerciendo una biopolítica a través de un control estatal de los procesos biosociológicos de meta poblacional, en el que se disciplina al individuo, al tiempo que se regularizan los conjuntos poblacionales.

Con la pretensión de dominación poblacional, el interés no recae esencialmente en ejercitar el control y la disciplina del gobierno sobre un individuo en concreto. Se busca la regularización de un amplio conjunto de sujetos que puedan ofrecer un carácter totalizador. Aunque el control del gobierno se ejerza mediante la idea de población, utilizando mecanismos de regularización, esto no quiere decir el “poder disciplinario” (Foucault, 1984) desaparezca. La disciplinariedad va acompañada de la regularización de la población. Y además, el control biopolítico es ejercido de una forma más sutil, se trata de las tecnologías políticas que envuelven a la gubernamentalidad, como forma de gobierno de “conducción de las conductas” (Foucault, 1991). Por lo tanto, comprendemos la biopolítica como una forma de control poblacional mediante la intersección de los mecanismos disciplinares y

regularizadores, así como las múltiples tecnologías políticas de la gubernamentalidad como conducción de las conductas. Esta comprensión de la biopolítica es la que ha sido utilizada mayoritariamente por los investigadores anglófonos que formalizaron la *History of the Present Research Network* (Campillo, 2009; Cayuela, 2011, 2014; Vázquez, 2009) entre los que destacan algunos trabajos: Barry, Osborne y Rose (1996); Burchell, Gordon y Miller (1991); Dean (1999); Dean y Hindess (1998); y Rose (1999). De este mismo modo, otros análisis comprende la biopolítica en el contexto español: Cayuela (2011, 2014) y Vázquez (2005, 2009). Los estudios de los anglófonos señalados anteriormente, se han focalizado mayoritariamente en el análisis de la “gubernamentalidad neoliberal” (Campillo, 2009), como resultado de lo que Dean (1999) reconoce como “biopolítica neoliberal”, una de las diversas etapas o formas de control biopolítico. Esta biopolítica neoliberal o gubernamentalidad neoliberal responde al gobierno de las conductas que se emite desde el Ordoliberalismo alemán, y comienzan a expandirse por diferentes países, mayoritariamente desde la década de los ochenta (Foucault, 2003). Estos cambios fueron categorizados como una “gubernamentalización de lo social” (Dean, 1999), o en palabras de Rose (1996) dieron lugar a la “muerte de lo social”. En el contexto español, estas formas de biopolítica han sido analizados como “biopolítica neoliberal”, y su puesta en marcha, se lleva a cabo desde las últimas dos décadas del siglo XX (Vázquez, 2009). Sin embargo, Byung-Chul Han (2014) afirma erróneamente que la “biopolítica es la forma de gobierno de la sociedad disciplinaria” y no del régimen neoliberal.

Una constante de estos cambios fue la introducción de políticas neoliberales que se fundamentaron en procesos reformistas que comenzaban a reestructurar el Estado-nación y ponían en práctica una serie de medidas políticas que comenzaban a dismantelar los servicios públicos. De este modo, las políticas neoliberales se iban incorporando como nuevas forma de gobierno, y no produciendo una desaparición del Estado, sino a través de nuevos modos de gobernar creando mercado y modificando las conductas de los sujetos mediante estrategias de libertad. Desde las últimas dos décadas del siglo XX, muchos gobiernos comienzan a generar políticas apoyadas en la libertad del individuo, que exigen a los gobernados a ser libres, como finalidad “de la

revolución neoliberal en el arte de conducir las conductas” (Vázquez, 2009, p. 15). Las líneas divisorias entre lo público y lo privado comienzan a difuminarse, las normas operan en una modificación de la regulación de las conductas públicas, de las capacidades intelectuales y emocionales de los sujetos, de las técnicas de los individuos y de los regímenes éticos para gobernar sus vidas (Rose, 1996). De una forma amplia, el Estado actúa como un animador y facilitador de las distintas formas de guiar las conductas (Vázquez, 2009), pero hace recaer la responsabilidad del bienestar del sujeto en el uso de su propia libertad (Dean, 1999). Esta forma de gobierno que se ha extendido en occidente, es lo que ha sido definido por Rose (1996) como “democracias liberales avanzadas”.

1.2. Reformas educativas neoliberales

Durante las últimas tres décadas se ha vivido un movimiento incesante de reformas y contrarreformas educativas por la mayoría de países, caracterizados como un “movimiento epidémico” (Levin, 1998). Estos cambios políticos se desarrollan a nivel nacional y/o regional, pero parten de agendas educativas globales que exigen reformular políticas de contextos específicos, definiéndose como un “Movimiento de Reformas Educativas Globales” (Sahlberg, 2007).

Estos procesos reformistas de las instituciones públicas, desarrollados desde las dos últimas décadas del siglo XX, provocaron importantes cambios en las instituciones educativas. Bajo una tendencia imparable, ha sido habitual que países y/o regiones a nivel global, hayan estado inmersos en procesos reformistas y contrarreformistas de sus sistemas escolares durante los últimos treinta años. De una forma amplia, Levin (1998) lo definió como un “movimiento epidémico”, que comenzaría a transformar la educación pública a partir de la década de los ochenta mediante mecanismos de privatización. En la actualidad sigue siendo uno de los principios que dirige la mayoría de las agendas políticas internacionales, de forma que han dado lugar a un “Movimiento de Reformas Educativas Globales” (Sahlberg, 2011). Así, las iniciativas

para privatizar la educación se conciben, y se aceptan, como cambios globales necesarios para adaptar las realidades a “los tiempos que corren” (Van Leeuwen, 2008). De un modo amplio, el rumbo que iban tomando los procesos reformistas neoliberales se fundamentaron en los cambios del rol del Estado en la educación, la incorporación de nuevos actores privados en la toma de decisiones sobre la educación pública y la puesta en marcha de nuevas dinámicas de actuación en las escuelas estatales (Ball, 2007; Olmedo and Santa Cruz, 2012; Ball and Olmedo, 2014). Todas estas formas y procesos de privatización son auspiciadas, mayoritariamente, desde estructuras de poder globalizadoras, como la OCDE, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la Organización Mundial del Comercio (Rizvi and Lingard, 2009; Robertson and Dale, 2009). Estos actores políticos se consolidan como nuevas fuerzas de poder que favorecen e incorporan nuevos procesos de privatización global que son aplicados en escalas locales.

1.2.1. Privatización en y de la educación

En estos procesos de cambio, ha sido una aceptación unánime, que la tendencia del cambio político neoliberal gire en torno a la transformación de la escuela pública mediante la propagación de múltiples formas de privatizar los sistemas educativos. El filósofo francés Gilles Deleuze, en el texto “Post-scriptum sobre las sociedades de control”, describe el proceso reformista de las instituciones públicas:

Reformar la escuela, reformar la industria, reformar el hospital, el ejército, la cárcel; pero todos saben que, a un plazo más o menos largo, estas instituciones están acabadas. Solamente se pretende gestionar su agonía y mantener a la gente ocupada mientras se instalan esas nuevas fuerzas que están llamando a nuestras puertas. Se trata de las sociedades de control, que están sustituyendo a las disciplinarias (Deleuze, 1995, p. 278).

Como hemos señalado previamente, una constante que caracteriza a los procesos reformistas de la educación pública, ha sido la apuesta decidida por nuevos procesos de privatización *en y de* la educación pública. De un modo amplio, estas formas de

llevar a cabo políticas neoliberales en la educación, han respondido a lo que Hatcher (2001) denominó como dinámicas de privatización endógenas y exógenas, las cuales han sido comprendidas como privatización en y de la educación (Ball and Youdell, 2008). Sintetizaremos a continuación algunos de los efectos que estos procesos han provocado, aunque para una mayor profundización de los mismos se pueden consultar los artículos de investigación.

Las dinámicas de “privatización exógena” o “privatización de la educación”, corresponden a formas de liberalizar el sector público en interés del beneficio económico y a la participación de nuevos actores del sector privado en los diseños de las políticas públicas (Ball y Youdell, 2008; Olmedo y Santa Cruz, 2012). Otra de las formas de privatización de la educación procede a través de alianzas, acuerdos o convenios, entre fundaciones privadas y la administración pública, que ha dado lugar a una nueva modalidad de implementación política: *Public Private Partnerships* (PPP). Las PPP se caracterizan por una provisión y gestión privada de los espacios públicos mediante un arrendamiento por contrato (Ball, 2007). Se trata de una combinación de las fundaciones privadas con las infraestructuras del sector público. Esta alianza entre lo público y lo privado es definida como una “idea programática” que se ha instalado con fuerza en las últimas décadas en las agendas educativas globales, con el concurso de las redes políticas y empresariales (Verger, 2012), que configuran una práctica de gobernanza contemporánea que gobiernos y agencias internacionales han acogido con ímpetu. El motivo de por qué las PPP han sido adoptadas con mayor fuerza que las medidas de privatización surgidas desde la década de los ochenta, sigue siendo un enigma cargado de controversias que está focalizando los últimos debates en materia educativa (Robertson and Verger, 2012). Otra forma de privatizar exógenamente el sistema público, es mediante la intervención de actores, que con un carácter más privado que público, para crear nuevas políticas públicas. Los think tanks y las fundaciones filantrópicas son los nuevos actores que con mayor fuerza, están interviniendo en estas nuevas formas de privatizar la política educativa pública (Ball, 2012; Saltman, 2010). Estos procesos están configurando la creación de un nuevo Estado. Los análisis de estos cambios serán abordados en apartados posteriores y en

los dos últimos artículos de esta investigación.

Las dinámicas de “privatización endógena” o “privatización en la educación” son comprendidas como la importación de ideas y prácticas del sector privado dentro de lo público (Ball and Youdell, 2008). Los procesos reformistas que incorporan mecanismos de privatización endógena ponen en marcha de tres tecnologías políticas que transforman el sector público: la cultura de la performatividad, las prácticas de mercado y la Nueva Gestión Pública (NGP) (Ball, 2007). Las reformas educativas durante las últimas décadas, han estado caracterizadas por la importación de estas prácticas propias de la empresa en los quehaceres de lo público. La puesta en marcha de dinámicas de privatización encubiertas en las instituciones educativas públicas se ha erigido como una forma de actuación que ha sido extendida por los distintos procesos reformistas. Concretamente, las reformas educativas que se extienden de forma globalizada están dirigidas principalmente por la combinación de políticas de mercado y soluciones gerenciales, con el propósito de solventar los viejos y nuevos problemas educativos (Verger and Altinyelken, 2012).

Investigar sobre estos procesos reformistas en el ámbito escolar consiste en analizar, desde espacios contextualizados, cómo las prácticas neoliberales transforman los sistemas educativos. Para ello, es necesario estudios etnográficos que aporten datos a los contextos nacionales y locales (Hirst and Thompson, 1996; Sassen, 2007). Por lo que hay que analizar cómo se han producido distintos trabajadores, cómo se han ido adoptando mecanismos de privatización endógena y cómo se ha ido liberalizando mayoritariamente la educación pública a través de las dinámicas exógenas (Ball, 2012). Para comprender estos cambios, el neoliberalismo no puede ser comprendido como un conjunto teórico que se expande por todas las regiones, sino como prácticas muy concretas que son implantadas con modos muy diversos dependiendo de las singularidades contextuales. Todo esto se debe a que el neoliberalismo no es nada acabado, no es una teoría ideada a mitad del siglo XX y aplicada de forma generalizada por todos los rincones del planeta, por el contrario, las políticas neoliberales están diseñadas por medio de “prácticas en proceso”. Por ello, el interés de las siguientes secciones reside en analizar cómo algunos mecanismos de la biopolítica neoliberal se

ha ido desarrollando en la actual política educativa española. Las tres tecnologías políticas que ocupan a la privatización encubierta han sido estudiadas de forma transversal en los diversos artículos presentados en esta tesis.

El estudio de los procesos de neoliberalización y privatización en la educación española ha sido un área de interés para el campo de la política educativa. Los primeros análisis que más relevancia ocuparon sobre el neoliberalismo y la privatización en la educación en España, fueron desarrollados con datos de fines de la década de los noventa del siglo pasado (Álvarez-Uría, 1998; Bolívar; 1999; Bonal, 2000, 2003; Calero, 1998; Calero y Bonal, 1999; Gómez-Llorente; 1998; Puellas, 2001; Torres, 2001; Villarroja, 2000; Viñao, 2001). Posteriormente, otra oleada de estudios, con datos más recientes, han analizado estos procesos de privatización en el sistema educativo español (Bernal y Lorenzo, 2012; Bonal, 2009; Díez, 2007; Engel, 2009; Luengo y Saura, 2012; Merchán, 2013; Olmedo, 2013; Olmedo, 2014; Olmedo and Santa Cruz, 2010; Verger and Curran, 2014)³.

1.2.2. Biopolítica neoliberal en educación

Esta sección se ocupa en comprender cómo opera la biopolítica neoliberal en la educación. O lo que es lo mismo, cómo las políticas educativas neoliberales contemporáneas están fundamentadas en la disciplinariedad del sujeto, en los mecanismos de regularización poblacional y en la conducción de las conductas por medio de la gubernamentalidad. La institución escolar es un espacio en el que las relaciones de poder son administradas a través de los cuerpos individuales y la población, por lo que convergen las tecnologías de la disciplina con las de regularización (Stoler, 1995). Por ello, es necesario analizar cómo estos procesos neoliberales en el sistema educativo son ejercidos a través de prácticas disciplinares, regularizadoras y de la gubernamentalidad. Es decir, cómo las prácticas de dominio individual, las de regulación de los conjuntos poblaciones, y las de gubernamentalidad de las conductas de los sujetos, son desplegadas en las políticas neoliberales en los

³ Ver Monográficos de revistas: *Cuadernos de Pedagogía*, N° 435, Junio 2013; *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 16, n°3 (septiembre-diciembre 2012); *TEMPORA. Revista de Sociología de la Educación*, Vol. 16 (2013), Vol. 17 (2014).

sistemas educativos. La biopolítica neoliberal en educación será atendida a través de dos procesos. Por un lado, desde las nuevas prácticas que individualizan y totalizan a los conjuntos poblacionales. Y por otro lado, a través de la extensión de la cultura de la performatividad en los procesos educativos, lo que concierne a una de las características de la gubernamentalidad neoliberal por las que se ejercitan actualmente las políticas escolares.

1.2.2.1. Biopolítica neoliberal. Individualización y totalización de los conjuntos poblacionales

“(…) el examen abre dos posibilidades que son correlativas: la constitución del individuo como objeto descriptible, analizable; en modo alguno, sin embargo, para reducirlo a rasgos ‘específicos’ como hacen los naturalistas con los seres vivos, sino para mantenerlo en sus rasgos singulares, en su evolución particular, en sus aptitudes o capacidades propias, bajo la mirada de un saber permanente; y de otra parte la constitución de un sistema comparativo que permite la medida de fenómenos globales, la descripción de grupos, la caracterización de hechos colectivos, la estimación de las desviaciones de los individuos unos respecto de otros, y su distribución en una población”. (Foucault, 1984, p. 195).

Como hemos reiterado, es una esencia de la biopolítica, la extensión de los ejercicios del control como medio para la individualización y la regularización de los sujetos. Estos procesos de control son fundamentales en el periodo reformista de las últimas décadas de la biopolítica neoliberal. Para ello, el control biopolítico implicado en los sistemas de control educativo utiliza esencialmente estimaciones estadísticas, medidas globales, regularizaciones y previsiones de amplia magnitud. El examen, comprendido como la herramienta de poder y control disciplinario por excelencia, sigue siendo en estos momentos el elemento por el cual se perpetúa, tanto la disciplina del sujeto, como la regularización de los individuos, bajo el constructo de población. Como ha sido expresado previamente, la biopolítica está estrechamente relacionada con la idea de población: sujetos agrupados en conjuntos poblacionales

como medio de regularización ejercitada desde las relaciones de poder y control de los gobiernos.

Para comprender cómo se han extendido los mecanismos de control biopolítico en el ámbito escolar, en esos mecanismos de regularización de los conjuntos poblaciones, es necesario resaltar algunos datos históricos. La Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo desarrolló en el año 1964 el primer examen de estandarización externa, *First International Mathematics Study*, en el que se evaluó a doce países (Australia, Bélgica, Escocia, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Holanda, Inglaterra, Israel, Japón, República Federal Alemana y Suecia). Desde ese momento, comenzaron a propagarse numerosos sistemas de estandarización externa con la finalidad de medir los resultados obtenidos por los conjuntos poblacionales y así evaluarlos y compararlos respecto a datos finalistas de los conjuntos poblacionales. Este examen inicial de estandarización tenía la pretensión de comparar los sistemas educativos de dichos países para introducir cambios y reformas escolares (Postlethwaite, 1967). Posteriormente, la mayoría de países han ido incorporando diferentes procesos de estandarización del rendimiento académico bajo una escala comparativa en la que se han parangonado escuelas a nivel local, regional, nacional e internacional. En la última década, por su relevancia internacional, han destacado el programa PISA (*Programme for International Student Assessment*) de la OCDE, y los programas TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) y PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo. PISA ha destacado por encima de todos los programas de evaluación, ha llegado a consolidarse como una herramienta hegemónica (Bonal and Tarabini-Castellani, 2013). Siguiendo esta estela global de estandarización del rendimiento educativo, se han diseñado y aplicado, en numerosos países, políticas guiadas por la medición y comparación de los conjuntos poblacionales. Entre ellas, han destacado a nivel internacional, por el debate que han generado, la ley educativa No Child Left Behind en Estados Unidos (ver por ejemplo,

Burch, 2009; Stobart, 2008) y las pruebas SIMCE en Chile (ver por ejemplo, OPECH⁴).

Debido a que estos procesos de estandarización se han ido legitimando a nivel global, han sido identificados como “régimen de estandarización” (Lingard, Martino and Rezai-Rashti, 2013), en el que el propósito de la mejora de resultados con respecto a otros, ha sido el elemento discursivo principal para reformar los sistemas educativos. El análisis de estos procesos ha sido uno de los principales intereses de algunos de los artículos que conforman esta tesis. Para comprender por qué los gobiernos reformulan sus políticas educativas mediante este régimen de estandarización, es necesario explorar su significado. Las políticas de estandarización se han consolidado en la escuela pública a través de la aplicación de incesantes prácticas empíricas de medición del rendimiento, como uno de los mecanismos propios de la “sociedad auditiva” (Power, 1997), que dan lugar a un aparataje o infraestructuras de “datificación” para guiar el mundo de la educación a través de grandes paquetes de datos cuantitativos y comparativos (Lingard, Martino and Rezai-Rashti, 2013). Este régimen de estandarización se vincula, como afirma Power (2000), con el surgimiento de la NGP, el incremento de las políticas de rendición de cuentas y el aumento de los modelos de garantía de calidad de control de las organizaciones. A su vez, este régimen de estandarización responde a una estrategia de gobernanza como una de las técnicas propias del “liberalismo avanzado” que actúan para “gobernar desde la distancia” (Rose, O’Malley and Valverde, 2006). La estandarización es un término que permite comprender cómo la gobernanza educativa, a través de las políticas convertidas en datos o “policy by number”, se promueve en las agendas educativas (Grek, 2009; Lawn and Grek, 2012; Ozga, Dahler-Larsen, Segerholm and Simola, 2011). Es una estrategia para gobernar el conocimiento (Ozga, 2008) convirtiéndose en mecanismos de vigilancia de las instituciones escolares e incluso de los países (Hursh, 2008). Este régimen de la estandarización ha sido analizado como un “ojo global” (Novoa and Yariv-Mashal; 2003) que hace que los gobiernos se gobiernen a sí

⁴OPECH. Observatorio Chileno de Políticas Educativas. <http://www.opech.cl/Libros/doc1.pdf>
http://www.opech.cl/publicaciones/DocTrab01_SIMCE.pdf

mismos, o como un “panóptico global” (Lingard, Martino and Rezai-Rashti, 2013) que gobierna a los sistemas educativos desde la distancia. La aceptación de estos procesos de estandarización ha sido unánime por los países, lo que ha terminado generando un “régimen de control” que utiliza los estándares para controlar a la población y dirigir los sistemas educativos sin un gobierno específico (Miller and Rose, 2008). En definitiva, el régimen de la estandarización ha respondido a un biopoder como medio instrumental de gobierno poblacional (Ozga, 2013). Es una de las técnicas para comprender cómo se gobierna a la sociedad mediante números (Miller and Rose, 2008).

Los procesos de estandarización en el sistema educativo son uno de los ejes centrales de la biopolítica neoliberal. Los mecanismos gubernamentales de evaluación y ránkines constituyen la extensión de la biopolítica que promueven el ideario neoliberal en el campo de la educación (Veiga-Neto, 2013). Las mediciones estandarizadas son el instrumento de control de la institución escolar que opera a través dos medios: la individualización, que disciplina y normaliza; y la totalización, proceso de control dirigido a la población (Veiga-Neto, 2013). Estos instrumentos de evaluaciones estandarizadas y externas representan el dispositivo de la biopolítica escolar que legitima un saber específico, a la vez que produce la hibridación de un aparato compuesto por el ejercicio de un poder disciplinario y regularizador de los sujetos. Se trata de dispositivos biopolíticos contemporáneos de la escuela que se han legitimado. Las políticas escolares se diseñan bajo formas de mayor control, donde todo quede calculado mediante la medición empírica, regido por las nuevas dinámicas de gestión para construir sujetos gestionados bajo una lógica de la vigilancia “sindrómica” (Fearnley, 2005) que conlleva a gobernar al alumnado entre lo que puede ser prevenido y calculado (Grinberg, 2011). La estandarización del rendimiento permite a las agendas educativas globales ejercer esa capacidad de “designar lo que hace entrar a la vida y sus mecanismos en el dominio de los cálculos explícitos y convierte al poder-saber en un agente de transformación de la vida humana” (Foucault, 1987, 173).

Para comprender cómo estas formas de gobernar se han legitimado en los sistemas

educativos, es conveniente tener en cuenta la relación directa entre los resultados de las mediciones y las mejoras económicas de los países. Como señala Foucault (2003, p. 22), “¿puede el análisis del poder o los poderes deducirse, de una manera u otra, de la economía?”. Por lo que habrá que comprender cómo se gobierna en favor “a una economía, es decir, a un conjunto de praxis, de saberes, de medidas y de instituciones cuya meta es gestionar, gobernar, controlar y orientar –en un sentido que quiere útil– los comportamientos, los gestos y los pensamientos de los hombres” (Agamben, 2007, p. 257). Es decir, el régimen de la estandarización ha sido la esencia misma de los procesos reformistas escolares debido a los múltiples estudios economicistas que interrelacionan los resultados estandarizados comparativos con la mejoría de las economías evaluadas. Muchos de estos estudios han dejado clara la relación directa entre los resultados en las pruebas estandarizadas y las economías de los países (Hanushek and Kimko, 2000; Hanushek and Woessman, 2008). Los resultados obtenidos en las pruebas PISA son más importantes para el crecimiento económico que la extensión de la escolarización o el gasto en educación (Hanushek and Woessman, 2008). En este sentido, el caso de PISA ha sido considerado como un indicador comparativo del capital humano de los países (Rizvi and Lingard, 2009) o como un aparato que garantiza la “economización de la política educativa” y la “educacionalización de la política económica” (Sellar and Lingard, 2013, p. 191). Al igual que sucedió con el Espacio Europeo de Educación Superior, considerado como una estrategia biopolítica para gestionar poblaciones en lucha con otras regiones, los procesos de estandarización se han legitimado como un discurso de “terror económico” (Simons, 2006). Representan una “bio-economización” que ensalza el aprendizaje como un medio de inversión, en el que el individuo es la suma de un “capital humano” global con capacidad suficiente para aportar la máxima plusvalía a la institución (Masschelein and Simons, 2002).

1.2.2.2. Biopolítica neoliberal. Performatividad como gubernamentalidad neoliberal en educación

La biopolítica neoliberal también se ejerce a través de los medios de “gubernamentalización” de los sujetos. La noción de gubernamentalidad (Foucault,

2003, 2008) obedece a la unificación de dos conceptos: gobierno y mentalidad. La gubernamentalidad representa la “confluencia entre las técnicas de dominación ejercidas sobre los otros y las técnicas de sí mismo” (Foucault, 2010, p. 1071) o “conducción de las conductas” a través de las estrategias de libertad de los sujetos (Foucault, 1991). Es decir, la gubernamentalidad neoliberal es una tecnología política de gobierno que hace que los sujetos se gobiernen a sí mismos, a la vez que gobiernan a los demás. Así, el neoliberalismo se interioriza en el sujeto, “gobernándolo” (Foucault, 2011), a la vez que produce sujetos libres que deben “autogobernarse” (Castro-Gómez, 2009; Rose, 1999). La gubernamentalidad neoliberal se ha ejercido mediante esa “voluntad de gobernar” (Rose, 1999, p. 5), haciendo creer a los sujetos que son libres, pero a través de múltiples tácticas, estrategias y dispositivos se controlan las conductas de individuos y poblaciones.

Los cambios políticos neoliberales en el sistema escolar se fundamentan en el ejercicio de algunas prácticas de gubernamentalidad. En el campo de la educación, la noción de gubernamentalidad ha sido ampliamente estudiada desde diferentes focos interpretativos (Ball, 1990; Grinberg, 2008; Peters et al, 2009; Popkewitz y Brenann 1997; Simons, 2006). En este trabajo de investigación, la atención recae en la cultura de la performatividad, como un producto legitimado en el ámbito educativo por el cual se ejerce la biopolítica neoliberal. Por esta razón el interés de lo que prosigue reside en comprender algunas claves para demostrar cómo la performatividad está siendo la cultura por antonomasia para gobernar las instituciones escolares. En las prácticas escolares, “la performatividad es la forma por excelencia de la gubernamentalidad neoliberal, que abarca las prácticas institucionales, la economía y el gobierno” (Ball, 2012, p. 31). La performatividad fue un concepto que ocupó las reflexiones del filósofo francés Jean-François Lyotard “*La condición postmoderna. Informe sobre el saber*”. La performatividad (Lyotard, 1984) se fundamenta en la optimización de la relación de reciprocidad input/output, en una búsqueda incansable de la eficiencia y la eficacia, bajo la primacía del economicismo ante todo lo demás. Son políticas de rentabilidad en las que el objetivo de la productividad preestablecida provoca una praxis finalista, lo que dificulta la toma de decisiones ambivalentes y no programadas. El

determinismo es la hipótesis sobre la que descansa la performatividad, sustentada por la filosofía positivista de la eficiencia (Lyotard, 1984). La performatividad se adentra como cultura legitimada en la educación, que dirime entre la normalización de la praxis docente, y el sentido amplio, de lo que tiene que ser el proceso educativo. La performatividad en el ámbito educativo es definida como “(...) una tecnología, una cultura y una modalidad de reglamentación que utiliza evaluaciones, comparaciones e indicadores como medios para controlar, desgastar y producir cambio. El desempeño de sujetos individualmente considerados u organizaciones sirve como medida de productividad o rendimiento, o como índice de ‘calidad’ o ‘momentos’ de evaluación o ascenso” (Ball, 2003, p. 89-90). No son cambios leves en el trabajo docente, sino transformaciones profundas de la praxis. Se trata de un ejercicio de gubernamentalidad neoliberal, que se adentra y se apropia del sujeto, modificándolo y rigiendo sus conductas del sujeto. En esencia, la performatividad es una forma de conducir la conducta de los sujetos docentes, en una insistencia por lo perceptible, el rendimiento, la evaluación, los resultados y todo el complejo entramado que mide al sujeto como ente aislado. La mecánica de la performatividad está garantizada por todo el juego de relaciones de control en “una lucha por la perceptibilidad” (Ball, 2003a: 93), que se basa en la valía del sujeto como objeto medible y cuantificable en la relación inputs/outputs y comparable respecto al otro. Además, todo está regido por el principio de actuación que asegura que la “eficiencia prime sobre la ética” (Ball, 2003b), que debilita y desvanece el profesionalismo, donde el tecnicismo instrumental identifica la valía del docente. De este modo, el currículum neoliberal está compuesto por un conjunto de tecnologías morales que trabajan encima, en y a través de las instituciones y de los trabajadores (Ball, 2012, p. 30). En definitiva, es un nuevo régimen, legitimado en el sector público, en el que la disciplina y la regularización de los individuos ha dominado al sujeto (Ball, 2007; Jessop, 2008). Los profesionales de la educación forman parte de este sistema performativo, sus acciones y su valía están condicionadas por los productos finalistas mensurables bajo la relación input/output. Estos cambios políticos escolares están provocando que el profesorado esté cuestionándose quiénes son como profesionales (Simons y Masschelein, 2008). El colectivo docente forma parte de este sistema de rendimiento incansable, por lo que el

régimen de la performatividad ya se ha instalado en los sujetos.

El currículum, comprendido como una construcción social de mecanismos de control dirigidos por estructuras de poder concretas (Apple, 1986; Whitty, 1985), tiene la finalidad de seleccionar, distribuir, transmitir y evaluar el conocimiento de una sociedad concreta (Bernstein, 1980; Young, 1980). En estos momentos, el currículum representa a un constructo institucionalizado para convertir seres humanos en sujetos productivos. Esta institucionalización de sujetos ha variado históricamente dependiendo de los modos de producción en las diversas sociedades (Goodson and Ball, 1984). En la actualidad, la formación humana está conformada por la búsqueda activa de la construcción de un sujeto neoliberal; las formas, los modos y las técnicas para lograrlo son propias de la cultura de la performatividad. El profesorado está adherido bajo los planteamientos de la cultura de la performatividad, y así, conducen un currículum bajo planteamientos que construyan sujetos productivos, a la vez que al ponerlo en práctica, se reconvierten en sujetos neoliberales.

En definitiva, como hemos confirmado previamente, la performatividad es la cultura por la cual se ejerce la gubernamentalidad neoliberal en la educación con la pretensión de promover la optimización de la relación input/output; dirigir los procesos educativos a través de la eficacia, la eficiencia y la excelencia; mantener el discurso de que la finalidad de la educación es la lucha entre países en esta arena global, y por ello, su primacía es el economicismo; hegemonizar la razón técnica-instrumental, y por medio de la corriente de las políticas basadas en evidencias, se legitima globalmente; y legitimar una cultura por medio de la asimilación de patrones culturales extendidos que modifican el sentido de la docencia, las relaciones interpersonales y el interior de los sujetos. Representa la esencia misma de las reformas educativas extendidas globalmente, como medio de lucha entre países en la arena global por la competitividad, por la hegemonía económica-financiera y la estratégica inversión en capital humano. Esta concepción instrumental del proceso educativo se basa en la "lógica de la competitividad" por la cual se evalúan y comparan los estudiantes, los maestros, las escuelas y los sistemas educativos para mejorar el rendimiento de la totalidad (Clarke, 2012). Lo que interesa no es el saber, sino la

acumulación y el enriquecimiento, sin importar la ética, ni las creencias del profesorado. “Es más el deseo de enriquecimiento que el de saber, el que impone en principio a las técnicas el imperativo de mejora de las actuaciones y de la realización de productos” (Lyotard, 1984, p. 84).

1.3. El Estado contemporáneo como relación social

Las transformaciones que se están llevando a cabo por el desarrollo de las nuevas políticas neoliberales están dando lugar a un paso desde un ENBK hacia el ECS (Jessop, 2002). Cerny sostiene que el Estado nunca ha sido abandonado, sino que ha sufrido una serie de cambios para generar mercado, que él denomina como “Estado competitivo” (1990, 1997, 2000, 2005). El Estado competitivo está actualmente más integrado e institucionalizado y, su paradoja es que, al mismo tiempo es “vaciado” y “reforzado” (Cerny, 2010, p. 6).

Las políticas neoliberales no posibilitan una desaparición del Estado, sino nuevos modos de gobernar para que crear mercado, son políticas para “gobernar para el mercado y no gobernar a causa del mercado” (Foucault, 2007, p. 154). El Estado es comprendido como “un conjunto relativamente unificado de instituciones, organizaciones, fuerzas sociales y actividades socialmente incrustadas, socialmente reguladas y selectivas estratégicamente, que se organizan en torno a la toma de decisiones (o que al menos se involucran en ella) que son vinculantes colectivamente para una comunidad política imaginada” (Jessop, 2008, p. 46). Esta forma de Estado está caracterizada por una reestructuración constante (Jessop, 2002; Jessop, 2008; Jessop and Sum, 2006) ejercida desde numerosas fuerzas de poder que constituyen ideas, intereses y dominaciones, donde el poder se “encuentra en una red de relaciones” (Poulantzas, 1978, p.35). Concretamente, esta reestructuración estatal es el resultado de un enfoque “estratégico-relacional”, determinado por la condensación de los cambios en los balances de fuerzas de poder (Jessop, 1990; Offe, 1972; Poulantzas, 1978). Por selectividad estratégica, siguiendo la línea analítica de los

teóricos que estamos aludiendo, se comprende la forma en la que el Estado, a través de intereses concretos y estrategias bien definidas en contextos espaciotemporales específicos, crea políticas. Para analizar la selectividad estratégica de las formas estatales, hay que concretar de un modo empírico, la interacción entre instituciones, así como el arte de gobernar o capacidad política mediante un amplio conjunto de prácticas concretas y discursivas, que de manera reflexiva controlan los hechos y actividades tanto dentro como fuera del Estado (Jessop, 2008). De ahí, que en esta selección estratégica, múltiples fuerzas de poder, actores y grupos de influencia legitimen sus diversos intereses en los procesos de lucha política. El concepto de gobernanza es una dimensión de estudio para comprender cómo estas fuerzas de poder y actores ejercen sus influencias e intereses en los modos de gobierno contemporáneos.

1.3.1. Gobernanza

La gobernanza es un término bastante difuso, ya que está siendo abordado desde múltiples perspectivas. Algunos análisis, incluso lo usan como sinónimo de gobierno, y otros, como una simple forma de gobierno a nivel macro para especificar que las estructuras superiores a lo nacional están inmersas en la política. La gobernanza la comprendemos como un cambio en los nuevos procesos de gobierno, una alteración en las reglas de juego político y un nuevo método de actuación por el cual las acciones de la política pública gobierna a la sociedad. Concretamente, la gobernanza representa a nuevos procesos de gobierno que deslindan el ejercicio de poder jerárquico del Estado y brindan nuevas oportunidades a diversos actores, con idiosincrasias muy diferenciadas, que constituyen una nueva red de relaciones de poder. Todos estos procesos de cambio tienen que ver con las reformas llevadas a cabo por la mayoría de gobiernos durante las dos últimas décadas del siglo XX, caracterizadas por prácticas de gobierno que trasladan la burocracia jerárquica de los Estados hacia un mayor uso de los mercados, cuasi-mercados, y las redes, especialmente en la prestación de servicios públicos (Bevir, 2007). La esencia de la gobernanza es delimitar los procesos de gobierno jerárquicos del Estado y ofrecer su responsabilidad a diferentes actores.

La gobernanza se refiere a la auto-organización, redes interinstitucionales caracterizadas por la interdependencia, el intercambio de recursos y la autonomía significativa del Estado (Rhodes, 2007). Esta perspectiva analiza la gobernanza delimitando seis usos del término: Estado mínimo, gobernanza corporativa, NGP, buena gobernanza, sistema socio-cibernético y redes auto-organizativas (Rhodes, 2007). La gobernanza como Estado mínimo se refiere a la incorporación de los mercados y cuasimercados para gobernar los servicios públicos (Rhodes, 2007; Bevir 2007), donde el Estado ofrece, desde un carácter normativo, jurisprudencia y nuevas actuaciones de gobierno a una serie de actores con un carácter más privado que público. La gobernanza corporativa tiene que ver con los análisis que estudian cómo el gobierno en sí mismo, controla y dirige a las organizaciones mediante un modo de gobernar específico que representa unos intereses concretos (Cadbury Report, 1992), donde la lógica empresarial entra a formar parte de las dinámicas de las funciones públicas. Es decir, se trata de nuevos mecanismos de control sustentados en las dinámicas de actuación de la empresa privada dentro de las instituciones públicas. La gobernanza como “buena gobernanza” (Rhodes, 2003) es desarrollada a través de tres aspectos que Leftwich (1993) sostiene como: sistemático, político y administrativo. Este tipo de “buena gobernanza” es ejercida a través de las políticas que organismos, como el Banco Mundial y la OCDE, desarrollan en países en vías de desarrollo por medio de una serie de cambios políticos que tienen el propósito de introducir nuevos modos de gobierno. La noción de gobernanza como NGP es otro de los usos del término, el cual requiere una mayor profundización conceptual, por la relación existente con las dinámicas de privatización encubiertas en la educación pública. La NGP es “un enfoque en la administración pública que emplea conocimiento y experiencias en la gestión empresarial y otras disciplinas para mejorar la eficiencia, la efectividad, y el rendimiento general de los servicios públicos en las burocracias modernas” (Vigoda, 2003, p. 812). La NGP está caracterizada por el carácter finalista, la descentralización de los servicios públicos, los mecanismos de oferta y competencia a los usuarios, la autonomía en la contratación y gestión del personal (Clarke, Gewirtz and McLaughli, 2000). La propuesta del gobierno británico en 1982 por medio del *Financial Management Initiative*, fue el punto de partida para extender la NGP en

búsqueda de la eficiencia y la efectividad de los servicios públicos, retirando el control jerárquico de la administración estatal, lo que implicó que los individuos se responsabilizaran de sus éxitos y sus fracasos. Los mecanismos de control adheridos a la NGP son diversos, pero entre ellos destacan las políticas de rendición de cuentas y los diversos ejercicios de intervención generados mediante los modelos de gestión de la calidad de las organizaciones (Power, 2000). La gobernanza como un sistema socio-cibernético resalta los límites de gobierno de un actor central, y en lugar de ello, coexisten: una multiplicidad de actores para cada acción política; interdependencia socio-política-administrativa de los actores; objetivos compartidos; una borrosidad entre lo público, lo privado y el sector del voluntariado; y una multiplicidad y nuevas formas de acción, intervención y control (Rhodes, 2003). Esta forma de gobernanza está fundamentada en la perspectiva de Koiman (1993), quien concibe la gobernanza como resultado de gobierno a través de la intervención interactiva de múltiples actores. El resultado de este tipo de gobernanza es la consideración contemporánea de lo que ha sido definido como “la sociedad sin centros” (Luhman, 1982), o un “Estado policéntrico caracterizado por múltiples centros” (Rhodes, 2003, p. 51).

Por último, la gobernanza como redes auto-organizativas (Rhodes, 2003), se refiere a los nuevos procesos de gobierno en los que múltiples actores interactúan en relaciones de interdependencia que formalizan la estructura de una red. Esta forma de gobernanza en red será tratada con mayor amplitud en el siguiente apartado que se ocupa de la profundización teórica sobre las redes políticas. Rhodes se decanta por la definición de la gobernanza incorporando elementos del uso del término como estado mínimo, sistema socio-cibernético y redes auto-organizativas. De este modo, la gobernanza formaliza cuatro características compartidas: interdependencia entre organizaciones, continua interacción entre los miembros de la red, juego de interacciones enraizado en reglas del juego negociado por los propios participantes de la red, y un grado significativo de autonomía del Estado (Rhodes, 2003).

Otra de las vertientes conceptuales y prácticas de la noción de gobernanza es la desarrollada por Jessop (2002; 2008) para el análisis de los cambios de gobierno políticos en los diferentes Estados. Desde esta perspectiva, la gobernanza se refiere a

las múltiples formas de coordinación de relaciones sociales interdependientes, desde las interacciones diádicas hasta las enredadas divisiones sociales del trabajo. Existen tres formas de relaciones coordinadas: anarquía de intercambio (por ejemplo, las fuerzas del mercado), la jerarquía de mando (por ejemplo, la coordinación coactiva del Estado) y la heterarquía de la autoorganización (por ejemplo, las redes horizontales) (Jessop, 2002). La jerarquía de intercambio está fundamentada en la lógica mercantil; la jerarquía de mando, en la coordinación coactiva del Estado; y la heterarquía, entre la coordinación interpersonal entre redes y organizaciones. Las dos primeras formas de coordinación han sido estudiadas ampliamente, la tercera, la heterarquía, es menos conocida en los estudios sociales y casi inexistente en el campo de la educación, por lo que requiere una explicación detallada. “La heterarquía se refiere a la autoorganización reflexiva de actores independientes involucrados en relaciones complejas de interdependencia recíproca” (Jessop, 2008, p. 60). En este proceso de gobernanza heterárquica, un conjunto de actores están involucrados bajo un diálogo constante y relaciones de poder de las que se benefician recíprocamente. Cuando los diferentes actores intentan modificar el equilibrio entre varios mecanismos de gobernanza, ocurre lo que Jessop (2008) define como metagobernanza. El resultado de la metagobernanza está relacionado con la acción de los gobiernos para dirigir las políticas con la intención de intervenir en el balance de fuerzas, en el que unos actores son más beneficiados que otros. Esta metagobernanza tiene que ver con lo que Dunsire (1993) define como “colibración”, una de las técnicas que demuestran cómo los gobiernos dan preponderancia a unos actores con respecto a otros. Todos estos procesos de reestructuración de las fuerzas de poder dan lugar a nueva forma de gobernanza, lo que hace compleja la visualización de la combinación entre las acciones de autoridades políticas y no políticas, comunidades e individuos (Barry, Osborne and Rose, 1996).

Es una práctica común que los gobiernos se encuentren gobernando dentro de configuraciones heterárquicas, como forma de gobernanza en las diferentes políticas. El campo de la política educativa no es una excepción. En esta heterarquía educativa, múltiples actores están siendo consolidados en cuanto al diseño y la aplicación de las

políticas educativas. Nuestro interés es comprender cómo existen nuevos actores, bajo relaciones de poder, con capacidad para influir y defender nuevas prácticas neoliberales en el campo de la educación. Concretamente, en estos procesos analíticos se estudian cómo los think tanks y las fundaciones filantrópicas han sido las nuevas fuerzas de poder que han entrado en juego en la arena política española produciendo nuevas formas para reestructurar el Estado.

1.3.2. Nuevos actores en la arena política educativa reestructurando el Estado

Otra de las características de estos cambios de gobierno que acontecen a la realidad, es que “el conocimiento político circula globalmente” (Ball, 2012, p. 10). Esto quiere decir que existen nuevos espacios y nuevos actores que hacen “mover las políticas” (Ball, 2012), y nuevos cauces por los cuales las políticas son transferidas desde espacios globales hacia contextos locales (Stone, 1999). Analizar estos procesos de cambio contemporáneos son un medio para comprender cómo los efectos globales de la política se concretan en diferentes contextos (Plehwe, 2014). Es un medio interpretativo para dismantelar cómo las estructuras de poder del conocimiento global (Strange, 1998) son parte de los “regímenes de conocimiento” (Campbell and Pedersen, 2008, 2014) que se aplican de forma globalizada y reestructuran de formas diferenciadas “microespacios”. Esto no quiere decir que la política se transfiere de un lugar a otro, sino que se mueve a través de redes con unos intereses específicos e influencias que circulan por medio de relaciones en red (Ball, 2012). Se trata de comprender cómo hay una serie de “ensamblajes globales” que construyen prácticas y discursos que transforman espacios locales (Sassen, 2006). Estos ensamblajes globales, “agencement”, codifican y territorializan a la vez que descodifican y desterritorializan los espacios (Deleuze y Guattari, 2010). Estos procesos de ensamblaje global están formalizados por la interacción de formas globales de reconfigurar las políticas y regímenes políticos situados (Collier and Ong, 2005). De ahí la evidencia para estudiar algunos microespacios de reestructuración de la arena política educativa española como medio para comprender algunos de estos efectos globales.

Para construir todas estas nuevas formulaciones políticas contemporáneas, en las nuevas formas de gobiernos, una serie de actores, caracterizados por poseer un carácter más privado que público, están recogiendo especial protagonismo. ONGs, grupos filantrópicos, compañías privadas, think tanks y otras organizaciones privadas están participando activamente en la toma de decisiones de la política pública. Los gobiernos están facilitando a estos nuevos actores la capacidad para formular políticas públicas que son desarrolladas en espacios muy difusos. Estos espacios difusos dificultan seguir la pista para conocer cómo se están creando las políticas públicas, ya que parecen que están siendo diseñadas “detrás de la escena” (Ball, 2012, p. 8). Estos cambios son posibles porque los nuevos actores están surgiendo en la creación de “espacios híbridos” que difuminan las responsabilidades y los límites de lo que tradicionalmente ha sido comprendido como “esfera pública” (Olmedo and Santa Cruz, 2013). De los nuevos actores que están recogiendo especial protagonismo en la arena política española, los think tanks y las fundaciones filantrópicas están liderando el rol de cambio en educación. De estos nuevos actores políticos, el caso del FAES y la Fundación Empieza por Educar, están resituando la política educativa y, por ello, han centrado el interés de la investigación.

1.3.2.1. Think tanks

Desde finales del siglo XX, ha sido una tendencia habitual que los gobiernos acudan a “expertos” que crean ideas, asesoramiento e influencia en la toma de decisiones políticas (Bourdieu, 2003). Dentro de estos expertos, los think tanks, consolidados como nuevos actores políticos de influencia en la política estatal están ocupando un rol primordial. Los think tanks actúan como instituciones que producen investigación, análisis y apoyos en las políticas públicas (McGann and Weaver, 2000). Son fundaciones independientes de los gobiernos, y sus principales funciones son la creación de políticas y la producción de ideas, con la pretensión de influir en gobiernos y organismos que tienen la capacidad de legislar (Stone, 1996; Stone, 2004; Stone, Denham and Garnett, 1998; McGann and Weaver, 2000). La expresión think tank fue extendida a partir de la Segunda Guerra Mundial y se consolidó después de la posguerra, sobre todo en Estados Unidos y otros países del contexto anglosajón (Xifra,

2005; McGann and Weaver, 2000). Estos actores recogen especial protagonismo con la difusión del “Manifiesto Powell” en 1971, donde algunos think tanks apoyan a las políticas de la nueva derecha estadounidense para controlar los recursos académicos y los medios de comunicación que estaban siendo dominados por la izquierda intelectual. A través de “discursos de actuación directa”, y con el propósito de influir en los cambios políticos, van proliferando la creación de nuevos think tanks procedentes de grandes fortunas empresariales estadounidenses que financian campañas electorales y presionan en favor de la creación de políticas neoliberales. En las últimas décadas del siglo XX, emerge una nueva ola de think tanks con carácter neoliberal, entre los que destacan algunos de los que propulsaron la elección en 1981 de Ronald Reagan: Heritage Foundation, Manhattan Institute, Cato Institute, Citizens for a Sound Economy y Accuracy in Academe (Castells, 2009). En la actualidad, los think tanks se han consolidado a nivel mundial como los principales actores que “ayudan a pensar a los gobiernos”, actuando como “puentes” entre la comunidad académica y las administraciones públicas con capacidad para transformar los debates políticos (McGann, 2007). En el año 2013 se contabilizaron 6826 think tanks: 1201 en Asia; 662 en América Central y en América del Sur; 1818 en Europa; 511 en el Medio Este y Norte de África; 1984 en América del Norte; 38 en Oceanía; y 612 en África subsahariana (McGann, 2013). Si bien en España no ha sido caracterizada por una fuerte influencia de los think tanks en la política pública, tal y como sucede en el contexto estadounidense (Freres, Seabra, Moraes, 2000; Xifra, 2005), en los últimos años han proliferado un gran número de estas organizaciones. En estos momentos, se han contabilizado 55 think tanks en el contexto español (McGann, 2013)⁵. En España están creciendo los think tanks y están adquiriendo notoriedad pública, tal y como sucedió en los países anglosajones en los años 80, a lo que Ponsa (2012) denomina “fase embrionaria”.

En el campo de la política educativa, los think tanks, están recogiendo especial

⁵Para una mayor profundización con respecto a la ideología y la influencia de los principales think tanks españoles, ver: <http://www.funciva.org/publicaciones/think-tanks.pdf>

protagonismo en los últimos años a través de la defensa de ideas concretas y el apoyo a la entrada de prácticas neoliberales en los modos de trabajar en la escuela pública. Dentro del campo de la política educativa, los think tanks neoliberales y neoconservadores que más relevancia han ocupado han sido: FAES, la Institución Futuro, la Fundación Burkel, la Fundación Europea de Educación y Libertad y la Asociación de Centros Autónomos de Enseñanza Privada (Olmedo, 2013). Aunque entre estas instituciones hay algunas diferencias ideológicas notables, tienen como punto de partida común, servir como planteamiento ideológico en favor de las críticas sobre el funcionamiento burocrático del sistema de bienestar y la apuesta decidida sobre las políticas fundamentadas en la elección individual. El aspecto central del estudio sobre los procesos de gobernanza ejercida por los think tanks reside en intentar focalizar la mirada en múltiples centros de gravedad en los que estos actores conforman las políticas. Para investigar sobre esta realidad es necesario modificar los métodos de exploración, centrando la atención en dos fases interconectadas: “la operación de códigos y racionalidades de estos actores” y las “diversas interdependencias sustantivas, sociales y espacio-temporales” (Olmedo, 2013, p. 1).

FAES es el think tank neoliberal que más relevancia está ocupando en la arena política española. Es presidido por José María Aznar, expresidente del gobierno de España (1996-2004). Este think tank es el laboratorio ideológico del PP y el órgano político que más relevancia ocupa en el diseño de las políticas neoliberales del contexto español. Es el think tank español con mayor similitud de actuación al “estilo estadounidense”, ya que opera como *advocacy tank* (Xifra, 2005; Xifra y Ponsa, 2009). FAES ilustra el principal think tank neoliberal en España en la construcción de “circuitos de influencia” (Olmedo and Santa Cruz, 2013) que han servido de base y apoyo político para reformar las políticas sociales. El campo de la educación ha sido uno de los que más relevancia ha ocupado para la Fundación, ejerciendo un rol decisivo para los diferentes cambios políticos diseñados por el PP (Olmedo, 2013; Olmedo and Santa Cruz, 2013; Viñao, 2012). Desde su comienzo, FAES ha ido generando múltiples debates, seminarios, artículos y vídeos que han centrado el interés en reformar el sistema educativo desde una vertiente ideológica y práctica del

neoliberalismo, como medio para ofrecer libertad a las familias y ejercer drásticos cambios en el rol que debe ocupar el Estado en el control de la educación.

El think tank FAES, mediante las lógicas neoliberales, ejerce un proceso de gobernanza en favor de la deconstrucción del sistema de bienestar, y en una apuesta decidida por la defensa de las libertades individuales. Para ello, apuesta decididamente por el envite de políticas de privatización en el sistema educativo público. Todo ello se debe a que este think tank actúa, como sostiene Urrutia (2013) en torno a dos ejes correlacionados: investigar/reflexionar e influir/impactar. FAES se consolida como laboratorio ideológico del neoliberalismo, y como principal actor para influir e impactar en la puesta en marcha de las políticas neoliberales del PP en el ámbito educativo.

1.3.2.2. Redes filantrópicas

La filantropía es un término que aparece hace 2500 años, aunque las acciones filantrópicas habían existido previamente bajo otros pseudónimos (Sulek, 2010). Filantropía como “el amor que motiva la mayor realización del potencial humano” ha variado de significado desde su extensión en la Grecia Clásica y en los diferentes periodos (Sulek, 2010, p. 399). Se pueden encontrar amplios debates sobre el transcurso histórico del término y sus usos en diferentes contextos históricos (Burlingame, 2004; Miller, 2006; Sulek, 2004, 2010).

Lo que interesa en esta investigación es comprender cómo en la actualidad existe una nueva filantropía que está actuando en la política pública. En las dos últimas décadas, una serie de recientes organizaciones filantrópicas están ejerciendo un especial protagonismo en el campo de la política pública. Se trata de actores multimillonarios que, a través de donaciones económicas, están ejerciendo la capacidad de influir en la política y “guiar el mundo” desde visiones muy particulares. Este tipo de nuevas comunidades filantrópicas son diferentes a las que han sido conocidas como filantropía tradicional (Frumkin, 2006) o “filantropía científica” (Saltman, 2010). Lo que es característico en la “nueva filantropía” es la relación directa entre las acciones

de “dar” a la espera de unos resultados específicos, a la vez que los donantes están envueltos en la comunidad política (Ball, 2012). Los filántropos ejercen sus acciones de dar a la comunidad política bajo una “experiencia práctica” (Ball, 2008, p. 759) en el que se involucran en administrar y gestionar lo que ofrecen. Frumkin (2006) afirma que la nueva filantropía se construye a través de tres pilares para solucionar problemas de la filantropía tradicional: proporciona apoyo financiero durante periodos de tiempo más largos; crean indicadores de desempeño de las inversiones; y existe una estrecha relación entre el proveedor y el receptor, donde el filántropo actúa como asesor de los problemas.

Estas nuevas formas de filantropía, aunque con algunas diferencias unas de otras, han sido calificadas de diversos modos: filantropía de riesgo, filantropía de alto compromiso, filantropía empresarial, filantroc capitalismo y redes filantrópicas (Ball, 2007; Ball, 2012; Ball and Junneman, 2012; Ball and Olmedo, 2011; Morino and Shore, 2004; Scott, 2009; Scott, Lubienski and DeBray-Pelot, 2009). Ha sido, lo más habitual, aceptar a estas nuevas formas de filantropía como “nueva filantropía” o “filantropía de riesgo”, dadas sus similitudes estratégicas con los capitalistas de riesgo que buscan llevar a cabo proyectos rentables en los que invertir su capital (Scott, 2009). Son acciones filantrópicas que están caracterizadas por asumir riesgos a la hora de financiar causas sociales.

Las nuevas acciones filantrópicas suelen presentar al mercado como una solución para abordar los problemas sociales. Este nuevo modelo de hacer filantropía es definido como “filantroc capitalismo” (Edwards, 2008; Bishop and Green, 2007). Para Saltman (2010) el filantroc capitalismo es la fusión de la filantropía de riesgo con emprendimiento social, a través de una racionalización económica de las aportaciones. El filantroc capitalismo está fundamentado en donaciones económicas por parte de multimillonarios que creen que su filosofía empresarial puede ponerse al servicio de la caridad (Ball and Olmedo, 2011). Estos multimillonarios quieren ver traducidas sus inversiones de capital por medio de acciones concretas que mejoren las políticas públicas. Al aplicar sus métodos empresariales a las donaciones, los filantroc capitalistas, generan nuevos lenguajes. El filantroc capitalismo es estratégico,

consciente de mercado, orientado al impacto, basado en el conocimiento, de alto compromiso e impulsado por maximizar el apalancamiento del capital del donante (Bishop and Green, 2007). La Fundación Bill y Melinda Gates, y la Iniciativa Global Clinton (IGC) son dos de los ejemplos para comprender cómo los nuevos filántropos millonarios están invirtiendo grandes fortunas para solucionar las problemáticas sociales. Las acciones de estos nuevos filántropos, son denominadas por Brooks, Leach, Lucas y Millstone (2009) como soluciones de “bala de plata”, para identificar que mediante estrategias comerciales se enfrentan ante “grandes desafíos” de escala global. La educación es una de las principales áreas de actuación de estos filantropocapitalistas (Baehr, 2007; Bishop and Green, 2007; Ball, 2012; Ball and Olmedo, 2011).

En materia educativa, la nueva filantropía o filantropía de riesgo se caracteriza porque la inversión en las iniciativas políticas obtenga un retorno medible, a la vez que operan para que sus inversiones tengan efectos directos en reformar los sistemas (Scott, Lubienski and DeBray-Pelot, 2009). Estos nuevos filántropos están ocupando un rol activo en la educación a través de sus capacidades para influir en los gobiernos y en la toma de decisiones políticas para reformar los sistemas educativos. Esencialmente, los nuevos filántropos educativos se han dirigido en la defensa de las diversas formas de privatizar en la educación pública, la desregulación de los sistemas y en la aplicación de una serie de medidas reformistas (Scott, 2009) que tienen que ver con la puesta en marcha de políticas neoliberales. En Estados Unidos y Reino Unido, esta nueva filantropía está ocupando un rol muy activo en las reformas neoliberales de los sistemas educativos. Las acciones de los filántropos estadounidenses en estos procesos reformistas, están caracterizadas por poseer un rol activo en la defensa de las *charters schools* y en el apoyo de diferentes procesos de privatización del mercado escolar (Kretchmar, Sondel and Ferrare, 2014; Scott, 2009; Scott, Lubienski and De Bray-Pelot, 2009). En el contexto británico, los nuevos filántropos están recogiendo especial protagonismo en el apoyo de las *Academies*, las *Specialist schools* y la extensión del programa de formación *Teach First* (Bailey, 2013; Ball, 2008, 2012; Ball and Junemman, 2010; Ball and Olmedo, 2011; Gunter, 2011;

Olmedo, 2014; Olmedo, Bailey and Ball, 2013; Woods, Woods and Gunter 2007). Esta nueva élite filantrópica británica está siendo formada en múltiples redes políticas engranadas entre el gobierno, los partidos políticos y el Estado (Ball, 2008).

El contexto español no ha sido históricamente caracterizado por una fuerte tradición filantrópica en comparación con otros contextos angloparlantes, sobre todo si se toma como referencia Estados Unidos. Sin embargo, en los últimos años, una serie de nuevos filántropos millonarios están invirtiendo grandes sumas de capital para intervenir en las políticas sociales. La inversión económica para la búsqueda de soluciones de la educación está siendo uno de los principales focos de atención de esta nueva filantropía española. El caso de la fundación Empieza por Educar es un ejemplo para comprender cómo está emergiendo esta nueva filantropía en el contexto Español para solucionar los problemas de la educación.

En la Iniciativa Global de Clinton, como parte de la Fundación Clinton creada por el ex presidente estadounidense, se puso en marcha en el año 2007 la red Teach For All. Teach For All es una red internacional desarrollada en 34 países que tiene la misión de actuar en los procesos educativos de contextos vulnerables con el propósito de expandir las oportunidades educativas por todo el mundo y hacer llegar una educación de calidad a quien no puede acceder a ella. Teach For All fue inspirada en la experiencia estadounidense llevada a cabo desde 1989 bajo el nombre de Teach for America y en la actuación desarrollada en 2002 en el contexto británico a través del programa Teach First. En cada país de actuación, las organizaciones de la red Teach For All están comprometidas a desarrollar estos cinco principios:

- a) Buscar y seleccionar la mayor cantidad posible de los futuros líderes más prometedores de su país, de todas las disciplinas académicas e intereses profesionales, que demuestren las competencias básicas para impactar positivamente en el rendimiento de los estudiantes y convertirse en líderes a largo plazo capaces de lograr un cambio sistémico.
- b) Formar a los participantes para que desarrollen las habilidades, la mentalidad y los conocimientos necesarios para maximizar el impacto en el rendimiento

estudiantil.

- c) La colocación de los participantes como profesores durante dos años en puestos regulares de enseñanza en áreas de alta necesidad educativa, con clara responsabilidad sobre los resultados de los centros.
- d) Acelerar el liderazgo de los alumni fomentando la conexión entre ellos y creando caminos claros y convincentes hacia el liderazgo para la expansión de las oportunidades educativas.
- e) Impulsar un impacto medible en el rendimiento de los estudiantes en el corto plazo y, en el largo plazo, en el desarrollo de líderes que ayudarán a asegurar oportunidades educativas para todos.

Appadurai (2009) señala que las Organizaciones no gubernamentales y otras organizaciones sin ánimo de lucro, son conscientes de los problemas globales y de las estrategias por las que llevar a cabo sus soluciones. Para lograr cambios sustanciales, tienen que actuar en entornos locales, pero con una meta global. Empieza por Educar es la fundación española dentro de la red Teach For All. Exponer cómo funciona esta sucursal en España es un medio para comprender cómo actúan las diferentes fundaciones de los diferentes países que conforman la red global. Empieza por Educar es una organización sin ánimo de lucro que lleva realizando desde 2011 un programa de formación del profesorado, durante dos años, a universitarios comprometidos con la equidad educativa. La finalidad de la red es formar docentes para que ejerzan su labor en contextos vulnerables con dos componentes: uno laboral, trabajando en centros de entornos vulnerables, y otro de formación en liderazgo (seminarios, talleres, proyectos, experiencias, etc.). Por un lado, se les ofrece una formación práctica durante cinco semanas en lo que denominan Instituto de Verano. Una vez superada la formación, ejercen su praxis docente en colegios privados-concertados o privados de entornos desfavorables en las ciudades de Madrid y Barcelona. Los profesionales egresados de las organizaciones son denominados "Alumni". La pretensión de la red es que los Alumni se convierten en líderes de escuelas y distritos, legisladores,

fundadores de diferentes organizaciones, y líderes cívicos y de negocios que contribuyen al cambio. Los dirigentes de Empieza por Educar se han convertido en lo que Bishop y Green (2007) definen como “filántropo-empresarios”, donantes con espíritu emprendedor que respaldan a nuevos emprendedores que ofrecen soluciones innovadoras a las problemáticas sociales.

A través de la entrada de la fundación Empieza por Educar en la arena política española se produce un proceso de neoliberalización que puede ser estudiado desde diferentes focos. Por un lado, se produce un “N”eoliberalismo debido a la reestructuración del Estado. Este cambio se ha llevado a cabo por medio de diferentes acciones. Entre estas acciones, destacan los acuerdos que han sido desarrollados por el Ministerio de Educación y por los gobiernos autonómicos de Madrid y Cataluña. Estos acuerdos dan cobertura legal de actuación a Empieza por Educar, a la vez que sirven para sufragar los gastos del máster de profesorado que deben cursar los miembros de la Fundación en las diferentes universidades para poder ejercer la función docente pública.

Empieza por Educar es una red política conformada por una serie de compañías privadas de diferentes sectores. Es una red compuesta por servicios financieros, entidades bancarias, instituciones sin fines de lucro y un patronato formado por agentes emprendedores del sector empresarial que actúan a título individual, es decir, que no representan a ninguna entidad de las que trabajan. Las personas implicadas en los procesos de formación y en la toma de decisiones de Empieza por Educar no tienen por qué proceder del mundo de la educación. La presidente de Empieza por Educar es Ana Patricia Botín-Sanz de Sautuola y O’Shea (Ana Botín), banquera española presidenta del Banco Santander, consejera delegada de la filial británica del Grupo Santander y miembro del consejo de administración de Coca-Cola. El patronato está formado por una serie de emprendedores que están interrelacionados entre distintas empresas y filiales bancarias: Carlos Barrabés, Sol Duarella, Olaf Díaz-Pintado, Felipe Morenés (hijo de Ana Botín), Francesc Rubiralta y Carlos Trascasa. Dentro de las compañías multinacionales que apoyan la red se encuentran: la Fundación Botín, la Fundación Ramón Areces, la Fundación Uría Méndez y la

Fundación Prosegur. De los bancos y multinacionales que apoyan a Empieza por Educar se pueden destacar el Banco Santander y Barclays, así como Deutsche Post DHL y Deloitte Touche Tohmatsu Limited. En el artículo referido a Empieza por Educar generamos una red política para comprender cómo se establece un conjunto de relaciones entre los miembros de la red. El resultado de estas interacciones entre los nodos que conforman la red está proporcionando un privilegio de capital social entre los miembros. En estas relaciones de capital social (Bourdieu, 1986) las instituciones educativas privadas están siendo beneficiadas del programa de formación generado por Empieza por Educar. Algunos participantes de la fundación están ejerciendo su labor profesional en universidades privadas y centros de primaria y secundaria privados-concertados. Además de favorecer a las instituciones privadas, éstas, pertenecen a una cultura muy específica: la cultura católica. En concreto, algunos miembros formados en Empieza por Educar están desarrollando su labor profesional en la Universidad Pontificia de Comillas y la Universidad Ramón Llull. El mayor beneficio de este capital social está siendo generado mediante la red de colegios privados-concertados pertenecientes a diferentes congregaciones religiosas de la Iglesia Católica. La mayoría del profesorado de Empieza por Educar desarrolla su praxis en estos centros de la Iglesia Católica durante dos años y, algunos de los miembros, han sido contratados por algunos de estos centros educativos.

Las redes filantrópicas no proporcionan una mayor democratización en la toma de decisiones políticas, aunque el gobierno central sea “retirado de la escena” y ocupe su rol otros actores. El gobierno es el responsable de crear que los nuevos actores entren en juego en la arena política. Los actores que entran en juego en la toma de decisiones políticas están caracterizados por su idiosincrasia de millonarios, no por ser expertos sobre los temas en los que trabajan. No produce mayor democracia, ya que como señala Parmar (2012) estas redes actúan como unos gobiernos privados de los gobiernos, en el que ejercen una influencia para desafiar a las políticas estatales que obligan a examinar las prioridades del Estado. La entrada de esta nueva filantropía produce un Estado formado desde una selectividad estratégica (Jessop, 2002), o como dice Dunsire (1993) una “colibración” ya que algunos actores son más beneficiados

que otros para servir las estrategias de los gobiernos. De este modo, el gobierno español actúa estratégicamente dando mayor protagonismo a las empresas privadas para que solucionen los problemas del sistema educativo.

Por otra parte, el neoliberalismo desde Empieza por Educar también se ejerce como una tecnología para gobernar sujetos libres, a través de las verdades hegemónicas, la conducta de la conducta y el autogobierno están interconectados. Las verdades hegemónicas son diseñadas por actores simbólicos como los responsables de la OCDE y, diversas narrativas fundamentadas en desacreditar al sistema educativo público y el papel de los maestros en el aula. La conducta de la conducta “tecnología de gubernamentalidad” es desarrollada por la cultura performatividad. Además, la red Empieza por Educar construye sujetos neoliberales con las formas de sí, donde la esencia de la innovación es el espíritu emprendedor.

CAPÍTULO 2. OBJETIVOS

Objetivos

1. Estudiar la configuración y puesta en marcha de políticas neoliberales en el sistema educativo público español.
 - 1.1. Investigar mecanismos de privatización endógena en la educación pública.
 - 1.1.1. Comprender el desarrollo de la nueva gestión pública, los sistemas de incentivos económicos y las políticas de rendición de cuentas en la política educativa española.
 - 1.1.2. Analizar la cultura de la performatividad en los centros docentes públicos de Andalucía.
 - 1.2. Investigar mecanismos de privatización exógena de la educación pública mediante la intervención de nuevos actores que reestructuran el Estado.
 - 1.2.1. Examinar la influencia de los think tanks en el apoyo y defensa de políticas neoliberales en el sistema educativo público.
 - 1.2.2. Elaborar redes políticas sobre la intervención de la filantropía en el desarrollo de políticas neoliberales en el sistema público.

CAPÍTULO 3. ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

3.1. Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía

Endogenous mechanisms of hidden privatization in public school. Educational policies of performance management and accountability in Andalusia

Resumen

En este artículo, analizamos políticas educativas como construcción de conocimiento y de poder, acciones que representan el control institucional. Las pruebas de evaluación estandarizadas y las políticas de rendición de cuentas con incentivos económicos en los docentes, son dos tecnologías de control de privatización encubierta en la educación pública que están transformando las prácticas educativas. Abordaremos el análisis de los cambios de estas políticas educativas en la escuela pública de Andalucía.

Esta investigación presenta conclusiones preliminares de nuestra participación en el proyecto de investigación “Dinámicas endógenas y exógenas de privatización en y de la educación: el modelo de cuasimercado en España” (Plan Nacional I+D+ i REF/EDU 2010/ 20853).

Palabras clave: mecanismos endógenos; evaluación estandarizada; sistema de incentivos; rendición de cuentas; control institucional.

Abstract

In this paper, we analyze educational policies as constructions of power and knowledge, actions that represent institutional control. Standardized assessment tests and accountability policies with merit pay for teachers, are two control technologies

of hidden privatization in public education that are transforming education praxis. In this article, we will tackle the analysis of changes of these educational policies in public schools in Andalusia.

This research presents preliminary conclusions from our participation in the research project “Endogenous and exogenous dynamics of privatization in and for education: the establishment of the quasimarket model in Spain” (National Plan I + D+ i REF/EDU 2010/ 20853).

Key words: *endogenous mechanisms; standardized assessment; merit pay; accountability; institutional control.*

Introducción

El neoliberalismo como ideología, forma de gobierno o conjunto de medidas para resolver determinadas situaciones (Steger y Roy, 2010) se ha instalado en las agendas educativas firmemente a partir de la década de los años ochenta del siglo pasado, auspiciado por los gobiernos de Ronald Reagan y Margaret Thatcher que apostaron por políticas netamente mercantilistas, herederas del economicismo liberal y conservador que arremetió con fuerza contra el Estado de Bienestar⁶, entendido como un modelo de capitalismo regulado que surgió de la unificación de la socialdemocracia y el keynesianismo.

La plasmación del neoliberalismo en el ámbito de la educación se concreta básicamente en la apertura al sector privado de los bienes públicos educativos, por una parte, y en la asimilación por las propias instituciones educativas de mecanismos y prácticas propias del mercado, por otra. Ambos procesos suelen ir de la mano cuando se implementan, al tiempo que introducen severas modificaciones en la acepción política e ideológica del propio Estado, al que se le aplica una función de

⁶ Hay sugerencias que indican que es más pertinente denominarlo Teorías del Bienestar, ya que estos planteamientos fluctúan entre dos premisas, como un estado regulador de la sociedad del bienestar con la pretensión de institucionalizarla teniendo en cuenta el funcionamiento de los mercados, o la posibilidad de una sociedad de bienestar dentro del juego del mercado donde rige la lógica capitalista e individualista (Álvarez-Uría y Varela, 2004; Brunnet y Pizzi, 2011).

retramiento y de escasa intervención, lo que se ha denominado *estado mínimo*, con indudables repercusiones en los cambios que se han producido, y se están llevando a cabo, en la financiación y en la provisión de la educación (Bolívar, 1999; Torres Santomé, 2001; Olmedo y Santa Cruz, 2010; Viñao, 2012).

Así pues, el Estado regulador e interventor en la formulación de políticas sociales está sufriendo importantes modificaciones para ejercer la gobernabilidad, a lo que Ball (2012) se refiere con la idea del *network governance*, para indicar que el Estado no pierde sus posiciones de control. Se redefine como un actor que monitorea y supervisa a los proveedores de servicios, consolidándose como un colaborador con las empresas que promueve la creación de redes avaladas por el interés general del beneficio económico.

La razón de la mercantilización en la educación está estrechamente relacionada con el neoliberalismo, se ha convertido en una práctica habitual que impregna la mayoría de los sistemas educativos. Implica una subordinación a la lógica económica que entiende el funcionamiento de las instituciones públicas según la forma de proceder de los mercados y proclama que la formación escolar solo tiene sentido si sirve a los intereses de los mercados, o sea, a las empresas y a la acumulación de capital (Laval, 2004). La concreción de estas prácticas ha dado lugar a lo que Whitty y Power (2000) denominaron "cuasi-mercados educativos". Desde esta visión de análisis, en nuestra esfera nacional, valiosos trabajos han destacado (Olmedo y Santa Cruz, 2008; Alegre, 2010) que los principales beneficiarios de estas prácticas son las familias de clase media porque les garantizan situaciones de privilegio a la hora de elegir el tipo de centro educativo.

El economicismo que respalda las reformas privatizadoras que se están implementado en muchos países tiene sus principales valedores a organismos internacionales, entre los que cabe destacar el Banco Mundial (BM), que se concibió precisamente para poder negociar, junto al Fondo Monetario Internacional (FMI), con los países industrializados con una clara vocación mercantilista y erigiéndose como el gran impulsor de la apertura de los servicios públicos a las entidades privadas bajo la ley

de la eficiencia económica y de la liberalización de los mercados (Torres, 2006). Esta lógica, como afirma Tomasevski (2004), se estableció como una acción que pretendía la retirada de la educación del sector público y así posibilitar una transferencia hacia un sistema de libre mercado en el que las entidades privadas puedan imponer sus reglas de juego.

En este panorama no se debe olvidar la implicación de otros organismos supranacionales⁷ como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización Mundial del Comercio (OMC), el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) o el Tratado de la Constitución Europea (1992), que generan líneas de pensamiento que presionan para que los servicios públicos se entiendan, y se redefinan, como servicios económicos de interés general, perdiendo así su carácter de derecho público (Robertson, Bonal y Dale 2007; Díez, 2011).

Por ello, cada vez son más diversos y generalizados los procesos de privatización que se están introduciendo en el seno de los sistemas educativos de la mayoría de los países, a los que no son ajenos el español y el andaluz, que apuestan cada vez con más insistencia por el mercantilismo como expresión del orden neoliberal global.

Partiendo de esta realidad, pretendemos estudiar sus características y manifestaciones, al tiempo que, entendidos como un elemento analítico, aspiramos a desvelar las distintas estrategias de imposición del poder y de la verdad que contienen las agendas políticas que propician dichas reformas educativas. Dos estrategias de estos procesos son las que vamos a tomar en consideración para nuestros propósitos: la evaluación estandarizada y el ejercicio del poder vertical en la gestión educativa.

Esta tarea está enmarcada en una investigación más amplia que tiene como eje principal de estudio la identificación y descripción de algunas prácticas de privatización en la educación y de la educación en el sistema educativo español, formando parte del Proyecto de Investigación: "Dinámicas de privatización exógenas y endógenas en y de la educación: la implantación del modelo de cuasimercado en

⁷ Estos organismos están imponiendo políticas educativas en los diferentes países con el fin de asegurarles posiciones de privilegio y hegemonía en las transacciones comerciales. Robertson, Bonal y Dale (2007) ha analizado esta situación argumentando que las políticas que generan son la respuesta ortodoxa a los problemas que se han originado en los países del primer mundo.

España”, financiado por el Ministerio de Educación a través del Plan Nacional I+D (Ref. EDU2010/20853).

Mecanismos de privatización endógena en la educación. Las pruebas de evaluación y los sistemas de incentivo económico

Los distintos cambios que se están originando con la puesta en marcha de diversas formas de privatización en el sistema educativo, siguiendo la línea de (Ball y Youdell, 2008), los hemos categorizado en dinámicas *endógenas* y *exógenas* de privatización.

Las dinámicas exógenas de privatización *de la educación* o liberalización del sistema educativo, consisten en la apertura de los servicios educativos a los mercados con la pretensión de generar beneficios económicos a través las posibilidades que se les ofertan a los proveedores. Por otra parte, la privatización endógena o *en la educación*, es referida a las distintas formas de llevar a cabo prácticas escolares que importan el funcionamiento, ideas y métodos del sector privado, provistos de una visión comercial, para lograr que el sector público se asemeje en su funcionamiento al sector privado.

Desde nuestra perspectiva de análisis, la privatización endógena ha promovido el establecimiento de los cuasi-mercados educativos, las nuevas formas de gestión empresarial que se concretan en las funciones de la dirección escolar y las formas de gestión y publicación de resultados, enmarcados en las políticas educativas de rendición de cuentas.

Dada la diversidad de estos procesos, así como la complejidad en sus relaciones e interacciones, en este trabajo nos hemos interesado por el estudio de la "gestión y publicación de resultados", dejando los demás aspectos para posteriores análisis. Dos son las herramientas que maneja: las pruebas de evaluación estandarizadas y los incentivos económicos en la docencia.

Una vez delimitados conceptualmente, analizaremos el discurso del contenido de textos normativos del ámbito andaluz, aunque en algún momento sea necesario considerar la política estatal atendiendo la recomendación de Tello y Mainardes (2012) de la necesidad de examinar las políticas educativas contextualizándolas, considerando las singularidades económicas, políticas, sociales y culturales.

Análisis del discurso que implementa la evaluación estandarizada en las agendas políticas

En este apartado queremos señalar el papel central que juega el discurso en la configuración de las políticas educativas. Entendemos el discurso, desde una amplitud conceptual, como las prácticas que garantizan la concreción de mecanismos de control institucional. Para Ball (1993) y Taylor (1997) el discurso consiste en una representación de significados, una práctica que genera y posibilita la comprensión de la realidad con capacidad de descubrir las formas de reproducir las estrategias de verdad y poder en la educación. Foucault (1999) propone que no debe quedar exclusivamente delimitado al desvelamiento de la lucha por el poder o a los sistemas de dominación, sino que lo conceptúa también como un auténtico poder del que es necesario apoderarse para imponer la legitimidad de determinadas posiciones ideológicas.

El análisis del discurso de las políticas educativas se ha realizado desde distintas perspectivas teóricas y metodológicas. Los estudios descriptivos se interesan por el análisis y justificación de la necesidad de las reformas, las problemáticas de la implementación, la configuración de la estructura del sistema educativo, etc., mientras que las posiciones más críticas, utilizando para ello metodologías de estudio discursivo (Van Dijk 1999; Fairclough, 2008; Pini, 2010), persiguen sacar a la luz intenciones implícitas, como las posiciones ideológicas, las relaciones de poder hegemónicas, los intereses de los grupos de presión, etc., esto es, detectar y visibilizar los dominios de poder y de verdad que fundamentan las leyes educativas.

El discurso educativo basado en los principios y reglas del neoliberalismo despliega su influencia de gobierno a través de los modos de proceder empresarial, aplicando a los servicios públicos técnicas que proceden de las prácticas mercantilistas que persiguen

la calidad, la eficacia y la excelencia a toda costa, formalizándose así un *único* modelo educativo viable.

El economicismo se instala en el discurso educativo

Para esclarecer los procesos de privatización mediante la inculcación de la razón mercantilista, podemos referirnos a la política de la administración educativa andaluza que ha diseñado, y desarrollado, el Plan para el Fomento de la Cultura Emprendedora⁸ en los centros escolares con la intención de inculcar la cultura empresarial en los jóvenes:

El plan que formula este Acuerdo tiene por objeto definir, estructurar e incorporar, en el marco del Sistema Educativo Público de Andalucía, un conjunto de competencias, actitudes, aptitudes y prácticas, para desarrollar la cultura y la actividad emprendedora en las enseñanzas de educación primaria, educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y de las Universidades públicas de Andalucía, con respeto al principio de autonomía universitaria, y con el fin de aumentar a medio plazo la actividad emprendedora y empresarial en el conjunto de la sociedad andaluza. (BOJA 189, de 27/09/2010, P. 7).

Podemos comprobar cómo los discursos normativos están impregnados de ideas mercantilistas, que persiguen la naturalización y normalización de los modos de pensar propios del razonamiento económico, instaurándose como principio que gobierna el comportamiento de los sujetos.

⁸ ACUERDO de 14 de septiembre de 2010, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba la formulación del Plan para el Fomento de la Cultura Emprendedora en el sistema educativo público de Andalucía. Consultado el 21 de junio de 2012 en: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2010/189/d/updf/d1.pdf>

Continuando con este análisis, el acuerdo firmado entre los sindicatos mayoritarios y la administración andaluza⁹, ratifica la necesidad de plantear la formación de los jóvenes andaluces como una estrategia que sirva para potenciar el crecimiento económico de la región, siguiendo las directrices de los organismos internacionales, en un claro posicionamiento a favor de los planteamientos de la teoría del capital humano de Theodore Schultz (1963) y Gary Becker (1964) que ha sido ampliamente reprochada desde posiciones críticas.

Atendiendo a la normativa estatal, el recientemente anunciado anteproyecto de ley¹⁰ de la reforma educativa española que está diseñando el partido conservador, el Partido Popular, establece desde las primera líneas la relación diádica entre economía y educación, sometiendo a ésta a los intereses del capitalismo, al entender que la formación tiene como objetivo prioritario el aumento del capital monetario:

La educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y las cotas de prosperidad de un país; su nivel educativo determina su capacidad de competir con éxito en la arena internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por conseguir ventajas competitivas en el mercado global. (P. 1)

Las pruebas de evaluación en el currículo. PISA, PIRLS, PED Y PEE

Junto a las propuestas mercantilistas caminan los planteamientos de la cuantificación, que conciben a la educación como un ejercicio de responsabilidad exclusiva del individuo, el cual debe mostrar competencia académica para superar los objetivos que propone la institución. Por ello, el aprendizaje será medido individualmente, como el resultado cuantitativo que es producto del esfuerzo y dedicación al estudio. A los escolares se les exigirá una mejora constante de sus producciones académicas al estar

⁹ Estrategia para la competitividad en Andalucía 2007/2013. Consultado el 16 de mayo de 2012 en: http://www.juntadeandalucia.es/export/drupalajda/Eca_1.pdf

¹⁰ Anteproyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Consultado el 27 de septiembre de 2012 en: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/ministerio-mecd/servicios-al-ciudadano/participacion-publica/lomce/20120925-anteproyecto-LOMCE.pdf>

sometido continuamente a pruebas externas y estandarizadas. Estas prácticas de medición se conciben como instrumentos con capacidad para calificar, catalogar y clasificar a los sujetos, convirtiéndose así en un potente medio tecnológico que impone un determinado tipo de saber al legitimarlo, evaluarlo y medirlo mediante diferentes dispositivos de control numérico.

Las evaluaciones externas estandarizadas se alinean con planteamientos economicistas, al tiempo que actúan como un medio para la imposición de los saberes hegemónicos y estratégicos que más interesan a los mercados. Por ello, este tipo de evaluaciones están alcanzando cada vez más protagonismo y relevancia en la ordenación del currículo de los sistemas educativos a escala global, destacándose PISA (Programme for International Student Assessment), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) a nivel internacional, y PED (Pruebas de Evaluación de Diagnóstico) y PEE (Pruebas de Evaluación Escala) a nivel regional.

Las posiciones ideológicas que avalan la exaltación por la evaluación se pueden comprender desde los análisis que se han hecho sobre la racionalidad técnico-instrumental, visión heredera de la escuela de Frankfurt (Habermas, 2003), como *diseños estratégicos* que son planeados por las instituciones de poder para desplegar pautas coactivas con el firme propósito de imponer la cultura técnica. La génesis histórica cobra protagonismo en este tipo de asuntos y Foucault (1999: 21)¹¹, a través del análisis genealógico, revela cómo las prácticas económicas, codificadas como preceptos o recetas, se han perpetuado en el tiempo, "fundándose, racionalizándose y justificándose" para sustentar a las distintas teorías que sostienen el capitalismo. Barry Franklin (1986) ha realizado interesantes aportes desde este enfoque epistemológico y ha señalado que las formas que se han utilizado permanentemente para definir y controlar los significados, tiene a la institución escolar como el principal responsable, al legitimar el conocimiento de los grupos hegemónicos y reproduciendo culturalmente las relaciones de clase. Junto a ello, el trabajo de Popkewitz (1998) es una valiosa aportación, al proponer dos constructos teóricos, los "sistemas de

¹¹ Los estudios genealógicos aportados por Foucault (1999) señalan que desde el siglo XVI en Inglaterra se ha ido solidificando la perspectiva del saber fundado en lo observable, medible y cuantificable, entendido como la base epistémica de las prácticas que legitiman el saber en la actualidad.

conocimiento" y las "normas de verdad" que construyen históricamente los campos disciplinares por medio de la "comunidad discursiva", entendida como un conjunto de relaciones en las que intervienen los organismos estatales y las grandes empresas.

La evaluación estandarizada. Propuestas de la administración andaluza

La administración educativa andaluza, siguiendo los dictados de los intereses económicos que imponen los organismos internacionales ya aludidos, ha impuesto la realización de pruebas de evaluación estandarizadas en todos los centros de la red pública (PED y las PEE). Las primeras se desarrollan en 4º curso de educación primaria y 2º curso educación secundaria obligatoria. Las PEE se mantienen como predecesoras, pruebas de evaluación estandarizadas desarrolladas en el 2º curso de educación primaria. Dadas las características del diseño de estos test, el modo y proceso de implementación, el contenido de cada ítem, los formatos de corrección de las producciones escolares, el uso de los resultados, etc., nos hace caer en la cuenta de que se tratan de recursos que construyen e imponen, al mismo tiempo, la verdad, una única verdad, dado el predominio de las disciplinas hegemónicas (Apple 2009), que fundamentan las bases del mercado empresarial (lengua, matemáticas y ciencias) y el afán por medir conocimientos esencialmente técnicos.

Los intereses económicos que nutren este tipo de prácticas evaluadoras se pueden entender como pautas de reproducción cultural que prescinden de los condicionamientos económicos, sociales y culturales en las que se desenvuelven los escolares (Bernstein, 1977). Además, como indicara Foucault (2002), las podemos concebir también como prácticas institucionales que perpetúan la verdad, porque generan reglas discursivas que legitiman, diferencian y sancionan entre lo verdadero y lo falso.

Como se trata de imposiciones académicas establecidas por agentes externos a la propia institución educativa, se desmantela el carácter democrático y participativo de la escuela pública, con la intención de imponer los valores economicistas propios del mercado. En esta escena de pugna ideológica y de clase, obviamente habrá perdedores, los que no responden con eficacia a las preguntas de los cuestionarios estandarizados por ser portadores de una cultura diferente a la dominante,

engrosando así las estadísticas de la exclusión educativa y social, fenómenos que explican, en parte, la morfología de las sociedades dualizadas actuales (Tezanos, 1999). Estos mecanismos de exclusión social, como ya mantuvimos (Luengo, 2005), tienen que ver con las transformaciones que se están produciendo en la sociedad, por medio de la implementación de políticas globalizadoras y neoliberales.

Un postulado del que se parte para imponer estos cambios de orientación en los sistemas educativos se basa en la creencia de que la escuela no prepara, ni para el mercado actual, ni para la sociedad del conocimiento y la información. De ahí la introducción del discurso de las competencias¹² en los procesos de evaluación estandarizada por su contribución al desarrollo económico.

La calidad se redefine y se interesa por los buenos resultados, o sea, por todo aquello que tenga la capacidad de medirse y, en última instancia, de convertirse en un número, un dato, una gráfica..., para poder etiquetar, comparar o jerarquizar a los sujetos en un ejercicio de poder que Calero y Choi (2012) lo definen como "colonización de la educación" por medio de las evaluaciones de competencias.

Adentrándonos en las instituciones escolares hemos constatado (Luengo y Saura, 2012) variaciones y cambios en la praxis del profesorado, tales como relaciones personales más individualistas y competitivas, basadas en el miedo y el recelo a no cumplir con los cánones de calidad impuestos, así como la inseguridad y la pérdida de identidad profesional al sentirse continuamente observado (evaluado). De hecho se advierten actitudes de resistencia en sectores del profesorado que son más críticos con la imposición de estas medidas, siendo excluidos en muchas ocasiones de los círculos de calidad por el dictamen de una nueva figura que emerge con fuerza en este escenario, el gerente educativo.

Análisis del discurso del Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros docentes públicos

En este apartado, siguiendo la línea que desarrollamos anteriormente, con la intención de describir algunas formas de entender la gestión y publicación de

¹² Se puede consultar el Vol. 12, 3(2008) de la Revista Profesorado, que dedica su monográfico a la temática de las competencias. (<http://www.ugr.es/~recfpro/?p=93>)

resultados como mecanismo de privatización encubierta, nos centraremos en la implementación de una política de incentivos económicos en los docentes. Para ello, nos remitiremos a la Comunidad Autónoma de Andalucía, que lleva desarrollando desde el curso 2008/2009, en las etapas de educación primaria y secundaria, el "Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros docentes públicos¹³".

Tras una breve descripción de la normativa, se identificarán las funciones que se llevan a cabo con esta política para establecer vínculos con la privatización encubierta de la educación y se finalizará con algunas reflexiones sobre el discurso político que mantiene la administración educativa sobre la *calidad* para sustentar el programa.

El Programa de calidad y mejora de resultados. Descripción de la normativa

El programa no se ha implementado obligatoriamente en todos los centros y los docentes tienen la libertad de aceptarlo, o rechazarlo, en sesión de claustro mediante la emisión de voto secreto, requiriéndose las dos terceras partes para que el centro se adhiera a esta medida. Exigencias que se han rebajado en el curso 2012-1013 (se requiere el cincuenta por ciento de los votos) debido a la baja respuesta de los centros a esta medida desde su implantación en 2008.

No obstante, se da la circunstancia de que aunque el centro se acoja al programa, haya un número amplio de docentes (hasta la mitad) que no participen del mismo, produciéndose un enrarecimiento en el clima escolar y un distanciamiento en la forma de concebir el sentido mismo de la educación, entendiéndose como una política que lesiona la democracia de las instituciones educativas al obviarse por completo un elemento esencial de la misma, la participación.

Desde una perspectiva economicista, esta propuesta administrativa lleva aparejada el pago por mérito a los docentes si superan determinados objetivos, como se constata en el propio texto:

¹³ Orden de 26 de septiembre de 2011 (BOJA núm. 192), por la que se regula el Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros docentes públicos. Consultado el 15 de septiembre de 2012 en: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2011/192/d/updf/d3.pdf>

Artículo 2. Finalidad del programa.

1. El programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares tiene como finalidad la consecución de determinados objetivos educativos definidos por los centros docentes públicos y fijados por éstos en su Plan de Centro.

2. La participación en el programa podrá suponer para el profesorado que se comprometa a participar en el desarrollo del mismo la percepción de determinados incentivos económicos, así como el reconocimiento de la formación para la consolidación de determinadas cantidades en el concepto retributivo sexenios, en los términos y cuantías previstos en la presente Orden.

(BOJA. 192, P. 98)

Una vez confirmada la aceptación, cada centro educativo debe elaborar un proyecto en el que se especifique el porcentaje de superación de los objetivos educativos (Ver tabla 1). Con posterioridad al diseño de los indicadores, el profesorado cobrará 600 euros el primer año, 1200 el segundo curso de implementación, 1800 el tercero y el último año, un único pago, dependiendo de los objetivos superados y calculados bajo esta fórmula:

$$I = [(1.000+Z)+N*600]*P/100^{14}.$$

¹⁴ Siendo I la cuantía del incentivo en euros, N el número de cursos completos que el profesor o profesora ha permanecido en el centro participando en el Programa (máximo 4 cursos), Z la suma de los incentivos económicos correspondientes a objetivos no alcanzados en las valoraciones anuales y P el porcentaje de consecución de los objetivos educativos (BOJA. 192. P. 101).

Tabla 1. Indicadores preestablecidos para la consecución del incentivo económico.

I. Rendimiento educativo del centro (65% sobre el total del Proyecto)				
Indicador de evaluación	Definición	Rango del indicador	Valor de referencia	Fuente
R.1. Tasa de promoción del alumnado de tercer ciclo de educación primaria.	Porcentaje de alumnado de sexto curso que promociona.	De 0 a 10%	Incrementar un 10% el porcentaje de alumnos/as.	Datos de Séneca.
R.2. Tasa de idoneidad del alumnado de sexto curso de Educación Primaria.	Porcentaje de alumnado de sexto curso matriculado en el curso que por su edad le corresponde.	De 0 a 10%	Incrementar un 10% el porcentaje de alumnos/as.	Datos de Séneca.
R.3. Tasa de absentismo escolar en las enseñanzas básicas.	Porcentaje de alumnado del centro que tiene más del 20% de faltas de asistencia durante el curso escolar.	De 0 a 10%	Reducir un 30% el porcentaje de alumnos/as.	Datos de Séneca.
R.4. Tasa de alumnado que alcanza un dominio	Porcentaje de alumnado que en las pruebas de	De 15 a 35%	Incrementar un 15% el porcentaje de	Resultados alcanzados en las

alto en las competencias desarrolladas en las pruebas de diagnóstico.	Evaluación de Diagnóstico alcanza los niveles 5 y 6.		alumnos/as que alcanzan el nivel 5 y 6.	pruebas de Evaluación de Diagnóstico.
R.5. Tasa de alumnado que obtiene un dominio bajo en las competencias desarrolladas en las pruebas de evaluación de diagnóstico.	Porcentaje de alumnado que en las pruebas de Evaluación de Diagnóstico obtiene los niveles 1 y 2.	De 15 a 35%	Disminuir un 20% el porcentaje de alumnado situado en los niveles 1 y 2.	Resultados alcanzados en las pruebas de Evaluación de Diagnóstico.
R.6. Tasa de alumnado que supera los objetivos educativos de la etapa en Educación Infantil	Porcentaje de alumnado de Educación Infantil de cinco años que obtiene evaluación positiva en la consecución de los objetivos de la etapa.	De 5 a 15%	Incrementar un 15% el porcentaje de alumnos/as.	Datos del centro.
R.7. Resultados del nivel de satisfacción del alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria.	Grado de satisfacción del alumnado de tercer ciclo con el centro.	De 5 a 10%	Aumentar un 20% el grado medio de satisfacción del alumnado con el centro	Encuesta al inicio y al final del desarrollo del Programa.

R.8. Resultados del nivel de satisfacción de los padres y de las madres.	Grado de satisfacción de las familias con el centro.	De 10 a 25 %	Aumentar un 20% el grado medio de satisfacción de las familias con el centro.	Encuesta al inicio y al final del desarrollo del Programa.
--	--	--------------	---	--

I. Actuaciones del centro (15% sobre el total del Proyecto)				
Indicador de evaluación	Definición	Rango del indicador	Valor de referencia	Fuente
A.1. Implicación del profesorado del centro en planes, proyectos y actuaciones de innovación e investigación educativa, destinados a la mejora.	Porcentaje de participación media del profesorado en los Proyectos y actuaciones del centro. Grado de consecución de los objetivos establecidos en cada uno de los Proyectos y Actuaciones.	De 25 a 75%	Incrementar un 25% el porcentaje de participación del profesorado en los Proyectos y Actuaciones desarrollados por el centro. Alcanzar al menos un 50% los objetivos previstos.	- Datos del centro.
A.2. implicación de la comunidad educativa del centro en planes, proyectos y actuaciones de	Grado de satisfacción de las familias y alumnado de tercer ciclo hacia los Proyectos y	De 25 a 75%	Aumentar un 20% el grado de satisfacción de las familias y el alumnado con los Proyectos y	- Encuesta al inicio y al final de la aplicación del Programa.

innovación e investigación educativa, destinados a la mejora.	Actuaciones desarrollados por el centro.		Actuaciones desarrolladas por el centro.	
II. Clima y Convivencia (10% sobre el total del Proyecto)				
Indicador de evaluación	Definición	Rango del indicador	Valor de referencia	Fuente
C.1. Actuaciones preventivas para la mejora del clima escolar.	Actuaciones propuestas por el centro escolar para la mejora del clima escolar. Porcentaje de familias que establecen compromisos de convivencia con el centro (excepto alumnado de Educación Infantil).	De 40 a 80%	Incrementar un 25% la consecución de los objetivos previstos en las actuaciones desarrolladas por el centro. Alcanzar, al menos, el 25% de compromisos de convivencia de las familias con el centro. Disminuir un 10% el porcentaje de conductas contrarias a la convivencia.	Datos del centro.

C.2. Aprovechamiento de la oferta de actividades culturales, extraescolares y complementarias por el alumnado.	Porcentaje de alumnado que participa en las actividades extraescolares y complementarias que ofrece el centro. Grado de satisfacción de las familias y el alumnado de tercer ciclo con las actividades culturales o de otra índole desarrolladas en el centro	De 20 a 60%	Incrementar un 20% el porcentaje de participantes. Incrementar un 25% el grado medio de satisfacción de las familias y el alumnado con las actividades realizadas.	Datos del centro. Datos de Séneca. Encuesta al inicio y al final de la aplicación del Programa.
--	---	-------------	--	---

V. Implicación de las familias (10% sobre el total del Proyecto)

Indicador de evaluación	Definición	Rango del indicador	Valor de referencia	Fuente
F.1. Compromiso educativo con las familias.	Porcentaje de familias que establecen compromisos educativos con el centro.	De 20 a 50%	Alcanzar, al menos, el 25% de familias que establecen compromisos educativos con el centro.	Datos del centro.
F.2. Conocimiento de los criterios de	Porcentaje de familia y	De 20 a 45%	Incrementar un 25% el	Encuestas al inicio y

evaluación del alumnado y otras actuaciones educativas por parte de las familias y del alumnado.	alumnado de tercer ciclo, que han recibido información sobre los criterios de evaluación del		porcentaje de familias y alumnado.	final del Programa.
F.3. Desarrollo de la acción tutorial.	Grado de satisfacción de familias y alumnado de tercer ciclo con las actuaciones tutoriales desarrolladas por el centro.	De 15 a 45%	Incrementar un 25% el grado medio de satisfacción de las familias y el alumnado con las actuaciones tutoriales desarrolladas	Encuestas al inicio y final del Programa.

(Elaboración propia a partir de Orden de 26 de septiembre de 2011, por la que se regula el Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros docentes públicos.)

Mecanismo de privatización encubierta. El pago por mérito

Cuando se implementa esta medida en los colegios, el trabajo de los docentes se ve sometido a la rendición de cuentas. Estas dinámicas, propias del sector empresarial, en las que los empleados rinden constantemente sobre sus acciones por alcanzar unas metas predeterminadas, se están imponiendo en la educación y son entendidas como medidas de privatización encubierta. Es de destacar el trabajo de Burch (2009), que estudió la ley implantada en 2002 en Estados Unidos, *No Child Left Behind* (Que ningún niño se quede atrás) en la que se mantienen acciones constantes para rendir

cuentas que determinan monetariamente las recompensas y castigos que recibirán, tanto las escuelas como los docentes individualmente.

Considerando las características del Programa de Calidad como una política de rendición, señalaremos que el profesorado tiene que desempeñar su praxis con una mirada única en los competencias que establece la tabla de los indicadores anteriormente expuesta, como si de una guía docente se tratara y que propone que el sesenta y cinco por ciento de su desempeño se debe centrar en el aumento del rendimiento académico del alumnado, lo que determinará en gran medida la obtención del suplemento salarial.

Mecanismo de privatización encubierta. La nueva gestión pública

Desde la consideración de estas medidas como mecanismos de privatización endógena, se pueden abordar las funciones de poder que implementan, para lo que nos centraremos en el desempeño de la dirección escolar, que se modifica hacia lo que Apple (2002) denomina como *gerencialismo empresarial*. Transformaciones que se sustentan en la traslación del poder en las instituciones educativas y que las comprendemos desde dos perspectivas: el poder de decisión vertical y el poder de enjuiciamiento jerárquico.

Los planteamientos de decisión vertical se observan en la otorgación de máximo poder y responsabilidad al director al ser éstos, desde una posición de superioridad y privilegio, quienes decidan el rango del indicador¹⁵ a superar en cada objetivo del programa de mejora, aboliendo de este modo prácticas democráticas. Será la dirección la que gobernará para que todo funcione según los cánones establecidos, dejando de lado modos de actuación de la dirección democrática (Santos, 2003), basados en el consenso, el diálogo y la colaboración, como elementos clave para la mejora de los centros educativos.

¹⁵ Rango del indicador a superar en cada objetivo que sustenta el Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares de los centros docentes públicos. (Ver tabla 1)

Nos referimos al poder de enjuiciamiento jerárquico a la práctica instaurada en los centros que otorga a la dirección la potestad de la decisión final del merecimiento del incentivo económico, para lo cual, antes de finalizar cada curso académico, realizará un informe de evaluación individual de cada docente, en el que se justificará el derecho, o no, de recibir la cantidad que contempla esta política educativa:

El equipo directivo realizará el seguimiento del desarrollo del Programa en el centro, con objeto de valorar la evolución de las medidas implantadas y la participación e implicación del profesorado. A tales efectos, antes del 30 de junio de cada año, los directores y directoras comunicarán a la Dirección General competente en materia de evaluación, a través de una entrada habilitada al efecto en el sistema de información Séneca, el listado de profesores y profesoras que han estado implicados en el desarrollo del Programa durante ese curso y cuya labor se considera positiva (...) En caso de informe desfavorable, éste deberá ser motivado y con trámite de audiencia a la persona interesada. (BOJA. 192, P. 100).

Estas variaciones que consolidan nuevas formas de poder que se instalan en el entramado del control institucional, propias de lo que la terminología anglosajona ha denominado como *new public management* (nueva gestión pública) de las instituciones estatales.

Conceptualización que nace para supervisar, administrar y estructurar las instituciones gubernamentales, transformando las relaciones de poder para comprender el sector público como un todo en el que se establezcan constantes interrelaciones (Barzelay, 2003). Estamos asistiendo a la génesis de gestores empresariales en las instituciones educativas, en su sentido mercantilista, y lejos queda la imagen de la dirección escolar democrática como resultado del consenso de la comunidad educativa.

Además de considerar el Programa de Calidad, como una política de rendición de cuentas, también es comprendido como una medida que representa las directrices de un modelo *input-output*, en el sentido de que la inversión en educación se debe justificar por los beneficios económicos que debe reportar al conjunto de la sociedad.

El discurso político que se mantiene en esta normativa está fundamentado en las directrices que sostiene la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA)¹⁶, donde se expone que:

Asimismo, nace con la firme voluntad de contribuir a la creación de empleo y al desarrollo económico de Andalucía, en el marco de consenso de los acuerdos de concertación social suscritos por la Junta de Andalucía con las organizaciones empresariales y sindicales más representativas en la Comunidad Autónoma. (BOJA. 252, P.6.).

Con respecto a estos acuerdos, que vienen avalados por la Junta de Andalucía y las organizaciones empresariales y sindicales, destacan los discursos políticos que intentan que la educación persiga una contribución constante al beneficio económico de la región y aumentar las cotas de productividad. Así es destacado por esta normativa¹⁷:

El capital humano es un recurso de importancia primordial para el crecimiento económico y el desarrollo de Andalucía. De la cualificación de sus recursos humanos depende el mantenimiento y el aumento de sus niveles de productividad y, por tanto, su competitividad a largo plazo en la economía globalizada. (P. 87).

¹⁶ Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA). Consultado el 21 de agosto de 2012, en http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/TemasFuerza/nuevosTF/290108_Ley_Educacion_Andalucia/LEA/1202125608028_boja252_26dic07.pdf

¹⁷ Estrategia para la competitividad de Andalucía 2007-2013. Consultado el 23 de septiembre de 2012, en http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljida/Eca_1.pdf

La calidad como discurso político de la agenda política

El discurso de la calidad tiene connotaciones ideológicas. De hecho es un término que aparece explícitamente en el título de las leyes educativas (LOCE -2002-; proyecto de ley LOMCE -2012-). La búsqueda de la calidad es el objetivo de todas las reformas educativas y en los últimos años se ha centrado insistentemente en la mejora de los resultados académicos. Pero debemos ser cautos ante las políticas de rendición de cuentas porque entienden la calidad educativa desde la mirada de la restricción de las evaluaciones externas, descontextualizadas, que persiguen el dato, la clasificación, la comparación y por ello se entienden como intentos para implantar mecanismos de control. En este sentido, Stobart (2008) fundamentándose en la ley de Goodhart, mantiene que cuando una política educativa de evaluación es conceptuada desde la cuantificación, se convierte en una finalidad, deja de ser una buena medida.

Como hemos podido apreciar, se alienta un discurso de mejora de la educación fundamentado únicamente en el aumento constante de los resultados de evaluación del alumnado y prácticas de rendición de cuentas del profesorado. Con esta visión, el resultado numérico alcanzado por los alumnos en las pruebas de evaluación, así como la puntuación otorgada a cada docente por su desempeño profesional, considera a la calidad como cuantificación, y el resultado numérico se configura como parte esencial de la valía que demuestran los miembros en una organización (Bauman, 1991; Ball, 2003; Escudero, 2003).

A modo de síntesis

Actualmente, estamos presenciando considerables modificaciones en el interior de los centros educativos debido a la incorporación de nuevas medidas procedentes desde planteamientos neoliberales. Estos paquetes de medidas que conforman los discursos de las normativas educativas siguen las bases planteadas por organismos internacionales caracterizados por su vertiente economicista.

Hemos comprendido que las políticas educativas que trasladan el funcionamiento de las empresas al sistema educativo, conforman dinámicas de privatización encubierta en la educación pública y que el mecanismo de privatización endógena “gestión y publicación de resultados” está originando nuevas formas de control institucional, que ha sido analizado a través de la implementación de las pruebas de evaluación estandarizadas y de los sistemas de incentivos económicos en los docentes.

Las pruebas de evaluación estandarizadas externas siguen las recomendaciones que los organismos internacionales están imponiendo a la educación pública, considerándose como herramientas de control de la praxis docente y del rendimiento del alumnado para legitimar determinadas propuestas de verdad en la educación. Estas pruebas de evaluación se están introduciendo incesantemente para lograr una mejora constante en los resultados entendidos como rendimiento académico numérico.

En relación a los sistemas de incentivos económicos en la docencia, el Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros públicos docentes de Andalucía, se considera como una medida de rendición de cuentas caracterizada por el pago por mérito en función a la superación de objetivos preestablecidos. Para ello, se han otorgado nuevas funciones a la dirección escolar que están transformando las micropolíticas de poder en el seno de los claustros de profesores.

Referencias bibliográficas

Alegre, M.A. (2010). Casi-mercado, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto. *Educação & Sociedade*, 113 (31), 1157-1178.

Álvarez-Uría, F. y Varela, J. (2004). *Sociología, capitalismo y democracia*. Madrid: Morata.

Apple, M. (2002). *Educación “como Dios manda”: Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.

- (2009). Educación, política y transformación social. *Utopías*, 220 (2), 17-35.

Ball, S.J. (1993). La gestión como tecnología moral. En Ball, S.J. (Ed.). *Foucault y la educación* (pp.155-163). Madrid: Morata.

- (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y pedagogía*, 37 (15), 87-104.
- (2012). *Global education inc.: New policy networks ant the neo-liberal imaginary*. London and New York: Routledge.

Ball, S. J. y Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Bruselas: Education International.

Barzelay, M. (2003). La nueva gerencia pública: invitación a un diálogo cosmopolita. *Gestión y política pública. CIDE*. 12 (2), 241-252.

Bauman, Z. (1991). *Modernity and ambivalence*. Oxford: Polity express.

Becker, G. S. (1964). *Human Capital*. New York: Columbia University Press of The National Bureau of Economic Research.

Bolívar, A. (1999). La educación no es un mercado. Crítica de la “Gestión de Calidad Total”. *Aula de innovación educativa*, 83-84, 77-82.

Burch, P. (2009). *Hidden Markets*. New York: Routledge.

Calero, J. y Choi, A. (2012). La evaluación como instrumento de política educativa. *Presupuestos y Gasto Público*, 67, 29-41.

Escudero, J.M. (2003). La calidad de la educación: controversias y retos para la Educación Pública. *Educatio*, 20-21, 21-38.

Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades. *Discurso & Sociedad*. 2 (1), 170-185.

Foucault, M. (1999). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets editores.

- (2002). *Estrategias de poder. Obras esenciales. Volumen II*. Barcelona: Paidós.

Franklin, B. (1986). Historia curricular y control social. En M. Apple. *Ideología y currículo* (pp. 85-109). Madrid: Akal.

Habermas, J. (2003). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós.

Luengo, J. (Comp.). (2005). Introducción. En Luengo, J. (Comp.). *Paradigmas de gobernanación y de exclusión social en la educación: fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. (pp. 7-15) Barcelona: Pomares-Corredor.

Luengo, J. y Saura, G. (2012). La gestión de resultado como mecanismo endógeno de privatización en educación. *Comunicación presentada* en XIII Congreso Nacional de Educación Comparada. Huelva, 17-19 de octubre.

Olmedo, A. y Santa Cruz, E. (2008). Las familias de clase media y elección de centro: el orden instrumental como condición necesaria pero no suficiente. *Revista de Profesorado*, 12 (2), 1-31.

- (2010). La dimensión exógena de la privatización del sistema educativo. El caso de Andalucía. *Akadèmia*, 1 (2), 1-26.

Popkewitz, T. (1998). *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Taylor, S. (1997). Critical policy analysis: exploring contexts, texts and consequences. *Discourse: studies in the politics of education*, 18 (1), 23-35.

Pini, M. (2010). Análisis crítico del discurso: Políticas educativas en España en el marco de la Unión Europea. *RASE*, 3 (1) 105-127.

Robertson, S., Bonal, X. y Dale, R. (2007). El AGCS y la industria de los servicios educativos. En X. Bonal, A. Tarabini-Castellani y A. Verger (Comps.). *Globalización y Educación. Textos Fundamentales*. (pp.205-232). Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Santos, M. A. (Coord.). (2003). *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad*. Madrid: La Muralla.
- Schultz, T. (1963). *The economic value of education*. New York: Columbia University Press.
- Steger, M. B. y Roy, R. K (2010). *Neoliberalism. A very short introduction*. London: Oxford University Press.
- Stobart, G. (2008). *Testing times: The uses and abuses of assessment*. Abingdon: Routledge.
- Tello, C. y Mainardes, J. (2012). The epistemological position of researchers in education policy: theoretical debates about the neo-marxist, pluralist and post-structuralism perspectives. *Education policy analysis archives*, 20 (9) 1-37.
- Tezanos, J. F. (1999). *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid: Sistema.
- Tomasevski, K. (2004). *El asalto a la educación*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- Torres, C. A. (2006). *Educación y neoliberalismo. Ensayos de oposición*. Madrid: Popular.
- Torres Santomé, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Van Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, 23-36.
- Viñao, A. (2012). El asalto a la educación: privatizaciones y conservadurismo. *Cuadernos de pedagogía*, 421, 81-86.
- Whitty, G. y Power, S. (2000). Marketization and privatization in mass education systems. *International Journal of Educational Development*, 20 (2), 93-107.

3.2. Biopolítica y educación. Medición, estandarización, regularización poblacional

RESUMEN

Este texto analiza las pruebas estandarizadas del rendimiento escolar como dispositivo de la biopolítica educativa. Se presenta una breve revisión teórica de la biopolítica, una analítica del poder de organismos economicistas legitimadores de políticas educativas globales y una cartografía socio-técnica de las tecnologías de control docente. El dispositivo de la biopolítica educativa provoca en el alumnado la legitimación de la lógica disciplinaria, la perpetuación de las líneas divisorias (normalidad/anormalidad) y la hegemonía de la estandarización como regularización de los conjuntos poblacionales. Los efectos generados en los docentes se presentan con entrevistas en profundidad de una investigación empírica, destacando dos cualidades: “comparabilidad”, cuyos rasgos característicos son *cómputo/centro y relación con el todo* y “dividualidad”, donde *competitividad y sujeción* son sus propiedades.

Palabras clave: biopolítica, filosofía de la educación, evaluación estandarizada, OCDE, dispositivo, educación.

BIOPOLITICS AND EDUCATION. MEASUREMENT, STANDARDIZATION AND REGULARISATION OF THE POPULATION

ABSTRACT

This paper analyzes scholar standardized testing as a dispositif of educational biopolitics. It describes a theoretical review of biopolitics, an analytic of power of the economic agencies that legitimize global education policies and a socio-technical mapping of teacher control technologies. The dispositif of educational biopolitics causes the legitimizing of disciplinary logic in students, along with the perpetuation of dividing lines (normality/abnormality) and the hegemony of standardization as regularization of population sets. The effects brought about in teachers are presented

with in-depth interviews of empirical research, including two qualities: “comparability”, of which the characteristics are computing/center and relationship with everything, and “dividuality” where the properties are competitiveness and subjection.

Key words: biopolitics, education policy, standardized testing, dispositive, education.

1. INTRODUCCIÓN

“(…) el examen abre dos posibilidades que son correlativas: la constitución del individuo como objeto descriptible, analizable; en modo alguno, sin embargo, para reducirlo a rasgos ‘específicos’ como hacen los naturalistas con los seres vivos, sino para mantenerlo en sus rasgos singulares, en su evolución particular, en sus aptitudes o capacidades propias, bajo la mirada de un saber permanente; y de otra parte la constitución de un sistema comparativo que permite la medida de fenómenos globales, la descripción de grupos, la caracterización de hechos colectivos, la estimación de las desviaciones de los individuos unos respecto de otros, y su distribución en una población”. (Foucault, 1984, 195).

En los discursos contemporáneos, las políticas de evaluación estandarizadas representan el centro de atención internacionalmente, tanto para el diseño de las agendas educativas, como para el análisis de las investigaciones sociológicas, políticas y filosóficas del campo educativo. Los intensos debates sobre los procesos de estandarización y las correlativas reformas educativas que la mayoría de regiones están desarrollando, han acaparado las reflexiones y los estudios de la educación en las últimas dos décadas. La intencionalidad de este texto es analizar las políticas de estandarización extendidas mundialmente, como la representación materializada de un dispositivo de poder y de control de la contemporaneidad biopolítica para ejercer un dominio de los conjuntos poblacionales contenidos en las instituciones escolares. Previamente, sintetizaremos sobre algunos interrogantes, ¿qué es la biopolítica?, ¿desde dónde proceden sus debates?, ¿cómo se investiga la biopolítica en educación?

La noción de biopolítica ha intensificado los múltiples debates teóricos en el campo de las ciencias sociales y humanas en los últimos diez años. Las diversas interpretaciones y traslaciones epistemológicas que se han realizado sobre la biopolítica verifican la existencia de reconstrucciones semánticas dispares en los diferentes campos de estudios. La introducción de la noción de biopolítica la realiza Rudolf Kjellen a principios del siglo XX (Esposito, 2004). Kjellen comprende al Estado como “forma viviente”, un “conjunto integrado de hombres que se comportan como un único individuo espiritual y corpóreo a la vez” (Esposito, 2004, 28). Unos años más tarde, en 1958, el trabajo de Arendt (2002), aunque no utiliza el término “biopolítica”, estudia con un cierto paralelismo al mismo, el modo en el que el gobierno de la modernidad se centra en la producción de la vida biológica. Pero es partir de los años setenta, debido a los trabajos de Michel Foucault sobre la biopolítica (1987; 2003; 2008; 2009) los que extendieron un interés epistemológico sobre este campo conceptual. Desde este momento, los debates teóricos sobre el término que nos ocupa no han cesado. La utilización de la biopolítica desde la visión Foucaultiana está interrelacionada con la “pletopolítica”; concepto que introduce Rudolf Kjellen para referirse al estudio y a la gestión del cuerpo de la población (Castro, 2011). Para nuestros intereses en el campo de la educación, atenderemos principalmente a la biopolítica a partir de la extensa obra de Michel Foucault, y otras fuentes que han aludido a la interpretación terminológica de este filósofo francés.

Biopolítica es el resultado de la unificación de dos términos, la raíz griega *bio* o vida, y la *política* como término concerniente a las relaciones de poder generadas y producidas en y desde el Estado. La biopolítica es esa práctica de control que los gobiernos, a partir de fines del siglo XVIII ejercen para gobernar a los individuos, introduciendo la capacidad de las estructuras de un “poder de ‘hacer’ vivir y ‘dejar’ morir” (Foucault, 2003, 206). La noción de población aparece en ese momento como elemento necesario para controlar y dirigir a un grupo de sujetos por medio de diversos mecanismos de regularización. La tesis mantenida por Agamben (2010, 16) sostiene que la biopolítica es un ejercicio de la soberanía, debido a que “la producción de un cuerpo biopolítico es la aportación original del poder soberano”. En la misma fundamentación, Grinberg (2008, 165) intenta traspasar la perspectiva de Foucault,

argumentando que la actualidad está siendo dominada por un nuevo régimen preocupado en el “dejar vivir y dejar morir”. Sloterdijk (2012, 24) se centra en demostrar la formación del *homo immunologicus* desde la ejecución de las antropotécnicas, “procedimientos de ejercitación, físicos y mentales, con los que los hombres de las culturas más dispares han intentado optimizar su estado inmunológico frente a los vagos riesgos de la vida y las agudas certezas de la muerte”. Esta lectura del filósofo alemán es la que Castro-Gómez (2012) lee en “clave Foucault”, dividiendo a las antropotécnicas: en *biopolítica*, como mejora del mundo procedente desde el exterior, y en *estética de la existencia*, como mejora de uno mismo desde las tecnologías del yo. Esposito (2004) distingue entre una política en nombre de la vida -biopolítica- y una vida sustentada al mando de la política -biopoder-. Además, el término *bios* no es una designación única de vida natural o física, sino que responde en igualdad de condiciones a la vida cultural (Esposito, 2004).

La biopolítica no es esa forma de poder que actúa directamente sobre los cuerpos de los sujetos para producir individuos dóciles, tal y como era propio el proceder de la anatomopolítica en los regímenes disciplinarios. A la población se la controla ahora de otro modo distinto. Los mecanismos de control ya no van enfocados al cuerpo individual, sino a un cuerpo social (Gallo, 2010). Los individuos están representados (Foucault, 2003, 210) en “... un nuevo cuerpo: cuerpo múltiple, cuerpo de muchas cabezas, si no infinito, al menos necesariamente innumerable. Es la idea de ‘población’”. La biopolítica tiene que ver con esa idea de población, concebida como medio de interés político, biológico, y por lo tanto, considerada como asunto de poder. Acciones de control poblacional a través de fenómenos de dominio en una duración temporal limitada. La biopolítica utiliza estimaciones estadísticas, medidas globales, regularizaciones y previsiones de amplia magnitud. En ese dominio de la población, no hay una pretensión por controlar al individuo en particular. La intencionalidad de regularización reside ahora en intervenir sobre fenómenos que agrupan a un conjunto amplio de sujetos.

La acogida de los trabajos foucaultianos sobre la biopolítica en el entorno feminista ha propiciado y sigue ejerciendo en estos momentos, profundos debates. Los estudios de la corriente feminista han emergido desde los posicionamientos que

interrelacionan la noción de biopolítica con los avances sobre las transformaciones del cuerpo, las relaciones de poder y los procesos de subjetividad (Boyer, 2012). Todo ello se produce a través de una pregunta inicial que intenta constatar, y dar respuesta; para comprender de qué forma los leguajes populares y técnicos construyen los cuerpos y “yoes” biomédicos y biotécnicos (Haraway, 1995). La perspectiva de Preciado (2011) reconoce al cuerpo en sí mismo como lugar de opresión que responde a una construcción biopolítica. Incluso la noción misma de género se sustenta tras una producción del biopoder (Preciado, 2008). La biopolítica de occidente construye la noción “del yo” y “del otro” bajo la distinción entre normal y patológico, en relaciones que confirman cómo “el poder de la biomedicina y de la biotecnología es constantemente reproducido” (Haraway, 1995, 348).

En el campo de la educación, el concepto de biopolítica también está tomando especial interés la última década, aunque no es así en los trabajos desarrollados por los académicos españoles. Las diversas investigaciones escolares realizadas en otros contextos suelen prestar atención a los dispositivos biopolíticos de las instituciones educativas, fundamentándose en las relaciones existentes entre el saber y el poder de las obras de Foucault (1984; 2003; 2008; 2009). Caruso (2005) estudia en el Reino de Baviera la aparición de la enseñanza reguladora, como técnica específica de la biopolítica que gobierna a los sujetos por medio del control continuo en los procesos de crecimiento y autorregulación desde finales del siglo XIX. Considerando el desuso de los planteamientos binarios y dicotómicos entre lo normal y lo patológico (Rose, 2007), la escuela funciona bajo la biopolítica, ya que lo excepcional y lo no calculable se ha vuelto parte de lo posible, de una escala de medición (Grinberg, 2011, 15). Las políticas escolares se diseñan bajo formas de mayor control, donde todo quede calculado mediante medición empírica, y a su vez, sea regido por las nuevas dinámicas de gestión. En la era del “*management*”, la institución escolar construye sujetos que gestionados bajo una lógica de la vigilancia “sindrómica” (Fearnley, 2005) que conlleva a gobernar al alumnado entre lo que puede ser prevenido y calculado (Grinberg, 2011). Ball (2013) plantea la necesidad de una genealogía de la clasificación para destacar las formas por las que la educación normativiza y

normaliza a los sujetos por medio de la evaluación y la comparación como aparato de disciplina y biopoder.

Debido a los intereses gubernamentales de “economización social”, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se sostiene en el fundamento de la biopolítica, fomentando un régimen de “terror económico” de “bio-economización” que enfatiza el aprendizaje como medio de inversión (Simons, 2006). El ejercicio de homogenización que vive Europa, representado por el EEES utiliza una dimensión biopolítica de los conjuntos poblacionales en la enseñanza superior. De este modo, el EEES requiere una amplia red de desarrollo global que invierta en la génesis de un tipo de individuo que produzca mejoras económicas en el seno de su territorio. Por ello, el objetivo principal del EEES es considerar al individuo como “capital humano” con capacidad suficiente para aportar la máxima plusvalía a la institución (Masschelein y Simons, 2002).

2. LA EVALUACIÓN ESTANDARIZADA COMO DISPOSITIVO DE LA BIOPOLÍTICA EN EDUCACIÓN

En la actualidad las pruebas de evaluación estandarizadas representan el instrumento esencial del régimen biopolítico en la institución educativa. Los mecanismos de control del régimen de la biopolítica no excluyen a las técnicas disciplinarias de vigilancia, adiestramiento, jerarquía, inspección u observación directa de los sujetos. Las pruebas de evaluación no son, como señala Foucault (1984) en relación al examen, un elemento de la disciplina y de la normalización. Los mecanismos gubernamentales de evaluación y ránquines son la extensión de la biopolítica que promueven el ideario neoliberal y la lógica de la performatividad (Veiga-Neto, 2013, 18). Las políticas de estandarización representan a la biopolítica a través de la mensurabilidad de los saberes que controlan y diferencian a los grupos poblacionales. Mediante los resultados de estas pruebas, los conjuntos poblacionales son controlados y gobernados mediante los efectos económicos y políticos que generan. Las estandarizaciones del rendimiento permiten a las agendas educativas globales ejercer ese ejercicio de poder que tiene la capacidad de “designar lo que hace entrar a la vida y sus mecanismos en el dominio de los cálculos explícitos y convierte

al poder-saber en un agente de transformación de la vida humana” (Foucault, 1987, 173).

Los exámenes estandarizados componen la interrelación y legitimación de tres juegos de saber-poder que son inseparables: relaciones de saber; poder disciplinario y normalizador; y biopoder de regulación. La legitimación de las *relaciones de saber* se perpetúa por medio de los conocimientos específicos que son medidos en las evaluaciones estandarizadas que se encargan de formar un tipo de individuo predeterminado. La medición de esos saberes responde a un *poder disciplinario y normalizador* que se ejerce directamente en la producción de sujetos dóciles y categorizados en las líneas divisorias de la normalidad y anormalidad. Como elemento concluyente de estas relaciones de saber y poder, el *biopoder de regulación* se extiende a nivel global por medio de mediciones estandarizadas que adentra a los sujetos en conjuntos poblacionales. Estos tres juegos de saber-poder van aunados, forman parte del mismo aparato.

Las mediciones estandarizadas son el instrumento de control de la institución escolar que opera a través de la individualización; que disciplina y normaliza, y de la totalización; proceso de control dirigido a la población (Veiga-Neto, 2013). Estos instrumentos de evaluaciones estandarizadas y externas representan el dispositivo de la biopolítica escolar que legitima un saber específico, y produce la hibridación de un aparato compuesto por el ejercicio de un poder disciplinario, normalizador y regularizador de los sujetos. Estos dispositivos de normalización contemporáneos de la escuela se vuelven dominantes y dominadores (Veiga-Neto, 2013).

2.1. ¿QUÉ ES UN DISPOSITIVO?

El interés del texto no reside en plantear un debate epistemológico del concepto, es necesario aclarar qué es un dispositivo, y así poder interpretar a las mediciones estandarizadas como un dispositivo biopolítico. El dispositivo es un término que ha sufrido lo que se ha reconocido como “poligénesis conceptual” (Moro, 2013). Esto quiere decir que estamos ante un término que ha soportado una tergiversación conceptual, debida a las múltiples interpretaciones terminológicas que

las diversas disciplinas han generado en los diferentes espacios de reflexión teórica.

Un dispositivo es:

“(…) un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos” (Foucault, 1991, 128).

Es un “concepto multifacético” (Bailey, 2013) que destaca la primacía de lo fluido, las relaciones de poder productivas y móviles, que interaccionando el saber, los objetos y las prácticas materiales; permean, modifican y producen nuevas subjetividades. La noción de dispositivo reúne diversos términos que referencian “a una economía, es decir, a un conjunto de praxis, de saberes, de medidas y de instituciones cuya meta es gestionar, gobernar, controlar y orientar –en un sentido que quiere útil- los comportamientos, los gestos y los pensamientos de los hombres” (Agamben, 2007, 256). Por lo que desvelar los elementos de un dispositivo, alertar sobre su conformación, es lo que Deleuze (1990, 155) reconoce como “levantar un mapa, cartografiar, recorrer tierras desconocidas”.

Recogiendo la conceptualización foucaultiana del dispositivo, y queriendo traspasar el dualismo analítico, Bailey (2013) desarrolla la diferenciación entre micro-dispositivos y macro-dispositivos para analizar las políticas educativas. El nivel micro comprende a las articulaciones de poder materiales-discursivas que constituyen la expresión material de las relaciones de poder. Los macro-dispositivos responden a espacios y lugares en los que se realizan y se disponen las políticas educativas. Es una forma de comprender los micro-dispositivos como elementos tácticos y estratégicos enmarcados dentro de una estrategia más amplia -nivel macro- (Bailey, 2013). Todo dispositivo está conformado por la unificación de sus líneas propias: líneas de enunciación, líneas de visibilidad, líneas de fuerza, líneas de objetivación y líneas de subjetivación (Deleuze, 1990). Dicha multiplicidad lineal transforma constantemente la tridimensionalidad distinguida de saber, poder y subjetividad de los tres dispositivos caracterizados por Foucault. El *dispositivo*

disciplinario (Foucault, 1984) es el que más se centra en la institución escolar, y hace referencia a tres procedimientos: la enseñanza, la adquisición de conocimientos del ejercicio pedagógico, y la observación recíproca y jerarquizada. El *dispositivo de sexualidad* (Foucault, 1987) responde al conjunto entramado de relaciones de poder y saber desplegadas respecto al sexo, que describen lo permitido y lo prohibido; lo prescrito y lo ilícito. A partir de estos dos dispositivos (disciplinar y sexual), aparece el *dispositivo de seguridad*. El dispositivo de seguridad es esa conjunción de un aparataje mayor que estructura mecanismos para gobernar los conjuntos poblacionales, y regular el poder sobre la vida a través de la noción de biopolítica (Foucault, 1987).

3. INTERESES Y RELACIONES POR LA LEGITIMACIÓN DE LA ESTANDARIZACIÓN

Sustentado en la visión de Foucault sobre el poder (1987; 2003; 2008) este apartado no tiene la pretensión de demostrar qué es el poder, sino determinar sus mecanismos, los efectos surgidos, las relaciones de poder, y en qué ámbitos diferentes se ejercen. Lo que interesa del poder es “saber por dónde pasa la cosa, cómo pasa, entre quiénes, entre qué puntos, de acuerdo con qué procedimientos y con qué efectos” (Foucault, 2008, 14). No hay que cuestionar qué es el poder ni desde dónde viene, sería más acertado plantear cuáles son las formas de ejercerlo, ya que “un ejercicio de poder aparece como un afecto, puesto que la propia fuerza se define por su poder de afectar a otras” (Deleuze, 1987, 100). Es decir, el interés reside en la elaboración de una investigación hacia una analítica del poder, para comprender cómo el poder de la estandarización está siendo legitimado en las instituciones escolares y cuáles son los efectos que están provocando.

La implementación de pruebas de evaluación estandarizadas del rendimiento educativo responde fundamentalmente al movimiento reformista de las políticas educativas globales. El despliegue de estos instrumentos de medición forma parte de una realidad que implica a la mayoría de los sistemas educativos. Es un proceso de cambio que se está consolidando en el tiempo debido a los intereses políticos y económicos que hay detrás de ello. La pujanza ejercida por distintos actores políticos

es decisiva para la legitimación de la estandarización a nivel global. Algunos actores como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, la Organización Mundial del Comercio y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, a partir de este momento) influyen severamente en las agendas educativas reformuladas en la mayoría de zonas geográficas (Robertson y Dale, 2009). Algunas de las mediciones internacionales que han propagado su extensión por la mayoría de contextos globales han sido PISA (*Programme for International Student Assessment*) de la OCDE, junto a TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) y PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), pruebas de evaluación de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo.

De todos ellos, la OCDE mediante PISA, ha legitimado su poder ya que la expansión y consolidación de estas pruebas ya es una realidad en la mayoría de sistemas escolares. Esta organización ha terminado convirtiéndose en el dirigente principal de la gobernanza educativa global (Meyer y Benavot, 2013). La hegemonía de la OCDE se ha llevado a cabo a través de su reputación, los buenos argumentos y la persuasión a los estados miembros y agregados (Jakobi y Martens, 2007). La legitimación de sus relaciones de poder y de control; las ejercita diagnosticando, enjuiciando, asesorando e influyendo en la creación de nuevas políticas educativas que se extienden globalmente. La generación de ideas, la evaluación de las políticas y la producción de los datos, agrupan a todo el conjunto de intereses que conforman los mecanismos de gobernanza de la OCDE (Martens y Jakobi 2010). Todos los argumentos anteriormente descritos son los principales motivos que impulsan a los países participantes a promover políticas de estandarización en sus sistemas educativos.

Estas mediciones que crean y consolidan estándares educativos, se hegemonizan como el principio básico para optimizar los sistemas educativos a nivel mundial. Son mecanismos globales para controlar a los Estados bajo el equilibrio y la regularidad. De este modo, la educación está sujeta al poder de la regularización, lo que en el caso de PISA, representan la gran regulación global de la población educativa que ha proliferado desde comienzos del siglo XXI. Estas pruebas, como dispositivo biopolítico, no han excluido a los mecanismos de poder disciplinarios, ya que el

“examen” sigue perpetuándose como medio punitivo dirigido hacia los sujetos y como guía del aparato disciplinario del régimen escolar. Los test de PISA unifican la docilidad de la disciplina con la regularización de la biopolítica. Los estándares se presentan como estrategias para mejorar la educación, pero lo que realmente genera, es un nuevo modo de gobernanza de los países regida a través de un proceso de estandarización que los compara. La OCDE, con sus funciones de gobernanza epistemológicas e infraestructurales, se perpetúa así a nivel global, formulando políticas que crean países y crean personas (Sellar y Lingard, 2013).

¿Por qué se han perpetuado estas pruebas de evaluación? La respuesta puede ser dada por medio de otra cuestión, “¿puede el análisis del poder o los poderes deducirse, de una manera u otra, de la economía?” (Foucault, 2003, 22). La legitimación de los procesos de estandarización del rendimiento, aunque no únicamente, tiene mucho que ver con la perpetuación del economicismo como poder de dominación de los sistemas educativos. PISA es considerada como medida internacional comparativa del capital humano de las regiones, utilizada como indicador del potencial de competitividad económica mundial (Rizvi y Lingard, 2009). Es un modo para comprender a la educación como proceso competitivo y medio de crecimiento económico. Bajo esta racionalidad economicista, Hanushek y Woessmann (2011) interrelacionan los resultados de las pruebas PISA y el crecimiento económico de los países. Por medio del informe anual *Education at a Glance* de los indicadores de la OCDE, se promueve un discurso hegemónico que justifica la necesidad de la evaluación cuantificada, estandarizada y comparativa como medio para la mejora económica y social. Estos principios han llevado a considerar a PISA como un aparato que garantiza la “economización de la política educativa” y la “*educationizing* de la política económica” (Sellar y Lingard, 2013, 191). De este modo, los ejercicios del dispositivo de biopoder escolar tienen su finalidad en la economía y en el aumento de las relaciones de producción. Todo ello se ha concretado en reformas educativas que recorren la mayoría de sistemas educativos para perpetuar las pruebas de evaluación en los centros educativos. Con el escenario creado de lucha económica entre regiones y países a escala global, se establece una transformación ontológica de los planteamientos generales de la educación. Todo esto ha llevado a originar nuevas

políticas educativas para adaptarse a los procesos que evalúan, comparan, clasifican y ordenan las actuaciones en los diferentes países (Sahlberg, 2006). Para que ello se haga efectivo, se introducen nuevas tecnologías de control y poder que modifican el modo de proceder en la institución escolar.

4. CARTOGRAFÍA SOCIO-TÉCNICA

Las agendas educativas de estas promulgaciones globales que formalizan el dispositivo de la biopolítica educativa están fundamentadas en la incorporación de diversos mecanismos, técnicas y tecnologías de poder/control que gobiernan y dirigen a los conjuntos poblacionales. Es todo un entramado normativo que promueve incesantemente un ejercicio clasificador dirigido al “hombre-especie” conformado por un amplio aparataje de estrategias de regulación y mecanismos de control de los individuos (Foucault, 2003). El análisis de las partes que conforman este dispositivo biopolítico, trata de referenciar las herramientas que desarrollan una regulación de los conjuntos poblacionales y las acciones que dirigen los procesos educativos hacia la máxima optimización de los resultados obtenidos en la medición de estándares. Éstas son todas esas herramientas e instrumentos que controlan las acciones del profesorado con la intención de dirigir la praxis para aumentar cuantitativamente el rendimiento escolar. Entre estas tecnologías de poder/control se pueden mencionar a las pruebas de evaluaciones estandarizadas y externas; la publicación del rendimiento escolar por medio de tablas o rankings; los sistemas de incentivos económicos en los docentes; la rendición de cuentas; las nuevas formas de gerencialismo; y las agencias de evaluación que exigen que el profesorado justifique las actuaciones de su praxis. Esta descripción sobre estas políticas educativas de poder/control, es a lo que Deleuze (1995) se refiere como la necesidad de cometer una cartografía socio-técnica capaz de describir los mecanismos de vigilancia poblacional propios de la sociedad de control. Este análisis está conformado por mecanismos que controlan la función docente, dando lugar a nuevos modos de actuar y de comprender el rol de la escuela pública. Estos cambios vienen presenciados por la materialización de políticas educativas con carácter global que sugieren a la enseñanza pública la adopción de principios de

mercado, planteamientos éticos propios del ámbito privado y formas de actuación normalizadas en el sector empresarial. Todas estas actuaciones propician la implantación a nivel internacional de dinámicas de privatización encubierta (Ball y Youdell, 2008; Burch, 2009), que están logrando un movimiento de reformas educativas globales con carácter gerencial (Verger y Altinyelken, 2012).

5. EFECTOS/AFECTOS

¿Cuáles son los efectos producidos por los dispositivos de biopolítica directamente en los seres inmersos en la institución educativa? Las consecuencias son diversas dependiendo del interés y la atención prestada. Nuestro interés aquí, recae en demostrar cómo este biopoder desplegado en los procesos de regularización extensivos globalmente, guía a los sistemas educativos, genera procesos de exclusión, legitima nuevas formas de control y construye nuevos sujetos sociales. Lo que es innegable son “los diferentes modos de subjetivación del ser humano en nuestra cultura (...) tres modos de objetivación que transforman a los seres humanos en sujetos” (Foucault, 1988, 227), comprendidos en sujetos productivos, prácticas divisorias y los modos en el que se convierten en sí mismos. A este respecto, Tassin (2012) establece esta triangulación de las etapas foucaultianas diferenciando entre: 1) objetivación científica del sujeto; 2) objetivación experiencial de un sujeto atrapado en divisiones normativas; 3) objetivación del sujeto como sujeto. En sí mismo, el significado que se otorga al término “sujeto” hace referencia tanto a la dependencia y sometimiento de unos individuos respecto a otros, así como a un sujeto atado a su propia identidad debido a la conciencia o al conocimiento de sí mismo (Foucault, 1988). Recogiendo parte de este planteamiento foucaultiano, Judith Butler (2010, 12) define a la sujeción como “el proceso de devenir subordinado al poder, así como el proceso de devenir sujeto.”

El análisis de los efectos del dispositivo biopolítico de la medición estandarizada en los sujetos se realiza en una diferenciación estructural distinguida entre alumnado y profesorado. En relación al alumnado, interesa demostrar mediante la reflexión y la analítica, cómo la medición estandarizada se encarga de producir

sujetos bajo procesos de disciplinarización, normalización y regularización. Desenmarañar las líneas que formalizan al dispositivo biopolítico de la estandarización para cartografiar los procesos de objetivación científica y experiencial del sujeto alumnado. El análisis de la transformación del sujeto docente se realiza por medio de la exposición de extractos de entrevistas en profundidad recogidos en un proceso de investigación empírica. Los efectos generados en el profesorado se deben a que las transformaciones vertiginosas que los sistemas escolares están adoptando, donde la estandarización es el epicentro, están provocando que el profesorado esté constantemente cuestionándose quiénes son y qué quieren hacer (Simons y Masschelein, 2008).

6. ALUMNADO

El biopoder de las pruebas de evaluación estandarizadas está constituido por la intersección del poder disciplinario, normalizador y regularizador. El efecto que produce la estandarización en el alumnado es ejercido por dicha interrelación. Los dos primeros ejercicios de poder; “disciplinario” y “normalizador”, constituyen la esencia misma de la institución escolar como órgano legitimado de control social. El examen, instrumento representativo del ritual de los regímenes punitivos (Foucault, 1984), se ejerce como medio de producción de la docilidad, la disciplina y la normalización. Las pruebas de evaluación estandarizadas se legitiman como dispositivos de poder que objetivan al sujeto por medio de la línea divisoria que enjuicia entre normalidad y anormalidad. Representa lo permitido y lo prohibido, a la vez que categoriza a los sujetos dentro de esa “operación de normalización” (Lazzarato, 2005). Es ese dispositivo encargado de “trazar el límite que habrá de definir la diferencia respecto de todas las diferencias, la frontera exterior de lo anormal” (Foucault, 1984, 188). Representan a una “reacción negativa” del poder, como “tecnología del poder que expulsa, excluye, prohíbe, margina y reprime” (Foucault, 2001, 53) los conocimientos que poseen otros grupos, como a los propios sujetos que no se ajustan a la “normalización”. En cuanto a la “reacción positiva”, se apunta a esos mecanismos de poder que fabrican sujetos normalizados, un poder que observa y se multiplica a

partir de sus propios efectos. Así, las evaluaciones se legitiman como la “normalidad”, a la que todos los sujetos deben adecuarse. Los sujetos que no se ajusten a esa norma preestablecida desde las directrices de los organismos economicistas que dominan la educación mundial, quedan excluidos en esos límites divisorios otorgados por la imposición de la verdad.

El elemento que va a circular de lo disciplinario a lo regularizador, que va a aplicarse del mismo modo al cuerpo y a la población, que permite a la vez controlar el orden disciplinario del cuerpo y los acontecimientos aleatorios de una multiplicidad biológica, el elemento que circula de uno a la otra, es la norma”. (Foucault, 2003, 217)

El tercer tipo de poder ejercido con el dispositivo de la estandarización, el poder de la “regularización”, se lleva a cabo tras los efectos del poder disciplinario y del normalizador. Se trata de la creación de los grupos poblacionales en la institución escolar, tras ese “medir en términos cuantitativos y jerarquizar en términos de valor las capacidades, el nivel, la ‘naturaleza’ de los individuos” (Foucault, 1984, 188). El poder de regularización necesita la noción de población como medio para gobernar a los sujetos bajo el agrupamiento de conjuntos poblacionales definidos. La población evaluada de cada centro escolar, región y país representa a un total mensurable y comparable en dimensión global que ejerce poder sobre la vida del alumnado para gobernarlos.

Por medio de los tres poderes que se entrecruzan en el dispositivo biopolítico de la estandarización (disciplinario, normalizador y regularizador) se constituye un “sistema comparativo que permite la medida de fenómenos globales, la descripción de grupos, la caracterización de hechos colectivos, la estimación de las desviaciones de los individuos unos respecto de otros, y su distribución en una población” (Foucault, 1984, 195). Este dispositivo se sustenta en la estadística (Lazzarato, 2005), como medio indispensable de los instrumentos de seguridad que los Estados necesitan para gobernar a la población. El poder de regularización, fenómeno propio del proceso de globalización, es a su vez, causa y efecto de unión y división social (Bauman, 2010). El biopoder ejercido a través de las pruebas de evaluación hegemoniza los conocimientos evaluables. Es un modo de establecer la objetivación científica del

sujeto, la legitimación de los saberes específicos que normalizan los conocimientos, y a su vez, excluyente de los restantes saberes no evaluables. Con estas mediciones se posibilita a los sujetos una comprensión de ellos mismos, un instrumento de poder que genera sujetos determinados por lo medible. La evaluación es en sí misma una actividad de poder que compone sujetos, forjada y dependiente en unos valores concretos, y órgano influyente directamente en lo que se aprende y en las formas de llevar a cabo el aprendizaje (Stobart, 2008). Desde esta concepción, las pruebas de evaluación se manifiestan como un “arte de gobernar” a la población escolar. Dispositivo de poder disciplinario, normalizador y regularizador que está construyendo nuevos sujetos sociales.

7. DOCENTES

Este apartado expone algunas entrevistas en profundidad, que siguiendo la línea de trabajos previos (Ball, 2003; Ball 2009), intenta comprender los efectos que la implementación de las políticas educativas genera en el profesorado. Es una justificación analítica por medio de los resultados de un proceso de investigación empírica, para demostrar cómo el dispositivo biopolítico de la evaluación estandarizada está generando nuevos sujetos docentes. El biopoder de la estandarización ejercido directamente sobre el profesorado y el espacio escolar a través de las tecnologías de poder/control genera múltiples efectos. Destacan entre ellos, la construcción de sujetos docentes a través de la aparición de dos nuevas cualidades: “comparabilidad” y “dividualidad”.

7.1. COMPARABILIDAD

La comparabilidad es una de las cualidades que aparecen en la docencia como consecuencia de la implementación de las mediciones estandarizadas. Los rasgos que la caracterizan son: el computo/centro y la relación con el todo.

El computo/centro hace referencia al proceso por el cual el centro escolar se considera como la unidad mínima de medición del rendimiento educativo. Ya no

importa el resultado del alumno, ni del aula, ahora lo esencial es el resultado total que cada institución pueda lograr. Así lo relatan dos participantes:

“Yo tengo que dar todos los contenidos, unas veces unos los pillan mejor, otras peor, pero necesito que todos por lo menos lo hayan oído alguna vez todo. Antes podías dejarte los últimos temas sin dar, pero ahora, eso es imposible, porque las pruebas de evaluación miden todo lo que hay en el libro”. Mari Carmen.

“Ahora los tiempos son otros, yo tengo que dar todo para que vaya preparados a las pruebas de evaluación. Antes me podía dedicar a los alumnos en sí, sin mirar los tiempos, pero ahora, antes de mayo todo tiene que estar dado, necesitamos el mejor resultado posible dentro de las posibilidades en esta zona”. Francisco.

El alumnado como sujeto sustancial se desvanece, debido a que la relevancia que el proceso educativo le otorga, se inscribe según su valía para mejorar el cómputo total de la institución. Una de las entrevistadas revela que el día que se van llevar a cabo las pruebas de evaluación estandarizadas, no “interesa” que acuda al centro el alumnado con más atraso académico. Es una de las estrategias que el centro educativo busca con la finalidad de que el resultado total no sea lo más positivo posible.

“Yo tuve la suerte, de que dos niños que hubieran bajado mucho el nivel de las notas, que eran dos niños (...) uno se fue el mes antes y el otro se rompió la muñeca, por esa casualidad tuve mejor nota, porque si esos dos hubieran venido, hubiera tenido peor nota”. Mari Carmen.

Una de las directoras, orientada por el afán de obtener los mejores resultados del centro y de evitar la reducción de la plantilla docente, expresa la necesidad de que repitan curso dos alumnos. Los niños forman parte del juego competitivo que genera la optimización permanente de resultados y de recursos.

“Tengo que hacer que en 2º de primaria repitan dos niños. Son alumnos que tienen malos resultados. Si no repitan me quitan un profesor del centro, yo tengo que calcular para no perder plantilla, tengo que pensar en mi centro y en mis profesores. (...) Soy una líder pedagógica.” Rosa.

El cómputo/centro es una esencia de la comparabilidad que se generaliza por las distintas políticas escolares. Representa diversas estrategias con capacidad para construir a los sujetos docentes por medio del poder de la regularización comparativa

entre centros, localidades, regiones y países. A su vez, es un medio de control y de rendición de cuentas del trabajo docente, que escruta los tiempos y la programación de las acciones del profesorado y alumnado.

“Por medio de la plataforma digital tenemos que estar subiendo constantemente todo lo que hacemos en el centro. Ahora ya no es control por el papel, ahora son “subida de datos” constantemente, yo me siento más controlada, porque tienen que saber todo lo que yo hago, con cifras y tiempos establecidos”. Sandra.

La comparabilidad se vale de otro de sus rasgos distintivos: la relación con el todo. Con la pretensión de que el trabajo del profesorado repercuta en el cómputo mensurable de la institución, la praxis docente se encamina hacia un todo más amplio que supera al aula como elemento mínimo de medición. De ese modo se instala en el interior del profesorado la concepción de que su práctica profesional debe centrarse en aquellas actuaciones que contribuyan al logro del máximo cómputo mensurable. Por ello la función del docente, ya no se vincula al alumnado ni al aula, sino que las sobrepasa como unidades de medida. La unidad mínima de medición en estos momentos es el centro. De este modo lo expresa uno de los directores participantes:

“Los maestros tienen que pensar en los mejores resultados para el colegio. Claro que me preocupo por los resultados. Al final de curso, en la evaluación, yo les decía: interesa que los resultados sean buenos.” Antonio.

Los sujetos han hecho suya la *identidad-centro*, se reconocen como un eslabón primordial y necesario para que la institución escolar pueda competir por los mejores resultados académicos. El profesorado, al formar parte del todo -el centro como resultado mensurable-, asimila la comparabilidad como un rasgo esencial que otorga valía a su profesión.

Así lo expresa un director de un centro situado en una zona de vulnerabilidad social y económica.

“Pues claro que lo importan al final es el centro, eso es así. Hay quienes cogen mejor las cosas y quienes no, pero al final, lo que importa es que nuestra escuela sea mejor o peor en relación a nuestros semejantes, no en comparación con escuelas del

centro, eso es diferente. Por lo menos que en lo básico seamos buenos. De esa forma te sientes orgulloso de tu trabajo, si el total evaluado es bueno o no lo es.” Francisco.

El cómputo total del centro ejerce un poder que controla y gobierna la forma de pensar la educación y las relaciones escolares. La inspección educativa se puede considerar en este contexto de mediatización e influencia externa, como un vector que intensifica y concreta todos los aspectos técnico-pedagógicos que se deben desarrollar en el aula.

“La inspección me controla, esa es su función. A todos nos interesa sacar buenos resultados en las pruebas de evaluación, porque hay una relación directa con los resultados PISA. A mí me interesa que la inspección vea que las cosas se hacen bien aquí, y al inspector también le interesa que sus centros tengan buenos resultados, y Andalucía quiere buenos resultados respecto a otras comunidades de España, y al país con Europa, eso es así, esto es una cadena, nadie puede fallar”. Laura.

“¿Dirección en relación a la inspección? Yo como director, me preocupo que mi centro tenga buenos resultados, lo que me interesa es un resultado global, que luego la inspección pueda valorarme como positivo, que pueda tener buenos resultados en comparación con los otros centros.” Francisco.

Siguiendo esa cadena de transmisión de poder y control, como eslabón posterior a la inspección, la dirección escolar se consolida como la figura que asume la responsabilidad de asegurar esa identidad-centro. La dirección escolar orienta sus criterios de actuación para transformar a los docentes, y que éstos, integren en su identidad profesional el valor que otorga la optimación de las pruebas estandarizadas que afectan al centro como un todo mensurable.

“Claro que tenemos presiones desde arriba, a mí la directora me dice que tenemos que sacar buenos resultados, porque nuestro centro tiene que quedar bien al final de todo.” Sandra.

7.2. DIVIDUALIDAD

La dividualidad es otra cualidad que se origina desde el biopoder como consecuencia de la legitimación de las pruebas de evaluación estandarizadas en las

instituciones escolares. En estos momentos, “no estamos ante el dualismo ‘individualismo-masa’. Los individuos han devenido ‘dividuales’ y las masas se han convertido en indicadores, datos, mercados o bancos” (Deleuze, 1995, 281). Por ello, las políticas educativas de estos tiempos, no se interesan por los seres independientes e individuales. Se trata de generar seres dividuales que dependan unos de otros. En el caso del profesorado, docentes que forman parte del dividendo institucional. Divisores activos que produzcan el máximo cociente o resultado para el centro educativo como unidad mínima de valor. La dividualidad está conformada por dos rasgos: la competitividad y la sujeción, que en un primer momento, podría parecer términos antagónicos. Sin embargo, competitividad y sujeción son términos que se necesitan uno del otro para responder con fidelidad y eficacia a las diversas formas de control ejercidas en los docentes.

La competitividad es una de las características esenciales de estas reformas educativas que se han instalado con fuerza en las prácticas y en los procesos escolares. Los dividuos de las instituciones educativas están instalados en ambientes sometidos a incesantes acciones de lucha. Una estrategia política que ha introducido estos componentes competitivos en los ambientes escolares ha consistido en la implementación de sistemas de incentivos económicos al profesorado como recompensa por el “trabajo bien hecho”. Con ello nos referimos a prácticas extendidas globalmente, fundamentadas en la incorporación de incentivos económicos dependiendo del rendimiento académico de los escolares. En el panorama español, como han señalado críticamente, una política de incentivos económicos en los docentes regida principalmente por la evaluación de estándares, está siendo desarrollada desde 2008 en Andalucía (Luengo y Saura, 2012, Merchán, 2012). Se trata de una herramienta de control sobre los sujetos que a través de la competitividad incentiva a los docentes para que su desempeño se focalice hacia las tareas escolares evaluables y que otorgan la recompensa económica. Una de las participantes del proceso empírico comenta este estado de competitividad que se está originando por medio de la estandarización.

“Puede ser que ahora la valía sean los resultados en las pruebas, sí. Quizá antes era más la experiencia, ahora el que vale como maestro, se ve claramente aquí, y a todos nos interesa que sean buenos los resultados.” Elena.

El ambiente competitivo que se instala en las escuelas genera en los docentes la necesidad de producir más y más. Este proceso se puede considerar como una modalidad de control en la que los docentes, sujetos unos a otros; se miran, se observan, e intentan superarse en un proceso de emulación constante.

“Claro que quiero sacar mejores calificaciones que mi compañera, porque si tenemos una clase que más o menos es la misma, porque los niños son de la misma zona, pues yo supongo que se ve quién es mejor maestra si hay diferencia en los resultados de estas pruebas”. Laura.

Además de la competitividad, los seres individuales necesitan estar en constantes procesos de sujeción entre ellos para formalizar la totalidad numérica de la institución. Los distintos actores del centro, como sujetos dependientes entre sí, se necesitan. La evaluación estandarizada cumple esta función al sujetar unos a otros.

“Ahora trabajamos todos juntos, tenemos más reuniones de ciclo, tu trabajo no era como antes, encerrada en el aula. El director nos promueve que nos reunamos más a menudo, sobre todo al final de curso, cuando están cerca las pruebas de evaluación de diagnóstico”. Rosa.

Todo sujeto está conformado por un poder que le precede, y a la misma vez, ese poder es efectuado por el propio sujeto. El sujeto emerge desde una simultaneidad caracterizada por el efecto de un poder anterior a él, y como condición de posibilidad de potencia radicalmente condicionada (Butler, 2010). El profesorado está subordinado al poder normativo legitimado por las evaluaciones estandarizadas. A su vez, ese poder es efectuado por el profesorado, al conformarse como sujeto evaluador que viene otorgado por el poder de la medición de estándares.

“Le damos mucha importancia a las evaluaciones de diagnóstico, somos el centro al completo. Al aceptar el Programa de Calidad, nos hemos comprometido a ello. Yo personalmente, dedico todos los viernes a la evaluación de lengua y matemáticas. Si quieres sacar buenos resultados en las evaluaciones, tienes que evaluar por competencias y adaptarse a ellas.” Sandra.

El efecto que se origina mediante un dispositivo es la producción de sujetos sujetados bajo determinados efectos de saber/poder (García Fanlo, 2011). El dispositivo de la estandarización origina docentes sujetados bajo este tipo de relaciones, las cuales son intrínsecas a los procesos hegemónicos de la estandarización del rendimiento de los escolares.

8. CONCLUYENDO POR MEDIO DE ALGUNAS CONSIDERACIONES

La promulgación de políticas educativas fundamentadas en prácticas de control y regulación poblacional en los centros escolares es una realidad extendida a nivel global. Este tipo de acciones responden a los fundamentos epistemológicos del régimen de la biopolítica (Foucault, 2001), con las características propias de la sociedad de control (Deleuze, 1995). En las instituciones educativas, como espacio delimitado para aplicar procesos de poder y de control sobre la población, las pruebas de evaluación estandarizadas del rendimiento escolar constituyen el dispositivo principal de la biopolítica educativa. Las diversas políticas de evaluación estandarizada que se extienden por los sistemas educativos, tienen su origen en intereses de organismos economicistas que se han convertido en actores políticos hegemónicos en la toma de decisiones. El examen continúa representando el instrumento esencial para producir el régimen de la docilidad, de la disciplina y de la regularización de los centros. En estas actuaciones del sistema de control, la OCDE a través de las pruebas PISA, ha llegado a consolidarse como el órgano más representativo en la nueva gobernanza educativa global. Además de la estadística y las mediciones globales, el dispositivo de biopolítica escolar está acompañado de nuevas tecnologías de poder/control, que asemejando las acciones escolares al ámbito privado, modifica el modo de proceder en la escuela pública. Todas estas tecnologías se apoyan en una racionalidad economicista, y Lyotard (1991) lo comprende como una relación performativa de optimización de la relación input/output. Los efectos que el dispositivo de biopolítica educativa está provocando son diversos, pero lo que es innegable, es la conformación de nuevos sujetos sociales. En el caso del alumnado, el dispositivo de la biopolítica educativa provoca la legitimación de la lógica

disciplinaria, la perpetuación de las líneas divisorias (normalidad/anormalidad) y la hegemonía de la estandarización como regularización de los conjuntos poblacionales. En los discursos políticos y jurídicos de la modernidad prevalece una estructura de poder y verdad “deshumanizadora”, en el sentido que obstaculiza la construcción positiva del sujeto (Santos, 2013). El poder sobre la vida del alumnado se produce a través la unificación representativa de la disciplina como “anatomopolítica del cuerpo humano” y los controles reguladores como “biopolítica de la población” (Foucault, 1987, 168). Por su parte, los efectos generados en los docentes son múltiples dependiendo de los intereses analíticos. En este caso, por medio de algunos relatos recogidos tras una investigación empírica, se ha atendido al proceso por el cual, el dispositivo de la biopolítica está incidiendo severamente en la identidad profesional del profesorado. Las diversas actuaciones de control, propias del régimen de la biopolítica, generan en los sujetos estados de inseguridad, desigualdad e individualización (Lazzarato, 2009). Estos procesos están construyendo nuevos sujetos sociales, caracterizados por la emersión de dos cualidades: “comparabilidad”, cuyos rasgos son el cómputo/centro y la relación con el todo; y “dividualidad”, siendo la competitividad y la sujeción, sus atributos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (2007). “¿Qué es un dispositivo?” *Sociológica*, 73, 249-264.
- (2010). *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-textos.
- Arendt, H. (2002). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Ball, S. J. (2003). “The Teacher’s Soul and the Terrors of Performativity”. *Journal of Education Policy*, vol.18 n°2, pp. 215–228.
- (2009). “Education reform, teacher professionalism and the end of authenticity”. En M. Simons; M. Olssen; y M. A. Peters (Eds.), *Re-Reading Education Policies* (pp. 667-682). Rotterdam: Sense Publishers.
- (2013). *Foucault, power and education*. New York and London: Routledge.
- Ball, S. J. y Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación*. Brussels: Education International.

- Bailey, P. L. J. (2013). "The policy dispositif: historical formation and method". *Journal of Education Policy*, nº 28, vol. 6, pp. 807-827.
- Bauman, Z. (2010). *La globalización. Consecuencias humanas*. México D. F.: Fondo de cultura económica.
- Boyer, A. (2012). "Biopolítica y filosofía feminista". *Revista de estudios sociales* nº 43, pp. 131-138.
- Burch, P. (2009). *Hidden markets. The new education privatisation*. New York and London: Routledge.
- Butler, J. (2010). *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. Madrid: Cátedra.
- Caruso, M. (2005). *La biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del Reino de Baviera, Alemania (1869-1919)*. Buenos Aires: Prometeo.
- Castro, E. (2011). "Biopolítica: orígenes y derivas de un concepto". En E.; Castro, S.; Grinberg, P. O'Malley, y A. Veiga-Neto (Eds.), *Biopolítica, gubernamentalidad, educación, seguridad* (pp.5-11). Buenos Aires: UNIPE.
- Castro-Gómez, S. (2012). "Sobre el concepto de antropotécnica en Peter Sloterdijk". *Revista de estudios sociales*, nº 43, pp. 63-73.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona, Paidós.
- Deleuze, G. (1990). "¿Qué es un dispositivo?" En E. Balbier; G. Deleuze y L. Hubert (Eds.), *Michel Foucault filósofo* (pp. 155-163). Barcelona: Gedisa,
- Deleuze, G. (1995). Post-scriptum sobre las sociedades de control. En G. Deleuze, (Ed.), *Conversaciones* (pp. 277-286). Valencia: Pre-textos,
- Esposito, R. (2004). *Bíos, biopolítica y filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fearnley, L. (2005). "From Chaos to Controlled Disorder: Syndromic Surveillance, Bioweapons, and the Pathological Future". *ARC Working Paper*, nº 25, pp. 1-42.
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México D. F.: Siglo XXI.
- (1987). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- (1988). "Por qué estudiar el poder: la cuestión del sujeto". En H. L. Dreyfus y P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, (pp. 227-234). México D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

- (1991). El juego de Michel Foucault. En M. Foucault (Ed.), *Saber y verdad* (pp. 127-162) Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.
- (2001). *Los anormales. Curso del Collège de France (1974-1975)*. Madrid: Akal.
- (2003). *Hay que defender la sociedad. Curso del Collège de France (1975-1976)*. Madrid: Akal.
- (2008). *Seguridad, territorio y población. Curso del Collège de France (1977-1978)*. Madrid: Akal.
- (2009). *Nacimiento de la biopolítica. Curso del Collège de France (1978-1979)*. Madrid, Akal.
- García Fanlo, L. (2011). “¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze y Agamben”. *A parte rei* nº 74, pp. 1-8.
- Gallo, S. (2010). “Filosofía, enseñanza y sociedad de control”. *Cuestiones de filosofía* nº 12, pp. 1-20.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2011). La conjetura del AND. Vitalpolitics y conducción de la conducta en la educación de nuestros tiempos. En E. Castro; S. Grinberg; P. O’Malley y A. Veiga-Neto, A. (Eds.), *Biopolítica, gubernamentalidad, educación, seguridad* (pp. 13-24). Buenos Aires: UNIPE.
- Hanushek, E. A. y Ludger, W. (2011). “How much do educational outcomes matter in OECD countries?” *Economic Policy*, nº 26, pp. 427-491.
- Hardt, M. y Negri, A. (2002). *Imperio*. Barcelona, Paidós.
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reivindicación de la naturaleza*. Valencia: Cátedra.
- Jakobi, A. P. y Martens, K. (2007). La influencia de la OCDE en la política nacional. En X. Bonal; A. Tarabini-Castellani y A. Verger (Eds.). *Globalización y Educación. Textos Fundamentales* (pp. 233-253). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lazzarato, M. (2005). “Biopolitique/Bioéconomie”. *Multitudes*, vol. Automne, nº 22, 1-7.
- (2009). “Neoliberalism in action: inequality, insecurity and the reconstitution of the social”. *Theory, culture & society*, vol. 26, nº 6, pp.109-133.

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*, vol. 16 nº 3, pp. 111-126.

Liotard, J-F. (1991). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.

Martens, K. y ANJA P. J. (2010). "Introduction: The OECD as an Actor in International Politics". En M. Kerstiny A. P. Jakobi (Eds.) *Mechanisms of OECD Governance: International Incentives for National Policy-Making?* (pp. 1-25) Oxford: Oxford University Press.

Masschelein, J. y Simons. M (2002). "An Adequate Education for a Globalized World? A note on the immunization of being-together". *Journal of Philosophy of Education* nº 36, pp. 565-584.

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*, vol. 20, nº 32, pp. 1-28.

Meyer, H-D. y Aaron B. (2013). "Introduction. PISA and the Globalization of Education Governance: some puzzles and problems". En H. D. Meyer y B. Aaron (Eds.) *PISA, Power and Policy. The emergence of a global educational governance* (pp. 9-26). Oxford: Symposium Books.

Moro, Ó. (2003). "¿Qué es un dispositivo?" *EMPIRIA: Revista de metodología de las ciencias sociales*, nº 6, pp. 29-46.

Preciado, B. (2008). *Testo yonqui*. Madrid: Espasa-Calpe.

Preciado, B. (2011). *Manifiesto contra-sexual. Prácticas subversivas de identidad sexual*. Barcelona: Anagrama.

Rizvi, F. y Lingard, B. (2009). *Globalizing educational policy*. London: Routledge.

Robertson, S. L. y Dale. R. (2009). The World Bank, the IMF, and the Possibilities of Critical Education. En M. W. Apple; W. Au, y L.M. Gandin (Eds.), *The Routledge International Handbook of Critical Education* (pp. 23-35). New York: Routledge,

Rose, N. (2007). *The Politics of Life Itself: Biomedicine, Power, and Subjectivity in the Twenty-First Century*. Princeton: Princeton University Press.

- Santos, M. (2013). "Educación y construcción del *Self* en la Filosofía Helenística según Michel Foucault". *Revista española de pedagogía*, nº 256, pp. 479-492.
- Sellar, S. y Lingard, B. (2013). "The OECD and global governance in education". *Journal of education Policy*, nº 28, vol. 5, pp. 710-725.
- Simons, M. (2006). "Learning as Investment: notes on governmentality and biopolitics". *Educational Philosophy and Theory* nº 38, vol. 4, pp. 523-540.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2008). "From Schools to Learning Environments: The Dark Side of Being Exceptional". *Journal of Philosophy of Education*, nº 42, vol. 3-4, pp. 687-704.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida. Sobre antropotécnica*. Valencia: Pre-textos.
- Stobart, G. (2008). *Testing times: The uses and abuses of assessment*. Abingdon: Routledge.
- Sahlberg, P. (2006). "Education reform for raising economic competitiveness". *Journal of educational change* 7, (4), 259-287.
- Tassin, E. (2012). "De la subjetivación política. Althusser/ Rancière/ Foucault/ Arendt/ Deleuze". *Revista de Estudios Sociales*, nº 43, pp. 36-49.
- Veiga-Neto, A. (2013). "Biopolítica, normalización y educación". En M. Ruvituso (Ed.) *Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano/1* (pp. 10-19). Buenos Aires: UNIPE.
- Verger, A. y Altinyelken, H. K. (2012). "Global education reforms and the new management of teachers: A critical introduction". En A. Verger; H. K. Altinyelken y M. D. Koning (Eds.), *Global managerial education reforms and teachers: emerging policies, controversies and issues in developing contexts* (pp. 1-18). Brussels: Education International.

3.3. La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo¹⁸

The performativity in education. The construction of the new teacher and the new performative manager¹

Resumen

El presente artículo analiza la construcción de la cultura de la performatividad en la educación. Es una cultura que nace tras la implementación de diferentes mecanismos de privatización encubierta en la educación. La administración educativa incorpora nuevas dinámicas de privatización encubierta en la educación pública: pruebas de evaluación estandarizada, nuevos sistemas de incentivo económico a los docentes y nueva gestión pública. Estos mecanismos son nuevas tecnologías políticas que producen control institucional.

En este trabajo presentamos resultados de un proceso de investigación empírica de corte cualitativa. Estudiamos seis centros educativos que han implementado el “Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares de los centros públicos de Andalucía”. Este programa produce la cultura de la performatividad en la escuela pública.

Presentamos la creación de nuevos docentes y nuevos gestores. Analizamos algunos cambios de identidad, interacciones sociales y valores que son producidos por la cultura de la performatividad en los centros educativos.

¹⁸ Esta investigación presenta conclusiones preliminares de nuestra participación en el proyecto de investigación “Dinámicas endógenas y exógenas de privatización en y de la educación: el modelo de cuasimercado en España” (Plan Nacional I+D+ i REF/EDU 2010/ 20853).

Palabras clave: *performatividad; mecanismos endógenos; pruebas de evaluación estandarizada; sistema de incentivos; políticas educativas; identidad; docentes; gestores.*

Abstract

This article analyzes the construction of the performativity culture in education. It is a culture that was born after the implementation of different mechanisms of privatization in education. The administration assessment incorporates standardized assessment tests, merit pay for teachers and new public management. These mechanisms are new policy technologies that produce institutional control.

In this work we present results from a qualitative research. We studied six schools that are implementing “The quality and improvement program of the school performance in Andalusia”. This program produces the performativity culture in the public school.

We present the creation of “new teachers” and “new managers”. We analyze some identity changes, social interactions and values that are produced for the performativity culture in the schools.

Keywords: *Performativity; endogenous mechanisms; standardized assessment; merit pay; identity; educational policy; teachers; managers.*

1. Introducción

La privatización del sistema educativo es una corriente que intenta llegar a todos los países y sigue aumentando en su intensidad de implementación, acarreando numerosos cambios. Por este motivo, nos encontramos ante la necesidad de dar respuesta a algunos interrogantes para conocer en profundidad esas transformaciones: qué es lo que se está modificando en el interior de los centros, cómo están siendo aceptadas estas transformaciones por los agentes educativos, desde dónde proceden los intereses para adoptar esta privatización.

Realizando un breve recorrido histórico para saber cómo, dónde, por qué y cuándo se han ido incorporando este tipo de políticas de privatización en la educación pública, tendríamos que trasladarnos a los años ochenta del siglo anterior. Son las políticas de los gobiernos de Thatcher y Reagan, en Inglaterra y Estados Unidos respectivamente, las que se fundan intencionadamente para cambiar lo que se entendía por “lo público”. Aunque es cierto que desde ese momento se produjo una oleada que iría penetrando en la mayoría de gobiernos de diferente signo político, los planteamientos neoliberales que emergieron desde los años cincuenta del siglo pasado, son los inicios ideológicos por la lucha para derrotar el Estado de bienestar. Tal y como afirma Jessop (2008), fue el momento de aparición de los discursos para reestructurar, rediseñar y reorientar a los estados.

En materia educativa, estas modificaciones se pudieron observar con intensidad a principios de los años ochenta del anterior siglo, en países como Inglaterra, Australia, Nueva Zelanda y Chile. El Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización Mundial del Comercio (OMC) y el Banco Mundial (BM) son los organismos internacionales que actualmente se ocupan de funciones que anteriormente eran propias de cada estado, estableciendo una clara influencia en las políticas educativas de la mayoría de países (Robertson, Bonal y Dale 2007; Díez, 2010). Los organismos internacionales descritos, con la adopción de mecanismos empresariales para orientar las actuaciones en la función pública, han sido los encargados de introducir eficazmente a nivel global, un conjunto de medidas que responden a discursos que se vinculan a los intereses de la ideología neoliberal y neoconservadora (Apple, 2002).

Tres tecnologías políticas se han implementado en lo público produciendo profundos cambios en la educación: la de los mercados, la nueva gestión pública y la *performatividad* (Ball, 2007). Centrando nuestro interés en la *performatividad*, consideramos que cada una de estas tecnologías políticas implican la inculcación de distintas formas de disciplina y de regulación, constituyendo un nuevo régimen en la regulación del sector público (Ball, 2007 y Jessop, 2008).

Para manifestar estos cambios en las políticas educativas, prestaremos especial atención en los mecanismos de privatización endógenos en la educación pública que se están incorporando en el sistema educativo andaluz, atendiendo a la categorización propuesta por Ball y Youdell (2007), quienes diferencian entre dinámicas de privatización exógenas *de* la educación y dinámicas de privatización endógenas *en* la educación. Las dinámicas de privatización *exógenas*, forman parte de las pautas visibles para liberalizar al sector público como medio de imposición de la ideología neoliberal, y así originar beneficio económico ofertando los servicios educativos al sector privado.

La privatización *endógena*, o formas encubiertas de privatizar el sistema educativo, hacen referencia al traslado de la ideología, metodología y acciones del sector privado dentro del sistema educativo, y de este modo, provocar que las instituciones públicas sean análogas, en sus objetivos y funcionamiento a las privadas. Dentro de las dinámicas endógenas de privatización, se diferencian los *cuasimercados*, la gestión de resultados y la nueva gestión pública. Desde esta perspectiva de análisis, algunos estudios han empezado a ocuparse de estos cambios en las diferentes comunidades que configuran el estado español (Olmedo y Santa Cruz, 2010; Bernal y Lorenzo, 2012; Luengo y Saura, 2012b; Prieto y Villamor, 2012).

El presente trabajo forma parte de una investigación más extensa que tiene como pretensión estudiar algunas políticas de privatización en el sistema educativo español. Es un estudio enmarcado dentro del Proyecto de Investigación: “Dinámicas de privatización exógenas y endógenas en y de la educación: la implantación del modelo de cuasimercado en España”, financiado por el Ministerio de Educación a través del Plan Nacional I+D (Ref. EDU2010/20853).

2. La performatividad como cultura institucional

Nos centramos ahora en la comprensión de la génesis, a raíz de la implementación de mecanismos de privatización endógenos en la educación pública, de la cultura de la *performatividad* (*performativity*), que Ball (2003a: 89-90) define como:

“(…) una tecnología, una cultura y una modalidad de reglamentación que utiliza evaluaciones, comparaciones e indicadores como medios para controlar, desgastar y producir cambio. El desempeño de sujetos individualmente considerados u organizaciones sirve como medida de productividad o rendimiento, o como índice de “calidad” o “momentos” de evaluación o ascenso”.

Si bien es cierto que se identifica la performatividad como una cultura, también es reconocida como una tecnología política que forma parte del triunvirato reformista de lo público, acompañando a los mercados educativos y la nueva gestión pública en la educación (Ball, 2007). Así pues, podemos entender la performatividad como el resultado de la actuación de dos tecnologías políticas: las nuevas formas de gestión empresarial en la educación y las prácticas de gestión de resultados en la docencia. No consiste en una simple modificación de la praxis docente, se trata de un cambio de más calado, que incide en el modo de concebir la institución educativa, en aspectos tan nucleares como el valor del trabajo, los modos de interacción personales y profesionales, etc.

“Esencialmente la performatividad es una lucha por la perceptibilidad: la base de datos, la reunión evaluativa, la reseña anual, la redacción de informes, la publicación regular de resultados y solicitudes de ascenso, las inspecciones e informes de pares, constituyen la mecánica de la performatividad” (Ball, 2003a: 93)

Relevantes trabajos han estudiado, en diversos contextos, cómo las distintas políticas de privatización encubierta que generan la cultura de la performatividad están modificando la praxis educativa, las relaciones de poder dentro de los centros y la identidad del profesorado (Woods & Jeffrey, 2002; Ball, 2003a; Perryman, 2006; Youdell, 2011; Perold, Oswald y Swart, 2012). Son escasos los estudios que se han realizado desde esta perspectiva sobre el sistema educativo español, queriendo contribuir con este trabajo al avance en la comprensión de las políticas de privatización en el sector de la educación.

Las diversas prácticas de privatización endógena están generando importantes modificaciones en la praxis educativa, en las formas de entender la educación pública y por lo tanto, propiciando cambios en la identidad del profesorado. En la comunidad autónoma de Andalucía se ha incorporado desde el curso 2008/2009 el *Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros públicos de Andalucía*¹⁹ (en lo sucesivo, Programa de calidad). Es la política educativa responsable de crear la cultura de la performatividad en la escuela pública, ya que con ella, se están imponiendo nuevas medidas de privatización endógena en el contexto escolar, como : a) pruebas de evaluaciones externas y estandarizadas que califican al alumnado y sirven como puntuación numérica para generar la valía del profesorado; b) sistemas de incentivos económicos en los docentes, y c) nuevas formas de gestión empresarial que se tienen que desarrollar desde la dirección escolar.

El Programa de calidad define la “calidad” educativa como la mejora constante del rendimiento educativo mensurable por medio de dos pruebas de evaluación estandarizadas: las *Pruebas de evaluación de diagnóstico* y las *Pruebas de evaluación ESCALA*. Son test que mantienen la misma línea marcada por otras políticas educativas para otorgar la valía del alumnado por medio de la cuantificación. Es notoria la influencia en el Programa de calidad de pruebas similares diseñadas por organismos de gran relevancia internacional, ya que una de las finalidades de este programa

¹⁹ Orden de 20 de febrero de 2008 (BOJA núm. 114 del 29 de febrero de 2008) de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Será denominado “Programa de calidad” a partir de este momento.

consiste precisamente en la mejora de los índices en las evaluaciones internacionales, entre las que destacan PISA (*Programme for International Student Assessment*) de la OCDE y TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) y PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) como pruebas de evaluación de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, por sus siglas en inglés).

Las otras propuestas de privatización encubierta que acompañan al Programa de calidad, el sistema de incentivos económicos y los mecanismos de gestión, también se encuentran en la línea diseñada por la OCDE. Desde este organismo se apunta la necesidad de ejecutar una evaluación constante a lo largo de toda la carrera docente con el fin de identificar los aspectos de mejora, y con ello, reconocer y recompensar una docencia eficaz (OCDE, 2004; OCDE, 2011). Para ello, y dependiendo de diversos aspectos de evaluación, pero otorgando una primacía a los resultados de las evaluaciones señaladas anteriormente, el profesorado podrá ser beneficiado con un complemento salarial de hasta siete mil euros, cada cuatro años. Se trata de la inclusión en la escuela pública andaluza de un sistema de incentivo económico docente basado en la producción (Luengo y Saura, 2012a). Aunque se ha demostrado (Murillo, 2006), que la introducción de sistemas de incentivos económicos en la docencia no es una medida eficaz para lograr una mejoría del sistema educativo.

La tercera tecnología de control, la gestión educativa, al igual que las otras dos, se apoya también en las directrices de la OCDE. Este organismo es un claro defensor de la gestión educativa con prácticas similares a la gestión empresarial. Desde esta óptica, se apuesta por el “gerente educativo” al que se le otorga más influencia y poder en el reclutamiento de los docentes y libertad para manejar los recursos humanos y financieros (OCDE, 2008).

Podemos encontrar el esbozo epistemológico de la cultura de la performatividad en la propuesta de Marcuse (1955) con su concepto de “*performance principle*” para referirse a un principio que rige las directrices de las sociedades industriales por

medio de la productividad rentable, la eficiencia y la competitividad. El principio performativo se asienta como síntesis del planteamiento dominante que la razón técnica-instrumental, hegemónica en los sistemas capitalistas, ejerce para legitimarse en los procesos educativos (Habermas, 2003). Como han manifestado desde un posicionamiento crítico a la perspectiva capitalista en la educación, Boxley (2003) y Laval (2004), afirman que los estados, debido a sus planteamientos de reproducción social, manifiestan un interés para imponer en los centros educativos conocimientos, habilidades y competencias que se vinculen estrechamente con el mundo del trabajo asalariado. De este modo, la vinculación entre la escuela y la empresa está servida, los jóvenes trabajan y son evaluados en los centros educativos, tal y como posteriormente lo harán de adultos en el mercado empresarial.

Bajo esta condición, en las distintas pruebas de evaluación estandarizadas imperan los conocimientos propios del interés capitalista y los sistemas de competencias propios de los neoliberales, junto con la primacía de los saberes matemáticos, científicos y lingüísticos, que defienden los intereses neoconservadores (Apple, 2002). Con estas acciones de evaluación que diagnostican la calidad de un centro escolar, se está propiciando el abandono del relato humanista en la educación, imponiéndose el interés del sistema capitalista, esto es, mayor fuerza de poder y control en favor de la “verdad” que legitiman los discursos economicistas (Lyotard, 1991). Estos planteamientos se van instalando paulatinamente en los modos de actuación de los centros educativos, consiguiendo formar parte esencial de sus prácticas cotidianas.

El determinismo es la hipótesis sobre la que descansa la performatividad, sustentada por la filosofía positivista de la eficiencia (Lyotard, 1991). Esto significa, que las prácticas evaluadoras se fundamentan en acciones de medición inputs/outputs preestablecidos. Son políticas de rentabilidad en las que el objetivo de la productividad preestablecida provoca que la praxis sea finalista, dificultando de este modo, las situaciones en las que hay que tomar decisiones ambivalentes y no programadas. Ball (2003b) lo deja muy claro cuando señala que lo principal de todo ello, es que la “eficiencia prima sobre la ética”, perpetuándose el tecnicismo

profesional, en el que poca cabida tiene el compromiso humanista debido a la sumisión a las tareas de rendición.

Los docentes y la dirección escolar son los dos agentes que están sufriendo severas modificaciones con la incorporación de las medidas de privatización. Respecto a los docentes, se logra individualizar la responsabilidad, en clara oposición a posturas de corresponsabilidad y de trabajo en equipo, respondiendo de este modo al efecto de la “patología” que padece la sociedad por nombrar, clarificar e individualizar a los sujetos (Ball, 2003a). Como consecuencia, el profesorado consume tanto tiempo y energía en este tipo de prácticas de rendimiento, que impiden centrarse en el verdadero aprendizaje del alumnado (Perold, Oswald y Swart, 2012). Todo ello ha contribuido a identificar lo que es ser un “buen maestro”, con su capacidad para lograr que sus alumnos obtengan buenos resultados, inculcando la idea de que estas medidas de evaluación son objetos que sustentan la verdad.

Desde las nuevas acciones de control jerárquico que la cultura de la performatividad impone, aparecen prácticas que instan a que cada individuo se vigile a sí mismo y todos vigilen a los demás. Modos de actuar que recuerdan al concepto de panóptico de Bentham que tan detalladamente describe a la institución escolar como parte de la sociedad disciplinaria (Foucault, 2002). Fundamentada en esta visión epistemológica, Perryman (2006) sostiene que la implementación de distintos mecanismos disciplinarios, en los que la inspección y la dirección escolar asumen un papel importante, junto con las prácticas de rendición de cuentas, son las tecnologías que crean la idea de *panoptic performativity*. De este modo, se describe la situación en la que el profesorado y el alumnado se sienten constantemente observados bajo el ojo vigilante y sancionador del control institucional.

Las prácticas actuales en las instituciones educativas ya no son propias de la “sociedad disciplinaria”, sino que se refieren a mecanismos que legitiman a la “sociedad de control”, propia de los estados metaestables en los que vivimos actualmente (Deleuze, 2006). Este tipo de sociedad de control está fundamentada, al igual que el Programa

de calidad, en prácticas de lenguaje numérico, modulación de salarios en función de la eficacia, procesos de rivalidad interminables -sana competición- y prácticas que tienen la finalidad de ir introduciendo esos mecanismos de privatización para ir dejando, sutilmente, la escuela en manos de la empresa privada.

Tras la exposición de este planteamiento teórico necesario para asentar la cultura de la performatividad, se acometerá a continuación el análisis de las transformaciones que están llevándose a cabo en la labor de los docentes y en las nuevas funciones de la dirección escolar como consecuencia de la introducción del Programa de calidad. De este modo, expondremos el proceso metodológico realizado en nuestra investigación, con la intencionalidad de que el mismo nos sirva para dar respuesta al principal objetivo de este trabajo: *exponer por medio de las entrevistas analizadas, cómo se reconstituyen los nuevos docentes y los nuevos gestores performativos.*

3. Proceso metodológico de la investigación

Atendiendo a las diferentes políticas educativas que se están llevando a cabo para la búsqueda de la mejora del sistema educativo, se han seleccionado seis centros públicos de educación primaria de la ciudad de Granada (Andalucía) que están desarrollando el Programa de calidad. La selección, y posterior distribución de los centros, se ha realizado atendiendo a los siguientes criterios: a) implementación del Programa de calidad -política educativa que conlleva el sistema de incentivo docente-; b) estructuración de tres tipos de centros: dos de clase alta, dos de clase media y dos de clase baja, atendiendo al origen socioeconómico de las familias que acuden a los mismos, y c) el profesorado participante ha estado implicado en la puesta en práctica de las Pruebas de evaluación de diagnóstico y en las Pruebas de evaluación ESCALA.

Siguiendo el paradigma interpretativo, concebimos la labor docente y de la dirección escolar como una construcción social que tiene su origen en los significados que los actores comparten cuando se comunican e interactúan. Por tanto, no es la objetividad,

ni la neutralidad de las leyes universales lo que perseguimos, sino la comprensión de hechos en situaciones particulares, haciendo hincapié en la naturaleza esencialmente valorativa de la investigación (Denzin y Lincoln, 2012). La labor de los docentes y de la dirección escolar se convierte así en el presupuesto de la teoría, no su objeto exclusivo, porque lo que nos interesa es interpretar lo que las personas perciben como realidad social y educativa. Nos hemos apoyado en los principios de la inducción para diseñar el proceso de investigación (Flick, 2004), enmarcada dentro de la visión de la teoría fundamentada *Ground theory* de Strauss y Corbin (1998), con la intencionalidad de que las interpretaciones de los actores formalicen las categorías de análisis.

3.1. Instrumentos de recogida de información

Durante el proceso metodológico se utilizaron diferentes estrategias e instrumentos para recabar y procesar la información:

- i) 30 entrevistas en profundidad.
- ii) Documentos oficiales que avalan la puesta en marcha de nuevas políticas educativas.
- iii) Software informático QSR Nvivo10.

Se han realizado treinta entrevistas en profundidad para ofrecer oportunidades de escuchar las voces de los actores implicados (Strauss y Corbin, 1998), y estudiar así las percepciones, ideas, opiniones y valores implicados en la labor docente y de dirección, como medio para construir el conocimiento a través de la interacción entre el entrevistador y el entrevistado (Kvale, 2012). Nos han posibilitado reconstruir los cambios que están generándose en el interior de los centros a raíz de las medidas de privatización y, siguiendo a Valles (2007), favorece también la familiarización de los participantes con las cuestiones objeto de nuestro interés científico.

Otro instrumento que formaliza la recogida de información ha sido el estudio de los documentos oficiales que avalan las transformaciones en la escuela pública. El

Programa de calidad, las Pruebas de evaluación de diagnóstico y las Pruebas de evaluación ESCALA, han sido las normativas políticas que han centrado nuestro foco de análisis. Se ha prestado especial atención a los cambios que están originándose en la labor de los docentes, las nuevas acciones de la dirección escolar y nuevas identidades que estos actores están padeciendo por la inmersión de la cultura de la performatividad.

El software informático QSR NVivo10 se ha utilizado para analizar el material recopilado mediante la detección, y posterior concreción, de categorías de análisis que proporcionan sentido a los datos de forma más expeditiva y segura. A su vez, ha garantizado una fiabilidad comparativa entre las relaciones de las interpretaciones manifestadas por los participantes.

3.2. Selección de participantes y proceso de categorización

La selección de los protagonistas se ha realizado atendiendo a varios criterios. Hemos optado por elegir a docentes que estuvieran enseñando antes de la introducción de la política de pago por mérito, para detectar el proceso y los cambios que se iban produciendo en los centros educativos conforme las medidas privatizadoras se implementaban. Los participantes entrevistados han sido treinta docentes con diferentes funciones, lo que nos ha obligado a establecer la siguiente distribución²⁰: 6 directores/as; 6 docentes que han aplicado las Pruebas de evaluación de diagnóstico; 6 docentes que han llevado a cabo las Pruebas de evaluación ESCALA; 6 responsables de la Jefatura de Estudios; 4 tutores de educación primaria; 2 profesores que no estaban adheridos al Programa de calidad.

²⁰ La codificación de los participantes y de los centros analizados responde a la siguiente categorización: D=Director/a; JE=Jefe/a de Estudios; MPD=Maestro/a que ha realizado las Pruebas de Diagnóstico; MPE=Maestro/a que ha realizado las Pruebas Escala; MRP=Maestro/a que rechaza el Programa de Calidad; T= Tutor; C1=Centro de clase alta 1; C2= Centro de clase alta; C3= Centro de clase media; C4= Centro de clase media; C5= Centro de clase baja; C6= Centro de clase baja.

En el proceso de categorización han destacado un conjunto de nodos y atributos asignados a los relatos de los participantes que nos revelan las principales modificaciones que están llevándose a cabo para conformar la cultura de la performatividad. Junto a ello, la fase de la reducción de datos, entendida como el proceso que nos dirige hacia la síntesis del proceso categórico (Valles, 2007), ha sido realizada por medio de la interacción entre los documentos oficiales y el análisis de las entrevistas en profundidad. Desde el proceso de reducción de datos, y con la ayuda del programa QSR Nvivo10, fueron conformándose las unidades de registro o indicadores de análisis.

Estas unidades menores, por medio de los nodos creados desde el programa QSR Nvivo10, han validado la información extraída, a la vez que han posibilitado las comparaciones constantes entre los diferentes participantes y centros educativos, conformando de este modo, las categorías previas que sustentan la base estructural de las tres sub-categorías: a) las transformaciones en la labor docente, b) las transformaciones en la dirección escolar, y c) cambios de identidad en los docentes y los responsables de la dirección escolar. Estas sub-categorías emergentes han dado respuesta a la categoría principal de análisis que fue desarrollada como fundamentación teórica del presente trabajo: la cultura de la performatividad tras la privatización encubierta del sistema educativo.

Los dos apartados siguientes representarán los principales resultados extraídos del proceso metodológico para justificar nuestro estudio. Por medio de las respuestas de los participantes, podremos validar el objetivo de la investigación: exponer cómo se reconfigura los nuevos docentes y los nuevos gestores performativos. Para ello, serán destacadas algunas de las participaciones de los entrevistados por medio de su función como docentes y responsables de la dirección escolar.

4. La creación del docente performativo

Durante el desarrollo de este apartado atenderemos a algunos de los cambios que están sufriendo los docentes tras la implementación de la cultura de la performatividad en la escuela pública andaluza, centrándonos en los cambios que se producen en la identidad de los docentes, en las nuevas modalidades de interacción social y profesional y en la aparición de nuevos valores (Ball, 2003a).

Las nuevas identidades las abordaremos desde los cambios en la subjetividad que se originan en los docentes. Los procesos de interacción en los centros escolares vienen fundamentados por la competencia, la eficiencia y la productividad. Los nuevos valores están sustentados en variaciones axiológicas por las nuevas formas de concebir a las instituciones, por el valor performativo y la imposición del pragmatismo. La suma de estas tres tecnologías de control son las causantes de la configuración del “docente performativo”.

En referencia a los cambios de identidad que están sufriendo los docentes, son numerosas las variaciones en las subjetividades de los mismos. La identidad del profesor se desvanece, en vez de incrementarse el profesionalismo docente como requisito fundamental para la mejora de la calidad educativa (Bolívar, 2010). El profesional docente está asentado bajo el orden y el control y solamente interesa un docente mensurable, es decir, un ser pragmático y vacío.

“Con respecto a la práctica me siento muy agobiado, estamos envueltos en un papeleo continuo, todos los días tienes que generar algún papel que te impide hacer tu tarea como tú quieres” TC3.

El profesorado se convierte en un agente medible. Ya no importan las situaciones individuales ni personales, porque lo que interesa es una medición de la valía del docente por su contribución al resultado total numérico que representan las pruebas externas estandarizadas. Así se reconfigura la escuela como unidad básica de medida

(Elmore, 2003), en la que el alumnado pierde protagonismo a nivel individual porque lo que prima es la suma de los resultados que debe lograr la institución. Desde la óptica deleuziana queda clara la traslación originada desde individuos hacia seres “dividuales” (Deleuze, 2006).

El profesorado tiene que superarse constantemente, ser el mejor, obtener mayor reconocimiento social. Todos estos cambios de identidad responden al “yo triunfante” (Ball, 2003a), a un estado individual encadenado a “ser más” de lo que somos, siempre en una búsqueda constante por el logro de la excelencia, en la que la eficiencia prima sobre la ética y el orden sobre la ambivalencia.

Los agentes educativos cada vez se habitúan más al desempeño de funciones cercanas al mundo onírico. Quedan envueltos en un manto de tareas difuminadas, inalcanzables, acciones similares a espejismos que no responden a una realidad factible. Tienen que trabajar en una búsqueda de la mejoría que es irreal, porque las metas tienen que ser superadas una y otra vez constantemente.

“El año pasado subí dos puntos de media en las Pruebas de evaluación de diagnóstico. Llega el inspector y me dice que tengo que mejorar. Yo creo que ya estaba bien con lo que mejoré. Lo que creo es que todo fue porque mi compañero de ciclo subió casi tres puntos” MPDC4.

Con el relato de esta maestra se puede comprender que, además de generar un sentimiento de logro que nunca se alcanza, se origina una responsabilidad sentida, porque ella forma parte de la propia prueba estandarizada, ya no son sus alumnos los que obtienen un resultado, es ella la que consigue esa mejora, que parece que “sabe a poco”, ante las duras y permanentes exigencias del control externo. Así se genera uno de los propósitos de la performatividad, la de formar parte de un proceso de competitividad por alcanzar las mejores cotas numéricas, en permanente superación al rendimiento de los compañeros.

Dentro de las interacciones sociales, hay variaciones respecto a las relaciones que se generan entre el docente y el alumnado. La traslación del discurso de las competencias empresariales a la educación pública modifica las relaciones de aula. Así lo manifestaba un docente que se orgullece de su afiliación a la ideología comunista y que con el paso del tiempo, y la implementación de estas reformas en la escuela, la performatividad ha ido dejando su huella en él.

“Yo creo en la competencia, yo creo que un colegio es bueno si tiene buenos resultados. Si una escuela da buenos resultados en pruebas de este tipo, con buena competencia lectora o matemática, por ejemplo (...) Porque la secuencia de contenidos está muy bien establecida. Los tiempos que vivimos, nos llevan a ello, claro que me veo que cambio las relaciones en el aula, ya no intento resolver problemas personales.” TC5

Las bases de datos, la rendición de cuentas por medio de informes y la comparación entre los agentes son otros elementos claves para la transformación de las interacciones sociales dentro de la institución performativa. Todos estos elementos de control se atienden en la base de datos SENECA, que es la responsable de almacenar toda la información que se genera en los centros educativos andaluces. La responsable de gestionar esta base de datos es la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE), una agencia externa a los centros educativos y que pertenece a la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, teniendo como principal objetivo la evaluación de los docentes, los distintos servicios educativos ofertados, programas y actividades.

Otra de las finalidades de la performatividad consiste en instalar en el profesorado estados psicológicos de inseguridad e inestabilidad, originando una incertidumbre permanente. Desde la concepción de Ball (2003a) son procesos que contribuyen a que nos convirtamos en seres “ontológicamente inseguros”, por no saber si lo que hacemos es lo suficiente y lo correcto.

“Llevo veinticinco años en la escuela y siempre he trabajado en unas metas a largo plazo. No me ha preocupado lo inmediato, sino la persona, la ayuda, estar al lado de mis alumnos. Ahora todo cambia, no tiene sentido. Tenemos que trabajar para mañana, para hoy, para dentro de un rato. Todo son prisas... He perdido mi forma de enseñar. Estoy un poco desorientado...” TC1.

“Sé que estoy haciendo bien mi trabajo, porque hago todo lo que puedo, pero a la misma vez me planteo si será lo que deba hacer o no. He hecho todos los cursos del CEP²¹ sobre competencias, me guían la práctica, pero también dudo constantemente si los alumnos de estas zonas no deberían aprender realmente otros conocimientos más fundamentales para su contexto.” MPEEC6.

Tal y como señalan Shore y Wright (1999) y Ball (2003a), la personalidad de los docentes se ve afectada con estas prácticas al provocar inestabilidad emocional e inseguridad en sus decisiones, debido al constante control externo que se ejerce sobre su actividad, de tal modo que, con el tiempo, se pueden producir situaciones de deterioro psicológico y fisiológico en los docentes. Así lo expresa una docente dispuesta a trabajar por las máximas cotas de rendimiento.

“A mí me crea mucha ansiedad, porque quieres que saquen una prueba sin hacer nada en casa. Tuve una tendinitis, es muy estresante. Y no me di de baja, y decía: ahora viene otro, y no sabe de qué va, no puedo darme de baja, no puedo dárselo a otro” MPEDC6.

Es frecuente que surjan sentimientos de culpabilidad cuando “no se da la talla”, apareciendo así las consecuencias morales de la mercantilización en el profesorado, que penetran en su estado emocional porque son constantes las exigencias de producción de resultados medibles y cuantificables, originando una espiral de estrés que parece no tener fin.

²¹ CEP. Centro de profesorado. Centros de profesorado que ofertan cursos formación a los docentes de los centros públicos.

“Tú lo haces aquí todo, es un sobre esfuerzo, es una carrera con mucho estrés. Por ello tú tienes que llevar todo muy bien programado, para que no dejes nada fuera, yo nunca he dejado ningún tema sin dar, para que todos lo tenga, unos lo cogen mejor, otros peor, pero por lo menos, que los buenos lo tengan todo”. MPEEC6

Antes de la introducción de la cultura de la performatividad, la educación se apoyaba en principios democráticos y se concebía desde una óptica de servicio público, como una institución primordial para construir el bienestar social. En la actualidad estos valores se han tornado hacia valores economicistas, donde la educación forma parte del sistema de productividad imperante y el aprendizaje se rige por su relación con la rendición de cuentas (*accountability*). Las acciones de los docentes cambian constantemente por la inclusión de las distintas tecnologías políticas impuestas, generando situaciones propias de un profesional técnico de la enseñanza. Una profesora entrevistada nos comenta sus reacciones personales ante algunas de estas cuestiones:

“Esto es una carrera de fondo durante dos años. Mi compañera y yo nos lo tomamos muy enserio, porque como nos matamos a trabajar, no queremos quedar muy mal, queremos quedar, por lo menos, dentro de lo que tenemos, lo mejor que podamos, pero es un sobre esfuerzo aquí. Es una carrera de fondo que dura dos años. Yo ya he empezado y estoy en tercero. Yo desde ahora estoy pensando en la prueba.” MPEDC6

Como afirma Lyotard (1991), la sociedad de la performatividad está obsesionada por la búsqueda de la eficacia y de la eficiencia. Desde esta perspectiva, el profesorado realiza sus actuaciones durante todo el curso en favor del aumento del rendimiento escolar, en una búsqueda ciega de la eficacia y un comportamiento sumiso a los dictados de la administración. De tal forma que se ha eliminado del “alma del docente” lo sustancial de la educación. Así lo relatan dos de los participantes:

“Sí, los viernes hacemos cálculo y problemas de las pruebas y también hacemos lengua. Sobre todo nos centramos en la expresión escrita.” MPEEC5

“Porque si tú quieres dar resultados en las pruebas, tú tienes que incluir ejercicios y evaluar por competencias como evalúan las pruebas de diagnóstico y tienes que cambiar algo en tu metodología y en tu forma de evaluar para que los niños mejoren los resultados.” DC3

A la vista de los datos que manejamos, el profesorado se instala en la pura instrucción académica, viéndose obligado a renunciar a los procesos que nos conducen hacia la formación integral, la comprensión y funcionalidad del aprendizaje, la crítica social o el carácter colectivo de la educación. La finalidad de la educación se va asentando como un mero entrenamiento repetitivo, y casi mecánico, de aquello que después se exigirá, que no son más que meros resultados descontextualizados, pero que del éxito o fracaso en estas pruebas, dependerá el reconocimiento institucional de lo que es ser un “buen profesor”.

5. La creación del gestor performativo

En esta reforma de la performatividad, el nuevo gestor asume un papel fundamental para su implementación, teniendo como principal pretensión transmitir las acciones de control en el “alma del profesor”. Para ello, la búsqueda de *outputs* predeterminados se utiliza como punto de partida para legitimar el poder. En este escenario, la dirección escolar se reconfigura con acciones de mayor control y superioridad. Dentro del Programa de calidad, las nuevas funciones de poder que se adoptan desde la dirección escolar, se han definido como “enjuiciamiento jerárquico” y “poder de decisión vertical” (Luengo y Saura, 2012b). El primero de ellos se refiere a la potestad que tiene la dirección escolar para determinar si los docentes son merecedores, o no, del incentivo económico por su contribución a la mejora de la institución. El segundo mecanismo de poder es definido de este modo porque es la dirección escolar, la que decide los criterios y objetivos para acceder a los incentivos económicos, erradicándose la colegialidad en estos asuntos tan importantes.

Estas acciones jerárquicas son ejercicios propios de la gobernabilidad e intentan imponer tecnologías de dominación a los demás y a uno mismo, conformando nuevas relaciones de subjetividad y poder (Foucault, 1998). Se modifica así la subjetivación de los sujetos por medio de prácticas totalizantes e individualizantes propias de la gobernabilidad, en consonancia con las finalidades perseguidas por la cultura performativa (Butler, 2004; Youdell, 2006). Uno de los directores de una zona vulnerable, relata la manera que inculca en el alma del docente la cultura performativa.

“Por supuesto, la trato de concienciar, porque después a los centros nos comparan. Nos pueden comparar con los colegios de la zona [...] al final de curso, en la evaluación. Yo les decía: “interesa que los datos sean buenos”. DC6

Con las distintas prácticas se crea las nuevas pedagogías invisibles de la gerencia (Bernstein, 1996). La función de gestión empresarial es la tecnología de control clave para reformular las políticas de los servicios públicos y su implementación fundamentalmente está basada en dos acciones. La primera de ellas hace referencia a todos los dispositivos que se desarrollan con esta cultura empresarial que reorganiza lo público (informes de rendición de cuentas, nuevas atribuciones de desempeño). Como segunda acción, destacaremos las nuevas relaciones de poder, que se fundamentan en una estructura jerárquica, en la que cada sujeto obtiene una responsabilidad propia. Estos son los procesos claves para erosionar sutilmente el profesionalismo y la ética docente. Se trata de debilitar, poco a poco, al profesional a través de la incorporación de nuevas tecnologías de control que hacen que el docente pierda poder de decisión, que son asumidas paulatinamente por la nueva gestión. Sin embargo, algunas voces críticas a esta nueva gestión educativa afirman que ha sido una práctica fracasada a nivel global, ofreciendo un rasguño de esperanza y un alto grado de optimismo, que aboga por una dirección basada en el liderazgo colaborativo (Bolívar, 2012).

Los nuevos gestores performativos actúan estratégicamente para obtener el máximo puntaje en las pruebas de evaluación de diagnóstico, ya que del resultado de las mismas dependerá el incentivo económico

“Sí, los siguientes años, los profesores ya se fueron preocupando ellos mismos, por lo que fueron entrenándolos. Si fallábamos en algo, machacábamos ese contenido al análisis de los resultados. [...] Tienes que calcular muy bien, tienes que ver que es posible superarlos. Si hay un grupo muy bueno, pues le pones en las pruebas de diagnóstico un treinta y cinco por ciento, si es malo, un quince”. DC6

Desde la gestión educativa, como mera función de control, por un afán constante en la superación de resultados a nivel institucional, se provoca lo que entendemos por la “usurpación de la intelectualidad docente”. Con ello nos referimos a las intenciones que tiene la dirección escolar por orientar la praxis de aula hacia los contenidos mensurables en las distintas evaluaciones estandarizadas. Se impide de este modo el desarrollo de la docencia con unos fines democráticos, culturales y políticos.

6. A modo de síntesis

En este texto se han mostrado datos del análisis empírico que se ha desarrollado por medio de la realización de entrevistas en profundidad en seis centros de Educación Primaria, con la intencionalidad de exponer cómo se genera la cultura de la performatividad tras la incorporación de mecanismos de privatización encubierta en la educación pública. Los mecanismos de privatización se han podido atender con la puesta en marcha del Programa de Calidad. Esta normativa política introduce en la red escolar pública andaluza un fuerte componente economicista al correlacionar el quehacer docente con la percepción de retribuciones económicas, fundamentado en principios ideológicos mercantilistas, que dan lugar a prácticas técnico-empresariales en los docentes. De este modo se olvidan los cometidos esenciales de la escuela pública, más apegados a la formación y a la solidaridad, lo que ha originado

importantes procesos de exclusión social (Luengo, 2005). Así pues, todas estas reformas educativas que tienen su origen en principios empresariales, pretenden instalar en la escuela el modelo de la eficacia, la eficiencia y la mejora de los rendimientos escolares, con el anhelo de lograr la calidad y la excelencia educativa.

Hay dos figuras nuevas que se crean tras la implementación de la cultura de la performatividad en la escuela pública: el docente performativo y el gestor performativo. Los docentes sufren sustanciales variaciones de identidad, convirtiéndose en agentes medibles, donde va desapareciendo de su esencia la parte humanista. Para que ello ocurra, se intenta eliminar el profesionalismo docente, creando un docente mensurable, pragmático y vacío. La finalidad de estas prácticas es configurar una institución en la que cada docente logre la máxima puntuación numérica en la suma total de los resultados de su alumnado.

Con este tipo de exigencias, el profesorado se ve reconvertido en un tecnócrata, ya que su máxima preocupación es el mero resultado, olvidándose del proceso, cuestión vital para la cabal comprensión de la educación. Bernstein (1996), al analizar estos acontecimientos plantea la necesidad de caer en la cuenta de que los docentes implicados en este tipo de políticas mercantilistas están modificando, no sólo sus prácticas, sino su identidad social.

Los cambios de identidad se acentúan al comprobar el deterioro psicológico que sufre el profesorado, provocado por la ambivalencia, la duda y la incertidumbre. La cultura de la performatividad se adentra en el sentido del yo subjetivo de los actores educativos. Estimula nuevas dimensiones emocionales respecto a lo que debemos hacer y lo que realmente queremos hacer. Aunque se manifieste bajo el manto de la racionalidad y la objetividad, no deja de estar dibujada sobre estados de inestabilidad.

Para lograr la cultura de la performatividad, la escuela se consolida como una institución de control. En ella, la función de la gestión directiva entra a formar parte como elemento esencial en esta estrategia, ya que se dota del máximo poder ejecutivo

para la toma de decisiones y para regular la vida interna del centro, realizando una translación en las bases del funcionamiento de lo público. Todos los sujetos docentes entran a formar parte en una dinámica de constante vigilancia por la omnipresente figura de la nueva gestión pública, ocasionando un estado de dependencia y cautividad profesional por las decisiones verticales y de enjuiciamiento jerárquico que se consolidan.

El motor que mueve las interacciones del centro es la lucha por la excelencia y el mejoramiento insistente de resultados. El paradigma de la eficiencia se asienta como verdad inmutable que da sentido a la institución. Con la suma de todas estas acciones de privatización endógena y cambios sustanciales en los sujetos se genera la cultura de la performatividad en la escuela pública, como ese ritmo institucional fundado por medio de la comparación, la evaluación y la superación constante de todos los sujetos que forman parte de ella.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. (2002). *Educar "como Dios manda": Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- 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*. London: Routledge.
- Ball, S. J. y Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación*. Bruselas: Education International.

Bernal, J. L. y Lorenzo, J. (2012). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España. Un camino encubierto hacia la desigualdad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (3), 81-109.

Bernstein, B. (1996). *Pedagogy Symbolic Control and Identity*. London: Taylor and Francis.

Bolívar, A. (2010). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (2), 10-33.

Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona: Aljibe.

Boxley, S. (2003). Performativity and Capital in Schools. *Journal for Critical Education Policy Studies*.1 (1), 1-13.

Butler, J. (2004). *Undoing gender*. London: Routledge.

Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *POLIS. Revista académica de la Universidad Bolivariana*, 5 (13), 1-5.

Denzin N. K. y Lincoln, Y.S. (Coords.). (2012). *Manual de investigación cualitativa vol. I. El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Díez, E. J. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *REIFOP*, 13 (2), 23-38.

Elmore, F.J. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados: el imperativo para el desarrollo profesional para educación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 7 (1-2), 9-48.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad I. La voluntad del saber* (25ª ed.). México DF: Siglo XXI.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (1ª reimpresión argentina). Buenos Aires: Siglo XXI.

Habermas, J. (2003). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social* (4ª ed.). Madrid: Taurus.

Jessop, R. (2008). *El futuro del estado capitalista*. Madrid: libros de la catarata.

Junta de Andalucía (2011). Orden de 26 de septiembre de 2011 (BOJA núm. 192), por la que se regula el Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros docentes públicos.

Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós.

Luengo, J. (2005). Introducción. En J. Luengo (Comp.). *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación: fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea* (pp. 7-15). Barcelona: Pomares-Corredor.

Luengo, J. y Saura, G. (2012a). La gestión de resultado como mecanismo endógeno de privatización en educación. En J. C. Faraco (Coord.), *XIII Congreso Nacional de Educación Comparada. Identidades culturales y educación en la sociedad mundial*. (pp. 1-13). Huelva: Universidad de Huelva.

Luengo, J. y Saura, G. (2012b). 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.

Lyotard, J. F. (1991). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber* (2ª ed.). Buenos Aires: Cátedra.

Marcuse, H. (1955). *Eros and civilization: A Philosophical Inquiry into Freud*. Boston: Beacon press.

Murillo, F.J. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO.

OCDE. (2004). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. París: OCDE.

OCDE.(2008). *Education and Training Policy Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. París: OCDE.

OCDE. (2011). *Autonomía y rendición de cuentas en los centros educativos: ¿están relacionadas con el rendimiento de los estudiantes? PISA IN FOCUS, 9, 1-4.*

Olmedo, A. y Santa Cruz, E. (2010). *La dimensión exógena de la privatización del sistema educativo. El caso de Andalucía. Akadèmia, 1 (2), 1-26.*

Perold, M.; Oswald, M. & Swart, E. (2012). *Care, performance and performativity: Portraits of teachers' lived experiences. Education as Change, 16 (1), 113-127.*

Perryman, J. (2006). *Panoptic performativity and school inspection regimes: disciplinary mechanisms and life under special measures. Journal of Education Policy, 21 (2), 147-161.*

Prieto, M. y Villamor, P. (2012). *Libertad de elección, competencia y calidad: las políticas educativas de la Comunidad de Madrid. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 16 (3), 127-144.*

Robertson, S., Bonal, X. y Dale, R. (2007). *El AGCS y la industria de los servicios educativos. En X. Bonal; A. Tarabini-Castellani y A. Verger (Comps.). Globalización y Educación. Textos Fundamentales (pp.205-232). Buenos Aires: Miño y Dávila.*

Shore, C. & Wright, S. (1999). *Audit Culture and Anthropology: Neo-Liberalism in British Higher Education. The Journal of Anthropological Institute. 5 (4), 557-575.*

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Valles, M. (2007). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: CIS (Colección Cuadernos Metodológicos, nº 32).

Woods, P. & Jeffrey, B. (2002). The Reconstruction of Primary Teachers' Identities.

British Journal of Sociology in Education 23(1), 89-106.

Youdell, D. (2006). Subjectivation and performative politics—Butler thinking Althusser and Foucault: intelligibility, agency and the raced–nationed–religioned subjects of education. *British Journal of Sociology of Education*, 27 (4), 511-528.

Youdell, D. (2011). *School trouble. Identity, power and politics in education*. Routledge: New York.

3.4. Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa y el régimen de estandarización

Global policy beyond the national. Education reform act and the standardisation regime

INTRODUCCIÓN. Este artículo se focaliza en la teorización y la contextualización de los efectos del régimen de la estandarización en la política educativa. Concretamente, se estudia el rol que ocupa la OCDE en el modo de gobernanza educativa global a través del programa PISA como una de las características del Movimiento de Reformas Educativas Globales. **MÉTODO.** El proceso metodológico usa una dimensión dual. Por un lado, utilizamos datos históricos y teóricos para comprender qué es el régimen de la estandarización y cómo la OCDE legitima relaciones de poder y control como forma de gobierno. Por otro lado, mediante el Análisis Crítico del Discurso, se examinan algunas narrativas que han sido utilizadas para justificar la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). **RESULTADOS.** El régimen de la estandarización y la gobernanza de la OCDE están caracterizando los procesos reformistas de la educación pública. La reforma educativa española se fundamenta en estas características y sus discursos han utilizado el poder simbólico que ocupa actualmente la OCDE. **DISCUSIÓN.** Los países reforman sus sistemas escolares como medio para la mejora económica y competitiva entre regiones. Además, este proceso puede ser comprendido como una práctica y estrategia donde los países se gobiernan a sí mismos bajo una gobernanza global.

Palabras claves: Política Educativa; Enfoque Global; Pruebas Estandarizadas; Cambio Educativo; Análisis del Discurso; Gobernanza.

INTRODUCTION. This paper focuses on theorizing and contextualising of the effects of regime standardisation in the education policy. Specifically, we analyse the role of the OECD in global education governance through PISA, as a characteristic of the Global Education Reform Movement. **METHODOLOGY.** The methodological process uses a dual dimension. On the one hand, we use historical and interpretative analyses to understand what is the regime standardisation and how the OECD legitimises the power and control relationship as a government model. On the other hand, using

Critical Discourse Analysis, we examine some discourses that have been utilised to justify the new education reform act (LOMCE). RESULTS. The standardisation regime and the OECD governance are characterising the global reform of public education. The Spanish education reform act is based in these characteristics and its discourses have used the symbolic power occupied by the OECD. DISCUSSION. The educational systems have been reformed as a way to increase their economies and improving economic growth. Furthermore, this process can be understood as a practice and strategy by which countries govern themselves under global governance.

Keywords: Educational policy; Global Approach; Standardized Tests; Educational Change; Discourse Analysis; Governance.

Introducción

Si hay algo que caracterice a los actuales estudios sociales mundialmente, es el interés por comprender los cambios drásticos que se están originando en las nuevas formas de gobernar, al aparecer nuevos espacios de gobierno y nuevos actores políticos que se han incrustado en el diseño de las agendas políticas. Es una realidad que la mayoría de países industrializados están caracterizados por el desvanecimiento del Estado de bienestar que se extingue a pasos agigantados. La transformación que está afectando a los sistemas públicos, en cuanto a la privatización de los servicios estatales, y las nuevas formas de gobernar “lo público”, “lo que es de todos/as”, forma parte de estos procesos acentuados de cambio.

Es indudable que la idea de “cosa pública” y del Estado, tal como se ha entendido desde mediados del siglo XX, está permutando. Ello es debido al auge de la globalización y a la implementación de políticas neoliberales desde la década de los setenta del anterior siglo (Olssen, 2004), lo que ha suscitado el interés por los estudios de las “políticas globalizadas” (Bourdieu, 2001).

A raíz de estos procesos, se están originando múltiples dinámicas de cambio político en las diferentes esferas sociales. La educación es una de ellas, lo que está provocando que en la mayoría de regiones se estén produciendo profundas transformaciones y debates en la política educativa (Ball & Youdell, 2008; Burch, 2009; Levin; 2001; Rizvi & Lingard, 2009; Robertson, Bonal & Dale, 2002), para dar respuesta y comprender (Apple, 2010) cuáles son las políticas globales que tienen la capacidad para

reestructurar los procesos educativos mediante nuevas lógicas ideológicas, quiénes son los actores que controlan la educación y quiénes se benefician en estos cambios. Todas estas transformaciones están provocando que las “políticas educativas globales” se consideren como una área de investigación específica (Verger, Novelli & Altinyelken, 2012). Estas acciones políticas que traspasan las esferas nacionales parten de una agenda educativa global que exige reformar las políticas regionales (Levin, 2001). Debido a esta tendencia imparable, muchos países y/o regiones están inmersos en procesos de reformas y contrarreformas de sus sistemas escolares, entrando en juego nuevos actores políticos, nuevas formas de privatizar la educación y nuevas dinámicas de actuación en la escuela pública. Estas prácticas reformistas que afectan a la mayoría de sistemas educativos a nivel mundial, es lo que Sahlberg (2011) denomina “Global Education Reform Movement”.

Las consecuencias de la implementación de las políticas de globalización y reestructuración del Estado en la reforma de los sistemas educativos públicos se concretan en el desarrollo de sistemas mercantilistas regidos por la cultura de la performatividad, la incorporación de prácticas de mercado y principios rectores de la Nueva Gestión Pública (Ball, 2007). De un modo categórico, estos cambios en la educación pública han sido diferenciados por “dinámicas de privatización exógena” o liberalización de los mercados, y “dinámicas de privatización endógenas” o “formas de privatización que implican la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público sea cada vez más como una empresa” denominadas como dinámicas de “privatización encubierta” (Ball & Youdell, 2008, p. 8).

En el entramado de estos procesos de transformación e implementación de ideas y prácticas, las políticas de medición de estándares se erigen como el elemento clave por su capacidad para aglutinar y dinamizar elementos diversos en la dirección de la privatización y la mercantilización de los sistemas educativos públicos. Este texto trata de analizar cómo el régimen de la estandarización se ha legitimado a nivel global como una nueva forma de gobernanza que caracteriza al movimiento de reformas educativas.

Para dar respuesta a esta propuesta el artículo se ha dividido en tres apartados. El primer apartado examina desde una analítica interpretativa, el significado del régimen de la estandarización, apoyado por el movimiento de “policy by number” y la cultura auditiva. El segundo apartado realiza una exploración a través de algunos datos de carácter histórico y conceptualizaciones teóricas, para comprender el rol actual de gobernanza global que ha conquistado la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y que se concreta en el régimen de la estandarización. Y el tercer apartado se fundamenta en tres principios del análisis crítico del discurso (Fairclough & Wodak, 1997) para investigar, desde un caso contextualizado del movimiento de reformas educativas globales, cómo el régimen de la estandarización y el rol de gobernanza ocupada por la OCDE son utilizados para justificar la reciente reforma escolar del gobierno español.

El régimen de la estandarización

Las pruebas estandarizadas que comparan el rendimiento académico de los países comenzaron a implantarse en los años sesenta del siglo veinte. En 1964, la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, por sus siglas en inglés) desarrolló el primer examen de estandarización externa *First International Mathematics Study* (FIMS) para evaluar doce países (Australia, Bélgica, Escocia, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Holanda, Inglaterra, Israel, Japón, República Federal Alemana y Suecia). El programa de evaluación matemática FIMS, fue un punto de partida para saber qué sucedía en las escuelas y así orientar los procesos reformistas que se estaban implantando en esos momentos (Postlethwaite, 1967). En la última década, por su relevancia internacional, han destacado el programa PISA (*Programme for International Student Assessment*) de la OCDE, y los programas TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) y PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) de la IEA. Aunque la participación en estas evaluaciones es voluntaria, la mayoría de países las aceptan para no quedar excluidos en la esfera comparativa internacional (Bonal & Tarabini-Castellani, 2013).

Los procesos de estandarización del rendimiento educativo han logrado legitimar un conjunto de prácticas de medición para certificar qué saben los estudiantes, qué enseña el profesorado y qué valor tienen los países en función del lugar que ocupen en

una escala comparativa. Los programas de evaluación se aplican a contextos diferenciados y sus análisis carecen de examinar características históricas y culturales del contexto. Es decir, estamos ante medidas diseñadas a nivel externo que son aplicadas a nivel interno provocando cambios sustanciales en los modos de actuación de espacios contextuales muy diferenciados.

Estos procesos de control no son exclusivos de los sistemas educativos, sino que forman parte de la mayoría de las instituciones estatales. Debido a que estas dinámicas se extienden a nivel global, son identificadas como un “régimen de estandarización” porque los exámenes estandarizados y sus comparaciones son los elementos principales para reformar las políticas educativas, se han extendido por la mayoría de países y centran la atención en la reformulación de las políticas (Lingard, Martino & Rezai-Rashti, 2013). Para comprender por qué los gobiernos reformulan sus políticas educativas mediante este régimen de estandarización es necesario explorar su significado. Las políticas de estandarización se han consolidado en la escuela pública a través de la aplicación de incesantes prácticas empíricas de medición del rendimiento, como uno de los mecanismos propios de la “sociedad auditiva” (Power, 1997), que dan lugar a un aparataje o infraestructuras de “datificación” para guiar el mundo de la educación a través de grandes paquetes de datos cuantitativos y comparativos (Lingard, Martino and Rezai-Rashti, 2013). Este régimen de estandarización se vincula, como afirma Power (2000), con el surgimiento de la nueva gestión pública, el incremento de las políticas de rendición de cuentas y el aumento de los modelos de garantía de calidad de control de las organizaciones.

A su vez, este régimen de estandarización responde a una estrategia de gobernanza, fundamentada en pruebas estandarizadas entendidas como instrumentos propios del “liberalismo avanzado” y que actúan para “gobernar desde la distancia” (Rose, O’Malley & Valverde, 2006). La estandarización es un término que permite comprender cómo la gobernanza educativa, a través de las políticas convertidas en datos o “policy by number” se promueve en las agendas educativas (Grek, 2009; Lawn & Grek, 2012; Ozga, Dahler-Larsen, Segerholm & Simola, 2011), convirtiéndose en mecanismos de vigilancia de las instituciones escolares e incluso de los países (Hursh, 2008).

Algunos elementos de la obra de Foucault (1976; 1997; 2004) sobre los diferentes ejercicios de poder y control que los gobiernos ejercen sobre la población, han sido utilizados para comprender los efectos que producen las estandarizaciones escolares. Para Novoa y Yariv-Mashal (2003) las evaluaciones externas funcionan como un ojo global que controla a los gobiernos nacionales, o lo que Lingard, Martino y Rezai-Rashti (2013) comprenden como un *control global* desde la educación. Ozga (2013) las entiende como un medio de *gobierno poblacional*, o un *biopoder* que “gobierna la sociedad mediante números” (Miller & Rose, 2008), a través de estrategias de gobierno que se conciben desde un *panopticismo global* (Lingard, Martino & Rezai-Rashti, 2013). Estos procesos sirven para promover sistemas de clasificación relacionadas con la gobernanza neoliberal y la rendición de cuentas (Martino & Rezai-Rashti, 2013). En definitiva, la *biopolítica* (Foucault, 1997, 2004) en el contexto educativo es comprendida como un poder sobre la vida que gobierna y regula, en este caso, conjuntos poblacionales escolares. Todos estos argumentos identifican al régimen de estandarización como una nueva forma de ingeniería social y cultural que se suma a otras ya existentes. Es la extensión de un régimen de control mediante estándares que tiene la capacidad de controlar a la población y dirigir los sistemas educativos sin un gobierno específico (Miller & Rose, 2008).

Una problemática que surge como consecuencia de la implantación del régimen de estandarización tiene que ver con la identidad profesional del profesorado. El concepto sobre la cultura de la performatividad de Lyotard (1991) puede ser de gran utilidad para analizar estas cuestiones. Las características de la performatividad se centran en la optimización de la relación *input/output* que persigue el mantenimiento permanente de la eficiencia y la eficacia, bajo la primacía del economicismo de medios y recursos. Desde esta óptica analítica, la consolidación del régimen de estandarización está provocando que el profesorado se adhiera a un sistema de control permanente del rendimiento académico del alumnado. Ball, Maguire y Braun (2011, p. 76) han estudiado estas dinámicas demostrando que el profesorado está convencido de que la mejora de los centros se relaciona con la superación de los estándares externos y que su valía como docente aumenta cuando obtiene mejores resultados que sus compañeros/as, por lo que su saber y práctica profesional son

redefinidos en función de los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas. Estos procesos están provocando en el profesorado la pérdida de su estatus y autonomía profesional (Sahlberg, 2007), una “identidad desvanecida” (Ball, 2003) que, con el transcurso del tiempo, puede producir el fin del profesionalismo docente. Para comprender por qué se ha extendido a nivel global la reformulación de las políticas nacionales, enfatizadas en el régimen de estandarización, debemos atender a los trabajos que correlacionan los resultados de las estandarizaciones y la mejora económica de los países. Son prestigiosos economistas convertidos en “expertos”, *policy makers* y/o consejeros, los que fijan la dirección de los cambios que tienen que realizar las economías nacionales e internacionales para obtener mayores rendimientos. Una constante en este tipo de “informes expertos” es la relación directa entre los resultados en las pruebas estandarizadas y las economías de los países (ver, Hanushek & Kimko, 2000; Hanushek & Woessman, 2008), dejando claro que los resultados de las pruebas son más importantes para el crecimiento económico que la extensión de la escolarización o el gasto en educación (Hanushek & Woessman, 2008). No obstante, hay investigaciones que, utilizando los mismos datos de PISA, demuestran altos índices de segregación y desigualdad escolar (Alegre & Ferrer, 2010), que no son tenidas en cuenta en las agendas políticas.

Algunos de estos “dirigentes” economistas de la educación participan en la gestión de empresas que generan elevadas ganancias con la implementación de los programas de estandarización. Uno de los casos más relevantes es el proyecto comercial de la compañía *Pearson* que, a través del estudio *The Learning Curve*, compara los resultados de varios países en los tres programas de estandarización más relevantes globalmente: PIRLS, PISA y TIMSS. *Pearson* se ha convertido en la gran empresa educativa global que extiende sus influencias sobre las políticas educativas alrededor del mundo (Ball, 2012). Aunque el actor más influyente en estas dinámicas de cambio es la OCDE, que a través de PISA, ha llegado a ocupar un papel de máxima relevancia mundial.

La gobernanza educativa de la OCDE

El régimen de la estandarización ha sido consolidado a través de un proceso histórico en el que la OCDE ha ocupado un papel prioritario. La OCDE fue fundada en 1961

como sucesión de la Organización Europea para la Cooperación Económica, creada en 1948 para la administración del Plan Marshall liderado por Estados Unidos, con la pretensión de recomponer la Europa de la posguerra. Algunos de los aspectos históricos más sobresalientes para comprender la relevancia de la OCDE son: la renovación del compromiso europeo y los sistemas de pago; la resolución de la crisis del petróleo desde 1973 a 1979; el posicionamiento en las negociaciones comerciales en la Ronda de Uruguay; y la reconstrucción de la Europa del Este (Woodward, 2009). Por su parte, Carroll y Kellow (2011) destacan como hitos históricos: los Códigos de Liberalización de 1961; el paso del Keynesianismo al Monetarismo tras la crisis del petróleo de 1973; la promoción de las políticas económicas de mercado durante la década de los años ochenta; y el periodo que se inicia en 1990 tras la Guerra Fría caracterizado por el posicionamiento respecto al comunismo y la reestructuración de la Europa del Este. Con el paso del tiempo, la OCDE ha llegado a consolidarse como el actor político principal que asesora a los países miembros, promueve políticas que dominan mundialmente los ámbitos en economía, salud, medio ambiente y educación, y estimula el proceso de globalización en el que están inmersos la mayoría de los países.

El término gobernanza ha sido estudiado desde diferentes ópticas. Comprendemos la gobernanza como los procesos y los resultados de la reformulación de las políticas compartidos por varios actores que interactúan en una vía no jerárquica (Héritier, 2002), no necesariamente desarrollados por el Estado, que Jessop (2002) define como una “heterarquía” de múltiples actores independientes involucrados en complejas relaciones de interdependencia recíproca para reformular las políticas. En estos momentos, la gobernanza educativa está regida por una arena política compartida por el Estado, los Organismos Internacionales y el mercado (Leuze, Martens and Rusconi, 2007). La gobernanza de la OCDE ha sido analizada desde diferentes focos analíticos. Martens y Jakobi (2010) argumentan que la generación de ideas, la evaluación de las políticas y la producción de los datos son los mecanismos de gobernanza educativa de la OCDE. Para Woodward (2009), el rol de gobernanza global que está ocupando la OCDE, es ejercido a través de cuatro dimensiones superpuestas que están interrelacionadas: cognitiva (valores esenciales compartidos); normativa (ámbito de

investigación); legal (producción de leyes internacionales); y paliativa (ampliación de los procesos de gobernanza global). Khem (2012), sostiene que la OCDE, mediante PISA, genera un proceso de gobernanza “hacia arriba”, debido a la reformulación de las políticas desde un nivel nacional a un nivel supranacional.

La OCDE se distingue de otras organizaciones por su capacidad para generar un “poder guía” gestado en una comunidad epistémica, conformada por analistas políticos, burócratas y “expertos” de los países miembros, que ejerce un dominio efectivo, a nivel global, sobre las “buenas prácticas” que deben asumir los Estados para que sus reformas encajen bajo los parámetros de la gobernanza global (Carroll & Kellow, 2011). La legitimación del régimen de estandarización tiene su origen en el interés que muestra la OCDE por las políticas educativas en la década de los sesenta del siglo anterior. Desde el año 1986, el Centro para la Investigación Educativa e Innovación (CERI, por sus siglas en inglés) ha sido concebido como el laboratorio ideológico de la OCDE para el diseño de políticas escolares. La generalización a nivel global de sus políticas educativas, fundamentadas en la estandarización, se ha consolidado a partir del año 2000 con la implementación de PISA. El diseño de políticas tras el periodo de la Guerra Fría, los avances de la globalización y la importancia que los medios de comunicación otorgan a los datos comparativos de rendimiento internacional, han incrementado la hegemonía de PISA (Sellar & Lingard, 2013), que se ha visto favorecida por la continua ampliación de las regiones agregadas al proceso de medición, que ha pasado de 32 participantes en el año 2000 (primera edición) a 65 en el 2012, a pesar de su alto coste económico.

Tras la óptima aceptación de las economías agregadas, la OCDE sigue reforzándose por medio de la reputación, los buenos argumentos y la persuasión que realiza a los estados miembros y agregados (Martens & Jakobi, 2010), aceptando a PISA como la medida internacional comparativa del capital humano de las regiones (Sellar & Lingard, 2013) y un indicador útil del potencial de competitividad económica mundial. Estos principios economicistas que desarrolla PISA, se pueden detectar en el informe anual *Education at a Glance* (OECD, 2012), donde se promueve un discurso hegemónico que justifica la necesidad de la evaluación cuantificada, estandarizada y comparativa como medio para la mejora económica y social.

La adaptación de los gobiernos nacionales y regionales a las recomendaciones de la OCDE se materializa en la extensión de reformas educativas (dimensión normativa). Todos los esfuerzos de ajuste organizativo e institucional que los gobiernos efectúan bajo las premisas de la OCDE, compendian la incorporación de nuevas estrategias que los sistemas educativos producen dentro del movimiento reformista global. Como destaca la organización (OECD, 2012), los indicadores de evaluación del rendimiento que se proponen, están diseñados para apoyar y examinar los cambios que realizan los gobiernos en el seno de sus sistemas educativos para ajustarse a los cánones de mejora “global”.

En todo este movimiento reformista que tiene a la estandarización como eje principal para promover políticas educativas, la constante superación de los resultados de PISA se ha convertido en un objetivo principal para justificar las reformas educativas de los países miembros. Resultados negativos de las evaluaciones, o la esperanza de una mejora en el ranking, son indicadores que los gobiernos utilizan para orientar sus reformas educativas en los diferentes contextos. Bonal y Tarabini-Castellani (2013), señalan que el programa PISA ha llegado a consolidarse como una “herramienta hegemónica” con efectos directos e indirectos en las reformas educativas.

El régimen de la estandarización en el discurso reformista español

La contextualización y reformulación de las políticas en los diferentes contextos nos ayuda a comprender cómo las ideas globales en educación son exportadas a los distintos espacios (Ball, 1998). Esto implica, (Sassen, 2007), que la investigación sobre la globalización debe incluir estudios contextualizados para poder contrastar la diversidad de sus consecuencias. Esta es una de las razones que ha centrado nuestra atención en el reciente proceso reformista llevado a cabo por el gobierno español para comprobar la legitimación del régimen de estandarización. El 28 de noviembre de 2013 el Congreso de los Diputados de España aprobó la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, en lo sucesivo), respaldada únicamente por el grupo parlamentario Partido Popular (PP). La LOMCE es la nueva reforma del sistema educativo español, la séptima, desde que en el año 1970 en periodo de dictadura militar del general Franco, comenzaron a realizarse constantes reformas y

contrarreformas educativas dependiendo de la orientación ideológica del gobierno de turno.

Para analizar el discurso político, nos apoyaremos en la línea de trabajo que lleva implementado Norman Fairclough durante las últimas tres décadas. Concretamente, trabajaremos mediante una versión del Análisis Crítico del Discurso, fundamentada en tres de sus principios teóricos: estudiar problemas sociales; examinar relaciones de poder; y comprender la constitución de la sociedad y la cultura (Fairclough & Wodak, 1997). Usaremos dichos principios para analizar el significado que tiene el régimen de estandarización en el proceso reformista del sistema educativo español. El elemento principal para comprender la labor del análisis del discursivo de las políticas educativas consiste en comprobar cómo las estrategias narrativas utilizadas constituyen un elemento sustancia de cambio cultural e ideológico.

Las fuentes materiales analizadas han sido el primer borrador del proyecto de ley LOMCE (Unión de Sindicatos de Trabajadoras y Trabajadores en Andalucía, 2012), el documento final (Boletín Oficial del Estado, 2013), noticias de prensa²² (ver notas al final ii y iv en el original), discursos extraídos del Consejo de Ministros (2012) (ver nota al final²³, v en el original) y un acta de intervención parlamentaria²⁴ (ver nota al final iii en el original).

Comprender críticamente cómo los cambios discursivos producen nuevas problemáticas sociales es el primero de los tres principios teóricos (Fairclough & Wodak, 1997) que contribuye al desarrollo de una conciencia crítica de las estrategias discursivas (Fairclough & Wodak, 1997). El discurso de la LOMCE se fundamenta en un ideario que promueve acciones de cambio en las esferas social, cultural, política y económica. La política educativa del PP, como estrategia discursiva, tiene una semántica propia caracterizada por la hibridación entre lo liberal y lo conservador,

²²http://ccaa.elpais.com/ccaa/2013/07/02/catalunya/1372785602_080046.html
http://ccaa.elpais.com/ccaa/2013/05/26/paisvasco/1369563034_856954.html
<http://www.abc.es/sociedad/20140203/abci-wert-pisa-educacion-201402030753.html>
http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/12/04/actualidad/1386152177_879697.html

²³<http://www.lamoncloa.gob.es/NR/rdonlyres/3177A0D6-C03B-4965-A7F1-98BD1CC50E6E/244387/refc20130802.pdf>

²⁴Acta de intervención:

<http://www.mecd.gob.es/inee/Informaciones-de-interes.html>

que Fairclough (1993), sostiene como propio de los gobiernos conservadores desde los ochenta

A la aprobación de la LOMCE le han precedido tres anteproyectos de ley²⁵, que han ido vinculando los valores del individualismo y la competitividad (neoliberalismo) con medidas prácticas para rescatar un sistema de valores tradicionales y estructuras sociales estratificadas (neoconservadurismo). La herramienta principal que utiliza el partido conservador en el gobierno para estos propósitos consiste en implementar la estandarización como elemento nuclear. “Las evaluaciones externas de fin de etapa constituyen una de las principales novedades de la LOMCE con respecto al marco anterior y una de las medidas llamadas a mejorar de manera más directa la calidad del sistema educativo” (Boletín Oficial del Estado, 2013, p. 97863). A través de las pruebas de evaluación estandarizadas se logran dos objetivos bien delimitados. En primer lugar, se garantiza un conservadurismo de Estado, en el que se asegura mayor control y orden sobre el currículum escolar. Se conservan los “valores de siempre” (Apple, 2010) que se concretan en un mayor refuerzo de las materias tradicionales: lengua, matemáticas y ciencias naturales, a la vez que le resta poder a las autonomías con idioma cooficial en el Estado español. Este proceso de recentralización en la toma de decisiones ha originado protestas de los gobiernos de Cataluña y País Vasco para derogar la ley²⁶. En segundo lugar, la medición de estándares forma parte de los planteamientos neoliberales que garantizan la libertad de elección escolar a las familias, y con ello, una mayor competitividad entre centros. Esta hibridación de neoliberalismo y neoconservadurismo es la esencia que caracteriza la reforma educativa dirigida por el Ministro de Educación José Ignacio Wert. Aunque esto no es nuevo, la política educativa de los gobiernos conservadores, desde la década de los 80, se apoya en ideologías “aparentemente contrapuestas” (neoliberalismo y neoconservadurismo) que proceden del sustrato ideológico de la Nueva Derecha y del

²⁵Anteproyecto LOMCE, versión 1, 25/09/2012; Anteproyecto LOMCE, versión 2, 03/12/2012; Anteproyecto LOMCE, versión 3, 14/02/2013.

²⁶http://ccaa.elpais.com/ccaa/2013/07/02/catalunya/1372785602_080046.html
http://ccaa.elpais.com/ccaa/2013/05/26/paisvasco/1369563034_856954.html

Nuevo Orden global (Viñao, 2012), que en el caso español quedaron bien reflejados en la política educativa de mercado de la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (Puelles, 2005).

El segundo de los tres principios se interesa por el modo en el que se ejercen y negocian las relaciones de poder en la gestación de los discursos (Fairclough & Wodak, 1997). Nos atañe dilucidar cómo los argumentos políticos utilizan a los medios, o cómo los medios utilizan a los discursos políticos, para poner de manifiesto las relaciones de poder entre la política educativa de la estandarización y los medios de comunicación para legitimar el régimen de estandarización en el contexto español. Las pruebas de evaluación PISA han sido utilizadas por la prensa española para avalar la estandarización externa defendida por la LOMCE. Como expresa de una forma muy gráfica el Ministro de Educación, las evaluaciones estandarizadas podrán “(...) establecer con total transparencia una función de ‘benchmarking’, una función de comparación (...), tener nuestro propio PISA; es decir, tener un PISA que nos permita comparar hacia dentro lo que hasta ahora sólo podemos comparar, de forma robusta, hacia afuera” (Consejo de Ministros, 2012).

En los procesos de legitimación de verdades, hay que tener en cuenta los efectos del “poder simbólico” (Bourdieu, 1994) que ejercen ciertas personalidades con un determinado estatus social, que Rose, O’Malley y Valverde (2006) denominan “científicos grises”. El Partido Popular ha utilizado el efecto simbólico del subdirector de educación de la OCDE, y director de PISA, Andreas Schleicher, como experto internacional al invitarlo, el 15 de julio de 2013, al Congreso de los Diputados para informar sobre la reforma evaluativa prevista en la LOMCE²⁷. De este modo, el Ministro Wert y los medios de comunicación, han utilizado las declaraciones de Schleicher, como símbolo de legitimación discursiva de PISA²⁸. Así, las narrativas entramadas entre los procesos de estandarización que promueve la LOMCE, los datos de PISA y las verdades legitimadas por Schleicher, han ocupado un gran protagonismo

²⁷Acta de intervención: <http://www.mecd.gob.es/inee/Informaciones-de-interes.html>

²⁸http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/12/04/actualidad/1386152177_879697.html

en los diferentes medios de comunicación para desacreditar las acciones del gobierno anterior e imponer un nuevo ideario educativo. En este campo de disputa ideológica, se debe señalar el uso interesado de los resultados de PISA en el contexto español, en función de la ideología y de los intereses partidistas, a lo que Bolívar (2012) ha denominado “politización de los datos”. Otra manera de legitimar PISA es aceptar su coste económico, que alcanza los 565.793 euros²⁹.

Este apartado se interesa por el tercero de los principios teóricos: la importancia que tiene el discurso en la constitución de la sociedad y la cultura. Parte del reconocimiento del carácter dialéctico del discurso en la configuración de los procesos sociales y de las relaciones de poder en las sociedades contemporáneas (Fairclough & Wodak, 1997). La distinción de tres amplios dominios de la vida social pueden constituirse en el discurso: representaciones del mundo, relaciones sociales interpersonales e identidades sociales y personales (Fairclough, 1992).

El discurso de la evaluación estandarizada es la narrativa que actualmente constituye la sociedad y la cultura escolar. En esa relación dialéctica, los discursos de determinados sectores de la sociedad y de la educación contribuyen positivamente para sostener las pruebas de evaluación estandarizadas. Los medios de comunicación ejercen gran influencia para la legitimación de PISA y la asignación de valores neoliberales, que señalan una relación biunívoca entre crecimiento económico y el conocimiento escolar, aspecto central del preámbulo del I Anteproyecto de ley LOMCE, que reafirma los principios y finalidades de la nueva reforma educativa:

La educación es el motor que promueve el bienestar de un país. El nivel educativo de los ciudadanos determina su capacidad de competir con éxito en el ámbito del panorama internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por un futuro mejor”. (Unión de Sindicatos de Trabajadoras y Trabajadores en Andalucía, 2012, p. 1)

²⁹<http://www.abc.es/sociedad/20140203/abci-wert-pisa-educacion-201402030753.html>

Con este extracto discursivo, se puede apreciar el diseño de una sociedad que sitúa a la educación como un medio para aumentar la economía a la que deben contribuir los sujetos con su esfuerzo individual, en un mercado escolar competitivo, excluyente y temeroso, ya que sólo los mejores lograrán los puestos de trabajo más cualificados, en sintonía con los enunciados neoliberales de “vencedores y vencidos”. Un discurso que aprovecha la actual situación de crisis económica y financiera para acelerar la reestructuración neoliberal (Lipman, 2013: 557), en la que la reforma educativa juega un papel fundamental.

En los procesos de legitimación de los discursos políticos se apuesta por determinadas concepciones ideológicas. Por ello, cuando se encumbra la estandarización de resultados, aparece el “contradiscurso” que sienta las bases para controlar a los empleados públicos. Los discursos de legitimación tienen dos dimensiones, la oficial, la que se vende, la noble, y el “contradiscurso”, que anula, debilita o deslegitima determinadas posiciones, acciones o formas de proceder. Por ello, cuando el ministro de Educación, José Ignacio Wert, afirma: “Tengo confianza máxima en los docentes y en su trabajo como evaluadores, pero las evaluaciones externas evaluarán a alumnos, profesores y centros” (Silió, 2013) lo que está dando a entender es que necesita establecer nuevas prácticas de control a los empleados públicos porque no confía en su profesionalidad.

Conclusiones

Para concluir, nos gustaría resaltar dos breves argumentaciones para abrir el debate. Primeramente, queremos señalar, que todo este proceso de gobernanza ha sido adoptado mundialmente, al comprender la etapa escolar y su necesidad reformista como medio para la mejora económica y lucha competitiva entre regiones (Willians & Engel, 2013). Estos principios pueden ser analizados principalmente por medio de análisis contextualizados que explican cómo los procesos reformistas se están adentrando en los diferentes países. Los apuntes ofrecidos sobre el caso español pueden ser utilizados como el aporte de algunos datos que ayuden a comprender, desde contextos específicos, lo que está sucediendo en escalas más amplias. El breve análisis del discurso político de la LOMCE es solamente un examen efímero para comprender cómo el régimen de la estandarización y las nuevas relaciones de poder y

control que ejerce la OCDE en esta gobernanza global están dando lugar a nuevos procesos reformistas de los sistemas escolares.

En segundo lugar, queremos destacar que la OCDE ocupa un lugar primordial como modo y forma de gobierno mundial en educación que lleva fraguándose de los años sesenta. A través de PISA la OCDE sigue legitimando sus relaciones de poder y control: diagnosticando, enjuiciando, asesorando e influyendo en la creación de nuevas políticas escolares, convirtiéndose así, en el dirigente principal de la gobernanza educativa global. Todo este proceso ha culminado en la extensión del régimen de la estandarización por la mayoría de regiones, y de este modo, los gobiernos están inmersos en procesos reformistas ejercitando diferentes prácticas para “gobernarse a sí mismo”, modo de interpretación para comprender cómo las tecnologías de la gubernamentalidad (Foucault, 2003) se extiende a escala global

Referencias

- Alegre, M. À. and Ferrer, G. (2010). School regimes and education equity: some insights based on PISA 2006. *British Educational Research Journal*, 36 (3), 433-461. DOI: 10.1080/01411920902989193.
- Apple, M. W. (2007). Education, markets, and an audit culture. *International Journal of Educational Policies*, 1 (1), 4-19. DOI: 10.1111/j.0011-1562.2005.00611.x.
- Apple, M. W. (2010). *Global crisis, social justice, and education*. New York: Routledge.
- Ball, S. J. (1998). Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34 (2), 119-130. DOI: 10.1080/03050069828225.
- Ball, S.J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18 (2), 215-228. DOI: 10.1080/0268093022000043065.
- Ball, S. J. (2007). *Education plc: understanding private sector participation in public sector education*. New York: Routledge.
- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London and New York: Routledge.
- Ball, S. J., Maguire, M. and Braun, A. (2011). *How Schools do Policy. Policy enactments in secondary schools*. London and New York: Routledge.
- Ball, S. J. and Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Brussels:

Education International.

Boletín Oficial del Estado. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Recuperado de

<https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Bolívar, A. (2010). PISA como Discurso: el espacio público educativo. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 18 (6), 18-21.

Bonal, X. and Tarabini-Castellani, 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. DOI: <http://dx.doi.org/10.2304/rcie.2013.8.3.335>.

Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. París: Éditions du Seuil.

Bourdieu, P. (2001). *Contrafuegos 2. Por un movimiento social europeo*. Barcelona: Anagrama.

Burch, P. (2009). *Hidden markets. The new education privatisation*. New York and London: Routledge.

Consejo de Ministros. (2012). *Conferencia de prensa de la vicepresidenta y portavoz del Gobierno, y del ministro de Educación, después de la reunión del Consejo de Ministros Madrid, viernes, 21 de septiembre de 2012*. Recuperado de

http://www.lamoncloa.gob.es/ConsejodeMinistros/Ruedas/_2012/cmvp20120921.htm

Carroll, P., and A. Kellow. (2011). *The OECD: A Study of Organizational Adaptation*. Cheltenham: Edward Elgar.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.

Fairclough, N. (1993). Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: the universities. *Discourse and Society*, 4 (2), 133-168. DOI: 10.1177/0957926593004002002.

Fairclough, N. and Wodak, R. (1997). Critical Discourse Analysis. In T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction, vol. 2: Discourse as Social Interaction* (pp. 258-284). London: Sage.

Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité 1. La volonté de savoir*. Paris: Editions

Gallimard.

Foucault, M. (1997). *Il faut défendre la société. Cours au Collège de France (1976)*. Paris: Seuil/Gallimard.

Foucault, M. (2004). *Sécurité, territoire, population. Cours au Collège de France (1977-1978)*. Paris: Seuil/Gallimard.

Grek, S. (2009). Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education policy*, 24 (1), 23-37. DOI: 10.1080/02680930802412669

Hanushek, E. A., and Kimko, D. D. (2000). Schooling, labor force quality, and the growth of nations. *American Economic Review*, 90 (5), 1184-1208. DOI: 10.1257/aer.90.5.1184.

Hanushek, E. A. and Woessmann, L. (2008). The role of cognitive skills in economic development. *Journal of Economic Literature*, 46 (3), 607-668. DOI: 10.1257/jel.46.3.607.

Héritier, A. (2002). New Modes of Governance in Europe. In A. Héritier (Ed.). *Common Goods: Reinventing European and International Governance* (pp. 185-206). New York: Roman & Littlefield.

Hursh, D. W. (2008). *High-Stakes Testing and The Decline of Teaching and Learning: The Real Crisis in Education*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

Jessop, B. (2002). *The future of the Capitalist State*. Cambridge: Polity Press.

Kehm, B. M. (2012). Gobernanza: ¿Qué es? ¿Es importante? En B. Kehm (Comp.). *La nueva gobernanza de los sistemas universitarios* (pp. 19-48). Barcelona: Octaedro.

Lawn, M., and Grek, S. (2012). *Europeanising education: Governing a new policy space*. Oxford: Symposium.

Leuze, K.; Martens, K. and Rusconi, A. (Eds.). (2007). *New Arenas of Education Governance-The Impact of International Organizations and Markets on Education Policy Making*. New York: Palgrave Macmillan.

Levin, H. M. (2001). *Privatizing Education. Can the Marketplace Deliver Choice, Efficiency, Equity, and Social Cohesion?* Colorado: Westview Press.

Lingard, B.; Martino, W. and Rezai-Rashti, G. (2013). Testing regimes, accountabilities and education policy: commensurate global and national developments. *Journal of Education Policy*, 28 (5), 539-556. DOI: 10.1080/02680939.2013.820042.

- Lipman, P. (2013). Economic crisis, accountability, and the state's coercive assault on public education in the USA. *Journal of Education Policy*, 28 (5), 557-573. DOI:10.1080/02680939.2012.758816.
- Lyotard, J-F. (1991). La condición posmoderna. Informe sobre el saber. Madrid: Cátedra.
- Martens, K. and Jakobi, A.P. (2010) Introduction: The OECD as an Actor in International Politics. In K. Martens and A.P. Jakobi (Eds.), *Mechanisms of OECD Governance: International Incentives for National Policy-Making?* (pp. 1-25) Oxford: Oxford University Press.
- Martino, W. and Rezai-Rashti, G. (2013). 'Gap talk' and the global rescaling of educational accountability in Canada. *Journal of Education Policy*, 28 (5), 589-611. DOI:10.1080/02680939.2013.767074.
- Miller, P. and Rose, N. (2008). *Governing the Present: Administering Economic, Social and Personal Life*. Cambridge: Polity Press.
- Novoa, A., and Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative Research in Education: A Mode of Governance or a Historical Journey? *Comparative Education*, 39 (4), 423-438. DOI: 10.1080/0305006032000162002.
- OECD. (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>
- Olssen, M. (2004). Neoliberalism, globalization, democracy: challenges for education. *Globalization, Societies and Education*, 2 (2), 231-275. DOI: 10.1080/14767720410001733665.
- Ozga J. (2013). Accountability as a policy technology: accounting for education performance in Europe. *International Review of Administrative Sciences*, 79 (2), 292-309. DOI: 10.1177/0020852313477763.
- Ozga J., Dahler-Larsen P., Segerholm C. and Simola H. (2011). *Fabricating quality in education: data and education governance*. London: Routledge.
- Postlethwaite, N. (1967). *School Organisation and Student Achievement: A study based on achievement in mathematics in twelve countries*. Almqvist & Wiksell: Stockholm.
- Power, M. (1997). *The Audit Society: Rituals of Verification*. Oxford: Oxford University Press.

- Power, M. (2000). The Audit Society – Second Thoughts. *International Journal of Auditing*, 4, 111-119. DOI: 10.1111/1099-1123.00306.
- Puelles Benítez, M. de. (2005). La influencia de la Nueva Derecha inglesa en la política educativa española (1906-2004). *Historia de la Educación*, 24, 229-253.
- Rizvi, F. and Lingard, B. (2009). *Globalizing educational policy*. London: Routledge.
- Robertson, S.L.; Bonal, X. and Dale, R. (2002). GATS and the Education Service Industry. *Comparative Education Review*, 46 (4), 472-497. DOI: 10.1086/343122.
- Rose, N., O'Malley and Valverde, M. (2006). Governmentality. *Annual Review of Law and Social Sciences*, 2, 83-104. DOI: 10.1146/annurev.lawsocsci.2.081805.105900
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22 (2), 147-171. DOI: 10.1080/02680930601158919.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons: what can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Sassen, S. (2007). *A Sociology of Globalization*. New York: W.W. Norton.
- Sellar, S. and Lingard, B. (2013). PISA and the Expanding Role of the OECD in Global Educational Governance. In H-D. Meyer and A. Benavot (Eds.), *PISA, Power, and Policy: the emergence of global educational governance* (pp. 185-206). Oxford: Symposium Books.
- Silió, E. (2013, 21 de marzo). *Wert afirma que las reválidas evaluarán también a los profesores*. El País. Recuperado de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/03/21/actualidad/1363877534_459176.html
- Stobart, G. (2008). *Testing times: The uses and abuses of assessment*. New York: Routledge.
- Unión de Sindicatos de Trabajadoras y Trabajadores en Andalucía (2012). *Anteproyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa*. Recuperado de http://www.stecyl.es/borralex/LOMCE/Anteproyecto_LOMCE_25-09-2012.pdf
- Verger, A.; Novelli, M. and Altinyelken, H. K. (2012). *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies* London: Continuum.

Viñao, A. (2012). El desmantelamiento del derecho a la educación: discursos y estrategias neoconservadoras. *AREAS. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 31, 97-107.

Williams, J. H. and Engel, L. C. (2013). Testing to Rank, Testing to Learn, Testing to Improve: an introduction and overview. *Research in Comparative and International Education*, 8 (3), 214-235. DOI: <http://dx.doi.org/10.2304/rcie.2013.8.3.214>.

Woodward, R. (2009). *The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)*. London and New York: Routledge.

3.5. Estado, privatización, think tanks. El neoliberalismo de FAES en la política educativa

Abstract

Este texto focaliza la atención en las narrativas del think tank FAES, como uno de los grupos de actores que han argumentado en las últimas dos décadas la lógica deconstructiva del sistema público de bienestar español en defensa de las políticas neoliberales. El análisis se realiza sobre el campo de la política educativa, con el propósito de estudiar los discursos neoliberales del think tank, y su desarrollo en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). El texto se estructura en tres apartados. El primero, desde una dimensión teórica, aborda la concepción del Estado como relación social y el nuevo rol que ocupan los think tanks en el diseño y defensa de las políticas neoliberales. El segundo, mediante un lacónico análisis socio-histórico, revisa cómo desde el período democrático, las diferentes fuerzas políticas españolas han incorporado mecanismos de privatización endógena en la educación como apuesta decidida para reestructurar el sistema escolar público. El tercero, desde una perspectiva analítica, estudia cómo los discursos del think tank FAES, laboratorio ideológico del PP, ha defendido a ultranza la lógica narrativa del neoliberalismo educativo, y su puesta en marcha es consolidada por medio de la actual reforma educativa.

Palabras clave: Estado; política educativa; privatización; think tanks; neoliberalismo.

Introducción

Afirmar que las políticas públicas están siendo configuradas a través de nuevos espacios y esferas sociales, en la que nuevos actores con un carácter más privado que público, ocupan mayor protagonismo, es aseverar que los gobiernos neoliberales son una realidad. Para diseñar, promulgar y aplicar las políticas estatales, la mayoría de países están sirviéndose de una serie de actores privados que actúan al servicio de los gobiernos democráticos. Los think tanks han sido uno de estos actores privados que han recogido especial protagonismo en los últimos años. Estos modos de actuación responden a nuevas estrategias gubernamentales de los gobiernos neoliberales. Neoliberalismo debería ser comprendido desde una distancia crítica ya que se ha convertido en un término omnipresente, difuso y promiscuo que se ha comprendido

desde perspectivas contradictorias (Clarke, 2008). Neoliberalismo ha sido comprendido como una teoría de prácticas político-económicas de propiedad privada, mercados libres y libertad de comercio que ha invadido todas las sociedades (Harvey, 2005, p. 6), consolidado como una “nueva religión” con profunda antipatía a las recetas del keynesianismo (Peck & Tickell, 2000), extendido como una “maquinaria capitalista” (Ong, 2006). Todo esto responde a lo que Aihwa Ong (2006, 2007) comprende como un “N”eoliberalismo (con “N” mayúscula). Por otro lado, se ha extendido un nuevo modo de gobernar a los sujetos a través de estrategias libertad que conducen la conducta de individuos y poblaciones (Rose, 1991) para dirigir la “conducta de las conductas” (Foucault, 1991) que indican lo que Ong (2006; 2007) comprende como “n”eoliberalismo (con “n” minúscula).

Estos cambios son extendidos a nivel global, aunque de modos muy diversos, en los diferentes contextos. Por ello, los estudios sociales y etnográficos de espacios concretos, son el modo de análisis para comprender cómo lo global afecta a lo nacional y lo nacional a lo global (Hirst & Thompson, 1996; Sassen, 2007). El objetivo principal del artículo es comprender cómo el contexto español está siendo caracterizado por la apuesta de políticas neoliberales en el sistema educativo público obligatorio. Para ello se pondrá la atención en dos aspectos: cómo se está configurando un nuevo Estado neoliberal y cómo se están desarrollando políticas de privatización en el sistema educativo público. Para dar respuesta a este objetivo, el texto trabajará algunas dimensiones teóricas y análisis empíricos que demuestren estos procesos de cambio. El artículo está dividido en tres apartados interrelacionados entre sí. El primero de ellos, desde una dimensión teórica, aborda algunas conceptualizaciones para comprender la lógica constructiva de una nueva forma de Estado menos jerárquica. Se trata la noción de Estado como relación social (Jessop, 2008; Poulantzas, 1978; Offe, 1972), la gobernanza o forma de “gobernar sin gobierno” (Rhodes, 1996) y su dimensión heterárquica (Jessop, 2008). Junto a ello, se estudia a los think tanks como nuevos actores de poder en esta forma de Estado. El segundo apartado focaliza la atención en las nuevas formas de privatización endógena en la educación pública (Hatcher, 2001) y contextualiza, mediante un lacónico análisis socio-histórico, la aplicación de estas dinámicas de privatización en la política

educativa española desde la democracia. El tercer apartado, por medio de una dimensión empírica, analiza cómo el discurso de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) incorpora mecanismos de privatización endógena en el sistema educativo público, y cómo es el think tank Fundación para el Análisis de Estudios Sociales (FAES), el principal actor, que mediante sus narrativas, ha defendido y apoyado estos procesos de cambio durante las últimas dos décadas. El análisis empírico se ha realizado a través del método etnográfico y sus recursos metodológicos propios como medios para desvelar los modos de gobernanza (Bevir & Rhodes, 2006), en el que se han utilizado específicamente: discursos políticos expuestos en la web de FAES; artículos académicos, libros, artículos de prensa, blogs y vídeos en los que los actores participantes en la fundación FAES apoyan y defienden la introducción de políticas neoliberales en el sistema educativo público.

Estado como relación social

Los procesos reformistas neoliberales están produciendo una reestructuración del Estado. El Estado no es una estructura sólida y estática representada por instituciones que ejercitan los clásicos poderes: ejecutivo, legislativo y judicial dentro de unas delimitaciones territoriales específicas. El Estado no representa un ente estático, por el contrario, está caracterizado por una reestructuración constante (Jessop, 2002; Jessop, 2008; Jessop and Sum, 2006). Es el resultado de una dinámica “relación social” a través de fuerzas que constituyen ideas, intereses y dominaciones, donde el poder se “encuentra en una red de relaciones” (Poulantzas, 1978, p.35). El Estado se genera a través de un “enfoque estratégico relacional” (Jessop, 2008) en el que hay una condensación estructural determinada por el equilibrio cambiante de fuerzas de poder (Jessop, 1990; Poulantzas, 1978). Concretando su definición, el Estado es “un conjunto relativamente unificado de instituciones, organizaciones, fuerzas sociales y actividades socialmente incrustadas, socialmente reguladas y selectivas estratégicamente, que se organizan en torno a la toma de decisiones (o que al menos se involucran en ella) que son vinculantes colectivamente para una comunidad política imaginada” (Jessop, 2008, p. 46). El gobierno, que en numerosas ocasiones se usa como sinónimo de Estado, es solamente un elemento más, resultante de un equilibrio de fuerzas predominantes evocadas a través de la selectividad estratégica

emergida estructuralmente. En esta selección estratégica, múltiples fuerzas de poder, actores y grupos de influencia legitiman sus diversos intereses en los procesos de lucha política. Este proceso da lugar a nueva forma de gobernanza en la que es compleja visualizar la combinación entre las acciones de autoridades políticas y no políticas, comunidades e individuos (Barry, Osborne & Rose, 1996), a la vez que dificulta la delimitación de quiénes son los actores que pertenecen a la esfera pública y quiénes corresponden a la privada. Estas relaciones de poder cada vez tienen más adversidades para analizarlas por la multitud de figuras que entran en juego en la gobernanza de la arena política pública.

La gobernanza es un término difuso debido a las diferentes acepciones existentes en uso actualmente en las ciencias sociales. Son nuevos procesos de gobierno que deslindan el ejercicio de poder jerárquico del Estado y brindan nuevas oportunidades de ejercicio del poder a múltiples y diversos actores caracterizados con idiosincrasias muy distintas unos de otros que formalizan una red de relaciones de poder. La gobernanza está fundada en cuatro características: interdependencia entre organizaciones; continua interacción entre los miembros de la red; juego de interacciones enraizado, en el que las propias reglas son negociadas por los miembros participantes de la red; y un grado significativo de autonomía entre las distintas fuerzas y los gobiernos (Rhodes, 2003). Todo ello da lugar a que la gobernanza sea el proceso continuado de un gobierno que gobierna mediante la intervención interactiva de múltiples actores (Koiman, 1993). Uno de los resultados de estos procesos es lo que ha sido definido como “la sociedad sin centros” (Luhman, 1982), o un “Estado policéntrico caracterizado por múltiples centros” (Rhodes, 2003, p. 51), donde el juego de relaciones de poder es distribuido de un modo menos jerárquico. En definitiva, la gobernanza tiene que ver con los procesos interactivos de unas nuevas formas de poder a la hora de gobernar, propios de lo que ha sido conceptualizado como “sociedad sin gobierno” (Rhodes, 1996) o lo que Miller y Rose (1990) definen como “gobierno desde la distancia”. Cuando los diferentes actores intentan modificar el equilibrio entre varios mecanismos de gobernanza, ocurre lo que Jessop (2008) define como metagobernanza. Esta forma de gobernanza también definida como “heterarquía”, significa “autoorganización reflexiva de actores independientes

involucrados en complejas relaciones de interdependencia recíproca” (Jessop, 2008, p. 60). En este proceso de metagobernanza, un conjunto de diversos actores están envueltos bajo un diálogo constante y relaciones de poder que los circundan, por el que se benefician de múltiples formas desde la reciprocidad. Para comprender estos cambios de gobierno en el diseño y desarrollo de las políticas públicas, hay que analizar cómo en los procesos de gobernanza, el ejercicio del poder de los gobiernos está siendo limitado y, en contraste, múltiples organismos nacionales, internacionales y supranacionales, ONGs, grupos filantrópicos, empresas y think tanks están realizando nuevas funciones que han sido propias de los gobiernos. Estos actores se generan en nuevos espacios de relaciones sociales que constituyen comunidades políticas sobre concepciones e intereses compartidos en torno a los problemas sociales y sus soluciones (Ball, 2012). Estos actores políticos actúan a veces con intereses de beneficio económico y otras no, ya que pueden operar sin la intención directa del lucro económico, pero en las redes políticas que los envuelven, desarrollan en términos de Bourdieu (1986), un indudable “capital social y cultural” que puede ser reconvertido en capital económico a corto o largo plazo. El resultado de la metagobernanza tiene que ver con cómo los gobiernos dirigen las políticas para intervenir en el conjunto de balances de fuerzas, donde unos actores son más beneficiados que otros, definido por Dunsire (1993) como *collibration*.

En estas relaciones de poder que envuelven a la política educativa contemporánea a nivel mundial, un grupo de nuevos actores, los think tanks, están recogiendo especial hincapié en el diseño político, a la vez que están obteniendo mayores beneficios que otros actores políticos. Todos estos cambios son posibles debido a la lógica de la formulación de las políticas neoliberales de la globalización, donde “hay que tener en cuenta los efectos simbólicos que pueden producir los *think tanks*, ‘los expertos’” (Bourdieu, 2001, p. 36). Por ello, el análisis de los roles ocupados por fundaciones privadas y think tanks es una herramienta útil para describir nuevas relaciones de poder emergentes en el campo educativo (Ball, 2012). El interés de estos análisis es un medio para desvelar quiénes son los actores de influencia que están detrás de los discursos de las reformas neoliberales que se desarrollan en las políticas estatales. En estos procesos de reestructuración estatal, estos “nuevos actores”, caracterizados por

una idiosincrasia más privada que pública, están entrando en juego en la arena política estatal. Estos nuevos actores tienen la capacidad de apoyar, defender y diseñar políticas educativas con carácter neoliberal en el sistema educativo público obligatorio. El campo de la política educativa es un medio de análisis para comprender estos procesos de cambio. Específicamente, en la arena política española, de los think tanks, se ha tomado como referencia a la Fundación para el Análisis de Estudios Sociales (FAES) como principal actor en defensa del neoliberalismo educativo.

Think tanks

Los think tanks actúan como instituciones que producen investigación, análisis y apoyos en las políticas públicas (Weaver and McGann; 2002). Son fundaciones independientes de los gobiernos, y sus principales funciones son la creación de políticas y la producción de ideas, con la pretensión de influir en gobiernos y organismos que tienen la capacidad de legislar (Stone, 1996; Stone, 2004; Stone and Garnett; McGann and Weaver, 2000). La expresión think tank fue extendida a partir de la Segunda Guerra Mundial y se consolidó después de la posguerra, sobre todo en Estados Unidos y otros países del contexto anglosajón (Xifra, 2005; Weaver and McGann; 2002). Estos actores recogen especial protagonismo con la difusión del “Manifiesto Powell”³⁰ en 1971, donde algunos think tanks apoyan a las políticas de la nueva derecha estadounidense para controlar los recursos académicos y los medios de comunicación que estaban siendo dominados por otras corrientes. A través de “discursos de actuación directa”, y con el propósito de influir en los cambios políticos, van proliferando la creación de nuevos think tanks procedentes de grandes fortunas empresariales estadounidenses que financian campañas electorales y presionan en favor de la creación de políticas neoliberales. En las últimas décadas del siglo XX, emerge una nueva ola de think tanks con carácter neoliberal, entre los que destacan algunos de los que propulsaron la elección en 1981 de Ronald Reagan: Heritage Foundation, Manhattan Institute, Cato Institute, Citizens for a Sound Economy y Accuracy in Academe (Castells, 2009). En la actualidad, los think tanks se han consolidado a nivel mundial como los principales actores que “ayudan a pensar a los

³⁰<http://law.wlu.edu/deptimages/Powell%20Archives/PowellMemorandumTypescript.pdf>

gobiernos”, actuando como “puentes” entre la comunidad académica y las administraciones públicas con capacidad para transformar los debates políticos (McGann, 2007). En el año 2013 se contabilizaron 6826 think tanks: 1201 en Asia; 662 en América Central y en América del Sur; 1818 en Europa; 511 en el Medio Este y Norte de África; 1984 en América del Norte; 38 en Oceanía; y 612 en África subsahariana (McGann, 2013). Si bien en España no ha sido caracterizada por una fuerte influencia de los think tanks en la política pública, en los últimos años han proliferado un gran número de estas organizaciones³¹.

En el campo de la política educativa los think tanks están recogiendo especial protagonismo en los últimos años a través de la defensa de ideas concretas y apoyo a la entrada de prácticas neoliberales en los modos de trabajar en la escuela pública. Dentro de la política educativa española, los think tanks neoliberales y neoconservadores que más relevancia han ocupado han sido: FAES, la Institución Futuro, la Fundación Burkel, la Fundación Europea de Educación y Libertad y la Asociación de Centros Autónomos de Enseñanza Privada (Olmedo, 2013). Aunque entre estas instituciones hay algunas diferencias ideológicas notables, tienen como punto de partida común, servir como planteamiento ideológico en favor de las críticas sobre el funcionamiento burocrático del sistema de bienestar y la apuesta decidida sobre las políticas fundamentadas en la elección individual. El aspecto central del estudio sobre los procesos de gobernanza ejercida por los think tanks reside en intentar focalizar la mirada en múltiples centros de gravedad en los que estos actores conforman las políticas. Para investigar sobre esta realidad es necesario modificar los métodos de exploración, centrando la atención en dos fases interconectadas: “la operación de códigos y racionalidades de estos actores” y las “diversas interdependencias sustantivas, sociales y espacio-temporales” (Olmedo, 2013, p. 1). Especialmente aquí, el interés del texto reside en comprender cómo el think tank FAES, mediante las complejas lógicas de actuación que envuelven al neoliberalismo, ejerce un proceso de gobernanza en favor de la deconstrucción del sistema de

³¹Para una mayor profundización de los think tanks en España ver <http://www.funciva.org/publicaciones/think-tanks.pdf>

bienestar, y en una apuesta decidida por la defensa de las libertades individuales mediante el envite de políticas de privatización en el sistema educativo público.

Mecanismos de privatización educativa en la arena política española

Para lograr la deconstrucción de las lógicas del bienestar en la educación pública, se ha apostado a nivel global por la incorporación de diversos mecanismos de privatización. Hatcher (2000) distingue entre los procesos de privatización exógena y endógena. La dimensión exógena hace referencia a las prácticas de liberalización del mercado educativo, donde se abren los servicios escolares para que los actores privados puedan competir entre ellos bajo leyes de mercado. La dimensión endógena es “la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público sea cada vez más como una empresa” (Ball & Youdell, 2008, p. 8) bajo un carácter comercial. La privatización endógena centrará el interés del texto, unas veces es referida como procesos como privatización encubierta, mecanismos endógenos de privatización, privatización “en la educación” e incluso, será expresada como nuevas formas de privatizar la educación “por dentro”. Las dinámicas de privatización endógena en el sistema escolar están compuestas por la incorporación de un triunvirato: políticas de cuasimercado escolar; dinámicas de gestión de resultados, rendición de cuentas y pago por méritos; y la reconversión de la figura de la dirección escolar desde una perspectiva gestora. Se trata del conjunto de prácticas escolares que agrupan a los mercados, la performatividad y la gestión empresarial como tres “tecnologías políticas” para transformar la educación pública (Ball, 2007). Estas tecnologías políticas se gestan a través de discursos globales diseñados por múltiples actores que modifican la enseñanza pública a través de la adopción axiológica y práctica de los modos de actuación del sector privado. Estos discursos alteran la concepción de la educación pública, dando lugar a la comprensión de “lo público” desde nuevas visiones.

De un modo amplio, esta reestructuración de los sistemas educativos públicos han sido definidas como una “modernización conservadora” combinando planteamientos ideológicos neoliberales como las políticas de elección, con un neoconservadurismo de Estado en relación al mayor control del currículum (Apple, 2006). En el contexto español, Viñao (2012) ha sostenido que esta unificación ideológica “aparentemente

contradictoria”, responden a las lógicas de actuación que unifican el neoliberalismo y el neoconservadurismo procedentes de la ideología de la nueva derecha. Por nuestra parte, queremos argumentar que estas formas de privatizar la educación por dentro proceden de las lógicas neoliberales que se fundamentan en reestructurar lo público a través de un mercado regulado, el capital humano y en el empresario de sí mismo para individualizar los problemas socio-políticos (Burchell, Gordon and Miller, 1991; Campillo, 2009)

El invite de estas políticas neoliberales en el sistema educativo español no es tan nuevo, ya que durante los últimos treinta años han ido incorporándose diversos mecanismos de privatización por medio de las constantes reformas educativas. De los procesos de privatización encubierta en la educación pública, las políticas de elección bajo reglas de mercado, constituyen el epicentro de las reformas de carácter global. Estas transformaciones de los sistemas educativos es un modo de ejercer el “N”eoliberalismo. Son cambios que formalizan un “Estado competitivo” (Cerny, 1990) que crea mercado. Es el resultado de nuevo modo de “gobernar para el mercado y no gobernar a causa del mercado” (Foucault, 2007, p. 154). Estas políticas se fundamentan en la regulación de los mercados escolares por medio de la libertad de elección de escuela por parte de las familias, generando lo que ha sido denominado como “cuasimercados educativos” (Whitty, 1997). Estos supuestos emergen a través de una crítica a la ineficiencia, ineficacia y arcaica burocratización de los procesos de regulación estatalizados (Chubb & Moe, 1992). La elección escolar de las familias se erige entre la contraposición del principio a la libertad individual y el de la regularización del Estado en búsqueda de la igualdad. Estos dos principios confrontan la peculiaridad del contexto español, debido a la particularidad de lucha y conflicto durante un largo periodo. Esta lucha ideológica emerge desde los debates entre los valores de libertad e igualdad que centraron la atención en el “pacto educativo” del artículo 27 de la Constitución de 1978, los cuales siguen estando presentes en las diversos procesos reformistas. Para comprender el inicio de las políticas de cuasimercado escolar español, hay que atender a la Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985 diseñada por el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) que distingue entre colegios privados, privados-concertados y públicos, para posibilitar la

elección escolar a las familias. Este inicio del cuasimercado español fue el comienzo de la desregulación estatal educativa, ya que se establecieron nuevas políticas para que tanto familias como centros escolares, pudieran competir bajo reglas similares a las del mercado. El cuasimercado se define por la introducción de “capacidad de elección, competencia, participación de proveedores privados, sistemas de incentivos” (Calero y Bonal, 1999, p. 51) que en este contexto específico han llevado a definirlo como un “cuasimercado educativo español incompleto” (Calero, 1998)³².

Además de estudiar estos principios de mercado español desde una visión en las modificaciones políticas que incentivaron mayor libertad para las familias y menor regulación del gobierno, también se han realizado análisis contextualizados que exponen datos sobre las consecuencias de diferenciación social. Estos principios de mercado educativo, aunque puedan generar mayor libertad, producen lo que ha sido definido como la manifestación social de la “selección natural darwiniana”(Ranson, 1993), debido a las diferencias de los individuos en cuanto a recursos materiales, disponibilidad de tiempo, costes económicos y capital cultural para la óptima elección. Estas políticas de mercado escolar en España han proporcionado datos que ratifican el beneficio de las clases medias con respecto a las familias clases obreras (Bernal, 1995). Se trata de un sistema de privilegio de clases a través del uso del capital social y cultural, que las familias tienen la capacidad de poner en funcionamiento en las diferentes estrategias de elección de centro educativo (Olmedo, 2007).

Además de las familias, el cuerpo docente y el alumnado, mediante las políticas de cuasimercado también están inmersos bajo las lógicas neoliberales. Por medio de pruebas de estandarizadas del rendimiento educativo, sistemas de incentivos económicos y resultados de ránquines de centros, se ha ido incorporando sutilmente en el panorama español otros modos de actuación que emulan a la empresa privada. La auditoría y las prácticas de rendición son las actuaciones de un Estado que actúa en un “rol positivo” (Olssen & Peters, 2005) en favor de extender el “n”eoliberalismo en el interior de los sujetos. Las pruebas de medición estandarizadas no son instrumento neoliberal en sí mismas, pero sí lo es el uso que se hace de ellas a través del fomento

³² Para ampliar la información sobre el cuasimercado educativo español (ver Calero y Bonal, 1999; Olmedo, 2007; Villamor, 2003).

de tres principios del “n”eoliberalismo en el sujeto (libertad, individualidad y competitividad) generados entre alumnos, docentes y centros en relación de emulación con otros. Serán señalados algunos ejemplos al respecto. El periódico El Mundo ha publicado este año la edición 15ª sobre la lista de los cien mejores colegios privados y concertados de España, incluso esta medida ha comenzado a evaluar de manera particular a las distintas regiones españolas³³. La Comunidad de Madrid, desde el año 2005, está desarrollando este tipo de prácticas, en el que compara a colegios públicos, privados y privados-concertados por medio de la prueba estandarizada “Capacidades y destrezas imprescindibles” desarrollada en 6º de primaria y 3º de secundaria. El periódico El País es el actor encargado de publicar este ranking que jerarquiza los centros madrileños³⁴. Todas estas tecnologías políticas de privatización encubierta, se culminan con la incorporación de sistemas de incentivos económicos en los docentes o pago por productividad. Uno de estos ejemplos ha sido en el caso de Andalucía, que por medio del “Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros públicos”, ha incorporado un sistema de incentivo económico o cobro por productividad en los docentes de la escuela pública (Luego y Saura, 2012; Merchán, 2012).

La reconfiguración de la dirección escolar es otro de los elementos decisivos para ejercitar estas nuevas lógicas de privatizar la escuela “por dentro” que modifican lo que tiene que ser la educación pública. Las políticas estatales les han ido otorgando poco a poco una mayor relevancia a la dirección escolar para convertir a esta figura en un elemento clave para el control de las instituciones educativas. Estos cambios en la dirección, representan globalmente la puesta en marcha de una serie de prácticas focalizadas en la gestión en favor de una “reconstitución de relaciones de poder” (Ball, 2007, p. 25). Estas relaciones de poder han girado en torno al aumento en la toma de decisiones, mayores responsabilidades y planteamientos verticales. Es todo el entramado que envuelve a las políticas de Nueva Gestión Pública (NGP) centradas en un carácter finalista, descentralizado y responsabilizado en la contratación de

³³<http://estaticos.elmundo.es/documentos/2014/03/23/colegios.pdf>

³⁴<http://www.elpais.com/especial/clasificacion-colegios-madrid/>

recursos humanos y materiales (Clarke, Gewirtz & McLaughlin, 2000). Desde las dos últimas décadas del siglo XX, las prácticas de gestión empresarial en los servicios públicos han ido en aumento constante a nivel global. La propuesta del gobierno británico en 1982 por medio del “Financial Management Initiative”, fue el comienzo para extender este tipo de prácticas acompañadas de amplios discursos para lograr la eficiencia y la efectividad en los servicios públicos, como medida primordial para eliminar el control estatal dentro del modelo de bienestar y así responsabilizar al individuo de sus éxitos y fracasos. En el sistema educativo español, la entrada en vigor de la Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes de 1995 del PSOE, supone un giro hacia prácticas de mayor gestión, en las que la dirección se responsabiliza de la gestión económica del centro. Desde ese momento se elimina esa toma de decisiones de los Consejos Escolares, produciendo así, una clara erosión del carácter democrático y participativo de los centros. El caso de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002 del PP, ha sido sin duda el proceso reformista que más se ha centrado en las modificaciones de la dirección escolar, otorgándole a la figura directiva, una toma de decisiones propia de planteamientos gerenciales. El planteamiento esencial de la LOCE en este aspecto, reside en una apuesta decidida por una carrera profesional distinta del resto de los miembros del claustro y un proceso selectivo de la figura directiva a través de un concurso de méritos. Con la LOCE se reconstituyen las relaciones de poder hacia una clara vía jerárquica de primacía de la dirección ante el Claustro de Profesores y el Consejo Escolar. Por su parte, la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, del PSOE, apuntó hacia un modelo de profesionalización en el que se valoran las candidaturas a la dirección mediante un currículum vitae y un proyecto de dirección con carácter evaluativo. La selección de la dirección en esta ley es realizada por un representante de la Administración, otro del Claustro de Profesores y otro del Consejo Escolar, proceso que ha sido definido como “Comisión Tripartita” (Bolívar, 2012, p.180). Desde la LOE, se ha ido dando la oportunidad para que las Comunidades Autónomas desarrollen sus propias reglas de juego en torno a la reestructuración del poder en los centros escolares. La consecuencia de estos procesos, ha sido que muchas de las regiones españolas hayan modificado las funciones de la figura de la dirección hacia

planteamientos más gerenciales, por medio de decretos, leyes y normativas específicas³⁵.

Hay dos casos contextualizados en los que se ha apostado por planteamientos gerenciales y verticales en la dirección escolar como uno de los cauces de la privatización endógena en lo público. Por un lado, el gobierno catalán desarrolla la *LLEI 12/2009, del 10 de juliol, d'educació*, introduciendo algunas modificaciones en la apuesta por nuevas prácticas de gestión educativa con posicionamientos jerárquicos y nuevas formas de evaluación. Entre ellas, la ley catalana posibilita a la dirección escolar la contratación de personal docente y la proposición de las asignaciones presupuestarias del centro, constituyendo de este modo nuevas medidas de privatización encubierta. Además, este giro político en Cataluña, se fundamenta la profesionalización de la dirección mediante mecanismos de promoción y evaluación incluyendo incentivos económicos (Verger and Curran, 2014). La ley de educación catalana fue apoyada por *Convergència i Unió, Partit dels Socialistes de Catalunya y Esquerra Republicana de Catalunya*, aunque rechazada por *Iniciativa per Catalunya Verds - Esquerra Unida i Alternativa*, rompiéndose así por primera vez lo que ha sido conocido como "Tripartito catalán". Por otro lado, posicionamientos similares de estas dinámicas de privatización endógena también han ocurrido en Andalucía, por medio del programa por mérito económico instaurado por el PSOE en 2008, citado anteriormente, donde la figura directiva ejerce una restructuración del poder guiado por una decisión vertical y un enjuiciamiento jerárquico con la capacidad de decisión sobre quién es apto para la recepción del incentivo económico (Luengo y Saura, 2012). Se puede observar con estos ejemplos, que tanto la ley catalana como la andaluza han sido apoyadas por partidos que formalizan todo el espectro político, por lo que la apuesta de la NGP en la educación pública, es defendida por los diversos grupos ideológicos. Estos procesos de cambio en la dirección escolar responden a tendencias globales, y su generalización tiene mucho que ver con prácticas para mejorar los resultados de las evaluaciones estandarizadas. Por su relevancia destaca el *Programme for International Student Assessment (PISA)*, mediante el que la

³⁵ Para atender la restructuración de la figura de la dirección escolar en algunas Comunidades Autónomas en España (ver Capítulo 7, Bolívar, 2012).

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)³⁶ defiende la NGP como medio para la mejora de los resultados. Tanto la ley catalana (Verger and Curran, 2014) como la andaluza (Luengo y Saura, 2012) han apostado por la NGP como medio para mejorar las pruebas PISA, y así seguir los planteamientos y consejos de cambio en la escuela pública dictaminados por la OCDE.

Este lacónico análisis socio-histórico expuesto sobre los cambios políticos en favor de la incorporación de mecanismos de privatización encubierta en España, ha sido realizado para contextualizar el texto y comprender que estos cambios responden a una corriente global que modifica espacios con hitos históricos muy diferenciados. Todas estas tecnologías políticas de mercado, gestoras y performativas se extienden de forma globalizada a través de discursos y prácticas reformistas de la educación pública. Es un movimiento de reformas educativas globales (Sahlberg, 2011) que se extiende por la mayoría de países. Para continuar comprendiendo cómo estas prácticas globales siguen incorporándose en los diferentes territorios, hay que seguir analizando políticas educativas de diferentes espacios contextualizados (Ball, 1998), para definir los efectos de la globalización a través de esas alianzas locales y globales en un *“global essamblage”* (Sassen, 2006). El estudio de cómo nuevos actores están inmersos en el apoyo y defensa de la incorporación de mecanismos de privatización encubierta en el proceso reformista del sistema educativo español, es una oportunidad para ofrecer datos contextualizados sobre los espacios de poder en los que se están reconfigurando las políticas neoliberales.

FAES como actor principal y fuerza de poder

A lo largo de los procesos reformistas, siempre han existido fuerzas sociales y actores políticos que han influenciado el diseño y la aplicación de las políticas. En el panorama español, las reformas escolares, desde la entrada en la democracia, se han visto influenciadas y presionadas por diferentes actores educativos que han defendido con claridad sus intereses ideológicos. Entre estos actores, han destacado los movimientos sociales, los grupos de interés, los grupos de presión, actores políticos y actores colectivos (Calero y Bonal, 1999; Puelles, 2010). Si bien el análisis del papel que han

³⁶Para ampliar información sobre los cambios en la dirección escolar desarrollados a nivel internacional y su implicación en PISA (por ejemplo, ver OECD, 2013).

ocupado estos actores ha sido de gran influencia para los estudios de política educativa en España, la perspectiva de análisis tiene que dar un giro y centrar la atención en los think tanks, por la relevancia que ocupan en la actualidad. Por esta razón, se presenta un análisis discursivo e ideológico de las aportaciones de los think tanks, ya que en estos momentos, son los “nuevos actores” de influencia que ocupan nuevas esferas de poder que eran propias de los “actores tradicionales” descritos anteriormente. El 28 de noviembre de 2013 el Congreso de los Diputados de España aprobó la LOMCE, respaldada únicamente por los parlamentarios del PP. Esta ley se consolida como la nueva reforma del sistema educativo español, otra más de las múltiples, desde que en el año 1970 en periodo de dictadura militar del General Franco, se hayan ido promulgando constantes reformas y contrarreformas escolares con los sucesivos cambios políticos. Para analizar la incorporación de los procesos de privatización encubierta que se desarrollan en esta ley, hay que prestar atención a los discursos del think tanks FAES. Desde la fundación FAES y desde los diversos actores que la componen, han ido desarrollando desde la última década del siglo XX, un amplio conjunto de narrativas ideológicas que acaban de culminarse en la nueva ley educativa.

FAES es el think tank neoliberal liderado por José María Aznar, presidente del Partido Popular (1990-2004), y presidente del gobierno de España (1996-2004). Este think tank es el laboratorio ideológico del PP y el órgano político que más relevancia ocupa en el diseño de las políticas neoliberales del contexto español. FAES ilustra el principal think tank neoliberal en España en la construcción de “circuitos de influencia” (Olmedo & Santa Cruz, 2013) que han servido de base y apoyo político para reformar las políticas sociales. La narrativa inicial que presenta la web de FAES advierte³⁷:

Al servicio de España y de sus ciudadanos, FAES busca fortalecer los valores de la libertad, la democracia y el humanismo occidental. El propósito es crear, promover y difundir ideas basadas en la libertad política, intelectual y económica. Ideas capaces de ofrecer alternativas políticas y de pensamiento.

³⁷http://www.fundacionfaes.org/es/presentacion/que_es_faes

Ideas susceptibles de ser asumidas por los responsables políticos y transformadas en acción política.

El campo de la educación ha sido uno de los que más relevancia ha ocupado para la Fundación, ejerciendo un rol decisivo para los diferentes cambios políticos diseñados por el PP (Olmedo, 2013; Olmedo and Santa Cruz, 2013; Viñao, 2012). Desde su comienzo, FAES ha ido generando múltiples debates, seminarios, artículos y vídeos que han centrado el interés en reformar el sistema educativo desde una vertiente ideológica y práctica neoliberal, como medio para ofrecer libertad a las familias y ejercer drásticos cambios en el rol que debe ocupar el gobierno central en el control de la educación. El transcurso de los años en la defensa y apoyo de estos planteamientos ideológicos están legitimándose actualmente. López Rupérez, el ideólogo más relevante del neoliberalismo escolar del PP, ha ocupado múltiples cargos de responsabilidad política en la administración educativa, ostentando en estos momentos, el cargo de Presidente del Consejo Escolar del Estado. La tesis central que lleva desarrollando desde las últimas dos décadas, ha sido apoyada fielmente desde el comienzo de FAES y, sostiene dos principios. Por un lado, argumenta que las políticas que buscan la igualdad en vez de la libertad reflejan la controversia entre la izquierda y la derecha en la educación, y hay suficientes evidencias para afirmar que las políticas que sacrifican la libertad para conseguir la igualdad, al final terminan sin libertad y sin igualdad (FAES, 2008). Por otro lado, defiende que la educación está “afectada por la ‘enfermedad de lo público’, especie de patología de las correspondientes organizaciones que presenta una sintomatología, y supuestamente una etiología, básicamente comunes a sectores de actividad muy diferentes” (López Rupérez, 2003, p. 12). Estos postulados clarifican la necesidad de incorporar diversos mecanismos de privatización endógena en la educación pública, como “receta” para solucionar los problemas educativos, apostando decididamente por la libertad de elección y por políticas de mayor gestión. El texto de la actual reforma educativa defiende con avencencia los diferentes mecanismos de privatización encubierta.

Los principios sobre los cuales pivota la reforma son, fundamentalmente, el aumento de la autonomía de centros, el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros, las evaluaciones externas de fin de etapa, la

racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias.(LOMCE, 2013, p. 97862).

Las políticas de mercado escolar llevan promoviéndose desde el think tank que nos ocupa desde sus inicios. Desde la declaración de los principios fundacionales se deja claro la apuesta y defensa de este axioma del neoliberalismo:

La economía de mercado ha demostrado a lo largo de la historia una capacidad superior a otros sistemas de organización económica para la asignación eficiente de los recursos, el estímulo reformista, el fortalecimiento de las clases medias y el fomento de la libertad individual. Las economías con presupuestos equilibrados, impuestos reducidos y gasto público racionalizado son el mejor instrumento para la generación de una sociedad del Bienestar próspera y cohesionada.³⁸

Pedro Schwartz, otro de los actores más influyentes de FAES, alude activamente a la crítica de un sistema educativo español que no promueve la libertad de elección a las familias, y lo define como un sistema de educación “soviético centralizador” y distribuidor de plazas escolares (FAES, 2008b). Es este mismo ideólogo del think tank neoliberal, quien manifiesta la necesidad de un Estado neoliberal, afirmando que “la intervención pública se ha convertido en una enfermedad, quien paga al gaitero le dice lo que tiene que tocar” (FAES, 2009). El artículo 1 de la LOMCE modifica lo concerniente a la libertad de enseñanza de la LOE. La diferencia estriba en que la LOMCE garantiza las plazas suficientes al igual que la LOE, pero podrán ser públicas o de iniciativa social concertada, dependiendo de la elección de los padres (Nuevo, 2014). Tomando esta idea para producir relaciones de mercado, la LOMCE apuesta por la incorporación de la tecnología política de la estandarización, como “elementos de certeza, objetividad y comparabilidad de resultados” que “proporcionan a los padres, a los centros y a las Administraciones educativas una valiosa información de cara a futuras decisiones” (LOMCE, 2013, p. 97863). El artículo 147 manifiesta que el Estado pondrá indicadores de rendimiento del centro para la información de las familias publicados periódicamente (LOMCE, 2013). Por medio de otro énfasis en

³⁸http://www.fundacionfaes.org/es/presentacion/principios_fundacionales

estas premisas de mercado, el artículo 122 promueve la autonomía de centro y nuevas prácticas mediante “acciones de calidad educativa, que deberán ser competitivas, supondrán para los centros docentes la autonomía para su ejecución, tanto desde el punto de vista de la gestión de los recursos humanos como de los recursos materiales y financieros” (LOMCE, 2013, p. 97902). El think tank FAES, como discurso preliminar a la LOMCE, destaca la necesidad de “reforzar la autonomía en la gestión y la competencia entre centros educativos, de forma que puedan ofrecer currículos y proyectos educativos diversos que se adapten a las necesidades de los alumnos y a las demandas de los padres” (FAES, 2010, p. 35).

Las pruebas estandarizadas de evaluación son el instrumento esencial para posibilitar las políticas de privatización encubierta de cuasimercados, rendición de cuentas y gestión de resultados. José Ignacio Wert, el actual Ministro de Educación, es un ideólogo destacado del think tank neoliberal, y algunas de sus reflexiones consolidadas en la LOMCE, se pueden encontrar en la revista Cuadernos de Pensamiento Político editada por FAES. En una declaración previa a la aplicación de la reforma, el Ministro de Educación afirma que tiene “confianza máxima en los docentes y en su trabajo como evaluadores, pero las evaluaciones externas evaluarán a alumnos, profesores y centros” (Silió, 2013). La reforma del PP considera que las “evaluaciones externas de fin de etapa constituyen una de las principales novedades de la LOMCE con respecto al marco anterior” (LOMCE, 2013, p. 97863). Estas afirmaciones también se desarrollaron en el laboratorio neoliberal FAES unos años antes. El texto redactado por López Rupérez (2009), desde el propio título, *Reforma de la educación escolar*, sienta las bases ideológicas de la LOMCE. En este documento de defensa y apoyo de la actual ley escolar, se apuesta por la “aplicación, al final de cada etapa, de pruebas externas de carácter nacional que permitan conocer los resultados de cada alumno, de cada centro y del sistema en su conjunto –en términos homogéneos a efectos de comparación–” (López Rupérez, 2009, p. 10). La legitimación de la estandarización en la política española tiene una clara pretensión de mejorar los estándares de PISA como marco legal normativo que justifica las acciones evaluativas. El ministro Wert señala que las evaluaciones estandarizadas de la LOMCE “permitirán tener nuestro propio PISA” (Consejo de Ministros, 2012). Esta intencionalidad de la

mejora de PISA que pretende la reforma española, también ha sido diseñada por otros ideólogos neoliberales del PP. Reflexionando sobre PISA, desde FAES señalan que “el problema de resultados que presenta el sistema educativo español constituye una de nuestras debilidades nacionales que compromete el futuro individual de muchos ciudadanos, en términos de desarrollo personal y de prosperidad, e hipoteca nuestro futuro económico y social” (López Rupérez, 2008, p. 4-5). Para producir esta mejora del sistema educativo, desde FAES manifiestan que mediante los sistemas de rendición de cuentas, la potenciación del mérito y la cultura del esfuerzo introducidos en la LOMCE “se ha dado un paso importante para desandar el camino que ha llevado la educación española al estado de postración en el que se encuentra” (Nuevo, 2014, p. 168). Para la aceptación social de estos mecanismos de privatización endógena, el proceso reformista ha utilizado el “poder simbólico” y la legitimación de verdades (Bourdieu, 1994) es generado a través de PISA y las figuras simbólicas de la OCDE (Saura y Luengo, 2015). Estas estrategias responden a un medio de control para ejercer un “n”eoliberalismo, mediante estrategias que gobiernan mediante los números, “governing by numbers” (Rose, 1991), estudiado enfáticamente en el campo educativo (Grek & Ozga, 2010). Aunque hay que señalar, que el contexto de la política educativa española es idiosincrático, debido a la manipulación y malinterpretación de los datos de PISA por los distintos grupos políticos, con el propósito de descatalogar las acciones políticas de los otros partidos, lo que Bolívar (2012) define como “politización de los datos”.

Las políticas gerenciales que defiende FAES y se consolidan en la LOMCE, quedan plasmadas a través de los cambios de gestión empresarial que se efectúan en la figura de la dirección escolar. La LOMCE apuesta por una NGP, que Vigoda define como “un enfoque en la administración pública que emplea conocimiento y experiencias en la gestión empresarial y otras disciplinas para mejorar la eficiencia, la efectividad, y el rendimiento general de los servicios públicos en las burocracias modernas” (2003, p. 812). La reforma del PP incorpora por medio de la evaluación, un sistema de certificación como requisito previo para acceder a la función directiva en una vía de profesionalización diferenciada del profesorado, que a través de la rendición de cuentas, se consolida como los elementos claves para introducir la NGP escolar.

Además, el poder para seleccionar a la dirección escolar queda en manos de la Administraciones educativas, ya que los representantes del centro solamente podrán tener un porcentaje de decisión en la elección directiva, entre un cómputo mayor del treinta y menor del cincuenta por ciento. La apuesta del logro de la calidad educativa a través de la NGP está fundamentada en una función directiva que pueda “tomar como referencia modelos de gestión reconocidos en el ámbito europeo (...), el director del centro dispondrá de autonomía para adaptar, durante el periodo de estas acciones, los recursos humanos a las necesidades de los mismos” (LOMCE, 2013, p. 97902). Estos cambios en la gestión de la calidad han sido una apuesta firme por los actores de FAES en las dos últimas décadas. La tesis de López Rupérez (2003) es la defensa previa y apoyo de los modelos de gestión privada de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM, por sus siglas en inglés), apoyado por la Comisión Europea, que ahora, han sido consolidados en la defensa a ultranza de la NGP en la reforma del PP. Todos estos cambios de la NGP en la LOMCE (Bernal y Vázquez, 2013) están fundamentados en prácticas guiadas por la economía, la eficacia, la eficiencia, el individualismo frente a la comunidad, la rentabilidad, la competitividad, la primacía de lo privado, la descentralización en la toma de decisiones, la flexibilidad en la dirección, el uso del mercado, la idea de cliente, el control de la estandarización y la visión finalista de los resultados.

Comentarios de apertura

Estos comentarios finales tienen el propósito de abrir una serie de interrogantes y debates para los análisis centrados en las relaciones de poder contemporáneas en la política educativa por medio de tres aspectos.

En primer lugar, se quiere resaltar que la incorporación de mecanismos de privatización encubierta, es sin lugar a dudas, una realidad que ha llegado para consolidarse en la educación pública. Todas estas “tecnologías políticas” responden a los cambios inminentes que se desarrollan en los diferentes espacios globales, y se asientan tanto a nivel global como local. En el caso particular de España, la puesta en marcha de estas formas de privatizar “por dentro” la educación, han venido de la mano de la mayoría de partidos políticos que han ostentado el poder de gobierno, independientemente de su signo ideológico. Estas transformaciones del sistema

educativo público están avaladas por un cambio que da paso desde un Estado Nacional de Bienestar Keynesiano (ENBK) hacia un Estado Competitivo Schumpeteriano (ECS) (Jessop, 2002). La entrada de la privatización endógena en este contexto específico están datadas desde las últimas dos décadas del siglo XX, momento que Vázquez-García (2009) señala como el comienzo de la “biopolítica neoliberal” española. Posteriormente, los diversos partidos que han ostentado el poder político han ido incorporando diferentes mecanismos de privatización encubierta en las diferentes regiones españolas. La LOMCE es solamente la extensión generalizada de la consolidación de los diferentes mecanismos de privatización endógena en una ley que los unifica y los legitima como verdades extendidas y puestas en práctica.

Por otro lado, hay que apuntar sobre las nuevas formas de comprender lo que en la actualidad es el Estado y sus implicaciones en la reformulación de las políticas escolares. Los análisis sobre la política educativa española han analizado mayoritariamente el concepto de Estado como un ente estático representado por unos poderes tradicionales, que han perdido fuerza de poder en el apoyo y defensa de las reformas educativas. Los análisis del contexto español en el ámbito educativo (ver por ejemplo: Fernández Soria, 2004; Puelles, 2010) a través del uso del concepto de Estado considerado como la agrupación de individuos sometidos a un mismo territorio, ejercido por los clásicos poderes (legislativo, ejecutivo y judicial) necesitan otra perspectiva de análisis. Por lo que hay que intentar abordar la comprensión del Estado como un ente dinámico conformado por una relación social, significado que Jessop (2008) lleva utilizando durante las últimas dos décadas.

Por último, nos gustaría resaltar que el propósito de analizar el think tank FAES, como fuerza de poder que ha legitimado sus principios ideológicos fundamentados en la apuesta por un cambio educativo neoliberal, solamente ha sido ejemplo para comprender la compleja realidad que envuelve las relaciones de poder contemporáneas en la educación. Por ello, los debates académicos sobre las políticas educativas deberían centrar mayor atención en redefinir los roles de los nuevos actores educativos para comprender las nuevas esferas sociales que posibilitan las relaciones de poder y control que modifican las reglas de juego en la arena política.

Referencias bibliográficas

- Ball, S. J. (1998). Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34 (2), 119-130.
- Ball, S. J. (2007). *Education plc: understanding private sector participation in public sector education*. New York: Routledge.
- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London and New York: Routledge.
- Ball, S. J. & Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. <http://download.ei-ie.org/docs/IRISDocuments/Research%20Website%20Documents/2009-00034-01-E.pdf>
- Barry, A.; Osborne, T. & Rose, N. (Eds.). (1996). *Foucault and Political Reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bernal, J. L. (2005). Parental Choice, Social Class and Market Forces: The Consequences of Privatization of Public Services in Education. *Journal of Education Policy*, 20(6), 799-792.
- Bernal, J. L. y Vázquez, S. (2013). La nueva gestión pública (NGP/NPM): El desembarco de las ideas neoliberales con la LOMCE. *Tempora. Revista de sociología de la educación*, 16, 35-58.
- Bevir, M. & Rhodes, R. A. W. (2006). *Governance Stories*. London: Routledge.
- Bolívar, A. (2010). PISA como Discurso: el espacio público educativo. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 18 (6), 18-21.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona: Aljibe.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, pp. 241-258. New York: Greenwood.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Éditions du Seuil: París.
- Bourdieu, P. (2001). *Contrafuegos 2. Por un movimiento social europeo*. Barcelona: Anagrama.

Calero, J. (1998). *Una Evaluación de los Cuasimercados como Instrumento de Mejora para la Reforma del Sector Público*. Bilbao: Fundación BBV.

Calero, J. y Bonal, X. (1999). *Política Educativa y Gasto Público en Educación*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

Campbell, J. L. & Pedersen, O. K. (2008). *The National Origins of Policy Ideas: Knowledge Regimes in the United States, France, Germany, and Denmark*.

Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.

Chubb, J. & Moe, T. (1992). *A lesson in school reform from Great Britain*. Washington DC: Brookings Institution.

Clarke, J.; Gewirtz, S. & McLaughlin, E. (Eds.).(2000). *New Managerialism*. London: Sage.

Consejo de Ministros (2012).

http://www.lamoncloa.gob.es/ConsejodeMinistros/Ruedas/_2012/cmnp20120921.htm

FAES (2008). *Intervención de Francisco López Rupérez*.

<http://www.fundacionfaes.org/es/resultados/videos?searchText=L%C3%B3pez%20Rup%C3%A9rez>

FAES (2008b). *Intervención de Pedro Schwartz*.

http://www.fundacionfaes.org/es/prensa/43773/observatorio_una_educacion_para_el_crecimiento_y_la_competitividad

FAES (2009). *Observatorio. "Una educación para el crecimiento y la competitividad"*.

http://www.fundacionfaes.org/es/prensa/43773/observatorio_una_educacion_para_el_crecimiento_y_la_competitividad

FAES (2010). *Estrategia 2020. Una nueva agenda de Lisboa. Contribución de la Fundación FAES a la consulta de la Comisión Europea*. Madrid: FAES.

Fernández Soria, J. M. (2002). *Estado y educación en la España contemporánea*. Madrid: Síntesis.

Foucault, M. (1991). Governmentality. In G. Burchell; C. Gordon, C. & P. Miller. (Eds.). *The Foucault effect: Studies in governmentality: with two lectures by and an interview with Michel Foucault*, pp. 87-104. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.

Generalitat de Catalunya (2009). *LLEI 12/2009, del 10 de juliol, d'educació*.

- Grek S. & Ozga J. (2010). Governing education through data: Scotland, England and the European Education Policy Space. *British Education Research Journal*, 36 (6), 937-952.
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Hatcher, R. (2000). Profit and power: business and Education Action Zones. *Education Review*, 13 (1), 71-77.
- Hirst, P. & Thompson, G. (1996). *Globalization in Question*. Cambridge: Polity Press.
- Jessop, B. (1990). *State Theory: Putting the Capitalist State in its Place*. Cambridge: Polity.
- Jessop, B. (2008). *El futuro del Estado capitalista*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Larner, W. (2000). Neo-liberalism: Policy, Ideology, Governmentality. *Studies in Political Economy*, 63, 5-25.
- LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la educativa. BOE nº 295 (10 de diciembre de 2013).
- López Rupérez, F. (2003). *La gestión de calidad en educación*. Madrid: La Muralla.
- López Rupérez, F. (2008). Una educación para ganar el futuro. El problema de los malos resultados en la enseñanza escolar en España. *Papeles FAES*, 64, 1-8.
- López Rupérez, F. (2009). *La mejora del sistema educativo I. La reforma de la educación escolar*. Madrid: FAES.
- 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.
- 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.
- McGann, J. & Weaver, R. K. (Eds.). (2000). *Think tanks and civil societies: Catalysts for ideas and actions*. New Brunswick, NJ: Transaction.
- McGann, J. G. (2007). *Think Tanks and Policy Advice in the United States*. Academics, advisors and advocates. New York: Routledge.

- McGann, J. G. (2012). Global Go To Think Tank Index & Abridged Report. Philadelphia.http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=think_tanks
- Miller, P. & Rose, N. (1990).Governing economic life. *Economy and society*, 19 (1), 1-31.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2013). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*, PISA.OECD Publishing: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>.
- Offe, C. (1972). *Struktur probleme des kapitalistischen Staates*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Olmedo, A. (2007). *Las estrategias de elección de centro educativo en las familias de clase media. Estudio de la incidencia social en un mercado educativo local*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Olmedo, A. (2013). Policy-makers, market advocates and edu-businesses: new and renewed players in the Spanish education policy arena. *Journal of Education Policy*, 28 (1), 55-76.
- Olmedo, A. and Santa Cruz, E. (2013).Neoliberalism, policy advocacy networks and think tanks in the Spanish educational arena: The case of FAES. *Education Inquiry*, 4 (3), 473-496.
- Olssen, M. and Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20 (3), 313-345.
- Ong, A. (2007). Neoliberalism as a mobile technology. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 32 (1), 3-8.
- Peck, J. & Tickell, A. (2002). Neoliberalizing Space. *Antipode*, 34 (3), 380-404.
- Plehwe, D. (2014). Think tank networks and the knowledge-interest nexus: the case of climate change. *Critical Policy Studies*, 8 (1), 101-115.
- Poulantzas, N. (1978). *State, Power, Socialism*. London: New Left Books.
- Puelles, M. de (2010).*Elementos de Política de la Educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ranson, S. (1993). Markets or democracy for education. *British Journal of Educational Studies*, 41 (4), 333-352.

- Rhodes, R. A. W. (1996). *Understanding Governance. Policy Networks, Governance, Reflexivity and Accountability*. Buckingham: Open University Press.
- Rose, N. (1991). Governing by numbers: Figuring out democracy. *Accounting, Organizations and Society*, 16 (7), 673-692.
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom. Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sahlberg, P. (2011). The Fourth Way of Finland. *Journal of Educational Change*, 12 (2), 173-184.
- Sassen, S. (2006). *Territory, Authority, Rights, From Medieval to Global Assemblage*. Princeton: Princeton University Press.
- Sassen, S. (2007). *Sociology of Globalization*. New York: W.W. Norton.
- Saura, G. y Luengo, J. (2015). Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa (LOMCE) y el régimen de estandarización (OECD). *Bordón*, 67 (1), 135-148.
- Silió, E. (2013, 21 de marzo). *Wert afirma que las reválidas evaluarán también a los profesores*. El País. Recuperado de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/03/21/actualidad/1363877534_459176.html
- Stone, D. (1996). *Capturing the political imagination: Think tanks and the rise of the new policy elite*. London: Frank Cass.
- Stone, D. (2004). Introduction: think tanks, policy advice and governance. In D. Stone & A. Denham (Eds.) *Think tank traditions. Policy research and the politics of ideas* (pp. 1-18).
- Strange, S.(1998). *States and markets. An Introduction to International Political Economy*. London: Continuum.
- Verger, A. and Curran, M. (2014). New public management as a global education policy: its adoption and re-contextualization in a Southern European setting. *Critical Studies in Education*, 55 (3), 253-271,
- Viñao, A. (2012). El desmantelamiento del derecho a la educación: discursos y estrategias neoconservadoras. *AREAS. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 31, 97-107.

Whitty, G. (1997). Creating quasi-markets in Education: A Review of Recent Research on Parental Choice and School Autonomy in Three Countries. *Review of Research in Education*, 22, 3-47.

3.6. Saving the world through neoliberalism. Policy networks and philanthropy, Teach For All and its foundation in Spain (Empieza por Educar)

Abstract

This article analyzes the processes of 'neoliberalization' in education directed by Teach for All. Specifically, we explore the case of *Empieza por Educar*, the Spanish policy network included in Teach for All. This article is divided into five interconnected sections. The first section seeks to clarify what we understand by neoliberalism using a theoretical dimension through different perspectives. The second section follows the theoretical dimension to clarify the sense of policy networks and philanthropy. The third section explores the meaning of Teach For All and its foundation in Spain (*Empieza por Educar*) as a policy network that is changing the political arena. The fourth section studies how Neoliberalism (with a capital 'N') is constructed by a complex interconnection of nodes or actors that involve policy networks. The fifth section analyzes how neoliberalism (with a small 'n') is implemented in the curriculum through three aspects: hegemonic truths; the conduct of the conduct (performativity culture); and the modes of formation of the subject with practices of oneself (entrepreneur of oneself).

Key words: Education Policy; Neoliberalism; Policy Networks; Philanthropy; Teach for All; Empieza por Educar.

Neoliberalism in its place

Currently, the creation of social policies is conditioned by relevant changes in the role played by the state that are happening around the world. This means that new actors, new forces of power, new ideological groups and national, international and supranational organizations are involved in the creation and implementation of policies. These changes are being produced by the incorporation of new measures and actors who try to resolve 'specific problems' with 'specific solutions'. A new complex, dominant form of governance combines actions by political and non-political authorities, communities and individuals (Barry, Osborne and Rose, 1999). Therefore, political decision makers are developing new global practices and new state restructuration processes through local solutions that must be incorporated rapidly.

These changes have been designed on a superior scale of the idea of nation, beyond the national perspective, in order to restructure the policies of different countries and regions at the same time. These processes of governance of the public sector are transformed expeditiously and have focused scholars to analyze different contexts. Appadurai (2000) points out that some of these Non-Governmental Organizations (NGOs) and non-profit organizations are self-consciously global in their concerns and their strategies, and this subgroup has recently been labeled 'transnational advocacy networks' (Keck and Sikkink, 1999). These groups are promoting globalization (as a particular, contemporary configuration in the relationship between capital and nation-states). 'Although the sociology of these emergent social forms -part movements, part networks, part organizations- has yet to be developed, there is a considerable progressive consensus that these forms are the crucibles and institutional instruments of the most serious efforts to globalize from below' (Appadurai, 2000, p. 15).

An important current of scholars around the world has been researching how these important changes currently produce new modalities of public educational systems. Specifically, the different focuses and perspectives have produced important advances in the processes of globalization, the restructuring of the state, and the introduction of mechanisms of privatization (Ball, 2007; Burch, 2009; Dale and Robertson, 2007; Levin, 2001; Zajda, 2006). These studies have revealed mechanisms and policies that clarify how the concept of social welfare has been dismantled over the last three decades.

Today, neoliberalism is a 'complex' word. Many things have been written about the processes of neoliberalism; however, theoretically, this concept is understood to have multiple meanings. Neoliberalism denotes a new economic philosophy and new forms of political economic governance, founded by Chicago economists and implemented by the governments of Chile, the United Kingdom, the United States of America, Australia and New Zealand. These economic and political forms are, in practice, deregulation, privatization and the state's abandonment of public services. However this is not just an economic change, it is the implementation of the social and moral philosophy designed by the philosopher-economist Friedrich von Hayek and his

students like Milton Friedman at its core that have made neo-liberalism seem as if it were the natural and normal condition of humankind (George, 2000). Specifically, these political forms are characterized by strong private property rights, free markets, and free trade (Harvey, 2005) and new forms of governing populations through the creation of 'free subjects' with the logistics of self-governing and entrepreneur selves (Ong, 2006). In a short period, this rationalization or mode of actuation has become the choice of most countries around the world. Ulrich Beck (2000, p. 122) calls this process a 'thought virus' that has captured all political spaces. In the words of Peck and Tickell (2002, p. 381) it is conceptualized as 'a new religion' supported by 'a profound antipathy to all kinds of Keynesian and/or collectivist strategies' and has become common sense. Bourdieu and Wacquant (2001, p. 2) have analyzed it as a 'new planetary vulgate' spread by a neoliberal revolution 'to remake the world by sweeping away the social and economic conquests of a century of social struggles'. This phenomenon has established some kinds of policies that have become the dominant perspective for 'welfare state reforms'. However, Turner (2008) demonstrated that the concept of 'welfare' forms part of 'the matrix of key propositions' that sits at the core of neoliberal ideology, the Welfare State being an essential aspect of a distinctive ideology.

A consequence of this period is the formulation of new policies to extend 'logics of competition', the processes of privatization and a movement of public service reform. These political changes should be analyzed, as Bourdieu (2003) argues, as being in the service of the 'policy of the globalization'. Neoliberal policies seem to be everywhere and directed at different public services. Education is not an exception. Hence, neoliberal educational reforms are being implemented far and wide. Let us express something more about this theoretical dimension. It is not our intention to develop a theory about neoliberalism, instead, we would like to present a short justification to clarify how we understand and use the concept of neoliberalism in this paper. We have to explain different forms to emphasize its mobile and flexible character, stressing processes of contextual assemblage, articulation, and translation (Clarke, 2008).

Wendy Larner (2000) develops an important categorization of this complex matter. Her paper distinguishes between analyses that understands neoliberalism as a 'policy framework', neoliberalism as an 'ideology' and neoliberalism as 'governmentality'. Neoliberalism as a 'policy framework' is the result of the global economy, a new form of globalized production relations and financial systems that force governments to abandon their commitment to the welfare state, 'to shift to a minimalist non-interventionist state' (Larner, 2000, p. 8). Neoliberalism as an ideology has a relation with structural theorization resulting from Neo-Marxist and socialist-feminist perspectives in which a wider range of institutions, organizations and processes are considered. Larner interprets her second category through the work of the theorist Stuart Hall and his study of Thatcherism. From Hall's perspective, Thatcherism created new subject positions in a range of different social positions where people began to recognize themselves in each of them in what he calls a 'point of articulation' (1998, p. 61). Larner's third interpretation of, 'neoliberalism as governmentality', is associated with Michel Foucault's perspective as a set of practices that facilitates the governing of individuals at a distance.

Another interesting perspective was offered by Jamie Peck and Adam Tickell (2002) who theorized a stylized distinction between the destructive and creative moments of the process of neoliberalism, dividing some processes of this phenomenon that are identified in terms of 'proto' neoliberalism, 'roll-back' neoliberalism and 'roll-out' neoliberalism. The first phase 'proto neoliberalism' was coined in the late 1970s, as an intellectual project elaborated by the Chicago economists, principally Friedrich Hayek and Milton Friedman, (who received the Nobel Memorial Prize in Economic Sciences), for the state-authored restructuring projects of Margaret Thatcher and Ronald Reagan. This was the shift from proto-neoliberalism to roll-back-neoliberalism. This second phase, 'roll-back neoliberalism' refers to '*destruction and discreditation* of Keynesian-welfarist and social-collectivist institutions (broadly defined)' (Peck and Tickell, 2002, p. 384). The third phase is characterized as 'roll-out-neoliberalism', which refers to the neoliberal project 'metamorphosed into more socially interventionist and ameliorative forms, epitomized by the Third-Way

contortions of the Clinton and Blair administrations' (Peck and Tickell, 2002, p. 388-389).

Neoliberalism cannot be analyzed as a 'monolithic and omnipresent' change (Peck and Tickell, 2002, p. 381) or a global process that changes the world in the same way everywhere and we cannot assume that neoliberalism is a set of actions that will produce the same social changes universally. Furthermore, neoliberalism cannot be studied as 'microspaces of actuation' or local strategies that do not tend to show a global perspective. Gilles Deleuze and Felix Guattari (1987) argue that the analysis of these changes ought to escape from a binary perspective, dichotomy rationalization - macro and micro- that has predominated in most Western nations. Not all practices formalize a 'homogeneous structure', nor are all realities different enough to formalize a 'heterogeneous structure'.

Therefore, for these reasons, we would like to talk about neoliberalism as logics of governing that change spaces and have been adapted and modified in multiple contexts. Hence, we shall refer to the work of Aihwa Ong as a new perspective that approaches this concept as a differentiation between Neoliberalism (with a capital 'N') and neoliberalism (with a small 'n'). On one hand, Neoliberalism with 'N' is identified as a structure at the level of the state or 'a dominant structural condition that projects totalizing social change across the nation' (Ong, 2007, p. 4). In this way, multiple frameworks enter the theoretical dimension; however the changes around the world could be emphasized using Marxist and Foucaultian concepts such as 'Empire' (Hardt and Negri, 2000), or the study of neoliberalism as deepening the modification of the relationship between market and State in specific regions (Harvey, 2005). On the other hand, neoliberalism with 'n' "is a technology of governing 'free subjects' that co-exists with other political rationalities"; a mode of 'governing through freedom' where the relations between 'the governing, the self-governed and the space of administration' are interconnected (Ong, 2007, p. 4). This second way must be related with the spheres of government to direct the conduct of others, 'the conduct of conduct' (Foucault, 1991). In addition, this focus includes various incarnations of what one might term 'the will to govern' or 'as it is enacted in a multitude of programmes, strategies, tactics, devices, calculations, negotiations, intrigues, persuasions and

seductions aimed at the conduct of the conduct of individuals, groups, populations- and indeed of oneself' (Rose, 1999, p. 5).

If this paper seeks to explain this distinction between Neoliberalism and neoliberalism it is only to clarify the text. If there are differences between forms of macro and micro government, as Rose (1999) affirms, these are not ontological but technological. Teaching for All in its different foundations around the world could be employed as a case study to identify these changes that are currently occurring.

At this moment, we want to clarify and describe these changes. We are talking about some connections, with the aim of finding an answer to the following question: "how is neoliberalism 'done' by policy networks?" (Ball, 2012). Our interest is to analyze how neoliberalism is constructed by a complex composition of theories, political rationalities and subjectivities that involve policy networks. These changes are possible because 'new players are arising and hybrid spaces are being created that blur the responsibilities and boundaries of what is being traditionally understood as the public sphere' (Olmedo and Santa Cruz, 2013, p.476). NGOs, philanthropic groups, business companies, think-tanks and other kind of organizations are participating in decision-making. Of all these players, philanthropic activities have the leading role 'in the educational arena'. Overall, we would like to show how new philanthropists are being incorporated in the field of educational polices and how their discourses are implementing new governance processes under the logic of neoliberalism. It focuses on the power/control relations of philanthropic groups and organizations through their influences, narratives and interests, resulting in the creation of new policy networks.

Our work aims to illuminate the processes 'of the increasing role of business, social enterprise and philanthropy' (Ball, 2012, p. 1). In order to research these interactions, a change in the methods of exploration is necessary to deal with two interconnected phases: 'the operation codes and rationalities' of these players on the one hand and 'the various substantive, social and spatio-temporal interdependencies' on the other hand (Olmedo, 2014, p. 575). Some studies begin to produce a new field of researching in this way (Ball, 2007; Ball, 2012; Ball and Junemann, 2012; Kretchmar, Sondel and Ferrare, 2014; Olmedo, 2014; Olmedo, Bailey and Ball, 2013). This work

intends to provide results to explain how neoliberalism is implemented in everyday practices, to unpack the mechanisms by which neoliberal narratives and rationalities take shape and remodel our everyday lives and experiences (Olmedo, 2014).

The rest of this paper is divided into four interconnected sections, each made up of various questions. First, using a theoretical perspective, we shall try to clarify what is understood by policy networks and the new venture philanthropy through different perspectives. Next, following this theoretical dimension, the paper studies the meaning of the network 'Teach for All' and its foundation in Spain (Empieza por Educar) as a policy network. The other sections (fourth and fifth) are the empirical parts of this contribution, using a dual dimension. Using network policy analysis, it will explain how neoliberalism is generated within Teach For All and Empieza por Educar, in which business and other relevant actors are producing new policy networks. Specifically, in order to research this complex interaction, the sections of this paper are situated under what Howard (2002) defines as 'Network Ethnography', which specializes in building new media tools for explicit political use, mixing ethnographic field methods and social network analysis. The purpose of this method is to analyze how the policy is configured as a result of governing processes that are carried out by different intermixed factors where the government is distanced from the decision center. One way of thinking about 'network ethnography' is to consider it as revealing actors, social structures, advocacy and relationships. On one hand, the fourth section of this research focuses on the exploration of a particular case study within the network 'Teach for All'. In this part we shall present the construction of 'Empieza por Educar' policy network, the entity of Teach For All that was created in Spain producing a new model of governance. The network has been built using the software NodeXL. To build this complex interaction we researched on multiple web sites: (the Teach For All website; the Empieza por Educar website; linkedin, to know the curriculum vitae of the ambassadors and other members of the network; the websites of their companies to find out where the ambassadors are working and semi-structured interviews with the participants of Empieza por Educar). The interview data and these analyses have been taken from an ongoing research study carried out by (author, year) part of (title of the national founded research project). On the other

hand, the fifth section of this paper analyses the *Empieza por Educar* model to create neoliberalism in the curriculum. It studies the model of the teacher, the creation of the entrepreneurship subject and new ideas about what education actually is. The main materials to obtain the information to analyze the curriculum have been: the Teach For All website, the *Empieza por Educar* website, network blogs, videos and semi-structured interviews with the participants of *Empieza por Educar* and articles written by the participants of *Empieza por Educar*.

Policy networks and Philanthropy

Teach For All and *Empieza por Educar* act as policy networks and philanthropic foundations. We would like to clarify these concepts before going onto the empirical case of *Empieza por Educar*. The concept of 'policy networks' is the establishment of 'formal and informal institutional linkages between governmental and other actors structured around shared interests in public policymaking and implementation' (Rhodes, 2007, p. 1245). The term policy network in education is used to specify the actors who are involved in the networks which create new educational policies to change that of the state and the new forms of governance. The principle objective of the governance network research such as that described by Sørensen and Torfing (2007, p. 7) 'is to produce an open-ended, context bound knowledge that is relevant for the actors that are engaged in network governance. The explanation is established through theoretically informed empirical analysis of network-based policy processes and policy outcomes'. The analysis of power relations between policy makers is a method or analytical process that makes policy governance networks explicit. The networks must be located within a broader theory of the state to identify four categories of change: economic, ideological, knowledge and institutional change (Marsh and Rhodes, 1992). The analysis of networks is relevant where it identifies policy changes that generate new models of governance. Furthermore, researching about these processes is complicated since we have to analyze 'nebulous power relations' if we want to show the effects of policy networks as a mode of governance. Here we mean that profit and non-profit-making interests, negotiations and political changes that are generated in the network and elaborated by different players are obscure and not clearly identifiable.

At this moment, the policies network in education is formalized by individual actors with a more philanthropic character. Analyzing the kind of actors in a network has the potential to show that the set of individuals and companies that are acting from philanthropic causes can create 'new education policy thinking'. Philanthropy is understood as the investment in providing public services without any interest in making a profit while proposing ideological solutions for the origin of the problems. The new form of philanthropy that we are discussing is referred to as venture philanthropy or 'new philanthropy' (Scottt, 2009), where newly emergent 'venture philanthropies focus on a measurable return on their investment in policy initiatives and operate as de facto policy makers by reshaping governance and school design in key urban markets' (Scott, Lubienski and DeBray-Pelot, 2009, p. 9). This kind of new philanthropic community is different than the traditional philanthropy (Frumkin, 2006) or 'scientific philanthropy' (Saltman, 2010). Some of the traditional philanthropy emerged in the early 20th century, for example, the Ford Foundation, the Carnegie Corporation of New York and the Rockefeller Foundation. These traditional foundations were interested in providing for the public well-being, for example, while also benefiting from tax shelters on their endowments (Scott, 2009) and they are characterized by a spirit of public responsibility and deeply inserted in a 'liberal democratic ethos' (Saltman, 2010).

This concept is not new; philanthropy has existed since popular culture. "What is 'new' in 'new philanthropy' is the direct relation of 'giving' to 'outcomes' and the direct involvement of givers in philanthropic action and policy communities" (Ball, 2012, p. 69). Frumkin (2006, p. 283) suggests that the new philanthropy seems to be built on three pillars as solutions to some problems in traditional philanthropy: to provide large blocks of financial support to nonprofit organizations over longer periods of time; development of new metrics of organizational performance; and a close relationship between funder and recipient, one in which the donor engages with core strategic and operational issues and seeks to act as an advisor and problem solver for the organization. Venture Philanthropy or new philanthropy is founded on three aims: bringing non-profits to scale by committing large blocks of funding over long periods of time; emphasizing evaluation and performance management; and

fostering 'investor-investee' relationships on the basis of 'consultative engagement' (Ball, 2012, p. 70). In addition, the interest in the educational field is to research the new philanthropic practices involved in the policy network which is becoming a new model of governance. Philanthropic governance in education has been defined as the structure and practices of new philanthropic individuals and organizations for educational change, analyzed through their political discourses, connections, social capital and ideological perspectives and agendas (Olmedo, 2014). This new form of philanthropic governance (Ball and Olmedo, 2011) is the way in which, through philanthropic actions, the actors are able to modify meanings, mobilize assets, generate new policy technologies and exert pressure on or decide the course of policy in specific contexts.

Teach For All and its policy network in Spain (Empieza por Educar)

At the Clinton Global Initiative as part of the Clinton Foundation, established by former United States President Bill Clinton, Teach For All was launched to assist social entrepreneurs around the world in September 2007. Teach For All was inspired by Teach for America (founded in 1989) and Teach First (founded in 2002) with the intention of adapting these models through a global perspective. Teach for All's mission is to expand educational opportunities around the world by increasing and accelerating the impact of social enterprises that are cultivating the leadership that is necessary for change. Teach For All provides direct services to schools and creates a powerful policy network among its partners and their participants in order to maximize the impact and the length of the following dimensions: global scale, organizational impact and learning, enterprise leadership and policy network strength. The website identifies its mission as follows: 'At Teach For All we believe that leadership is the key to transforming schools, systems, and—ultimately—kids' futures. That's why we're galvanizing future leaders who understand the problem and are committed to change³⁹.' At the moment (August 2014), the policy network of Teach For All is being developed in 34 countries in various different ways. Its

³⁹[http://www.teachFor All.org/about/vision-and-mission](http://www.teachForAll.org/about/vision-and-mission)

members are proliferating year by year⁴⁰. In each country the network acts differently and the name of each organization depends on the region. The principal idea is to try to convince actors that teaching successfully in high-necessity communities is foundational for a lifetime of leadership and advocacy for educational opportunity. Actors of Teach For All network partners go on to become school and regional leaders, policymakers, founders of advocacy organizations and business and civic leaders who are producing relevant changes in the educational processes around the world. Essentially, Teach For All is a global network of independent social enterprises which aims to expand educational opportunities in their countries by enlisting talented future leaders in the effort. To do this, Teach For All reformulates policies in different contexts through globalized educational ideas that are exported to different spaces. Understanding globalization not just in its conditions of correspondence and global institutions, 'but also as inhabiting and reshaping that is national' (Sassen, 2010, p. 2) needs to include micro studies and ethnographies to explore set of processes occurring at the national and local level (Hirst and Thompson, 1996; Sassen, 2007). In other words, research on globalization should include contextualized studies to contrast the diversity of the effects of multiple national conditions and dynamics 'that are likely to be engaged by the global and often are the global, but function inside the national' (Sassen, 2010, p. 2). For these reasons, the Spanish context is an example that enables us to study structuration of the global (Teach for All) inside the national (Empieza por Educar).

Empieza por Educar is the Spanish foundation of Teach for All, a charity that was created in 2011. The principal objective is to recruit graduated young leaders after a rigorous and strict selection process to produce substantial changes in the educational system. The foundation prepares top-talent university graduates to teach a two-year period in low-income communities in Madrid and Barcelona. The website elucidates: 'We propose a two-year teacher training program to graduates who are committed to educational equity with two components: teaching in vulnerable environments and

⁴⁰ Argentina, Australia, Austria, Bangladesh, Belgium, Bulgaria, Chile, China, Colombia, Ecuador, Estonia, Germany, India, Israel, Japan, Latvia, Lebanon, Lithuania, Malaysia, Mexico, Nepal, New Zealand, Pakistan, Peru, Philippines, Qatar, Romania, Slovakia (Slovak Republic), South Africa, Spain, Sweden, United Kingdom, United States and Uruguay.

other leadership training (seminars, workshops, projects, experiences, etc.)⁴¹. Thus, the alumni or candidates are involved in the foundation for the period of two years. Before entering the classroom, participants attend a five-week Summer Institute. After that, the participants are incorporated for two years in different schools that are situated in vulnerable economic and social contexts. They then go on to become 'Ambassadors' or influential leaders who produce educational changes under the structure of the organization. This process qualifies these teachers to work in the public schools. These teachers will also have various options to work in the educational world. Currently, only two promotions (students who have entered the program) have completed the program. In the next section, we shall present some alternatives options available to these graduated teachers through the configuration of a policy network that has been constituted by participation between different companies. The creation of this network in Spain aims to produce relevant changes in the educational system itself and *Empieza por Educar* seeks to become an influential actor in the Spanish context. Its arguments point to necessary transformations of the Spanish educational system. In order to justify its actions, *Empieza por Educar* principally uses the symbolic power of the Organization for Economic Co-operation and Development's (OECD) reports. *Empieza por Educar* asserts: 'The academic results of our students are below the OECD average, as shown by the international PISA tests in math, science and reading comprehension. So, for the first time, the equity in our system is below the OECD average; i.e., at the moment, the social status of a student is very important to explain their results⁴²'. The foundation justifies this as its principal activities are to bring about change and defines this aim as an 'Educational Challenge'.

The next section will present the *Empieza por Educar* policy network through a new process of governance. Our aim is to demarcate the nodes of relational ties between the network and other individuals and companies to map the flow of human and material resources.

⁴¹<http://programaexe.org/web/que-hacemos/>

⁴²<http://programaexe.org/web/el-reto-educativo/>

Doing Neoliberalism through policy networks

The introduction of policy networks and philanthropic foundations in public policy is modifying the role and composition of the 'state' and producing new forms of governance. This notion is being transformed because of multiple changes that are implemented in educational policies due to the new governmental models that have been applied around the world. We would like to acknowledge the perspective of Nicos Poulantzas (1978) to study the state in depth as a 'social relationship' of forces constituting ideas, interests and dominations where power is 'located in a network of relations' (p.35). This perspective is constituted in the strategic-relational approach that treats the state as a form-determined condensation of the changing balance of forces (Jessop, 1990; Poulantzas, 1978).

The concept of a policy network is defined as a meso-level concept which provides a link between the micro-level of analysis, dealing with the role of interests and government in particular policy decisions and the macro-level of analysis (Rhodes, 1997), which focuses on broader questions about the distribution of power and control to lead society. At this moment the government does not disappear from the scene; it acts strategically. The government frequently achieves policies by intervening in such self-balancing processes so as to aid one participant or handicap another, a conceptual relation which Dunsire (1993) maintains as 'collibration'. A contemporary translation of this approach defines that 'state power reflects the prevailing balance of forces as this is institutionally mediated through the state apparatus with its structurally inscribed strategic selectivity' (Jessop, 2002, p. 40). The result of this complex interaction is meta-governance. The author defines it as 'the organization of the conditions for governance and involves the judicious mixing of market, hierarchy and networks to achieve the best possible outcomes from the viewpoint of those engaged in metagovernance' (Jessop, 2002, p. 242) or 'the governance of governance' (p. 240). So, the creation of Teach For All as a policy network produces this transformation of the state notion globally. Public educational systems around the world are awarding new government capacities to educational networks to determine the course of education policy. These changes are implemented through variables of market, hierarchy and networks that are

restructured in the Spanish case by the possibilities of educational metagovernance that was created by *Empieza por Educar*. These Neoliberal strategies (with a big 'N') respond to what Harvey (2005, p. 2) defines as 'a theory of political economic practices that propose that human well-being can best be advanced by liberating individual entrepreneurial freedoms and skills within an institutional framework characterized by strong private property rights, free markets, and free trade'. The Ministry of Education of the Government of Spain introduced the policy network *Empieza por Educar* as a power force and a new player of influence in education with an Agreement⁴³. From the beginning, *Empieza por Educar* has been responsible for the training programs and the placement of the new teachers in both public schools and private schools. In the regions of Madrid and Barcelona other agreements promote the incorporation of private companies in the public system through programs and initiatives to resolve the problems of school drop-outs and to reduce the failure rates in the public system (see, example⁴⁴). Finally, another example of this interaction between the state and the policy networks is the incorporation of *Empieza por Educar* at the public university 'National University of Distance Education' that collaborates in the teacher training model. These official processes are transforming the state which, although it does not disappear, is transformed into a new social sphere that is changing its roles, functions and structures. The government gives the power to *Empieza por Educar* to decide what the best teaching program is and who is a capable teacher to work in public and private schools through its own certification. The policy network creates new professionals under its concept of education. The government is being distanced from education policy, and its role is being occupied by this policy network. Thanks to these kinds of agreements, *Empieza por Educar* is making a new 'policy community', to decide about educational policy, generating new ideas about what a teacher is and what an education process is, the traditional functions of central government. For these reasons *Empieza por Educar* is taking over from the state; as Frumkin says 'some individuals to act as their own private






⁴³http://www.mecd.gob.es/dctm/sede/catalogo-tramites/becas-ayudas-subsunciones/centrosdocentes/universitarios/campus-excelenciainternacional/2011/convenioEmpieza_por_Educar11.pdf?documentId=0901e72b8095a8f4

⁴⁴<http://gestiona.madrid.org/wleg/servlet/Servidor?opcion=VerHtml&nmnorma=7147&cdestado=P>

governments, whose power can be used to challenge that of the state and force it to re-examine its priorities and policies' (2006, p. 14).

Now, we need to study the state as a 'network state' formed by networks with their own socio-temporal spaces and configurations of nodes, where the state is one node more of a network (Castells, 2009). To map a policy network has various difficulties. Its analysis is complicated because network relations are opaque, blurred and created 'behind the scenes' (Ball, 2012), producing an increase in the 'opacity' of policy-making. We can now explain the network with its interconnections or nodes, but in few years' time it will be more problematic, because the promotions will have expanded enormously. In addition, this kind of research will need other analytical methods to understand the network in the future. Now, we are only familiar with the background and employment history of the first promotion of ambassadors, because the second promotion only ended in the summer of 2014. The aim of this section is not to understand what the power is, but 'simply involves investigating where and how, between whom, between what points, according to what processes, and with what effects, power is applied' (Foucault, 2009, p. 1). This analysis has to deal with 'an amorphous mix of public and private transnational powers that is neither easily identifiable nor rendered accountable' (Fraser, 2009, p. 92). We obtained material to map out the policy network of *Empieza por Educar* being created with NodeXL program (see Figure 1). We can have access to events, meetings, interviews, websites, blogs, papers and other materials, but we cannot know how these discourses are being elaborated 'beyond its visible aspects'. To clarify the construction of the network, we present a table to identify the different actors. Each node represents a player, differentiating between: partner members; supporting partners; educational institutional support; educational institutions where the ambassadors are working; and Institutions and companies interconnected with partner members (Table1). The network relationships exist in specific social structures that are constituted through continuous and intermittent spatiotemporal contacts. This examination presents the network as a result of multiple 'socio-spatial relations' (Jessop, Brenner and Jones, 2008) interacting and interconnecting at the same time. In order to map the network, we traced the history of the members to find out their previous occupations prior to

joining and what they did once they had completed the program. Following the trail of the members involved researching their participations in different companies, knowing how they are creating businesses and analyzing their work in different sectors. In this paper our aim has been to identify the nodes of relational ties between *Empieza por Educar* with other individuals and organizations to map the flow of human and material resources. The network is created and recreated continuously through incessant contacts between all actors that constitute it. *Empieza por Educar* is composed by multinational banking and financial services, (for instance, Santander Group, a Spanish banking group that is the largest bank in the Eurozone by market value, or Barclays PLC, a British multinational banking and financial services company headquartered in London). This network is also supported by multinational companies (Deutsche Post DHL, the world's largest courier company; Deloitte Touche Tohmatsu Limited, the largest professional services network in the world providing audit, tax, consulting, enterprise risk and financial advisory services or Obrascón Huarte Lain, S.A., a Spanish-based multinational construction and civil engineering company). *Empieza por Educar* is also assisted by non-profit institutions that act as philanthropy foundations (Botín Foundation, Ramón Areces Foundation, Uría Méndez Foundation and Prosegur Foundation) and partner members made up of businesspeople (Carlos Barrabés; Sol Duarella; Olaf Díaz-Pintado; Felipe Morenés; Francesc Rubiralta and Carlos Trascasa).

Table 1. Nodes functions.	
	Partner members
	Supporting partners
	Educational institutions support
	Educational institutions where the ambassadors are working
	Institutions and companies interconnected with partner members

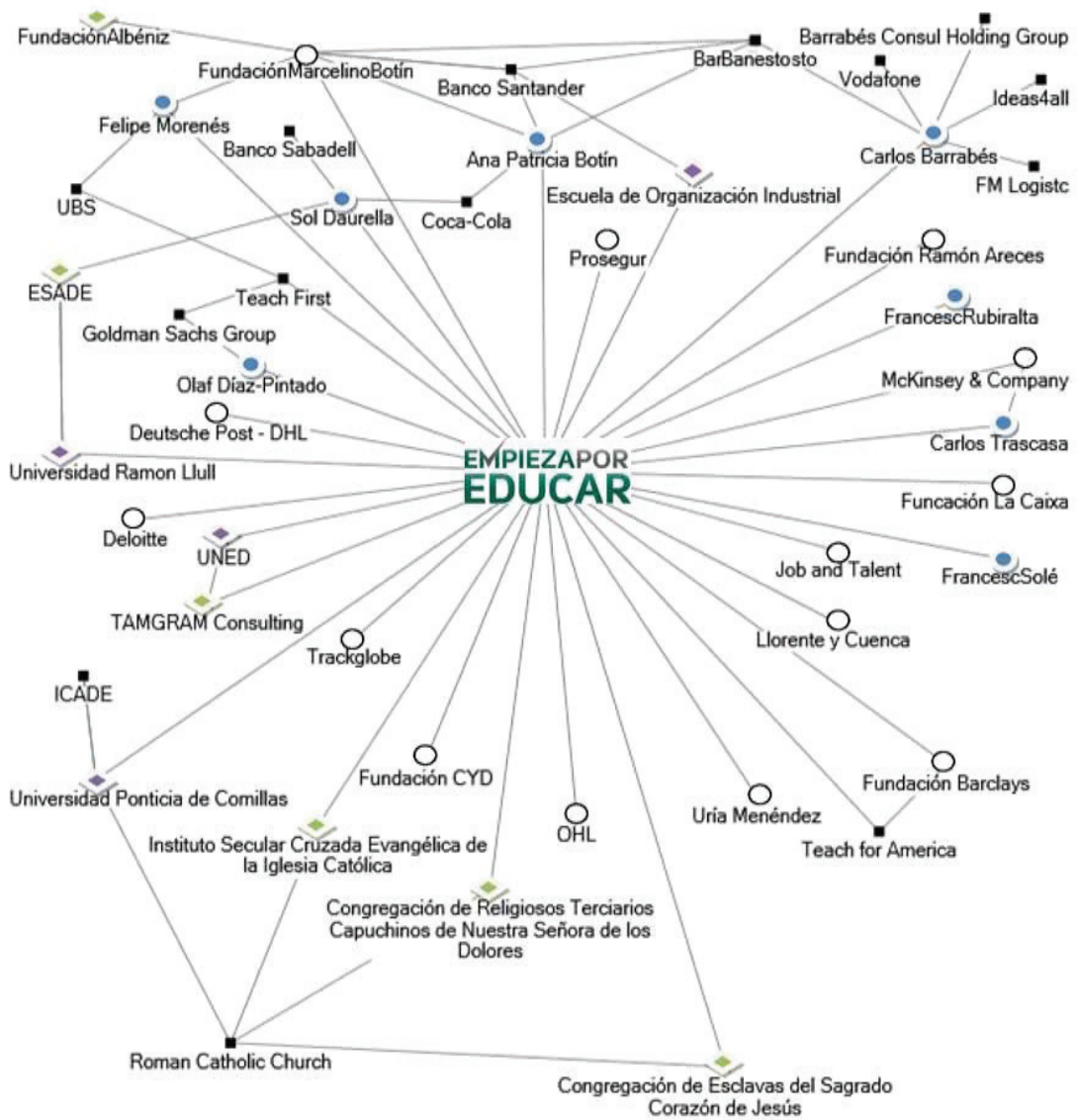


Figure 1. Empieza por Educar policy network.

These actors or nodes come from diverse sectors and their participations are multifarious. The individuals responsible for the policy network have worked in different fields, the educational sphere not being a requisite. In the case of Empieza por Educar, the chairs of the networks came from the business economy. Ana Patricia Botín is Founder and Chair of the Board of Empieza por Educar. She is one of the daughters of Spanish billionaire Emilio Botín now deceased, formerly the Executive Chairman of Spain's Group Santander. Some of her relevant responsibilities are Chief Executive of Santander UK PLC, Chief Executive Officer of Alliance & Leicester plc, President of Banco Santander, Member of Global Advisory Board, Member of European Advisory Board at JER Partners LLC and Director of The Coca-Cola Company.

Javier Roglá is the chief executive officer of Empieza por Educar. He was working as a Principal at The Boston Consulting Group, a global management consulting firm and the world's leading advisor on business strategy, when he was approached by Ana Patricia Botín, as the Chair of the Board of Empieza por Educar. He left his high-flying job with clients from all sectors with the highest-value opportunities to join Empieza por Educar, facing new challenges within the educational system in which he applies his skills and knowledge to provide solutions.

As we will see in the last section, the other actors of Empieza por Educar were working in different fields, again mostly from business as education is not a requisite. As Parmar affirms (2012), these changes are, 'strongly undemocratic', because these actions privilege the 'right' people, usually those with the 'right' social backgrounds and/or attitudes. To research the actors' profits from the network is not easy. The network is constituted by the interaction of actors or nodes to produce multiple profits among the members. The relationships of the network do not mean that the actors are equal in terms of influence, profit and social interests. The network is beginning to grow, but what is certain is that the actors are making profits, in Bourdieu's terms, of 'social, cultural and economic capital' (Bourdieu, 1986). Some ambassadors and teachers of Empieza por Educar are working in companies of supporting partners and board trustees (for instance, DHL and Deloitte), while private

universities also support the foundation (Comillas Pontifical University and Ramon Llull University), a philanthropy foundation interconnected with *Empieza por Educar* (Fundación Albéniz) or in semi-public and semi-private Catholic schools (see, for instance, *Congregación de Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús* and *Instituto Secular Cruzada Evangélica de la Iglesia Católica*). An ambassador of *Empieza por Educar* clarifies how she can obtain a new job with a partner that gives coverage to the network. She is benefitting from the social capital developed within the network.

I used my own initiative, for example, Deloitte is one of the partners that give coverage to *Empieza por Educar*, I have a good relationship with the director of human resources, because I got in touch with him, there is no nepotism, basically, it is that we have a number of partners ... certain contacts. (Interview with *Empieza por Educar* Ambassador 1)

In this way, 'capital, which, in its objectified or embodied forms, takes time to accumulate and which, as a potential capacity to produce profits and to reproduce itself in identical or expanded form, contains a tendency to persist in its being' (Bourdieu, 1986, p. 241). Hence, as diverse forms of capital, the policy network is composed of 'social, human, cultural, symbolical capital that can be employed and invested in, traded and exchanged (both in principle and in practice), for returns in the economic field' (Olmedo, Bailey and Ball, 2013, p. 506). The dynamics of restructuring in the education market and the new relationships created through the policy networks are not only idiosyncratic changes of how educational policy is transformed to private goods. Essentially, this complex ensemble of actors, companies and foundations also acts through a transformation of the schools by a specific model of teacher, curriculum and practices.

Doing neoliberalism through education reform

As we suggested earlier, the creation of neoliberal practices are directed by other forms, not only structural changes. The logic of neoliberalism is exercised by means of a technology of governing a 'free subject' to make possible the creation of new spaces for optimal gains in profit. The way to act is established through logics of 'governing through freedom that requires people to be free and self-managing in different spheres of everyday life' (Ong, 2006, p. 4) or neoliberalism (with small 'n') where

education is a relevant case. This perspective is interconnected with the capacity of the government 'to conduct the conduct' or 'governing of souls' (Foucault, 1991; 2011). Hence, neoliberalism is incorporated by new rationalities of government, new governmental technologies and new mechanisms of self-government. In this section, we analyze the techniques to construct human beings as neoliberal subjects. This neoliberal course is established in three elements interconnected 'forms of knowledge (*saviors*), studied in terms of their specific modes of veridiction; relations of power, not studied as an emanation of a substantial and invasive power, but in the procedures by which people's conduct is governed; and finally the modes of formation of the subject through practices of self' (Foucault, 2011, p. 9). In other words, the neoliberal subject is constituted through modes of truths, techniques of governmentality, and forms of practice of self.

The 'knowledge of truth' is developed through different perspectives. One of them is the affirmations which consider that the Spanish educational system is not valid in general. Thus, the new neoliberal practices of entrepreneurship and new educational models should change the old public model. The network considers that the Spanish educational system is not suitable, that it needs a new reform and that the teachers are not efficient. From this point, *Empieza por Educar* is presented at different Spanish universities through a discourse of entrepreneurship to produce an improvement of the Spanish educational system and the role of the teacher⁴⁵. These forms of knowledge or modes of veridiction take place in a teacher training model that is more practical than theoretical. The 5-week Summer Institute-the only preparation corps members receive prior to their entrance into classrooms as school teachers elucidates this practical dimension. This practical teaching encourage 'a focus on techniques that allows the teacher to channel the will to change in the most efficient and/or effective manner' (Friedrich, 2014, p. 311). The ambassadors are formed in a practice curriculum led by models and programs that present solutions to solving specific problems. This set of narratives, 'discourses of microlending' 'point to the

⁴⁵<http://www.eoi.es/mediateca/video/938>

attempt to change the logic of a system seen as failing—teacher education and schooling writ large— through a relationship of limited trust with local, small-scale social entrepreneurs’ (Friedrich, 2014, p. 304). These discourses are the nodes that connect the composition of Teach For All (Friedrich, 2014) as a network studied under terms of ‘Transnational Advocacy Network’ (Ball, 2012) to reformulate the countries and to construct a neoliberal educational system throughout the world.

Other affirmations of truths are created through the support of organizations and authorities reputed to generate a symbolic effect, helping to conduct the conduct of subjects and systems. Andres Schleicher, a statistician and researcher in the education field who is also the Division Head and coordinator of the OECD Program for International Student Assessment (PISA), affirmed⁴⁶:

‘What struck me most is the vision of social transformation behind all this work – extending from teacher leadership through school leadership, policy and political leadership, up to community organization. The work of these organizations can complement the OECD’s efforts to design and implement policies by challenging the teaching profession and education systems from within. We should do what we can to engage with them.’

Indeed, these symbolical figures of reputation have been considered by Rose, O’Malley and Valverde (2006, p. 101) as ‘gray sciences’ inherent ‘in the mundane business of governing everyday economic and social life, in the shaping of governable domains and governable persons, in the new forms of power, authority, and subjectivity being formed within these mundane practices.’ These ‘hegemonic truths’ and ‘hegemonic figures’ act through relations of power in the procedures by which people’s conduct is governed (Foucault, 2011), that is, the techniques of governmentality.

Governmentality is the Foucaultian concept that has been used to reflect different perspectives in the field of sociology of education during the last three decades (see, for instance, Ball, 1990; Peters et al., 2009; Popkewitz and Brenann 1997; Simons and Masschelein, 2006). From this notion, power relations seek to conduct the conduct, what we recognize as a new technology, ‘performativity culture’. Performativity is

⁴⁶<http://oecdeducationtoday.blogspot.fr/2012/09/a-lesson-in-teaching-from-grassroots.html>

understood as 'a technology, a culture and a mode of regulation that employs judgments, comparisons and displays as means of incentive, control, attrition and change - based on rewards and sanctions (both material and symbolic)' (Ball, 2003, p. 216). All of these kinds of discourses are not original, in the last two decades they have been used to show how the new processes of global education reforms are restructuring the educational system through new public management, performance management, accountability actions and mechanisms of privatization (Ball, 2007; Verger and Altinyelken, 2012).

A purpose of philanthropy is to support social innovations, to promote new thinking and programs, producing innovation, questioning the ability of government to generate new ideas and successful programs (Frumkin, 2006). *Empieza por Educar* acts by modifying the educational system with a performativity program because the aim of the policy network, as its author states (Gutiérrez and Costa, 2014), is to produce a more practical rather than theoretical teaching program to produce effective teachers focused on the performance according to OECD's PISA. This influence is legitimized as a tool of the new political technology defined as 'governing knowledge' (Ozga, 2008) or 'governing by numbers' (Grek, 2009). This set of goals is also supported in the technologies for the 'modernization' and 'transformation' of the whole public system (Ball, 2012), to evaluate and to shape the performance of the auditee in three dimension studied by Power (1994): economy, efficiency and effectiveness. In the Spanish context, this performativity logic supported by *Empieza por Educar* is also the aim of the new educational reform implemented in 2014 (Saura and Luengo, 2015) where PISA has been used by the governing conservative Spanish Popular Party as a 'hegemonic tool' (Bonal and Tarabini-Castellani, 2013) to reform the educational system. *Empieza por Educar* directs these principles to their teachers, to introduce endogenous mechanisms of privatization (Ball, 2007) in the public schools. As an ambassador affirms:

It was a little bit of logic, it is also a bit of common sense, what do the companies want as they work, in the majority of companies, projects or goals?
(Interview with *Empieza por Educar* Ambassador 2)

In this section we point out some concrete examples that are being created by the ambassadors. Tangram Consulting is a project created by teaching fellows of *Empieza por Educar* as a new model of solutions to educational problems supported by Design thinking methodology. Design thinking acts as a practical method to resolve problems through strategies of solution-based or solution-focused thinking. This tool tries to solve situations starting with an aim instead of solving specific problems or as the entrepreneur mentions to 'improve management and increase the performance of schools'⁴⁷. These performativity models are implemented at private universities by participants of *Empieza por Educar*. One example of these practices is the program 'Manage like a Champion' (inspired by 'Teach like a Champion'⁴⁸ and 'KIPP Schools'⁴⁹) implemented in a Spanish Private University 'Camilo José Cela' by the ambassadors of *Empieza por Educar*. This instrumental conception of educational process relies on the 'logic of competition' whereby students, teachers, schools and education systems are evaluated and compared in the belief that such competition will improve the performance of all (Clarke, 2012, p. 300). Contemporary neoliberal policy provisions maintain this kind of vulnerable teacher and accountability practices. As Lahan and Metiscu suggest (2011, p. 17) Teach For All 'supports the deregulation of teacher education by its very existence. At the heart of its philosophy is the belief that there are a significant number of potential teachers who have the capacity to make a difference in the classroom but have not entered the teaching profession through traditional college-recommending teacher education programs'. In a sense it is about making the individual into an enterprise, a self-maximizing productive unit operating in a market of performances, producing a neoliberal 'subject malleable rather than committed, flexible rather than principled—essentially depthless' (Ball, 2012, p. 31). The model of neoliberal education represents a logic of maximum performance based on a performativity culture which, in the words of Lyotard (1984) 'be operational (that is, commensurable) or disappear'. Substantively, 'performativity is the

⁴⁷<http://www.restart-europe.eu/bio/Attendees/ElenaVazquez.html>

⁴⁸<http://teachlikeachampion.com/about/uncommon-impact/>

⁴⁹<http://www.kipp.org/about-kipp>

quintessential form of neo-liberal governmentality, which encompasses subjectivity, institutional practices, economy and government' (Ball, 2012, p. 31).

Furthermore, the third key of this set of the neoliberal curriculum of *Empieza por Educar* as modes of forming the subject is directed through 'practices of self' by an approach that explores the subject, which Barry, Osborne and Rose (1996) have identified as 'rationalities of government'. At this moment, the aim of these changes in the educational system is exercised by the global extension of the notion of entrepreneurship, which is a neoliberal strategy addressed as 'enterprising souls' and 'entrepreneurs of oneself'. Hence, in neoliberal governmentality, people are not addressed as 'social citizens', whose freedom is guaranteed through social normality, but as 'entrepreneurial selves' and entrepreneurs of the self (Simons and Masschelein, 2006, p. 419).

Under this vision of a neoliberal logic the principal notion of *Teach For All* and its networks is to make ambassadors believe that they are responsible subjects, 'entrepreneur of oneself'. As has been demonstrated in a previous work about *Teach First* (Olmedo, Bailey and Ball, 2013, p. 495) this logic considers ambassadors as 'individual seed of potential, so the narrative is sewn, ambassadors are individually responsible, risk-taking and enterprising subjects who work to shape the future of education'. The same perspective of the neoliberal governmentality of *Empieza por Educar*'s model is resituated under an entrepreneurial vision as the educational tool to resolve the world's problems. For that reason, as the person responsible for *Empieza por Educar* defined, teacher training is founded on 'teaching as a leadership' model and a coaching model as a style of management and training (Gutiérrez and Costa, 2014). Under this logic, *Empieza por Educar* transmits skills and competencies of an entrepreneur to act in a school or a company. In the words of the Spanish network ambassador:

'When I began my internship in *Empieza por Educar*'s program, I realized that I was not only expected to get training in teaching skills, but also in other abilities that could be useful in other professional fields apart from the

classroom, like marketing or business.’ (Interview with Empieza por Educar Ambassador 3)

We asked him if he was sure that his training could be useful in other fields and he reaffirmed:

‘Yes, yes, yes, I’m convinced of this, the abilities, the skills, can also contribute to other professional fields apart from education, and in fact, are very useful to be successful in the development of other professional skills. (Interview with Empieza por Educar Ambassador 3, emphasis added)

In this neoliberal logic, Empieza por Educar is creating social projects and companies with this set of practices guided by the ambassadors. As one example of these initiatives, ‘Tangram Consulting’ the project cited previously, represents a new model to solve educational problems or as they point out ‘Educational solutions based on Design Thinking methodology’ through workshops that aim to encourage the development of business initiatives and promoting of an entrepreneurial spirit⁵⁰. Furthermore, it is important to recognize that some ambassadors are teaching these initiatives –Social Leadership Training- in ESADE Business School, the College of ‘Ramon Llull Private University’ in consequence of the social capital created within the network. Other multiple initiatives of these changes are the National Conferences supported by the network. With the title ‘Aspirations-Change Your World Project’ some teaching ambassadors organized a new project where 30 teachers and more than 400 students from Madrid and Barcelona participated in the project supported by the Empieza por Educar network. As a member of Empieza por Educar, founder of ‘Aspirations-Change Your World Project’ states the participants of this initiative are focusing on improving their self-confidence, increasing their expectations, self-control, development of aspirations, and entrepreneurship skills, while getting familiar with new realities⁵¹. In this way, the network governs through the entrepreneurship self-governing; this conception has dominated the soul of the

⁵⁰<http://programaexe.org/web/tangram/?lang=eu>

⁵¹<http://es.linkedin.com/pub/judit-llavina-serra/2b/50/a76>

education actors. In summary, *Empieza por Educar* governs education through narratives of truths, governmentality technologies and modes of self-government.

Final comments (opening ways...)

In this paper, we have essentially proposed how neoliberalism is constructed by a complex composition of theories, political rationalities and subjectivities that involve policy networks. Substantially, we have analyzed how new philanthropists have been incorporated in the field of education policy and how their narratives are developing new governance processes under global processes. To achieve this, the paper has explored the case of *Empieza por Educar*, the Spanish foundation of Teach for All.

Neoliberalism with 'N' at the level of the state has been identified as a structural condition that projects totalizing social change across the regions. In the Spanish political area, *Empieza por Educar* has been founded and directed by a set of prestigious companies and leader investors that understand education policies as a relevant intervention field. In this network, the nodes behave like connectors between companies and other individuals. These processes are understood as a kind of Neoliberalism developed in a dominant structural condition that promotes global economic and local social changes. The network is now beginning to expand as the actors are making profits through social, cultural and economic capital.

On the other hand, neoliberalism with 'n' has been studied as a technology for governing free subjects, in a 'governing through freedom' fashion, where the relationships between hegemonic truths, conduct of the conduct and self-governance are interconnected. The hegemonic truths are designed by symbolical players and narratives to improve the Spanish educational system and the role of the teachers in the classroom. The conduct of the conduct 'governmentality technology' is implemented by the performativity culture. The network constructs neoliberal subjects with forms of practices of self where the essential key is self-governing entrepreneurship.

Furthermore, we want to open new ways to examine these educational changes. Teach For All could be studied as 'biopolitics' (Foucault, 2009) through its power of control and management of the population. We will have to study these concepts through other epistemological fields. In the words of Lazzarato (2002, p. 102) the

notion of biopolitics is 'understood as a government-population-political economy relationship, refers to a dynamic of forces that establishes a new relationship between ontology and politics'. Teach For Allis beginning to act as a biopolitical strategy, as Foucault (2009) pointed out to treat the population as a set of coexisting living beings with particular purposes, and which as such falls under specific forms of knowledge and techniques. Hence, the network has the ability to manage 'populations' that manage other populations. This management of populations is growing every year around the world; consequently, there will be a need to analyze its effects in this way.

References

- Appadurai, A. (2000). Grassroots Globalization and the Research Imagination. *Public Culture*, 12 (1), 1-19.
- Ball, S. J. (2003). 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. (2012). *Global Education Inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London and New York: Routledge.
- Ball, S. J. and Junemann, C. (2012). *Networks, New Governance and Education*. Bristol: The Policy Press.
- Ball, S. J. and Olmedo, A. (2011). Global Social Capitalism: using enterprise to solve the problems of the world. *Citizenship, Social and Economic Education*, 10(2 & 3), 83-90.
- Bailey, P. L. J. (2013). The policy dispositif: historical formation and method. *Journal of education policy*, (28) 6, 807-827.
- Barry, A.; Osborne, T. and Rose, N. (Eds.). (1996). *Foucault and Political Reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. Chicago: University of Chicago Press.
- Beck, U. (2000). *What is Globalization?* Cambridge: Polity Press.
- Bonal, X. and Tarabini-Castellani, 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.

- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood.
- Bourdieu, P. (2003). *Firing Back. Against the Tyranny of the Market 2*. London: Verso.
- Bourdieu, P. and Wacquant, L. (2001). Neoliberal newspeak: notes on the new planetary vulgate. *Radical Philosophy*, 105, 2-5.
- Burch, P. (2009). *Hidden markets. The new education privatisation*. New York and London: Routledge.
- Castells, M. (2009). *Communication power*. New York. Oxford University Press.
- Clarke, M. (2012). The (absent) politics of neo-liberal education policy. *Critical Studies in Education*, 53 (3), 297-310.
- Dale, R. and Robertson, S. (2007). New Arenas of Global Governance and International Organisations: reflections and directions. In K. Martens, A. Rusconi and K. Lutz (Eds.), *Transformations of the State and Global Governance* (pp. 217-228). London: Routledge.
- Deleuze, G. and Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Dunsire, A. (1993). Manipulating Social Tensions: Collibration as an Alternative Mode of Government Intervention. *MPIFG, Discussion Paper*, 93 (7), 1-49.
- Foucault, M. (1991). Governmentality. In G. Burchell; C. Gordon, C. and P. Miller. (Eds.). *The Foucault effect: Studies in governmentality: with two lectures by and an interview with Michel Foucault* (pp. 87-104). Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, M. (2009). *Security, Territory, Population: Lectures at the Collège de France 1977—1978*. New York: Picador/Palgrave Macmillan.
- Foucault, M. (2011). *Courage of the Truth (The Government of the Self and Others II). Lectures at the Collège de France 1983-1984*. New York: Palgrave Macmillan.
- Fraser, N. (2009). *Scales of Justice. Reimagining Political Space in a Globalizing World*. New York: Columbia University Press.
- Friedrich, D. (2014). Global Microlending in Education Reform: Enseñá por Argentina and the Neoliberalization of the Grassroots. *Comparative Education Review*, 5 (2), 296-321.

- Frumkin, P. (2006). *Strategic giving: the art and science of philanthropy*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- George, S. (2000). A Short History of Neoliberalism: Twenty years of Élite Economics and Emerging Opportunities for Structural Change. In W. Bello; N. Bullard and K. Malhotra (Eds.). *Global Finance: New Thinking on Regulating Speculative Capital Markets* (pp. 27-35). London: Zed Books.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education policy*, 24 (1), 23-37.
- Gutiérrez, M. and Costa, M. (2014). Empieza por Educar: una propuesta para colaborar en la eliminación de las desigualdades educativas. *Educación y futuro*, 30, 127-147.
- Hardt, M. and Negri, A. (2000). *Empire*. Cambridge, Massachusetts. Harvard University Press.
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Hirst, P. and Thompson, G. (1996). *Globalization in Question*. Cambridge: Polity Press.
- Howard, P. H. (2002). Network Ethnography and the Hypermedia Organization: New Media, New Organizations, New Methods. *New Media Society*, 4 (4), 550-574.
- Jessop, B. (1990). *State Theory: Putting the Capitalist State in its Place*. Cambridge: Polity.
- Jessop, B. (2002). *The future of the Capitalist State*. Cambridge: Polity Press.
- Jessop, B.; Brenner, N. and Jones, M. (2008). Theorizing sociospatial relations. *Society and Space*, 26, 389- 401.
- Keck, M. E. and Sikkink, K. (1999). Transnational advocacy networks in international and regional politics. *International Social Science Journal*, 51 (159), 89-101.
- Kretchmar, K.; Sondel, B. and Ferrare, J. J. (2014). Mapping the terrain: Teach For America, charter school reform, and corporate sponsorship. *Journal of Education Policy*, 29 (6), 742-759.
- Lahann, R. and Mitescu, E. (2011). Teach for America and the Politics of Progressive Neoliberalism. *Teacher Education Quarterly*, 38 (1), 7-27.
- Larner, W. (2000). Neo-liberalism: Policy, Ideology, Governmentality. *Studies in Political Economy*, 63, 5-25.

- Lazzarato, M. (2002). From Biopower to Biopolitics. *The Warwick Journal of Philosophy*, 13, 99-113.
- Levin, H. M. (2001). *Privatizing Education. Can the Marketplace Deliver Choice, Efficiency, Equity, and Social Cohesion?* Colorado: Westview Press.
- Lyotard, J. F. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Marsh, D. and Rhodes, R. A. W. (Eds.).(1992). *Policy networks in British government*. Oxford: Clarendon Press.
- Olmedo, A. (2013). Policy-makers, market advocates and edu-businesses: new and renewed players in the Spanish education policy arena. *Journal of Education Policy*, 28 (1), 55-76.
- Olmedo, A. (2014). From England with love...ARK, heterarchies and global 'philanthropic governance'. *Journal of Education Policy*, 29 (5), 575-597.
- Olmedo, A., Bailey, P. and Ball, S. J. (2013). To Infinity and Beyond...Heterarchical governance, the Teach For All network in Europe and the Making of Profits and Minds. *European Education Research Journal*, 12(4), 492-512.
- Olmedo, A. and Santa Cruz, E. (2013). Neoliberalism, policy advocacy networks and think tanks in the Spanish educational arena: The case of FAES. *Education Inquiry*, 4 (3), 473-496.
- Olssen, M. and Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20 (3), 313-345.
- Ong, A. (2007). Neoliberalism as a mobile technology. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 32 (1), 3-8.
- Ozga, J. (2008). Governing Knowledge: research steering and research quality. *European Educational Research Journal*, 7 (3), 261-272.
- Parmar, I. (2012). *Foundations of the American Century: the Ford, Carnegie, and Rockefeller Foundations in the Rise of American Power*. New York: Columbia University Press.
- Peck, J. and Tickell, A. (2002). Neoliberalizing Space. *Antipode*, 34 (3), 380-404.

- Peters, M. A. et al. (Eds.). (2009). *Governmentality Studies in Education*. Sense publishers: Rotterdam.
- Popkewitz, T. and Brennan, M. (Eds.). (1997). *Foucault's Challenge: Discourse, knowledge, and political projects of schooling*. New York: Teachers College Press.
- Poulantzas, N. (1978). *State, Power, Socialism*. London: New Left Books.
- Rhodes, R. A. W. (1997). *Understanding Governance. Policy Networks, Governance, Reflexivity and Accountability*. Buckingham: Open University Press.
- Rhodes, R. A. W. (2007). Understanding Governance: Ten Years On. *Organization Studies*, 28, 1243-1264
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom. Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, N., O'Malley, P. and Valverde, M. (2006). Governmentality. *Annual Review of Law and Social Sciences*, 2, 83-104.
- Saltman, K.J. (2010). *The Gift of Education: public education and venture philanthropy*. New York: Palgrave-Macmillan.
- Sassen, S. (2007). *A Sociology of Globalization*. New York: W.W. Norton.
- Sassen, S. (2010). The global inside the national. A research agenda for sociology. *Sociopedia.isa*, 1-10.
- Saura, G. y Luengo, J. (2015). Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa (LOMCE) y el régimen de estandarización (OECD). *Bordón*, 67 (1), 135-148.
- Scott, J. 2009. The Politics of Venture Philanthropy in Charter School Policy and Advocacy. *Educational Policy*, 23 (1), 106–136.
- Scott, J.; Lubienski, C. and DeBray-Pelot, E. (2009). The Politics of Advocacy in Education. *Educational Policy*, 23 (1), 3-14.
- Sørensen, E. and Torfing, J. (Eds.). (2008). *Theories of democratic network governance*. New York: Palgrave Macmillan.
- Turner, R. S. (2008). *Neo-Liberal Ideology. History, Concepts and Policies*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Verger, A. y Altinyelken, H. K. (2012). Global education reforms and the new management of teachers: A critical introduction. In A. Verger; H. K. Altinyelken and M. D. Koning (Eds.). *Global managerial education reforms and teachers: emerging policies*,

controversies and issues in developing contexts (pp. 1-18). Brussels: Education International.

Zajda, J. (2006). *Decentralisation and Privatisation in Education. The Role of the State*. Dordrecht: Springer.

CAPÍTULO 4.
CONCLUSIONES/CONCLUSIONS

En esta tesis doctoral se ha realizado un análisis de relaciones de poder contemporáneas en el campo de la política educativa con el principal objetivo de comprender cómo se está haciendo el neoliberalismo en el sistema educativo público español. Para ello, se han examinado nuevas dinámicas, nuevos actores y nuevos espacios de privatización en y de la educación pública.

Si bien el neoliberalismo fue ideándose como teoría durante las primeras décadas del siglo XX (Barnet, 2005; Bilger, 1964; Clarke, 2008; Denord, 2001; Foucault, 2007; Harvey, 2005; Larner, 2000; Peck and Tickell, 2002; Ong, 2006; Steger and Roy, 2010), la puesta en marcha de las políticas neoliberales comienza a extenderse por diferentes gobiernos en las tres últimas décadas de dicho siglo. Desde ese momento, década de los ochenta, la intersección de tres modos de gobierno –disciplina, regularización y gubernamentalidad- (Foucault, 2011) comienzan a extenderse por los países occidentales, generándose un nuevo régimen de gobierno, denominado “gubernamentalidad neoliberal” (Barry, Osborne and Rose, 1996; Burchell, Gordon and Miller, 1991; Dean, 1999; Dean and Hindess, 1998; Rose, 1999). En el panorama español, estas formas de gubernamentalidad neoliberal, definidas como “biopolítica neoliberal” (Cayuela, 2011, 2014; Vázquez, 2009) han sido aplicadas de la década de los ochenta.

La puesta en marcha del neoliberalismo en la política educativa, fines del siglo XX, ha venido acompañada por el desarrollo de nuevos procesos reformistas de la mayoría de sistemas educativos públicos occidentales (Carnoy, 1999; Sahlberg, 2007, 2011; Levin, 1998; Verger, Novelli and Altinyelken, 2012). Para producir estos procesos reformistas, las políticas neoliberales se han erigido en reformular las instituciones educativas públicas, las prácticas que se llevan a cabo en ellas y la constitución de nuevos sujetos que ejercen e interiorizan estos cambios. De un modo amplio, estas reformas escolares han estado caracterizadas por la inclusión de nuevos procesos que privatizan los sistemas educativos bajo planteamientos de los fenómenos de la globalización y la extensión de las políticas neoliberales (Apple, 2010; Ball, 2007; Ball and Youdell, 2008; Bonal, Tarabini-Castellani, Verger, 2007; Burch, 2009; Carnoy, 1999; Gentili, Leher, Frigotto y Stubrin, 2009; Hill and Kumar, 2009; Kapoor, 2011;

Levin, 2001; Olssen, 2004; Rizvi and Lingard, 2009; Robertson, Bonal and Dale, 2002; Zajda, 2006, 2010). Para lograr estas reformulaciones, una constante de estas políticas neoliberales ha sido que los gobiernos de la mayoría de países opten por introducir nuevas formas de privatización, que muchas veces son visibles, “exógenas”, y otras veces están encubiertas, “endógenas” (Ball, 2007; Ball and Youdell, 2008; Burch, 2009; Hatcher, 2001; Olmedo y Santa Cruz, 2010). Mediante el análisis de estas formas de privatización en la política educativa española, el interés de esta investigación ha sido delimitar la existencia de nuevos procesos de gobierno de las poblaciones y nuevos procesos de reestructuración del Estado.

La privatización *en* la educación, encubierta o endógena, “la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público sea cada vez más como una empresa” (Ball and Youdell, 2008, p. 8) están siendo desarrollada a través de nuevos procesos de control y conducción de las conductas que se desarrollan en los centros públicos. Estas formas de privatizar en el panorama español han sido llevadas a cabo por medio de sistemas de incentivos económicos en los docentes, nuevas prácticas de rendición de cuentas, nuevas formas de gestión empresarial y la extensión del régimen de estandarización. Estas dinámicas de privatización encubierta están fundamentadas en nuevas formas de gobierno que individualizan, totalizan y se adentran en los sujetos. Son mecanismos de la biopolítica neoliberal. La individualización y totalización de los conjuntos poblacionales se desarrolla por medio de la extensión del régimen de estandarización como dispositivo biopolítico. Los procesos de estandarización han dado lugar a una gobernanza educativa que reforma la mayoría de sistemas escolares a través de las políticas convertidas en datos o “policy by numbers” (Grek, 2009; Lawn and Grek, 2012; Ozga, Dahler-Larsen, Segerholm and Simola, 2011). Estas prácticas reformistas de los sistemas escolares son ejercidas para gobernar a los conjuntos poblacionales. Estos procesos de control poblacional representan un “régimen de estandarización” que actúan como un “panóptico global (Lingard, Martino and Rezai-Rashti, 2013). Son mecanismos propios del “liberalismo avanzado” que operan para “gobernar desde la distancia” (Rose, O’Malley and Valverde, 2006).

Las diversas políticas de evaluación estandarizada tienen su origen en intereses de organismos economicistas que se han convertido en actores políticos hegemónicos en la toma de decisiones. Dentro de estos actores políticos, ha destacado, por su relevancia internacional, el programa PISA de la OCDE, ya que se ha legitimado a nivel mundial como un medio para gestionar los conjuntos poblacionales en los centros educativos. En el panorama español, estas pruebas de evaluación, y otras medidas similares se están incorporando por medio de procesos reformistas. La LOMCE ha garantizado el régimen de estandarización a través de las múltiples intervenciones del Ministro de Educación para alentar sobre los nefastos resultados de PISA y por medio de los efectos simbólicos que han ocupado PISA y sus responsables políticos para legitimar esta nueva reforma escolar. Junto a ello, la legitimación del régimen de estandarización de la LOMCE ha sido protagonizada a través de la relación entre el crecimiento económico y los resultados de PISA.

En el caso del alumnado, la biopolítica ejercida a través del régimen de estandarización provoca la legitimación de la lógica disciplinaria, la perpetuación de las líneas divisorias (normalidad/anormalidad) y la hegemonía de la estandarización como regularización de los conjuntos poblacionales. El poder sobre la vida del alumnado se produce a través la unificación representativa de la disciplina como “anatomopolítica del cuerpo humano” y los controles reguladores como “biopolítica de la población” (Foucault, 1987, p. 168). La extensión de este régimen biopolítico está construyendo nuevos sujetos docentes. Entre los docentes se perpetúan dos por las cualidades: “comparabilidad”, cuyos rasgos son el cómputo/centro y la relación con el todo; y “dividualidad”, siendo la competitividad y la sujeción, sus atributos.

Para que los sujetos docentes interioricen estos cambios, la biopolítica neoliberal en el sistema educativo español es desarrollada por medio de la performatividad como “tecnología política” que utiliza evaluaciones, comparaciones e indicadores como medios para controlar, desgastar y producir cambio” (Ball, 2003, p. 216). La performatividad (Lyotard, 1991) se fundamenta en la optimización de la relación de reciprocidad input/output, en una búsqueda incansable de la eficiencia y la eficacia, bajo la primacía del economicismo. La performatividad, quintaesencia de la

gubernamentalidad neoliberal (Ball, 2012, p. 31) es “una tecnología, una cultura y una modalidad de reglamentación que utiliza evaluaciones, comparaciones e indicadores como medios para controlar, desgastar y producir cambio” (Ball, 2003, p. 216). Las interacciones del centro se rigen por la lucha por la excelencia y la mejora de la cuantificación de resultados. La cultura de la performatividad produce docentes performativos y gestores performativos. Se están construyendo sujetos mensurables, pragmáticos y vacíos. La ambivalencia, la duda y la incertidumbre constituyen los cambios de los profesionales docentes.

Además de los cambios que se producen en las prácticas y en los sujetos, las políticas neoliberales están produciendo una fuerte transformación del Estado. Estas transformaciones están dando paso desde un ENBK hacia un ECS (Jessop, 2002) o un “Estado competitivo” (Cerny, 1990, 1997, 2000, 2005) responsable de crear mercado. Es el resultado de un nuevo modo de “gobernar para el mercado y no gobernar a causa del mercado” (Foucault, 2007, p. 154). Los cambios de estas políticas neoliberales no provocan la desaparición del Estado. Se crean nuevas formas de gobierno que fomentan el mercado y nuevas relaciones de poder basadas en ofrecer mayor protagonismo a nuevos actores caracterizados por poseer un carácter más privado que público. El Estado no representa un ente estático, por el contrario, se caracteriza por una reestructuración constante (Jessop, 2002; Jessop, 2008; Jessop and Sum, 2006) generado por medio de un “enfoque estratégico relacional” (Jessop, 2008). Los cambios políticos contemporáneos están dando lugar a que la reestructuración del Estado esté siendo conformada por nuevos actores privados que apoyan y defiende políticas neoliberales. Los think tanks y las fundaciones filantrópicas están ejerciendo especial influencia en estos cambios estatales. FAES es el principal laboratorio ideológico del PP que apoya y defiende la puesta en marcha de políticas neoliberales en el sistema educativo español. Las políticas de mercado escolar, las pruebas estandarizadas de evaluación del rendimiento y las nuevas formas de gestión empresarial para reconvertir a la dirección escolar son discursos propios de FAES. La consolidación de las narrativas políticas que lleva desarrollando este think tank

durante la última década, han sido consolidadas con la actual reforma del sistema educativo.

Otro de los cambios que está produciendo la reestructuración del Estado es el rol que está ocupando la nueva filantropía (Frumkin, 2006; Saltman, 2010; Stone, 2009) en la arena política educativa española. La fundación *Empieza por Educar*, la filial española perteneciente a la red *Teach For All*, es uno de estos nuevos actores políticos que está produciendo una transformación del Estado y está modificando los procesos de formación del profesorado. Esta nueva fundación filantrópica, está presidida por Ana Botín (Banco Santander) y está apoyada por multinacionales bancarias, servicios financieros, compañías privadas multinacionales, fundaciones filantrópicas, empresarios e instituciones educativas privadas. Mediante acuerdos con el gobierno estatal, estos nuevos filántropos entran a formar parte de la política pública mediante la creación de procesos de formación del profesorado y ejerciendo prácticas docentes en centros financiados por el gobierno e instituciones privadas. Apuestan por una formación más práctica que teórica y ejercen una legitimación de sus discursos por medio del simbolismo generado por el apoyo de los responsables de la OCDE. El currículum neoliberal promovido por la Fundación *Empieza por Educar* está avalado por afirmaciones que descalifican el sistema educativo público y el rol del profesorado, una práctica de la cultura de la performatividad y el emprendimiento empresarial.

Tras la presentación de las principales conclusiones, esta sección concreta las líneas de investigación que se esperan desarrollar en futuros trabajos para contribuir algunas aportaciones a la investigación y cubrir las limitaciones de la misma. Siguiendo la misma línea de trabajo que se ha presentado en esta tesis doctoral, interesa seguir ampliando los análisis sobre las políticas neoliberales. La finalidad es ahondar en las nuevas relaciones de poder y control que transforman al sujeto y al Estado. En primer lugar, con respecto a los cambios que las políticas neoliberales están generando en los docentes, se quiere enfatizar en las transformaciones culturales que crean seres humanos en sujetos neoliberales bajo relaciones de poder/control (Foucault, 1988).

Para atender a la creación de subjetividades neoliberales en la educación, el propósito central reside en comprender la constitución del “homo economicus”, es decir, la nueva antropología que se fundamenta en una transformación del sujeto del intercambio al sujeto de la competencia donde su esencia es el emprendimiento (Foucault, 2007; Read, 2009). Para el estudio de estos cambios, se pretende llevar a cabo una investigación en la que analizar, a nivel discursivo, el conjunto de políticas educativas estatales que están siendo producidas para crear la competencia entre profesorado, familias y empresas. A su vez, para completar el estudio de la creación de subjetividades neoliberales, se espera realizar un trabajo de investigación mediante entrevistas en profundidad y grupos de discusión para analizar las prácticas discursivas de los propios docentes y comprender cómo las nuevas políticas construyen las prácticas del sí.

En segundo lugar, en relación a los cambios que las políticas educativas neoliberales están produciendo en la transformación del Estado, se pretende investigar, la creación de redes políticas que son conformadas bajo las nuevas comunidades políticas. Para ello, y siguiendo la línea de trabajo de los análisis de redes políticas (Marinetti, 2005; Rhodes, 1995, 1997; Marsh and Rhodes, 1992) se espera comprender cómo existe un nuevo proceso de gobierno de la política educativa pública donde la nueva arena política está constituida por actores pertenecientes al sector privado, público y empresas sin ánimo de lucro. Estas nuevas formas de gobierno conformadas por redes políticas es lo que se comprende como el paso del gobierno a la gobernanza (Rhodes, 1995). Concretamente, se quiere ampliar los análisis en las redes políticas filantrópicas para comprender cómo se está haciendo el neoliberalismo en el campo de la política educativa. Se trata de comprender cómo se crean nuevas redes políticas que envuelven tipos específicos de relaciones sociales, flujos y movimientos que constituyen nuevas comunidades políticas fundadas en concepciones compartidas de las problemáticas sociales y sus soluciones (Ball, 2008) que conforman una nueva “espacialización de las relaciones sociales” (Ball, 2012, p. 5) en las diferentes arenas políticas.

CONCLUSIONS

This thesis has carried out an analysis of contemporary power relations in the field of education policy whose main purpose is to explain how neoliberalism is affecting the Spanish public education system. To do this, we have examined new dynamics, new actors and new areas of privatization and public education.

While neoliberalism was thought up as a theory in the early decades of the twentieth century (Barnet, 2005; Bilger, 1964; Clarke, 2008; Denord, 2001; Foucault, 2007; Harvey, 2005; Larner, 2000; Peck and Tickell, 2002; Ong, 2006; Steger and Roy, 2010) the implementation of neoliberal policies began to spread across different governments in the last three decades of that century. Since the 1980s, the intersection of three modes –discipline, regularization and governmentality– (Foucault, 2011) began to be spread by Western countries, generating a new system of government, called “neoliberal governmentality” (Barry, Osborne and Rose, 1996; Burchell, Gordon and Miller, 1991; Dean, 1999; Dean and Hindess, 1998; Rose, 1999). In the Spanish panorama, these forms of neoliberal governmentality have been implemented since the 1980s, being defined as “neoliberal biopolitics” (Cayuela, 2011, 2014; Vázquez, 2009).

This implementation of neoliberalism in education policy from the late twentieth century has been accompanied by the development of new reform processes in most Western public education systems (Carnoy, 1999; Sahlberg, 2007, 2011; Levin, 1998; Verger, Novelli and Altinyelken, 2012). To produce these reform processes, neoliberal policies have arisen to reformulate public educational institutions, the practices that take place in them and the constitution of new subjects that exercise and internalize these changes. To a great extent, these educational reforms have been characterized by the inclusion of new processes that privatize the education system under the approaches of the phenomena of globalization and the spread of neoliberal policies (Apple, 2010; Ball, 2007; Ball and Youdell, 2008; Bonal, Tarabini-Castellani, Verger, 2007; Burch, 2009; Carnoy, 1999; Gentili, Leher, Frigotto y Stubrin, 2009; Hill and Kumar, 2009; Kapoor, 2011; Levin, 2001; Olssen, 2004; Rizvi and Lingard, 2009;

Robertson, Bonal and Dale, 2002; Zajda, 2006, 2010). To achieve these reformulations, a constant of these neoliberal policies has been that governments in most countries choose to introduce new forms of privatization, which are often visible, “exogenous”, while at other times they are covert, “endogenous” (Ball, 2007; Ball and Youdell, 2008; Burch, 2009; Hatcher, 2001; Olmedo and Santa Cruz, 2010). The aim of this research has been to define the existence of new processes of governance of populations and new processes of restructuring the state by analyzing these forms of privatization in Spanish educational policy.

Privatization in education, whether covert or endogenous “the importation of ideas, methods and practices of the private sector to make the public sector be increasingly seen as a company” (Ball and Youdell, 2008, p. 8) is being carried out through new control processes and motivating behaviours that take place in public schools. These forms of privatization in the Spanish system have been carried out through economic incentives for teachers, new practices of accountability and extending the system of standardization. These dynamics of hidden privatization are grounded in new forms of governance that individualize, totalize and enter into the subjects. They are mechanisms of neoliberal biopolitics. Individualization and totalization of population groups is developed by extending the system of standardization as a biopolitical device. Standardization processes have resulted in increasing educational governance that reforms most school systems through policies converted into data or “policy by number” (Grek, 2009; Lawn and Grek, 2012; Ozga, Dahler-Larsen, Segerholm and Simola, 2011). These reformist practices of school systems are exerted to govern population groups. These population control processes represent a “regime of standardization” that act as a “global panoptic” (Lingard, Martino and Rezai-Rashti, 2013). They are mechanisms typical of the “advanced liberalism” that operates to “govern from a distance” (Rose, O'Malley and Valverde, 2006).

The various standardized assessment policies are rooted in interests of economic agencies that have become hegemonic political actors in decision-making. Within these political actors, the OECD PISA programme has been highlighted by its international relevance, since it has been legitimated worldwide as a means to

manage population groups in schools. In the Spanish panorama, these screening tests, and other similar measures are being incorporated through reform processes. LOMCE has guaranteed the system of standardization across multiple interventions of the Minister of Education to foster the harmful results of PISA and through PISA's symbolic effects and its policy makers to legitimize this new school reform. Along with this, the legitimacy of the LOMCE standardization regime has been led by the relationship between economic growth and the results of PISA.

In the case of students, biopolitics exercised through the system of standardization causes the legitimation of the disciplinary logic, the perpetuation of divisive lines (normal/abnormal) and the hegemony of standardization as regularization of population groups. The power over the life of students occurs through representative unification of discipline as "anatomopolitics of the human body" and regulatory controls as "biopolitics of the population" (Foucault, 1987, p. 168). The extension of this biopolitical regime is building new teachers. Among them two qualities are being perpetuated: "comparability", whose features are the computation / centre and the relationship to the whole; and "dividuality", being competitiveness and subjection, its attributes. So that teachers internalize these changes, the neoliberal biopolitics in the Spanish educational system is developed through performativity as "political technology" using evaluations, comparisons and indicators as a means to control wear down and produce change (Ball, 2003, p. 216). Performativity (Lyotard, 1991) is based on optimizing the relationship of reciprocity input / output, in a relentless pursuit of efficiency and effectiveness, under the primacy of economism. Performativity, quintessentially neoliberal governmentality (Ball, 2012, p. 31) is "a technology, culture and mode of regulation that uses evaluations, comparisons and indicators as a means to control, wear down and produce change" (Ball, 2003, p. 216). The school's interactions are governed by striving for excellence and improved quantification of results. The culture of performativity produces performative teachers and performative managers. Measurable, pragmatic and empty individuals are being constructed. Ambivalence, doubt and uncertainty are changing education professionals.

Besides the changes that occur in practice and in the subjects, neoliberal policies are producing a strong transformation of the state. These transformations are giving way from a Keynesian welfare national state towards Schumpeterian Competition State (Jessop, 2002) or a 'competitive state' (Cerny, 1990, 1997, 2000, 2005) responsible for creating a market. It is the result of a new way of "governing for the market and not governing through the market" (Foucault, 2007, p. 154). Changes in these neoliberal policies do not cause the disappearance of the state. They create new forms of governance that promote the market and new power relations based on providing greater prominence to new actors characterized by being private rather than public. The State is not a static entity, by contrast, it is characterized by constant restructuring (Jessop, 2002; Jessop, 2008; Jessop and Sum, 2006) generated by a "relational strategic approach" (Jessop, 2008). Contemporary political changes are leading to the restructuring of the state that is being shaped by new private actors who support and defend neoliberal policies. Think tanks and philanthropic foundations are exercising an especial influence on these state changes. FAES is the leading think tank of PP that supports and defends the implementation of neoliberal policies in the Spanish educational system. Market policies for schools, standardized tests for performance evaluation and new forms of business management to transform school management are FAES' characteristic discourses. The consolidation of political narratives that this think tank has been developing over the past decade has been consolidated with the current reform of the education system.

Another change that is causing the restructuring of the state is the role occupied by the new philanthropy (Frumkin, 2006; Saltman, 2010; Stone, 2009) in the Spanish educational policy arena. The foundation *Empieza por Educar*, which is the Spanish subsidiary of the Teach For All network, is one of these new political actors that is transforming the state and modifying the teacher training process. This new philanthropic foundation is chaired by Ana Botín (Banco Santander) and is supported by multinational banking and financial services, multinational private companies, philanthropic foundations, businesses and private educational institutions. Through agreements with the central government, these new philanthropists become part of

the public political process through the creation of teacher training and exercising teaching practices in schools and government-funded and private institutions. Their training relies more on practical than theoretical training and they legitimize their discourse through the symbolism generated by the support of those responsible for the OECD. The neoliberal curriculum promoted by the *Fundación Empieza por Educar* is backed by statements that discredit the public education system and the role of teachers, a practice of the culture of performativity and entrepreneurship.

After presenting the main findings, this section specifies the research areas that are expected to be developed in future work to make some contributions to research and meet the limitations thereof. Following the same line of work that has been presented in this doctoral thesis, we are interested to expand further the analysis of neoliberal policies. The aim is to delve more deeply into new relations of power and control that transform the individual and the state.

First, with respect to the changes that neoliberal policies are generating in teachers, we want to emphasize the cultural transformations that transform human beings into neoliberal subjects, under power / control relations (Foucault, 1988). To cater to the creation of neoliberal subjectivities in education, the central aim is to understand how the constitution of “homo economicus”, i.e. the new anthropology which is grounded on a transformation of the subject of exchange to subject of competition is created (Foucault, 2007; Read, 2009). The quintessence of this subject is entrepreneurship. To study these changes is to analyse, at a discursive level, the totality of state educational policies that are being produced to create competition, through actions in which teachers, families and businesses compete. In turn, to complete the study of the creation of neoliberal subjectivities, in-depth interviews and focus groups will be conducted to analyse the discursive practices of the teachers themselves and understand the formation of neoliberal subjectivities showing how the current educational policy influences their practice in itself.

Secondly, in relation to changes that neoliberal education policies are causing in the transformation of the state, the creation of political networks that are formed under

the new political communities will be investigated. To do this, following the line of work of policy analysis networks (Marinetto, 2005; Rhodes, 1995, 1997; Marsh and Rhodes, 1992), we expect to understand a new government process of public education policy where the new political arena consists of actors from the private, public and non-profit enterprises. These new forms of government shaped by political networks are what are understood as the shift from government to governance (Rhodes, 1995). Specifically, we want to extend the examination of philanthropic political networks to understand how neoliberalism is being done in the field of educational policy. It is a question of understanding how new political networks involving specific types of social relations, flows and movements that constitute new political communities are based on shared understandings of social problems and their solutions (Ball, 2008) that make up a new “spatialization of created social relations” (Ball, 2012, p. 5) in different political arenas.

CAPÍTULO 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ANEXOS

5. 1. Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2007). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 73, 249-264.

Álvarez-Uría, F. (Comp.). (1998). *Neoliberalismo versus Democracia*. Madrid: La Piqueta.

Appadurai, A. (2000). Grassroots Globalization and the Research Imagination. *Public Culture*, 12 (1), 1-19.

Apple, M. W. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.

Apple, M. W. (2010). *Global crisis, social justice, and education*. New York: Routledge.

Baehr, M. (2007). New Philanthropy Has Arrived-Now What? In S. Raymond and M. B. Martin (Eds.), *Mapping the New World of American Philanthropy: Causes and Consequences of the Transfer of Wealth* (pp. 81-87). New Jersey: John Wiley and Sons.

Bailey, P. L. J. (2013). The policy dispositif: historical formation and method. *Journal of education policy*, 28 (6), 807-827.

Ball, S. J. (2003). 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. (2008). New Philanthropy, New Networks and New Governance in Education. *Political Studies*, 56, 747-765.

Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London and New York: Routledge.

Ball, S. J. and Junemann, C. (2012). *Networks, New Governance and Education*. Bristol: The Policy Press.

Ball, S. J., Maguire, M., y Braun, A. (2011). *How Schools do Policy. Policy enactments in secondary schools*. London and New York: Routledge.

Ball, S. J. and Olmedo, A. (2011). Global Social Capitalism: using enterprise to solve the problems of the world. *Citizenship, Social and Economic Education*, 10 (2 & 3), 83-90.

Ball, S. J. and Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Brussels: Education International.

Barnett, C. (2005). The consolations of 'neoliberalism'. *Geoforum*, 36, 7-12.

Barry, A.; Osborne, T. and Rose, N. (Eds.). (1996). *Foucault and Political Reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. Chicago: University of Chicago Press.

Beck, U. (2000). *What is Globalization?* Cambridge: Polity Press.

Bevir, M. (Ed.).(2007). *Public governance*. London: Sage Ltd.

Bilger, F. (1964). *La pensée économique libérale de l'Allemagne contemporaine*. Paris: Pichon et Duran-Auzias.

Bishop, M., and Green, M. (2007). *Philanthrocapitalism. How Giving Can Save the World*. London: Bloomsbury Publishing Plc.

Bernstein, B. (1980). On the classification and framing of educational knowledge. In M. Young (Ed.), *Knowledge and control* (pp. 47-69). London: Collier Macmillan.

Bolívar, A. (1999). La educación no es un mercado. Crítica de la "Gestión de Calidad Total". *Aula de innovación educativa*, 83, 77-82.

Bonal, X. (2000). Interest groups and the State in contemporary Spanish education policy. *Journal of Education Policy*, 15 (2) 201-216.

Bonal, X. (2003). The Neoliberal Educational Agenda and the Legitimation Crisis: old and new state strategies. *British Journal of Sociology of Education*, 24 (2), 159- 175.

- Bonal, X. and Tarabini-Castellani, 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.
- Bonal, X.; Tarabini-Castellani, A.; y Verger, A. (2007). *Globalización y Educación. Textos Fundamentales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (2003). *Firing Back. Against the Tyranny of the Market 2*. London: Verso.
- Bourdieu, P. and Wacquant, L. (2001). Neoliberal newspeak: notes on the new planetary vulgate. *Radical Philosophy*, 105, 2-5.
- Brooks, S.; Leach, M.; Lucas, H. and Millstone, E. (2009). Silver Bullets, Grand Challenges and the New Philanthropy. *STEPS Working Paper 24*. Brighton: STEPS Centre.
- Burch, P. (2009). *Hidden markets. The new education privatization*. New York and London: Routledge.
- Burchell, G.; Gordon, C. and Miller, P. (Eds.). (1991). *The Foucault effect: Studies in governmentality: with two lectures by and an interview with Michel Foucault*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Burlingame, D. F. (Ed.). (2004). *Philanthropy in America: A Comprehensive Historical Encyclopedia, Vol. 1*. California: ABC-CLIO.
- Calero, J. (1998). *Una Evaluación de los Cuasimercados como Instrumento de Mejora para la Reforma del Sector Público*. Bilbao: Fundación BBV.

Calero, J. and Bonal, X. (1999). *Política Educativa y Gasto Público en Educación*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

Campbell, J. L. and Pedersen, O. K. (2014). *The National Origins of Policy Ideas. Knowledge Regimes in the United States, France, Germany, and Denmark*. New Jersey: Princeton University Press.

Campillo, A. (2009). La biopolítica en España. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 48, 223-232.

Castells, M. (2009). *Communication power*. New York. Oxford University Press.

Carnoy, M. (1999). *Globalisation and Educational Reform: What planners need to know*. Paris: UNESCO.

Cayuela, S. (2011). *La biopolítica en la España franquista. Tesis Doctoral*. Murcia: Universidad de Murcia.

Cayuela, S. (2014). *Por la grandeza de la patria. La biopolítica en la España de Franco (1939-1975)*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Cerny, P.G. (1990). *The changing architecture of politics: structure, agency and the future of the state*. London and Newbury Park, CA: Sage.

Cerny, P.G. (1997). Paradoxes of the competition state: the dynamics of political globalization. *Government and opposition*, 32 (2), 251-274.

Cerny, P.G. (2000). Globalization and the restructuring of the political arena: paradoxes of the competition state. In R. Germain (Ed), *Globalization and its critics* (pp. 117-138). London: Macmillan.

Cerny, P.G. (2005). Political globalization and the competition state. In R. Stubbs and G.R.D. Underhill (Eds.), *The political economy of the changing global order* (pp. 376-386). Oxford: Oxford University Press.

- Cerny, P. G. (2010). The competition state today: from raison d'État to raison du Monde. *Policy Studies*, 31 (1) 5-21.
- Clarke, J. (2008). Living with/in and without neo-liberalism. *Focaal*, 51, 135-147.
- Clarke, M. (2012). The (absent) politics of neo-liberal education policy. *Critical Studies in Education*, 53 (3), 297-310.
- Clarke, J.; Gewirtz, S. and McLaughlin, E. (Eds.). (2000). *New Managerialism*. London: Sage.
- Collier, S. J. and Ong, A. (2005). Global assemblages, anthropological problems. In A. Ong and S. J. Collier (Eds.), *Global assemblages: technology, politics, and ethics as anthropological problems* (pp.3-21). Malden: Blackwell.
- Dale, R. and Robertson, S. (2007). New Arenas of Global Governance and International Organisations: reflections and directions. In K. Martens, A. Rusconi and K. Lutz (Eds.), *Transformations of the State and Global Governance* (pp. 217-228). London: Routledge.
- Dean, M. (1999). *Governmentality. Power and Rule in Modern Societies*. London: Sage Pub.
- Dean, M. and Hindess, B. (1998). (Eds.). *Governing Australia. Studies in Contemporary Rationalities of Government*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deleuze, G. (1995). Post-scriptum sobre las sociedades de control. En G. Deleuze. *Conversaciones* (pp. 277-286). Valencia: Pre-textos.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2010). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Denord, F. (2001). Aux origines du néo-libéralisme en France. Louis Rougier et le Colloque Walter Lippmann de 1938. *Le Mouvement social*, 195, 9-34.

Díez, E. J. (2007). *La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación*. Madrid: El Roure.

Dunsire, A. (1993). Manipulating Social Tensions: Collibration as an Alternative Mode of Government Intervention. *MPIFG, Discussion Paper*, 93 (7), 1-49.

Edwards, M. (2008). "Philanthrocapitalism" and its limits. *International Journal of Not-for-Profit Law*, 10(2), 22-29.

Fearnley, L. (2005). From Chaos to Controlled Disorder: Syndromic Surveillance, Bioweapons, and the Pathological Future. *ARC Working Paper*, 25, 1-42.

Freres, C.; Seabra, M. J. and Moraes, M. R. (2000). Think tanks in Spain and Portugal: Searching for relevance. In J.G. McGann, and R.K. Weaver, *Think tanks & civil societies: Catalysts for ideas and action*, (pp.187-220). New Brunswick: Transaction.

Engel, L. C. (2009). New State Formations in Education Policy. *Reflections from Spain*. Rotterdam: Sense Publishers.

Foucault, F. (1977). Non au sexe roi (entretien avec B.-H.Levy). *Le Nouvel Observateur*, 644, 12-21 mars, pp. 92-130. (Traducción al castellano de Miguel Morey en *Sexo, poder, verdad. Conversaciones con Michel Foucault*. Barcelona: Materiales, 1978, pp. 146-164).

Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México D. F.: Siglo XXI.

Foucault, M. (1987). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad del saber*. Madrid: Siglo XXI.

Foucault, M. (1988). Por qué estudiar el poder: la cuestión del sujeto. En H. L. Dreyfus y P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (pp. 227-234). México D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

Foucault, M. (1991). Governmentality. In G. Burchell; C. Gordon and P. Miller. (Eds.), *The Foucault effect: Studies in governmentality: with two lectures by and an interview with Michel Foucault* (pp. 87-104). Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.

Foucault, M. (2001). *Los anormales. Curso del Collège de France (1974-1975)*. Madrid: Akal.

Foucault, M. (2003). *Hay que defender la sociedad. Curso del Collège de France (1975-1976)*. Madrid: Akal.

Foucault, M. (2004). *El nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso del Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2008). *Seguridad, territorio y población. Curso del Collège de France (1977-1978)*. Madrid: Akal.

Foucault, M. (2011). *Courage of the Truth (The Government of the Self and Others II). Lectures at the Collège de France 1983-1984*. New York: Palgrave Macmillan.

Fraser, N. (2009). *Scales of Justice. Reimagining Political Space in a Globalizing World*. New York: Columbia University Press.

Friedman, M. (1966). *Capitalismo y libertad*. Madrid: Ediciones Rialp.

Frumkin, P. (2006). *Strategic giving: the art and science of philanthropy*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Gentili, P. Leher, R. Frigotto, G. y Stubrin, F. (Comp.). (2009). *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

George, S. (2000). A Short History of Neoliberalism: Twenty years of Élite Economics and Emerging Opportunities for Structural Change. In W. Bello; N. Bullard and K.

Malhotra (Eds.), *Global Finance: New Thinking on Regulating Speculative Capital Markets* (pp. 27-35). London: Zed Books.

Gómez Llorente, L. et al. (1999). *Neoliberalismo y escuela pública*. Madrid: Fundación Cives.

Gordon, C. (1991). Governmental rationality: an introduction. In G. Burchell, C. Gordon and P. Miller (Eds.), *The Foucault Effect: Studies in Governmentality* (pp. 1-52). Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.

Grek, S. (2009). Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, 24 (1), 23-37.

Goodson, I. and Ball, S. J. (1984). *Defining the Curriculum: Histories and Ethnographies*. Lewes: Falmer Press.

Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Grinberg, S. (2011). La conjetura del AND. Vitalpolitics y conducción de la conducta en la educación de nuestros tiempos. En E. Castro; S. Grinberg; P. O'Malley y A. Veiga-Neto, A. (Eds.), *Biopolítica, gubernamentalidad, educación, seguridad* (pp. 13-24). Buenos Aires: UNIPE.

Gunter, H. (Ed.). (2011). *The State and Education Policy: The Academies Programme*. London: Continuum.

Hacking, I. (1991). How Should We Do the History of Statistics? In G. Burchell; C. Gordon and P. Miller. (Eds.), *The Foucault effect: Studies in governmentality: with two lectures by and an interview with Michel Foucault* (pp. 181-196). Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.

Han, B-C. (2014). *Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder: Barcelona.

- Hardt, M. and Negri, A. (2000). *Empire*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Hatcher, R. (2001). Getting down to business: schooling in the globalised economy. *Education and Social Justice*, 3 (2), 45-59.
- Hayek, F. A. (2005). *Camino a la servidumbre*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hill, D. and Kumar, R. (2009). *Global Neoliberalism and Education and its Consequences*. New York: Routledge.
- Hirst, P. and Thompson, G. (1996). *Globalization in Question*. Cambridge: Polity Press.
- Howard, P. H. (2002). Network Ethnography and the Hypermedia Organization: New Media, New Organizations, New Methods. *New Media Society*, 4 (4), 550-574.
- Hursh, D. W. (2008). *High-Stakes Testing and The Decline of Teaching and Learning: The Real Crisis in Education*. Lanham: Rowman and Littlefield Publishers.
- Jessop, B. (1990). *State Theory: Putting the Capitalist State in its Place*. Cambridge: Polity.
- Jessop, B. (2002). *The future of the Capitalist State*. Cambridge: Polity Press.
- Jessop, B. (2008). *State Power. A Strategic-Relational Approach*. Cambridge: Polity Press.
- Jessop, B.; Brenner, N. and Jones, M. (2008). Theorizing sociospatial relations. *Society and Space*, 26, 389- 401.
- Jessop, B. and Sum, N-L. (2006). *Beyond the Regulation Approach. Putting Capitalist Economies in their Place*. Massachusetts: Edward Elgar Publishing.

Kapoor, D. (Ed.). (2011). *Critical Perspectives on Neoliberal Globalization, Development and Education in Africa and Asia*. Rotterdam: Sense Publishers.

Keck, M. E. and Sikkink, K. (1999). Transnational advocacy networks in international and regional politics. *International Social Science Journal*, 51 (159), 89-101.

Klein, N. (2007). *The shock doctrine: The rise of disaster capitalism*. Toronto: Alfred A. Knopf Canada.

Kretchmar, K.; Sondel, B. and Ferrare, J. J. (2014). Mapping the terrain: Teach For America, charter school reform, and corporate sponsorship. *Journal of Education Policy*, 29 (6), 742-759.

Lahann, R. and Mitescu, E. (2011). Teach for America and the Politics of Progressive Neoliberalism. *Teacher Education Quarterly*, 38 (1), 7-27.

Larner, W. (2000). Neo-liberalism: Policy, Ideology, Governmentality. *Studies in Political Economy*, 63, 5-25.

Lawn, M., y Grek, S. (2012). *Europeanising education: Governing a new policy space*. Oxford: Symposium.

Lazzarato, M. (2002). From Biopower to Biopolitics. *The Warwick Journal of Philosophy*, 13, 99-113.

Levin, B. (1998). An Epidemic of Education Policy: (What) Can we Learn from Each Other? *Comparative Education*, 34 (2), 131-141.

Levin, H. M. (2001). *Privatizing Education. Can the Market place Deliver Choice, Efficiency, Equity, and Social Cohesion?* Colorado: Westview Press.

Lingard, B.; Martino, W. and Rezai-Rashti, G. (2013). Testing regimes, accountabilities and education policy: commensurate global and national developments, *Journal of Education Policy*, 28 (5), 539-556.

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.

Marinetto, M. (2003). Governing Beyond The Centre: A Critique Of The Anglo-Governance School', *Political Studies*, 51, 592-608.

Masschelein, J. and Simons, M. (2002). An Adequate Education for a Globalized World? A note on the immunization of being-together. *Journal of Philosophy of Education*, 36, 565-584.

Novoa, A. and Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative Research in Education: A Mode of Governance or a Historical Journey? *Comparative Education*, 39 (4), 423-438.

Leftwich, A. (1993). Governance, democracy and development in the Third World. *Third World Quarterly*, 14 (3), 605-624.

Lyotard, J. F. (1984). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.

Marsh, D. and Rhodes, R. A. W. (Eds.). (1992). *Policy networks in British government*. Oxford: Clarendon Press.

McGann, J. G. (2007). *Think Tanks and Policy Advice in the United States. Academics, advisors and advocates*. New York: Routledge.

McGann, J. G. (2013). *Global Go To Think Tank Index & Abridged Report*. Philadelphia. http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=think_tanks

McGann, J. and Weaver, R. K. (Eds.). (2000). *Think tanks and civil societies: Catalysts for ideas and actions*. New Brunswick, NJ: Transaction.

Miller, E. F. (2006). Philanthropy and Cosmopolitanism. *The good society*, 15 (1), 51-60.

Miller, P. and Rose, N. (1990). Governing economic life. *Economy and society*, 19 (1), 1-31.

Miller, P. and Rose, N. (2008). *Governing the Present: Administering Economic, Social and Personal Life*. Cambridge: Polity Press.

Morino, M., and Shore, B. (2004). *High-engagement philanthropy: A bridge to a more effective social sector*.

http://www.vppartners.org/sites/default/files/reports/report2004_essay.pdf

Olmedo, A. (2013). Policy-makers, market advocates and edu-businesses: new and renewed players in the Spanish education policy arena. *Journal of Education Policy*, 28 (1), 55-76.

Olmedo, A. (2014). From England with love... ARK, heterarchies and global 'philanthropic governance'. *Journal of Education Policy*, 29 (5), 575-597.

Olmedo, A., Bailey, P. and Ball, S. J. (2013). To Infinity and Beyond...Heterarchical governance, the Teach For All network in Europe and the Making of Profits and Minds. *European Education Research Journal*, 12 (4), 492-512.

Olmedo, A. and Santa Cruz, E. (2013). Neoliberalism, policy advocacy networks and think tanks in the Spanish educational arena: The case of FAES. *Education Inquiry*, 4 (3), 473-496.

Olmedo, A. y Santa Cruz, E. (2010). La dimensión exógena de la privatización del sistema educativo. El caso de Andalucía. *Akadèmia*, 1 (2), 1-26.

Ong, A. (2006). *Neoliberalism as Exception: Mutations in Citizenship and Sovereignty*. Durham: Duke University Press.

- Ong, A. (2007). Neoliberalism as a mobile technology. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 32 (1), 3-8.
- Ong, A. and Collier, S. J. (Eds.). (2005). *Global assemblages: technology, Politics, and ethics as anthropological problems*. Malden: Blackwell.
- Olssen, M. (2004). Neoliberalism, globalisation, democracy: challenges for education. *Globalisation, Societies and Education*, 2 (2), 231-275.
- Ozga, J. (2008). Governing Knowledge: research steering and research quality. *European Educational Research Journal*, 7 (3), 261-272.
- Ozga, J. (2013). Accountability as a policy technology: accounting for education performance in Europe. *International Review of Administrative Sciences*, 79 (2), 292-309.
- Ozga, J., Dahler-Larsen, P., Segerholm, C., and Simola H. (2011). *Fabricating quality in education: data and education governance*. London: Routledge.
- Parmar, I. (2012). *Foundations of the American Century: the Ford, Carnegie, and Rockefeller Foundations in the Rise of American Power*. New York: Columbia University Press.
- Peck, J. and Tickell, A. (2002). Neoliberalizing Space. *Antipode*, 34 (3), 380-404.
- Peters, M. A. et al. (Eds.). (2009). *Governmentality Studies in Education*. Sense publishers: Rotterdam.
- Plehwe, D.(2014). Think Tank Networks and the Knowledge Interest Nexus. The Case of Climate Change. *Critical Policy Studies*, 8 (1), 101-115.
- Postlethwaite, N. (1967). *School Organisation and Student Achievement: A study based on achievement in mathematics in twelve countries*. Almqvist y Wiksell: Stockholm.

Ponsa, F. (2012). Los embriones de los «think tanks» en España. Observatorio de think tanks. <http://www.oftt.eu/thematiques/europe/article/los-embriones-de-los-think-tanks-en-espana?lang=en>

Popkewitz, T. and Brennan, M. (Eds.). (1997). *Foucault's Challenge: Discourse, knowledge, and political projects of schooling*. New York: Teachers College Press.

Poulantzas, N. (1978). *State, Power, Socialism*. London: New Left Books.

Power, M. (1997). *The Audit Society: Rituals of Verification*. Oxford: Oxford University Press.

Power, M. (2000). The Audit Society - Second Thoughts. *International Journal of Auditing*, 4, 111-119.

Read, J. (2009). A Genealogy of Homo-Economicus: Neoliberalism and the Production of Subjectivity. *Foucault Studies*, 6, 25-36.

Rhodes, R. A. W. (1996). The New Governance: Governing without Government. *Political Studies*, 44 (4), 652-667.

Rhodes, R. A. W. (1997). *Understanding Governance. Policy Networks, Governance, Reflexivity and Accountability*. Buckingham: Open University Press.

Rhodes, R. A. W. (2007). Understanding Governance: Ten Years On. *Organization Studies*, 28, 1243-1264.

Rizvi, F. and Lingard, B. (2009). *Globalizing educational policy*. London: Routledge.

Robertson, S.; Bonal, X. and Dale, R. (2002). GATS and the Education Service Industry: The Politics of Scale and Global Reterritorialization. *Comparative Education Review*, 46 (4), 472-496.

Robertson, S. L. and Dale, R. (2009). The World Bank, the IMF, and the Possibilities of Critical Education. In M. W. Apple; W. Au and L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge International Handbook of Critical Education*(pp.23-35). New York: Routledge.

Robertson, S. L. and Verger, A. (2012). Governing Education Through Public Private Partnerships. In S. L. Robertson; K. Mundy; A. Verger and F. Menashy (Eds.), *Public Private Partnerships in Education: New Actors and Modes of Governance in a Globalizing World*(pp. 21-42). Cheltenham: Edward Elgar.

Rose, N. (1996). Governing “advanced” liberal democracies. In A. Barry; T. Osborne, and N. Rose (Eds.), *Foucault and Political Reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government* (pp.37-64). Chicago: University of Chicago Press.

Rose, N. (1999). *Powers of freedom. Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rose, N. and Miller, P. (1992). Political power beyond the state: problematics of government. *British Journal of Sociology*, 43 (2), 1-19.

Rose, N., O'Malley, P. and Valverde, M. (2006). Governmentality. *Annual Review of Law and Social Sciences*, 2, 83-104.

Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22 (2), 147-171.

Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons: what can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.

Saltman, K.J. (2010). *The Gift of Education: public education and venture philanthropy*. New York: Palgrave Macmillan.

Sassen, S. (2006). *Territory, Authority, Rights: From Medieval to Global Assemblages*. New Jersey. Princeton University Press.

Sassen, S. (2007). *A Sociology of Globalization*. New York: W.W. Norton.

Sassen, S. (2010). The global inside the national. A research agenda for sociology. *Sociopedia.isa*, 1-10.

Scott, J. (2009). The Politics of Venture Philanthropy in Charter School Policy and Advocacy. *Educational Policy*, 23 (1), 106-136.

Scott, J.; Lubienski, C. and DeBray-Pelot, E. (2009). The Politics of Advocacy in Education. *Educational Policy*, 23 (1), 3-14.

Sellar, S., and Lingard, B. (2013). PISA and the Expanding Role of the OECD in Global Educational Governance. In H-D. Meyer y A. Benavot (Eds.), *PISA, Power, and Policy: the emergence of global educational governance* (pp. 185-206). Oxford: Symposium Books.

Simons, M. (2006). Learning as Investment: notes on governmentality and biopolitics. *Educational Philosophy and Theory*, 38 (4), 523-540.

Simons, M. and Masschelein, J. (2008). From Schools to Learning Environments: The Dark Side of Being Exceptional. *Journal of Philosophy of Education*, 42 (3-4), 687-704.

Steger, M. B. and Roy, R. K. (2010). *Neoliberalism: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Stobart, G. (2008). *Testing times: The uses and abuses of assessment*. New York: Routledge.

Stoler, A. L. (1995). *Race and the education of desire. Foucault's history of the sexuality and the colonial order of things*. Durham: Duke University Press.

Stone, D. (1996). *Capturing the political imagination: Think tanks and the rise of the new policy elite*. London: Frank Cass.

Stone, D. (1999). Learning lessons and transferring policy across time, space and disciplines. *Politics*, 19 (1), 51-59.

Stone, D. (2004). Introduction: think tanks, policy advice and governance. In D. Stone and A. Denham (Eds.), *Think tank traditions. Policy research and the politics of ideas* (pp. 1-18). Manchester: Manchester University Press.

Stone, D.; Denham, A. and Garnett, M. (1998). *Think tanks across nations: A comparative approach*. Manchester: Manchester University Press.

Strange, S., (1988). *States and markets. An Introduction to International Political Economy*. London: Continuum.

Sulek, M. (2010). On the Classical Meaning of Philanthrôpía. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 39 (3), 385-408.

Sulek, M. J. J. (2004). *Philosophía and Philanthrôpía: A cultural history of the interrelations between philosophy and philanthropy from the pre-Socratics to the post-moderns*. Thesis (M.A.). Indiana: Indiana University.

Torres, J. (2001). *Educación en Tiempos de Neoliberalismo*. Madrid: Morata.

Turner, R. S. (2008). *Neo-Liberal Ideology. History, Concepts and Policies*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Urrutia, O. (2013). El papel de los Think Tanks en la definición y aplicación de las políticas y estrategias de defensa. *Revista del Instituto Español de Estudios Estratégicos*, 2, 1-34.

Van Leeuwen, F. (2008). Foreword. In S. J. Ball y D. Youdell (Eds.), *Hidden privatisation in education* (pp. 3-5). Brussels: Education International.

Vázquez, F. (2005). *Tras la Autoestima. Variaciones sobre el Yo Expresivo en la Modernidad Tardía*. San Sebastián: Gakoa.

Vázquez, F. (2009). *La invención del racismo. Nacimiento de la biopolítica en España, 1600-1940*. Madrid: Akal.

Veiga-Neto, A. (2013). Biopolítica, normalización y educación. En M. Ruvituso (Ed.), *Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano/1* (pp. 10-19). Buenos Aires: UNIPE.

Verger, A. (2012). Framing and selling global education policy: the promotion of public-private partnerships for education in low-income contexts. *Journal of Education Policy*, 27 (1), 109-130.

Verger, A. and Altinyelken, H. K. (2012). Global education reforms and the new management of teachers: A critical introduction. In A. Verger; H. K. Altinyelken and M. D. Koning (Eds.), *Global managerial education reforms and teachers: emerging policies, controversies and issues in developing contexts*(pp. 1-18). Brussels: Education International.

Verger, A. and Curran, M. (2014). New public management as a global education policy: its adoption and re-contextualization in a Southern European setting. *Critical Studies in Education*, 55 (3), 253-271.

Verger, A.; Novelli, M. and Altinyelken, H. K. (2012). Global education policy and international development: An introductory framework. In A. Verger, M. Novelli, and H. K. Altinyelken (Eds.), *Global education policy and international development: New agendas, issues and policies* (pp. 3-32). London: Continuum.

Villarroya, A. (2000). *La Financiación de los Centros Concertados*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Viñao, A. (2001). El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza: su aplicación en España (1996-1999). *TEMPORA. Revista de Sociología de la Educación*, (4), 63-87.

Viñao, A. (2012). El desmantelamiento del derecho a la educación: discursos y estrategias neoconservadoras. *AREAS. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 31, 97-107.

Whitty, G. (1985). *Sociology and School Knowledge: Curriculum Theory, Research, and Politics*. London: Methuen.

Woods, P.; Woods, G. and Gunter, H. M. (2007). Academy schools and entrepreneurialism in education. *Journal of Education Policy*, 22 (2), 237-259.

Xifra, J. (2005). Los think tank y advocacy tank como actores de la comunicación política. *Anàlisi*, 32, 73-91.

Xifra, J. y Ponsa, X. (2009). *El marketing de las ideas: Los "think tanks" en España y en el mundo*. Barcelona: Niberta.

Young, M. (1980). An approach to study of curricula as socially organized knowledge. In M. Young (Ed.), *Knowledge and control* (pp. 19-46). London: Collier Macmillan.

Zajda, J. (2006). *Decentralisation and Privatisation in Education. The Role of the State*. Dordrecht: Springer.

Zajda, J. (Ed.). (2010). *Globalisation, Ideology and Education Policy Reforms*. Dordrecht: Springer.

5.2. ANEXOS



VOL. 16, Nº 3 (sept.-dic. 2012)

ISSN 1138-414X (edición papel)

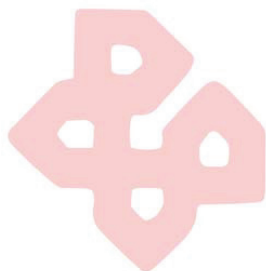
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 12/11/2012

Fecha de aceptación 28/12/2012

MECANISMOS ENDÓGENOS DE PRIVATIZACIÓN ENCUBIERTA EN LA ESCUELA PÚBLICA. POLÍTICAS EDUCATIVAS DE GESTIÓN DE RESULTADOS Y RENDICIÓN DE CUENTAS EN ANDALUCÍA

*Endogenous mechanisms of hidden privatization in public school.
Educational policies of performance management and accountability in
Andalusia*



Julian J. Luengo Navas y Geo Saura Casanova

Universidad de Granada

E-mail: jluengo@ugr.es, geosaura@ugr.es

Resumen:

En este artículo, analizamos políticas educativas como construcción de conocimiento y de poder, acciones que representan el control institucional. Las pruebas de evaluación estandarizadas y las políticas de rendición de cuentas con incentivos económicos en los docentes, son dos tecnologías de control de privatización encubierta en la educación pública que están transformando las prácticas educativas. Abordaremos el análisis de los cambios de estas políticas educativas en la escuela pública de Andalucía.

Esta investigación presenta conclusiones preliminares de nuestra participación en el proyecto de investigación "Dinámicas endógenas y exógenas de privatización en y de la educación: el modelo de cuasimercado en España" (Plan Nacional I+D+ i REF/EDU 2010/ 20853).

Palabras clave: mecanismos endógenos; evaluación estandarizada; sistema de incentivos; rendición de cuentas; control institucional

Abstract:

In this paper, we analyze educational policies as constructions of power and knowledge, actions that represent institutional control. Standardized assessment tests and accountability policies with merit pay for teachers, are two control technologies of hidden privatization in public education that are transforming education praxis. In this article, we will tackle the analysis of changes of these educational policies in public schools in Andalusia.

This research presents preliminary conclusions from our participation in the research project “Endogenous and exogenous dynamics of privatization in and for education: the establishment of the quasimarket model in Spain” (National Plan I + D+ i REF/EDU 2010/ 20853).

Key words: *endogenous mechanisms; standardized assessment; merit pay; accountability; institutional control.*

1. Introducción

El neoliberalismo como ideología, forma de gobierno o conjunto de medidas para resolver determinadas situaciones (Steger y Roy, 2010) se ha instalado en las agendas educativas firmemente a partir de la década de los años ochenta del siglo pasado, auspiciado por los gobiernos de Ronald Reagan y Margaret Thatcher que apostaron por políticas netamente mercantilistas, herederas del economicismo liberal y conservador que arremetió con fuerza contra el Estado de Bienestar¹, entendido como un modelo de capitalismo regulado que surgió de la unificación de la socialdemocracia y el keynesianismo.

La plasmación del neoliberalismo en el ámbito de la educación se concreta básicamente en la apertura al sector privado de los bienes públicos educativos, por una parte, y en la asimilación por las propias instituciones educativas de mecanismos y prácticas propias del mercado, por otra. Ambos procesos suelen ir de la mano cuando se implementan, al tiempo que introducen severas modificaciones en la acepción política e ideológica del propio Estado, al que se le aplica una función de retraimiento y de escasa intervención, lo que se ha denominado estado mínimo, con indudables repercusiones en los cambios que se han producido, y se están llevando a cabo, en la financiación y en la provisión de la educación (Bolívar, 1999; Torres Santomé, 2001; Olmedo y Santa Cruz, 2010; Viñao, 2012).

Así pues, el Estado regulador e interventor en la formulación de políticas sociales está sufriendo importantes modificaciones para ejercer la gobernabilidad, a lo que Ball (2012) se refiere con la idea del *network governance*, para indicar que el Estado no pierde sus posiciones de control. Se redefine como un actor que monitorea y supervisa a los proveedores de servicios, consolidándose como un colaborador con las empresas que promueve la creación de redes avaladas por el interés general del beneficio económico.

La razón de la mercantilización en la educación está estrechamente relacionada con el neoliberalismo, se ha convertido en una práctica habitual que impregna la mayoría de los sistemas educativos. Implica una subordinación a la lógica económica que entiende el funcionamiento de las instituciones públicas según la forma de proceder de los mercados y proclama que la formación escolar solo tiene sentido si sirve a los intereses de los mercados, o sea, a las empresas y a la acumulación de capital (Laval, 2004). La concreción de estas prácticas ha dado lugar a lo que Whitty y Power (2000) denominaron “cuasi-mercados educativos”. Desde esta visión de análisis, en nuestra esfera nacional, valiosos trabajos han destacado (Olmedo y Santa Cruz, 2008; Alegre, 2010) que los principales beneficiarios de estas prácticas son las familias de clase media, ya que les garantizan situaciones de privilegio.

¹ Hay sugerencias que indican que es más pertinente denominarlo Teorías del Bienestar, ya que estos planteamientos fluctúan entre dos premisas, como un estado regulador de la sociedad del bienestar con la pretensión de institucionalizarla teniendo en cuenta el funcionamiento de los mercados, o la posibilidad de una sociedad de bienestar dentro del juego del mercado donde rige la lógica capitalista e individualista (Álvarez-Uría y Varela, 2004; Brunnet y Pizzi, 2011).

El economicismo que respalda las reformas privatizadoras que se están implementando en muchos países tiene sus principales valedores a organismos internacionales, entre los que cabe destacar el Banco Mundial (BM), que se concibió precisamente para poder negociar, junto al Fondo Monetario Internacional (FMI), con los países industrializados con una clara vocación mercantilista y erigiéndose como el gran impulsor de la apertura de los servicios públicos a las entidades privadas bajo la ley de la eficiencia económica y de la liberalización de los mercados (Torres, 2006). Esta lógica, como afirma Tomasevski (2004), se estableció como una acción que pretendía la retirada de la educación del sector público y así posibilitar una transferencia hacia un sistema de libre mercado en el que las entidades privadas puedan imponer sus reglas de juego.

En este panorama no se debe olvidar la implicación de otros organismos supranacionales² como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización Mundial del Comercio (OMC), el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) o el Tratado de la Constitución Europea (1992), que generan líneas de pensamiento que presionan para que los servicios públicos se entiendan, y se redefinan, como servicios económicos de interés general, perdiendo así su carácter de derecho público (Robertson, Bonal y Dale 2007; Díez, 2011).

Por ello, cada vez son más diversos y generalizados los procesos de privatización que se están introduciendo en el seno de los sistemas educativos de la mayoría de los países, a los que no son ajenos el español y el andaluz, que apuestan cada vez con más insistencia por el mercantilismo como expresión del orden neoliberal global.

Partiendo de esta realidad, pretendemos estudiar sus características y manifestaciones, al tiempo que, entendidos como un elemento analítico, aspiramos a develar las distintas estrategias de imposición del poder y de la verdad que contienen las agendas políticas que propician dichas reformas educativas. Dos estrategias de estos procesos son las que vamos a tomar en consideración para nuestros propósitos: la evaluación estandarizada y el ejercicio del poder vertical en la gestión educativa.

Esta tarea está enmarcada en una investigación más amplia que tiene como eje principal de estudio la identificación y descripción de algunas prácticas de privatización en la educación y de la educación en el sistema educativo español, formando parte del Proyecto de Investigación: *“Dinámicas de privatización exógenas y endógenas en y de la educación: la implantación del modelo de cuasimercado en España”*, financiado por el Ministerio de Educación a través del Plan Nacional I+D (Ref. EDU2010/20853).

2. Mecanismos de privatización endógena en la educación. Las pruebas de evaluación y los sistemas de incentivo económico

Los distintos cambios que se están originando con la puesta en marcha de diversas formas de privatización en el sistema educativo, siguiendo la línea de (Ball y Youdell, 2007), los hemos categorizado en dinámicas endógenas y exógenas de privatización.

Las dinámicas exógenas de privatización de la educación o liberalización del sistema educativo, consisten en la apertura de los servicios educativos a los mercados con la pretensión de generar beneficios económicos a través las posibilidades que se les ofertan a los proveedores. Por otra parte, la privatización endógena o en la educación, es referida a las distintas formas de llevar a cabo prácticas escolares que importan el funcionamiento, ideas y métodos del sector privado, provistos de una visión comercial, para lograr que el sector público se asemeje en su funcionamiento al sector privado.

² Estos organismos están imponiendo políticas educativas en los diferentes países con el fin de asegurarles posiciones de privilegio y hegemonía en las transacciones comerciales. Robertson, Bonal y Dale (2007) ha analizado esta situación argumentando que las políticas que generan son la respuesta ortodoxa a los problemas que se han originado en los países del primer mundo.

Desde nuestra perspectiva de análisis, la privatización endógena ha promovido el establecimiento de los cuasi-mercados educativos, las nuevas formas de gestión empresarial que se concretan en las funciones de la dirección escolar y las formas de gestión y publicación de resultados, enmarcados en las políticas educativas de rendición de cuentas.

Dada la diversidad de estos procesos, así como la complejidad en sus relaciones e interacciones, en este trabajo nos hemos interesado por el estudio de la "gestión y publicación de resultados", dejando los demás aspectos para posteriores análisis. Dos son las herramientas que maneja: las pruebas de evaluación estandarizadas y los incentivos económicos en la docencia.

Una vez delimitados conceptualmente, analizaremos el discurso del contenido de textos normativos del ámbito andaluz, aunque en algún momento sea necesario considerar la política estatal atendiendo la recomendación de Tello y Mainardes (2012) de la necesidad de examinar las políticas educativas contextualizándolas, considerando las singularidades económicas, políticas, sociales y culturales.

3. Análisis del discurso que implementa la evaluación estandarizada en las agendas políticas

En este apartado queremos señalar el papel central que juega el discurso en la configuración de las políticas educativas. Entendemos el discurso desde una amplitud conceptual, como las prácticas que garantizan la concreción de mecanismos de control institucional. Para Ball (1993) y Taylor (1997) el discurso consiste en una representación de significados, una práctica que genera y posibilita la comprensión de la realidad con capacidad descubrir las formas de reproducir las estrategias de verdad y poder en la educación. Foucault (1999) propone que no debe quedar exclusivamente delimitado al desvelamiento de la lucha por el poder o a los sistemas de dominación, sino que lo conceptúa también como un auténtico poder del que es necesario adueñarse para imponer la legitimidad de determinadas posiciones ideológicas.

El análisis del discurso de las políticas educativas se ha realizado desde distintas perspectivas teóricas y metodológicas. Los estudios descriptivos se interesan por el análisis y justificación de la necesidad de las reformas, las problemáticas de la implementación, la configuración de la estructura del sistema educativo, etc., mientras que las posiciones más críticas, utilizando para ello metodologías de estudio discursivo (Van Dijk 1999; Fairclough, 2008; Pini, 2010), persiguen sacar a la luz intenciones implícitas, como las posiciones ideológicas, las relaciones de poder hegemónicas, los intereses de los grupos de presión, etc., esto es, detectar y visibilizar los dominios de poder y de verdad que fundamentan las leyes educativas.

El discurso educativo basado en los principios y reglas del neoliberalismo despliega su influencia de gobierno a través de los modos de proceder empresarial, aplicando a los servicios públicos técnicas que proceden de las prácticas mercantilistas que persiguen la calidad, la eficacia y la excelencia a toda costa, formalizándose así un único modelo educativo viable.

a) El economicismo se instala en el discurso educativo

Para esclarecer los procesos de privatización mediante la inculcación de la razón mercantilista, podemos referirnos a la política de la administración educativa andaluza que

ha diseñado, y desarrollado, el Plan para el Fomento de la Cultura Emprendedora³ en los centros escolares con la intención de inculcar la cultura empresarial en los jóvenes:

El plan que formula este Acuerdo tiene por objeto definir, estructurar e incorporar, en el marco del Sistema Educativo Público de Andalucía, un conjunto de competencias, actitudes, aptitudes y prácticas, para desarrollar la cultura y la actividad emprendedora en las enseñanzas de educación primaria, educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y de las Universidades públicas de Andalucía, con respeto al principio de autonomía universitaria, y con el fin de aumentar a medio plazo la actividad emprendedora y empresarial en el conjunto de la sociedad andaluza. (BOJA 189, de 27/09/2010, p. 7).

Podemos comprobar que los discursos normativos están impregnados de ideas mercantilistas, que persiguen la naturalización y normalización de los modos de pensar propios del razonamiento económico, instaurándose como principio que gobierna el comportamiento de los sujetos.

Continuando con este análisis, el acuerdo firmado entre los sindicatos mayoritarios y la administración andaluza⁴ ratifica la necesidad de plantear la formación de los jóvenes andaluces como una estrategia que sirva para potenciar el crecimiento económico de la región, siguiendo las directrices de los organismos internacionales, en un claro posicionamiento a favor de los planteamientos de la teoría del capital humano de Theodore Schultz (1963) y Gary Becker (1964) que han sido ampliamente reprochada desde posiciones críticas.

Atendiendo a la normativa estatal, el recientemente anunciado anteproyecto de ley⁵ de la reforma educativa española que está diseñando el partido conservador, el Partido Popular, establece desde las primera líneas la relación diádica entre economía y educación, sometiendo a ésta a los intereses del capitalismo, al entender que la formación tiene como objetivo prioritario el aumento del capital monetario:

La educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y las cotas de prosperidad de de un país; su nivel educativo determina su capacidad de competir con éxito en la arena internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por conseguir ventajas competitivas en el mercado global. (p. 1)

b) La cuantificación se instala en el discurso educativo

Junto a las propuestas mercantilistas caminan los planteamientos de la cuantificación, que conciben a la educación como un ejercicio de responsabilidad exclusiva del individuo, el cual debe mostrar competencia académica para superar los objetivos que propone la institución. Por ello, el aprendizaje será medido individualmente, como el resultado cuantitativo que es producto del esfuerzo y dedicación al estudio. A los escolares se les exigirá una mejora constante de sus producciones académicas al estar sometidos

³ ACUERDO de 14 de septiembre de 2010, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba la formulación del Plan para el Fomento de la Cultura Emprendedora en el sistema educativo público de Andalucía. Consultado el 21 de junio de 2012 en:

<http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2010/189/d/updf/d1.pdf>

⁴ Estrategia para la competitividad en Andalucía 2007/2013. Consultado el 16 de mayo de 2012 en: http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Eca_1.pdf

⁵ Anteproyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Consultado el 27 de septiembre de 2012 en: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/ministerio-mecd/servicios-al-ciudadano/participacion-publica/lomce/20120925-anteproyecto-LOMCE.pdf>

continuamente a pruebas externas y estandarizadas. Estas prácticas de medición se conciben como instrumentos con capacidad para calificar, catalogar y clasificar a los sujetos, convirtiéndose así en un potente medio tecnológico que impone un determinado tipo de saber al legitimarlo, evaluarlo y medirlo mediante diferentes dispositivos de control numérico.

c) Las pruebas de evaluación en el currículo. PISA, PIRLS, PED Y PEE

Las evaluaciones externas estandarizadas se alinean con planteamientos economicistas, al tiempo que actúan como un medio para la imposición de los saberes hegemónicos y estratégicos que más interesan a los mercados. Por ello, este tipo de evaluaciones están alcanzando cada vez más protagonismo y relevancia en la ordenación del currículo de los sistemas educativos a escala global, destacándose PISA (Programme for International Student Assessment), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) a nivel internacional, y PED (Pruebas de Evaluación de Diagnóstico) y PEE (Pruebas de Evaluación Escala) a nivel regional.

Las posiciones ideológicas que avalan la exaltación por la evaluación se pueden comprender desde los análisis que se han hecho sobre la racionalidad técnico-instrumental, visión heredera de la escuela de Frankfurt (Habermas, 2003), como diseños estratégicos que son planeados por las instituciones de poder para desplegar pautas coactivas con el firme propósito de imponer la cultura técnica. La génesis histórica cobra protagonismo en este tipo de asuntos y Foucault (1999: 21)⁶, a través del análisis genealógico, revela cómo las prácticas económicas, codificadas como preceptos o recetas, se han perpetuado en el tiempo, "fundándose, racionalizándose y justificándose" para sustentar a las distintas teorías que sostienen el capitalismo. Barry Franklin (1986) ha realizado interesantes aportes desde este enfoque epistemológico y ha señalado que las formas que se han utilizado permanentemente para definir y controlar los significados, tiene a la institución escolar como el principal responsable, al legitimar el conocimiento de los grupos hegemónicos y reproduciendo culturalmente las relaciones de clase. Junto a ello, el trabajo de Popkewitz (1998) es una valiosa aportación, al proponer dos constructos teóricos, los "sistemas de conocimiento" y las "normas de verdad" que construyen históricamente los campos disciplinares por medio de la "comunidad discursiva", entendida como un conjunto de relaciones en las que intervienen los organismos estatales y las grandes empresas.

d) La evaluación estandarizada. Propuestas de la administración andaluza

La administración educativa andaluza, siguiendo los dictados de los intereses económicos que imponen los organismos internacionales ya aludidos, ha impuesto la realización de pruebas de evaluación estandarizadas en todos los centros de la red pública (PED y las PEE). Las primeras se desarrollan en 4º curso de educación primaria y 2º curso educación secundaria obligatoria. Las PEE se mantienen como predecesoras, pruebas de evaluación estandarizadas desarrolladas en el 2º curso de educación primaria. Dadas las características del diseño de estos test, el modo y proceso de implementación, el contenido de cada ítem, los formatos de corrección de las producciones escolares, el uso de los resultados, etc., nos hace caer en la cuenta de que se tratan de recursos que construyen e imponen, al mismo tiempo, la verdad, una única verdad, dado el predominio de las disciplinas hegemónicas (Apple 2009), que fundamentan las bases del mercado empresarial (lengua, matemáticas y ciencias) y el afán por medir conocimientos esencialmente técnicos.

⁶ Los estudios genealógicos aportados por Foucault (1999) señalan que desde el siglo XVI en Inglaterra se ha ido solidificando la perspectiva del saber fundado en lo observable, medible y cuantificable, entendido como la base epistémica de las prácticas que legitiman el saber en la actualidad.

Los intereses económicos que nutren este tipo de prácticas evaluadoras se pueden entender como pautas de reproducción cultural que prescinden de los condicionamientos económicos, sociales y culturales en las que se desenvuelven los escolares (Bernstein, 1977). Además, como indicara Foucault (2002), las podemos concebir también como prácticas institucionales que perpetúan la verdad, porque generan reglas discursivas que legitiman, diferencian y sancionan entre lo verdadero y lo falso.

Como se trata de imposiciones académicas establecidas por agentes externos a la propia institución educativa, se desmantela el carácter democrático y participativo de la escuela pública, con la intención de imponer los valores economicistas propios del mercado. En esta escena de pugna ideológica y de clase, obviamente habrá perdedores, los que no responden con eficacia a las preguntas de los cuestionarios estandarizados por ser portadores de una cultura diferente a la dominante, engrosando así las estadísticas de la exclusión educativa y social, fenómenos que explican, en parte, la morfología de las sociedades dualizadas actuales (Tezanos, 1999). Estos mecanismos de exclusión social, como ya mantuvimos (Luengo, 2005), tienen que ver con las transformaciones que se están produciendo en la sociedad, por medio de la implementación de políticas globalizadoras y neoliberales.

Un postulado del que se parte para imponer estos cambios de orientación en los sistemas educativos se basa en la creencia de que la escuela no prepara, ni para el mercado actual, ni para la sociedad del conocimiento y la información. De ahí la introducción del discurso de las competencias⁷ en los procesos de evaluación estandarizada por su contribución al desarrollo económico.

La calidad se redefine y se interesa por los buenos resultados, o sea, por todo aquello que tenga la capacidad de medirse y, en última instancia, de convertirse en un número, un dato, una gráfica..., para poder etiquetar, comparar o jerarquizar a los sujetos en un ejercicio de poder que Calero y Choi (2012) lo definen como "colonización de la educación" por medio de las evaluaciones de competencias.

Adentrándonos en las instituciones escolares hemos constatado (Luengo y Saura, 2012) variaciones y cambios en la praxis del profesorado, tales como relaciones personales más individualistas y competitivas, basadas en el miedo y el recelo a no cumplir con los cánones de calidad impuestos, así como la inseguridad y la pérdida de identidad profesional al sentirse continuamente observado (evaluado). De hecho se advierten actitudes de resistencia en sectores del profesorado que son más críticos con la imposición de estas medidas, siendo excluidos en muchas ocasiones de los círculos de calidad por el dictamen de una nueva figura que emerge con fuerza en este escenario, el gerente educativo.

4. Análisis del discurso del Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros docentes públicos

En este apartado, siguiendo la línea que desarrollamos anteriormente, con la intención de describir algunas formas de entender la gestión y publicación de resultados como mecanismo de privatización encubierta, nos centraremos en la implementación de una política de incentivos económicos en los docentes. Para ello, nos remitiremos a la Comunidad Autónoma de Andalucía, debido a que lleva desarrollando desde el curso 2008/2009, en las

⁷ Se puede consultar el Vol. 12, 3(2008) de la Revista Profesorado, que dedica su monográfico a la temática de las competencias. (<http://www.ugr.es/~recfpro/?p=93>)

etapas de educación primaria y secundaria, el "Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros docentes públicos"⁸.

Durante el transcurso de este apartado estableceremos tres partes diferenciadas. Primeramente nos adentraremos en una descripción de la normativa. La segunda parte tratará de identificar las funciones que se llevan a cabo con esta política, las acciones que nos llevan a comprender por qué esta política la categorizamos como un mecanismo de privatización encubierta en el sistema educativo. Por último, pretendemos desde la brevedad, hacer algunas reflexiones sobre el discurso político que mantiene la administración educativa para sustentar el Programa de calidad, junto con las finalidades que esta política tiene como pretensión al añadir al término "calidad" como eje central en su desarrollo normativo.

a) El Programa de calidad y mejora de resultados. Descripción de la normativa

Centrándonos en un análisis descriptivo del Programa de calidad, comenzaremos afirmando que no se ha implementado obligatoriamente en todos los centros, ni todos los docentes tienen que aceptarlo unánimemente, cada uno de ellos decide su adhesión o rechazo. La decisión se consolida en el claustro de profesores, donde cada uno de ellos decide su participación o no con un voto secreto. Para que el centro afirme su incorporación, requiere la aprobación mayoritaria del claustro. Desde el comienzo de esta medida (curso académico 2008-2009), en cada centro escolar era necesario que al menos las dos terceras partes de los profesores estuvieran de acuerdo. Debido a que no fue una medida de éxito por parte de la administración competente durante los primeros años de implantación, y con la intención obtener un mayor respaldo de los centros, se ha reducido desde el curso (2012-2013), a la aceptación de una mayoría simple. No obstante, aunque se mantenga la afirmación de esta medida, puede darse el caso de que el resto de los docentes, la mitad de los mismos, rechace el programa, lo que puede provocar el enrarecimiento del clima escolar e incluso la aparición de serias rupturas y distanciamiento entre los mismos. Por ello, consideramos una incoherencia establecer un plan de mejora de los centros educativos que solamente ha sido aceptado por la mitad del profesorado, sin el consentimiento de las familias, sin la aparición de la voz del alumnado. En definitiva, es una política en contra de la democracia de las instituciones escolares, ya que se ha obviado por completo a la comunidad educativa.

Esta política educativa, conlleva la puesta en marcha del pago por mérito en relación a la superación de objetivos. La administración, con el fin de instaurar esta medida de gestión de resultados beneficia a los participantes monetariamente y con otros privilegios de adhesión. Tal es así, que en el discurso de la normativa se clarifica de este modo:

Artículo 2. Finalidad del programa.

1. El programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares tiene como finalidad la consecución de determinados objetivos educativos definidos por los centros docentes públicos y fijados por éstos en su Plan de Centro.
2. La participación en el programa podrá suponer para el profesorado que se comprometa a participar en el desarrollo del mismo la percepción de determinados incentivos económicos, así como el reconocimiento de la formación para la consolidación de determinadas cantidades en el concepto retributivo sexenios, en los términos y cuantías previstos en la presente Orden. (BOJA. 192, P. 98)

⁸ Orden de 26 de septiembre de 2011 (BOJA núm. 192), por la que se regula el Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros docentes públicos. Consultado el 15 de septiembre de 2012 en: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2011/192/d/updf/d3.pdf>

Una vez confirmada la aceptación, cada centro educativo debe elaborar un proyecto en el que se especifique el porcentaje de superación de los objetivos educativos (Ver tabla 1). Con posterioridad al diseño de los indicadores, el profesorado cobrará 600 euros el primer año, 1200 el segundo curso de implementación, 1800 el tercero y el último año, un único pago, dependiendo de los objetivos superados y calculados bajo esta fórmula:

$$I = [(1.000+Z)+N*600]*P/100$$

Siendo I la cuantía del incentivo en euros, N el número de cursos completos que el profesor o profesora ha permanecido en el centro participando en el Programa (máximo 4 cursos), Z la suma de los incentivos económicos correspondientes a objetivos no alcanzados en las valoraciones anuales y P el porcentaje de consecución de los objetivos educativos (BOJA. 192. P. 101)

Tabla 1. Indicadores preestablecidos para la consecución del incentivo económico. (Elaboración propia a partir de Orden de 26 de septiembre de 2011, por la que se regula el Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros docentes públicos.)

I. Rendimiento educativo del centro (65% sobre el total del Proyecto)				
Indicador de evaluación	Definición	Rango del indicador	Valor de referencia	Fuente
R.1. Tasa de promoción del alumnado de tercer ciclo de educación primaria.	Porcentaje de alumnado de sexto curso que promociona.	De 0 a 10%	Incrementar un 10% el porcentaje de alumnos/as.	Datos de Séneca.
R.2. Tasa de idoneidad del alumnado de sexto curso de Educación Primaria.	Porcentaje de alumnado de sexto curso matriculado en el curso que por su edad le corresponde.	De 0 a 10%	Incrementar un 10% el porcentaje de alumnos/as.	Datos de Séneca.
R.3. Tasa de absentismo escolar en las enseñanzas básicas.	Porcentaje de alumnado del centro que tiene más del 20% de faltas de asistencia durante el curso escolar.	De 0 a 10%	Reducir un 30% el porcentaje de alumnos/as.	Datos de Séneca.
R.4. Tasa de alumnado que alcanza un dominio alto en las competencias desarrolladas en las pruebas de diagnóstico.	Porcentaje de alumnado que en las pruebas de Evaluación de Diagnóstico alcanza los niveles 5 y 6.	De 15 a 35%	Incrementar un 15% el porcentaje de alumnos/as que alcanzan el nivel 5 y 6.	Resultados alcanzados en las pruebas de Evaluación de Diagnóstico.
R.5. Tasa de alumnado que obtiene un dominio bajo en las competencias desarrolladas en las pruebas de evaluación de diagnóstico.	Porcentaje de alumnado que en las pruebas de Evaluación de Diagnóstico obtiene los niveles 1 y 2.	De 15 a 35%	Disminuir un 20% el porcentaje de alumnado situado en los niveles 1 y 2.	Resultados alcanzados en las pruebas de Evaluación de Diagnóstico.
R.6. Tasa de alumnado que supera los objetivos educativos de la etapa en Educación Infantil	Porcentaje de alumnado de Educación Infantil de cinco años que obtiene evaluación positiva en la consecución de los objetivos de la etapa.	De 5 a 15%	Incrementar un 15% el porcentaje de alumnos/as.	Datos del centro.
R.7. Resultados del nivel de satisfacción del alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria.	Grado de satisfacción del alumnado de tercer ciclo con el centro.	De 5 a 10%	Aumentar un 20% el grado medio de satisfacción del alumnado con el centro	Encuesta al inicio y al final del desarrollo del Programa.
R.8. Resultados del nivel de satisfacción de los padres y de las madres.	Grado de satisfacción de las familias con el centro.	De 10 a 25 %	Aumentar un 20% el grado medio de satisfacción de las familias con el centro.	Encuesta al inicio y al final del desarrollo del Programa.

II. Actuaciones del centro (15% sobre el total del Proyecto)				
Indicador de evaluación	Definición	Rango del indicador	Valor de referencia	Fuente
A.1. Implicación del profesorado del centro en planes, proyectos y actuaciones de innovación e investigación educativa, destinados a la mejora.	Porcentaje de participación media del profesorado en los Proyectos y actuaciones del centro. Grado de consecución de los objetivos establecidos en cada uno de los Proyectos y Actuaciones.	De 25 a 75%	Incrementar un 25% el porcentaje de participación del profesorado en los Proyectos y Actuaciones desarrollados por el centro. Alcanzar al menos un 50% los objetivos previstos.	Datos del centro.
A.2. implicación de la comunidad educativa del centro en planes, proyectos y actuaciones de innovación e investigación educativa, destinados a la mejora.	Grado de satisfacción de las familias y alumnado de tercer ciclo hacia los Proyectos y Actuaciones desarrollados por el centro.	De 25 a 75%	Aumentar un 20% el grado de satisfacción de las familias y el alumnado con los Proyectos y Actuaciones desarrolladas por el centro.	Encuesta al inicio y al final de la aplicación del Programa.
III. Clima y Convivencia (10% sobre el total del Proyecto)				
Indicador de evaluación	Definición	Rango del indicador	Valor de referencia	Fuente
C.1. Actuaciones preventivas para la mejora del clima escolar.	Actuaciones propuestas por el centro escolar para la mejora del clima escolar. Porcentaje de familias que establecen compromisos de convivencia con el centro (excepto alumnado de Educación Infantil).	De 40 a 80%	Incrementar un 25% la consecución de los objetivos previstos en las actuaciones desarrolladas por el centro. Alcanzar, al menos, el 25% de compromisos de convivencia de las familias con el centro. Disminuir un 10% el porcentaje de conductas contrarias a la convivencia.	Datos del centro.
C.2. Aprovechamiento de la oferta de actividades culturales, extraescolares y complementarias por el alumnado.	Porcentaje de alumnado que participa en las actividades extraescolares y complementarias que ofrece el centro. Grado de satisfacción de las familias y el alumnado de tercer ciclo con las actividades culturales o de otra índole desarrolladas en el centro	De 20 a 60%	Incrementar un 20% el porcentaje de participantes. Incrementar un 25% el grado medio de satisfacción de las familias y el alumnado con las actividades realizadas.	Datos del centro. Datos de Séneca. Encuesta al inicio y al final de la aplicación del Programa.
IV. Implicación de las familias (10% sobre el total del Proyecto)				
Indicador de evaluación	Definición	Rango del indicador	Valor de referencia	Fuente
F.1. Compromiso educativo con las familias.	Porcentaje de familias que establecen compromisos educativos con el centro.	De 20 a 50%	Alcanzar, al menos, el 25% de familias que establecen compromisos educativos con el centro.	Datos del centro.

F.2. Conocimiento de los criterios de evaluación del alumnado y otras actuaciones educativas por parte de las familias y del alumnado.	Porcentaje de familia y alumnado de tercer ciclo, que han recibido información sobre los criterios de evaluación .	De 20 a 45%	Incrementar un 25% el porcentaje de familias y alumnado.	Encuestas al inicio y final del Programa.
F.3. Desarrollo de la acción tutorial.	Grado de satisfacción de familias y alumnado de tercer ciclo con las actuaciones tutoriales desarrolladas por el centro.	De 15 a 45%	Incrementar un 25% el grado medio de satisfacción de las familias y el alumnado con las actuaciones tutoriales desarrolladas	Encuestas al inicio y final del Programa.

En esta política educativa, podemos atender dos prácticas que están modificando el funcionamiento de los centros: la rendición de cuentas y nuevos mecanismos de poder. Estas acciones, definen a la política tratada, como una medida de privatización encubierta en el sistema educativo, formando parte de lo que señalábamos como un mecanismo de “gestión y publicación de resultados”.

b) Mecanismo de privatización encubierta. El pago por mérito

Tras la descripción realizada anteriormente, nos centraremos en definir a esta política como una medida de rendición de cuentas, ya que los docentes tienen que rendir constantemente sobre su desempeño profesional. Estas dinámicas propias del sector empresarial, en las que los empleados rinden constantemente sobre sus acciones en la búsqueda por alcanzar unas metas predeterminadas, se están imponiendo en la educación. Trasladando este discurso al ámbito escolar, estas prácticas han sido estudiadas con el fin de categorizarlas como medidas de privatización encubierta. Es de destacar el trabajo de Burch (2009), donde se centra en la ley implantada en 2002 en Estados Unidos, *No Child Left Behind* (Que ningún niño se quede atrás) en la que se mantienen acciones constantes para rendir cuentas, las que determinan monetariamente las recompensas y castigos que recibirán tanto las escuelas como los docentes individualmente.

Adentrándonos en las características que avalan la consideración del Programa de Calidad como una política de rendición, señalaremos que el profesorado tiene que desempeñar su praxis con una mirada única en los fines que establece la tabla de los indicadores anteriormente expuesta. Deben rendir cuentas en referencia a los objetivos concretados, lo que convierte a esa tabla, como la herramienta guía del docente. La rendición de cuentas se observa en relación a la superación de objetivos que cada docente logra. Todo ello, obstaculiza centrar la atención en acciones que debieran acometerse sin permanecer expuestas en dicha tabla. Dentro de esta rendición de cuentas que justifica el desempeño profesional del docente, prima el aumento del rendimiento educativo del alumnado, ya que ocupa un 65% del total del proyecto, lo que determinará en gran medida la obtención del suplemento salarial. Dentro del rendimiento educativo, la primacía de valoración categórica las recogen las PED, ocupando un porcentaje superior a las restantes variables.

c) Mecanismo de privatización encubierta. La nueva gestión pública

La segunda variación más significativa que está efectuándose con la puesta en marcha de esta normativa, lo que nos lleva a categorizarla como una medida de privatización endógena en la educación, hace referencia a las nuevas funciones de poder que están implementándose. Para ello, se modifican los desempeños de la dirección escolar, hacia un gerencialismo empresarial (Apple, 2002). Estas variaciones que se sustentan en una translación del poder en las instituciones educativas, las comprendemos desde dos cambios representativos (poder de decisión vertical y poder de enjuiciamiento jerárquico).

Los planteamientos de decisión vertical se observan en la otorgación de máximo poder y responsabilidad, porque será desde el equipo directivo, desde una posición de superioridad y privilegio, quienes decidan el rango del indicador⁹ a superar en cada objetivos del programa de mejora, aboliendo de este modo, prácticas democráticas propias del claustro de profesores, ya constatadas en los planes de centro. Será desde la dirección, desde donde se gobernará para que todo funcione según los cánones establecidos, dejando de lado modos de actuación de la dirección basadas en el consenso, el diálogo y la colaboración. En definitiva, una “dirección democrática”, recogiendo la conceptualización de Santos y su equipo (2003), fundamentales para el logro de la mejora de los centros.

La segunda puesta en marcha de nuevas formas de poder, la definimos como poder de enjuiciamiento jerárquico, ya que será la dirección escolar, desde su acción individual, quien decida si el profesorado es merecedor o no, de percibir el incentivo económico. Para ello, el director/a del centro educativo, antes de finalizar cada curso académico realizará un informe de evaluación individual de cada docente, en el que se justifique el derecho o no que tienen éstos de recibir la cantidad que contempla esta política educativa:

El equipo directivo realizará el seguimiento del desarrollo del Programa en el centro, con objeto de valorar la evolución de las medidas implantadas y la participación e implicación del profesorado. A tales efectos, antes del 30 de junio de cada año, los directores y directoras comunicarán a la Dirección General competente en materia de evaluación, a través de una entrada habilitada al efecto en el sistema de información Séneca, el listado de profesores y profesoras que han estado implicados en el desarrollo del Programa durante ese curso y cuya labor se considera positiva (...) En caso de informe desfavorable, éste deberá ser motivado y con trámite de audiencia a la persona interesada. (BOJA. 192, P. 100).

Estas variaciones que consolidan nuevas formas de poder, que claramente representan pautas de control institucional, son propias de lo que se ha entendido como “nueva gestión pública” de las instituciones estatales, terminología heredada desde la vertiente anglosajona, *new public management*. Conceptualización que nace para supervisar, administrar y estructurar las instituciones gubernamentales, cambiando las relaciones de poder e intentando comprender el sector público como un todo, donde se establezcan constantes interrelaciones (Barzelay, 2003). Estamos asistiendo a la génesis de gestores empresariales en las instituciones educativas, en su sentido mercantilista, y lejos queda la imagen de esa dirección escolar al frente de una institución pública y democrática, en la que la participación era elemento crucial.

Además de considerar el Programa de Calidad, como una política de rendición de cuentas, también es comprendido como una medida que representa las directrices de un modelo *input-output*, teniendo su origen en el logro de indicadores económicos que puedan interpretarse para verificar que la inversión económica estatal generará beneficios monetarios en el futuro generacional. El discurso político que se mantiene en esta normativa está fundamentado en las directrices que sostiene la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA)¹⁰, donde se expone que:

⁹ Rango del indicador a superar en cada objetivo que sustenta el Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares de los centros docentes públicos. (Ver tabla 1)

¹⁰ Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA)¹⁰. Consultado el 21 de agosto de 2012, en http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/TemasFuerza/nuevosTF/290108_LEE_Educacion_Andalucia/LEA/1202125608028_boja252_26dic07.pdf

Asimismo, nace con la firme voluntad de contribuir a la creación de empleo y al desarrollo económico de Andalucía, en el marco de consenso de los acuerdos de concertación social suscritos por la Junta de Andalucía con las organizaciones empresariales y sindicales más representativas en la Comunidad Autónoma. (BOJA. 252, p. 6.)

Con respecto a estos acuerdos que vienen avalados entre la Junta de Andalucía junto a las organizaciones empresariales y sindicales, destacan discursos políticos que intentan que la educación persiga una contribución constante en beneficio económico para la región, con el fin de poder adquirir mayores cotas de productividad. Así es destacado por esta normativa¹¹:

El capital humano es un recurso de importancia primordial para el crecimiento económico y el desarrollo de Andalucía. De la cualificación de sus recursos humanos depende el mantenimiento y el aumento de sus niveles de productividad y, por tanto, su competitividad a largo plazo en la economía globalizada. (Pag. 87).

d) La calidad como discurso político de la agenda política

Tras lo expuesto anteriormente, en esta fase final del apartado, nos acometeremos en la ardua tarea de mantener algunas reflexiones originadas por el discurso político que mantiene la administración educativa de Andalucía. Aunque nuestra pretensión no erradique en adentrarnos en interrogantes que han surgido desde décadas y siguen manteniéndose actualmente, promovidos por lo que se entiende por calidad en la educación. Si queremos manifestar que en esta política que estamos analizando, desde el título de la misma se mantiene constantemente por toda la normativa el término calidad como sinónimo de un sistema educativo que debe mejorar. La política educativa que ha prestado nuestro foco de atención, lleva a considerar al término “calidad”, directamente como propósito de mejora en los rendimientos.

Este tipo de políticas de redición de cuentas que han mantenido a la calidad educativa desde una mirada restrictiva en las evaluaciones constantes con el fin de la mejora del rendimiento educativo, puede propiciar que el intento de la implantación de estas tecnologías de control para aumentar rápidamente el rendimiento del alumnado sea contraproducente a medio y largo plazo. En esta misma línea, Stobart (2008) fundamentándose en la ley de Goodhart, mantiene que cuando una política educativa de evaluación desarrollada como medida, se convierte en una finalidad, deja de ser una buena medida.

Como hemos podido apreciar, se alienta un discurso de mejora de la educación fundamentado únicamente en el aumento constante de los resultados de evaluación del alumnado y prácticas de rendición de cuentas del profesorado. Con esta visión, el resultado numérico alcanzado por los alumnos en las pruebas de evaluación, así como la puntuación otorgada a cada docente en su desempeño profesional, considera a la calidad como cuantificación, es el resultado numérico como parte esencial de la valía que demuestran los miembros en una organización (Bauman, 1991; Ball, 2003; Escudero, 2003).

¹¹ Estrategia para la competitividad de Andalucía 2007-2013. Consultado el 23 de septiembre de 2012, en http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Eca_1.pdf

5. A modo de síntesis

Actualmente, estamos presenciando considerables modificaciones en el interior de los centros educativos debido a la incorporación de nuevas medidas procedentes desde planteamientos neoliberales. Todos estos paquetes de medidas que conforman los discursos mantenidos en las normativas educativas siguen las bases planteadas por organismos internacionales caracterizados por su vertiente economicista.

Hemos comprendido a estas políticas educativas que trasladan el funcionamiento de las empresas al sistema educativo como nuevas dinámicas de privatización encubierta en la educación pública. Concretamente, el mecanismo de privatización endógena “gestión y publicación de resultados” está originando nuevas formas de control institucional. Este control de la institución escolar lo hemos analizado por medio de la implementación de las pruebas de evaluación estandarizadas y los sistemas de incentivos económicos en los docentes.

Las pruebas de evaluación estandarizadas y externas, implementadas en nuestro panorama contextual con la intención de asemejarse a la línea de la evaluación que mantiene los organismos internacionales, se están imponiendo en la educación pública como herramientas de control de la praxis docente y del rendimiento del alumnado, legitimando la verdad en la educación. Estas pruebas de evaluación se están introduciendo incesantemente con la finalidad de efectuar una mejora constante en los resultados que otorguen un valor de puntuación numérica determinado a cada individuo.

En relación a los sistemas de incentivos económicos en la docencia, el Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros públicos docentes de Andalucía, ha sido la política educativa diseñada por la administración competente. Una medida de rendición de cuentas caracterizada por un pago por mérito en relación a la superación de objetivos preestablecidos. Esta medida se ha adentrado en la educación pública como herramienta de control del desempeño profesional. Para ello, se han otorgado nuevas funciones en la dirección escolar que están posibilitando una translación en las relaciones de poder dentro del claustro de profesorado. Estas funciones, las hemos señalado como poder de decisión vertical y poder de enjuiciamiento jerárquico.

Referencias bibliográficas

- Alegre, M.A. (2010). Casi-mercado, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto. *Educação & Sociedade*, 113 (31), 1157-1178.
- Álvarez-Uría, F. y Varela, J. (2004). *Sociología, capitalismo y democracia*. Madrid: Morata.
- Apple, M. (2002). *Educación “como Dios manda”: Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. (2009). Educación, política y transformación social. *Utopías*, 220 (2), 17-35.
- Ball, S.J. (1993). La gestión como tecnología moral. En Ball, S.J. (Ed). Foucault y la educación (pp.155-163). Madrid: Morata.
- Ball, S.J. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y pedagogía*, 37 (15), 87-104.

- Ball, S.J. (2012). *Global education inc.: New policy networks ant the neo-liberal imaginary*. London and New York: Routledge.
- Ball, S. J. y Youdell, D. (2007). *Hidden privatisation in public education*. Bruselas: Education International.
- Barzelay, M. (2003). *La nueva gerencia pública: invitación a un diálogo cosmopolita. Gestión y política pública*. CIDE. 12 (2), 241-252.
- Bauman, Z. (1991). *Modernity and ambivalence*. Oxford: Polity express.
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital*. New York: Columbia University Press of The National Bureau of Economic Research.
- Bolívar, A. (1999). La educación no es un mercado. Crítica de la “Gestión de Calidad Total”. *Aula de innovación educativa*, 83-84, 77-82.
- Burch, P. (2009). *Hidden Markets*. New York: Routledge.
- Calero, J. y Choi, A. (2012). La evaluación como instrumento de política educativa. *Presupuestos y Gasto Público*, 67, 29-41.
- Escudero, J.M. (2003). La calidad de la educación: controversias y retos para la Educación Pública. *Educatio*, 20-21, 21-38.
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades. *Discurso & Sociedad*. 2 (1), 170-185.
- Foucault, M. (1999). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets editores.
- Foucault, M. (2002). *Estrategias de poder. Obras esenciales*. Volumen II. Barcelona: Paidós.
- Franklin, B. (1986). Historia curricular y control social. En M. Apple. *Ideología y currículo* (pp. 85-109). Madrid: Akal.
- Habermas, J. (2003). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós.
- Luengo, J. (Comp). (2005). Introducción. En Luengo, J. (Comp). *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación: fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. (pp. 7-15) Barcelona: Pomares-Corredor.
- Luengo, J. y Saura, G. (2012). La gestión de resultado como mecanismo endógeno de privatización en educación. Comunicación presentada en *XIII Congreso Nacional de Educación Comparada*. Huelva, 17-19 de octubre.
- Olmedo, A. y Santa Cruz, E. (2008). Las familias de clase media y elección de centro: el orden instrumental como condición necesaria pero no suficiente. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (2), 1-31.
- Olmedo, A. y Santa Cruz, E. (2010) La dimensión exógena de la privatización del sistema educativo. El caso de Andalucía. *Akadèmia*, 1 (2), 1-26.
- Popkewitz, T. (1998). *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Taylor, S. (1997). *Critical policy analysis: exploring contexts, texts and consequences*. *Discourse: studies in the politics of education*, 18 (1), 23-35.

- Pini, M. (2010). Análisis crítico del discurso: Políticas educativas en España en el marco de la Unión Europea. *RASE*, 3 (1), 105-127.
- Robertson, S., Bonal, X. y Dale, R. (2007). El AGCS y la industria de los servicios educativos. En X. Bonal, A. Tarabini-Castellani y A. Verger (Comps). *Globalización y Educación*. Textos Fundamentales. (pp.205-232). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Santos, M. A. (Coord.). (2003). *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad*. Madrid: La Muralla.
- Schultz, T. (1963). *The economic value of education*. New York: Columbia University Press.
- Steger, M. B. y Roy, R. K (2010). *Neoliberalism. A very short introduction*. London: Oxford University Press.
- Stobart, G. (2008). *Testing times: The uses and abuses of assessment*. Abingdon: Routledge.
- Tello, C. y Mainardes, J. (2012). The epistemological position of researchers in education policy: theoretical debates about the neo-marxist, pluralist and post-structuralism perspectives. *Education policy analysis archives*, 20 (9), 1-37.
- Tezanos, J. F. (1999). *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid: Sistema.
- Tomasevski, K. (2004). *El asalto a la educación*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- Torres, C. A. (2006). *Educación y neoliberalismo. Ensayos de oposición*. Madrid: Popular.
- Torres Santomé, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Van Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, 23-36.
- Viñao, A. (2012). El asalto a la educación: privatizaciones y conservadurismo. *Cuadernos de pedagogía*, 421, 81-86.
- Whitty, G. y Power, S. (2000). Marketization and privatization in mass education systems. *International Journal of Educational Development*, 20 (2), 93-107.

La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo

The performativity in education. The construction of the new teacher and the new performative manager

Julián Luengo Navas*
Geo Saura Casanova**

Universidad de Granada, España

El presente artículo analiza la construcción de la cultura de la performatividad en la educación. Es una cultura que nace tras la implementación de diferentes mecanismos de privatización encubierta en la educación. La administración educativa incorpora nuevas dinámicas de privatización encubierta en la educación pública: pruebas de evaluación estandarizada, nuevos sistemas de incentivo económico a los docentes y nueva gestión pública. Estos mecanismos son nuevas tecnologías políticas que producen control institucional.

En este trabajo presentamos resultados de un proceso de investigación empírica de corte cualitativa. Estudiamos seis centros educativos que han implementado el "Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares de los centros públicos de Andalucía". Este programa produce la cultura de la performatividad en la escuela pública. Presentamos la creación de nuevos docentes y nuevos gestores. Analizamos algunos cambios de identidad, interacciones sociales y valores que son producidos por la cultura de la performatividad en los centros educativos.

Descriptor: Performatividad; Mecanismos Endógenos, Pruebas de Evaluación Estandarizada, Sistema de Incentivos, Políticas Educativas, Identidad, Docentes, Gestores.

This article analyzes the construction of the performativity culture in education. It is a culture that was born after the implementation of different mechanisms of privatization in education. The administration assessment incorporates standardized assessment tests, merit pay for teachers and new public management. These mechanisms are new policy technologies that produce institutional control.

In this work we present results from a qualitative research. We studied six schools that are implementing "The quality and improvement program of the school performance in Andalusia". This program produces the performativity culture in the public school. We present the creation of "new teachers" and "new managers". We analyze some identity changes, social interactions and values that are produced for the performativity culture in the schools.

Keywords: Performativity, Endogenous Mechanisms, Standardized Assessment, Merit Pay, Identity, Educational Policy, Teachers, Managers.

Esta investigación presenta conclusiones preliminares de nuestra participación en el proyecto de investigación "Dinámicas endógenas y exógenas de privatización en y de la educación: el modelo de cuasimercado en España" (Plan Nacional I+D+ i REF/EDU 2010/ 20853).

*Contacto: jluengo@ugr.es

**Contacto: geosaura@ugr.es

Introducción

La privatización del sistema educativo es una corriente que intenta llegar a todos los países y sigue aumentando en su intensidad de implementación, acarreado numerosos cambios. Por este motivo, nos encontramos ante la necesidad de dar respuesta a algunos interrogantes para conocer en profundidad esas transformaciones: qué es lo que se está modificando en el interior de los centros, cómo están siendo aceptadas estas transformaciones por los agentes educativos, desde dónde proceden los intereses para adoptar esta privatización.

Realizando un breve recorrido histórico para saber cómo, dónde, por qué y cuándo se han ido incorporando este tipo de políticas de privatización en la educación pública, tendríamos que trasladarnos a los años ochenta del siglo anterior. Son las políticas de los gobiernos de Thatcher y Reagan, en Inglaterra y Estados Unidos respectivamente, las que se fundan intencionadamente para cambiar lo que se entendía por “lo público”. Aunque es cierto que desde ese momento se produjo una oleada que iría penetrando en la mayoría de gobiernos de diferente signo político, los planteamientos neoliberales que emergieron desde los años cincuenta del siglo pasado, son los inicios ideológicos por la lucha para derrotar el Estado de bienestar. Tal y como afirma Jessop (2008), fue el momento de aparición de los discursos para reestructurar, rediseñar y reorientar a los estados.

En materia educativa, estas modificaciones se pudieron observar con intensidad a principios de los años ochenta del anterior siglo, en países como Inglaterra, Australia, Nueva Zelanda y Chile. El Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización Mundial del Comercio (OMC) y el Banco Mundial (BM) son los organismos internacionales que actualmente se ocupan de funciones que anteriormente eran propias de cada estado, estableciendo una clara influencia en las políticas educativas de la mayoría de países (Díez, 2010; Robertson, Bonal y Dale 2007). Los organismos internacionales descritos, con la adopción de mecanismos empresariales para orientar las actuaciones en la función pública, han sido los encargados de introducir eficazmente a nivel global, un conjunto de medidas que responden a discursos que se vinculan a los intereses de la ideología neoliberal y neoconservadora (Apple, 2002).

Tres tecnologías políticas se han implementado en lo público produciendo profundos cambios en la educación: la de los mercados, la nueva gestión pública y la *performatividad* (Ball, 2007). Centrando nuestro interés en la *performatividad*, consideramos que cada una de estas tecnologías políticas implican la inculcación de distintas formas de disciplina y de regulación, constituyendo un nuevo régimen en la regulación del sector público (Ball, 2007; Jessop, 2008).

Para manifestar estos cambios en las políticas educativas, prestaremos especial atención en los mecanismos de privatización endógenos en la educación pública que se están incorporando en el sistema educativo andaluz, atendiendo a la categorización propuesta por Ball y Youdell (2007), quienes diferencian entre dinámicas de privatización exógenas de la educación y dinámicas de privatización endógenas en la educación. Las dinámicas de privatización *exógenas*, forman parte de las pautas visibles para liberalizar al sector público como medio de imposición de la ideología neoliberal, y así originar beneficio económico ofertando los servicios educativos al sector privado.

La privatización *endógena*, o formas encubiertas de privatizar el sistema educativo, hacen referencia al traslado de la ideología, metodología y acciones del sector privado dentro del sistema educativo, y de este modo, provocar que las instituciones públicas sean análogas, en sus objetivos y funcionamiento a las privadas. Dentro de las dinámicas endógenas de privatización, se diferencian los *cuasimercados*, la gestión de resultados y la nueva gestión pública. Desde esta perspectiva de análisis, algunos estudios han empezado a ocuparse de estos cambios en las diferentes comunidades que configuran el estado español (Bernal y Lorenzo, 2012; Luengo y Saura, 2012b; Olmedo y Santa Cruz, 2010; Prieto y Villamor, 2012).

El presente trabajo forma parte de una investigación más extensa que tiene como pretensión estudiar algunas políticas de privatización en el sistema educativo español. Es un estudio enmarcado dentro del Proyecto de Investigación: “Dinámicas de privatización exógenas y endógenas en y de la educación: la implantación del modelo de cuasimercado en España”, financiado por el Ministerio de Educación a través del Plan Nacional I+D (Ref. EDU2010/20853).

1. La performatividad como cultura institucional

Nos centramos ahora en la comprensión de la génesis, a raíz de la implementación de mecanismos de privatización endógenos en la educación pública, de la cultura de la *performatividad* (*performativy*), que Ball (2003a) define como:

(...) una tecnología, una cultura y una modalidad de reglamentación que utiliza evaluaciones, comparaciones e indicadores como medios para controlar, desgastar y producir cambio. El desempeño de sujetos individualmente considerados u organizaciones sirve como medida de productividad o rendimiento, o como índice de “calidad” o “momentos” de evaluación o ascenso (pp. 89-90)

Si bien es cierto que se identifica la performatividad como una cultura, también es reconocida como una tecnología política que forma parte del triunvirato reformista de lo público, acompañando a los mercados educativos y la nueva gestión pública en la educación (Ball, 2007). Así pues, podemos entender la performatividad como el resultado de la actuación de dos tecnologías políticas: las nuevas formas de gestión empresarial en la educación y las prácticas de gestión de resultados en la docencia. No consiste en una simple modificación de la praxis docente, se trata de un cambio de más calado, que incide en el modo de concebir la institución educativa, en aspectos tan nucleares como el valor del trabajo, los modos de interacción personales y profesionales, etc.

Esencialmente la performatividad es una lucha por la perceptibilidad: la base de datos, la reunión evaluativa, la reseña anual, la redacción de informes, la publicación regular de resultados y solicitudes de ascenso, las inspecciones e informes de pares, constituyen la mecánica de la performatividad (Ball, 2003a:93).

Relevantes trabajos han estudiado, en diversos contextos, cómo las distintas políticas de privatización encubierta que generan la cultura de la performatividad están modificando la praxis educativa, las relaciones de poder dentro de los centros y la identidad del profesorado (Ball, 2003a; Perold, Oswald y Swart, 2012; Perryman, 2006; Youdell, 2011; Woods y Jeffrey, 2002). Son escasos los estudios que se han realizado desde esta perspectiva sobre el sistema educativo español, queriendo contribuir con este trabajo al avance en la comprensión de las políticas de privatización en el sector de la educación.

Las diversas prácticas de privatización endógena están generando importantes modificaciones en la praxis educativa, en las formas de entender la educación pública y

por lo tanto, propiciando cambios en la identidad del profesorado. En la comunidad autónoma de Andalucía se ha incorporado desde el curso 2008/2009 el Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros públicos de Andalucía' (en lo sucesivo, Programa de calidad). Es la política educativa responsable de crear la cultura de la performatividad en la escuela pública, ya que con ella, se están imponiendo nuevas medidas de privatización endógena en el contexto escolar, como : a) pruebas de evaluaciones externas y estandarizadas que califican al alumnado y sirven como puntuación numérica para generar la valía del profesorado; b) sistemas de incentivos económicos en los docentes, y c) nuevas formas de gestión empresarial que se tienen que desarrollar desde la dirección escolar.

El Programa de calidad define la "calidad" educativa como la mejora constante del rendimiento educativo mensurable por medio de dos pruebas de evaluación estandarizadas: las Pruebas de evaluación de diagnóstico y las Pruebas de evaluación ESCALA. Son test que mantienen la misma línea marcada por otras políticas educativas para otorgar la valía del alumnado por medio de la cuantificación. Es notoria la influencia en el Programa de calidad de pruebas similares diseñadas por organismos de gran relevancia internacional, ya que una de las finalidades de este programa consiste precisamente en la mejora de los índices en las evaluaciones internacionales, entre las que destacan PISA (*Programme for international Student Assessment*) de la OCDE y TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) y PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) como pruebas de evaluación de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, por sus siglas en inglés).

Las otras propuestas de privatización encubierta que acompañan al Programa de calidad, el sistema de incentivos económicos y los mecanismos de gestión, también se encuentran en la línea diseñada por la OCDE. Desde este organismo se apunta la necesidad de ejecutar una evaluación constante a lo largo de toda la carrera docente con el fin de identificar los aspectos de mejora, y con ello, reconocer y recompensar una docencia eficaz (OCDE, 2004, 2011). Para ello, y dependiendo de diversos aspectos de evaluación, pero otorgando una primacía a los resultados de las evaluaciones señaladas anteriormente, el profesorado podrá ser beneficiado con un complemento salarial de hasta siete mil euros, cada cuatro años. Se trata de la inclusión en la escuela pública andaluza de un sistema de incentivo económico docente basado en la producción (Luengo y Saura, 2012a). Aunque se ha demostrado (Murillo, 2006), que la introducción de sistemas de incentivos económicos en la docencia no es una medida eficaz para lograr una mejoría del sistema educativo.

La tercera tecnología de control, la gestión educativa, al igual que las otras dos, se apoya también en las directrices de la OCDE. Este organismo es un claro defensor de la gestión educativa con prácticas símiles a la gestión empresarial. Desde esta óptica, se apuesta por el "gerente educativo" al que se le otorga más influencia y poder en el reclutamiento de los docentes y libertad para manejar los recursos humanos y financieros (OCDE, 2008).

Podemos encontrar el esbozo epistemológico de la cultura de la performatividad en la propuesta de Marcuse (1955) con su concepto de "*performance principle*" para referirse a

¹ Orden de 20 de febrero de 2008 (BOJA núm. 114 del 29 de febrero de 2008) de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Será denominado "Programa de calidad" a partir de este momento.

un principio que rige las directrices de las sociedades industriales por medio de la productividad rentable, la eficiencia y la competitividad. El principio performativo se asienta como síntesis del planteamiento dominante que la razón técnica-instrumental, hegemónica en los sistemas capitalistas, ejerce para legitimarse en los procesos educativos (Habermas, 2003). Como han manifestado desde un posicionamiento crítico a la perspectiva capitalista en la educación, Boxley (2003) y Laval (2004), afirman que los estados, debido a sus planteamientos de reproducción social, manifiestan un interés para imponer en los centros educativos conocimientos, habilidades y competencias que se vinculen estrechamente con el mundo del trabajo asalariado. De este modo, la vinculación entre la escuela y la empresa está servida, los jóvenes trabajan y son evaluados en los centros educativos, tal y como posteriormente lo harán de adultos en el mercado empresarial.

Bajo esta condición, en las distintas pruebas de evaluación estandarizadas imperan los conocimientos propios del interés capitalista y los sistemas de competencias propios de los neoliberales, junto con la primacía de los saberes matemáticos, científicos y lingüísticos, que defienden los intereses neoconservadores (Apple, 2002). Con estas acciones de evaluación que diagnostican la calidad de un centro escolar, se está propiciando el abandono del relato humanista en la educación, imponiéndose el interés del sistema capitalista, esto es, mayor fuerza de poder y control en favor de la “verdad” que legitiman los discursos economicistas (Lyotard, 1991). Estos planteamientos se van instalando paulatinamente en los modos de actuación de los centros educativos, consiguiendo formar parte esencial de sus prácticas cotidianas.

El determinismo es la hipótesis sobre la que descansa la performatividad, sustentada por la filosofía positivista de la eficiencia (Lyotard, 1991). Esto significa, que las prácticas evaluadoras se fundamentan en acciones de medición inputs/outputs preestablecidos. Son políticas de rentabilidad en las que el objetivo de la productividad preestablecida provoca que la praxis sea finalista, dificultando de este modo, las situaciones en las que hay que tomar decisiones ambivalentes y no programadas. Ball (2003b) lo deja muy claro cuando señala que lo principal de todo ello, es que la “eficiencia prima sobre la ética”, perpetuándose el tecnicismo profesional, en el que poca cabida tiene el compromiso humanista debido a la sumisión a las tareas de rendición.

Los docentes y la dirección escolar son los dos agentes que están sufriendo severas modificaciones con la incorporación de las medidas de privatización. Respecto a los docentes, se logra individualizar la responsabilidad, en clara oposición a posturas de corresponsabilidad y de trabajo en equipo, respondiendo de este modo al efecto de la “patología” que padece la sociedad por nombrar, clarificar e individualizar a los sujetos (Ball, 2003a). Como consecuencia, el profesorado consume tanto tiempo y energía en este tipo de prácticas de rendimiento, que impiden centrarse en el verdadero aprendizaje del alumnado (Perold, Oswald y Swart, 2012). Todo ello ha contribuido a identificar lo que es ser un “buen maestro”, con su capacidad para lograr que sus alumnos obtengan buenos resultados, inculcando la idea de que estas medidas de evaluación son objetos que sustentan la verdad.

Desde las nuevas acciones de control jerárquico que la cultura de la performatividad impone, aparecen prácticas que instan a que cada individuo se vigile a sí mismo y todos vigilen a los demás. Modos de actuar que recuerdan al concepto de panóptico de Bentham que tan detalladamente describe a la institución escolar como parte de la sociedad disciplinaria (Foucault, 2002). Fundamentada en esta visión epistemológica, Perryman (2006) sostiene que la implementación de distintos mecanismos disciplinarios,

en los que la inspección y la dirección escolar asumen un papel importante, junto con las prácticas de rendición de cuentas, son las tecnologías que crean la idea de *panoptic performativity*. De este modo, se describe la situación en la que el profesorado y el alumnado se sienten constantemente observados bajo el ojo vigilante y sancionador del control institucional.

Las prácticas actuales en las instituciones educativas ya no son propias de la “sociedad disciplinaria”, sino que se refieren a mecanismos que legitiman a la “sociedad de control”, propia de los estados metaestables en los que vivimos actualmente (Deleuze, 2006). Este tipo de sociedad de control está fundamentada, al igual que el Programa de calidad, en prácticas de lenguaje numérico, modulación de salarios en función de la eficacia, procesos de rivalidad interminables -sana competición- y prácticas que tienen la finalidad de ir introduciendo esos mecanismos de privatización para ir dejando, sutilmente, la escuela en manos de la empresa privada.

Tras la exposición de este planteamiento teórico necesario para asentar la cultura de la performatividad, se acometerá a continuación el análisis de las transformaciones que están llevándose a cabo en la labor de los docentes y en las nuevas funciones de la dirección escolar como consecuencia de la introducción del Programa de calidad. De este modo, expondremos el proceso metodológico realizado en nuestra investigación, con la intencionalidad de que el mismo nos sirva para dar respuesta al principal objetivo de este trabajo: exponer por medio de las entrevistas analizadas, cómo se reconstituyen los nuevos docentes y los nuevos gestores performativos.

2. Proceso metodológico de la investigación

Atendiendo a las diferentes políticas educativas que se están llevando a cabo para la búsqueda de la mejora del sistema educativo, se han seleccionado seis centros públicos de educación primaria de la ciudad de Granada (Andalucía) que están desarrollando el Programa de calidad. La selección, y posterior distribución de los centros, se ha realizado atendiendo a los siguientes criterios: a) implementación del Programa de calidad -política educativa que conlleva el sistema de incentivo docente-; b) estructuración de tres tipos de centros: dos de clase alta, dos de clase media y dos de clase baja, atendiendo al origen socioeconómico de las familias que acuden a los mismos, y c) el profesorado participante ha estado implicado en la puesta en práctica de las Pruebas de evaluación de diagnóstico y en las Pruebas de evaluación ESCALA.

Siguiendo el paradigma interpretativo, concebimos la labor docente y de la dirección escolar como una construcción social que tiene su origen en los significados que los actores comparten cuando se comunican e interactúan. Por tanto, no es la objetividad, ni la neutralidad de las leyes universales lo que perseguimos, sino la comprensión de hechos en situaciones particulares, haciendo hincapié en la naturaleza esencialmente valorativa de la investigación (Denzin y Lincoln, 2012). La labor de los docentes y de la dirección escolar se convierte así en el presupuesto de la teoría, no su objeto exclusivo, porque lo que nos interesa es interpretar lo que las personas perciben como realidad social y educativa. Nos hemos apoyado en los principios de la inducción para diseñar el proceso de investigación (Flick, 2004), enmarcada dentro de la visión de la teoría fundamentada *Ground theory* de Strauss y Corbin (1998), con la intencionalidad de que las interpretaciones de los actores formalicen las categorías de análisis.

2.1. Instrumentos de recogida de información

Durante el proceso metodológico se utilizaron diferentes estrategias e instrumentos para recabar y procesar la información:

- 30 entrevistas en profundidad.
- Documentos oficiales que avalan la puesta en marcha de nuevas políticas educativas.
- Software informático QSR Nvivo10.

Se han realizado treinta entrevistas en profundidad para ofrecer oportunidades de escuchar las voces de los actores implicados (Strauss y Corbin, 1998), y estudiar así las percepciones, ideas, opiniones y valores implicados en la labor docente y de dirección, como medio para construir el conocimiento a través de la interacción entre el entrevistador y el entrevistado (Kvale, 2012). Nos han posibilitado reconstruir los cambios que están generándose en el interior de los centros a raíz de las medidas de privatización y, siguiendo a Valles (2007), favorece también la familiarización de los participantes con las cuestiones objeto de nuestro interés científico.

Otro instrumento que formaliza la recogida de información ha sido el estudio de los documentos oficiales que avalan las transformaciones en la escuela pública. El Programa de calidad, las Pruebas de evaluación de diagnóstico y las Pruebas de evaluación ESCALA, han sido las normativas políticas que han centrado nuestro foco de análisis. Se ha prestado especial atención a los cambios que están originándose en la labor de los docentes, las nuevas acciones de la dirección escolar y nuevas identidades que estos actores están padeciendo por la inmersión de la cultura de la performatividad.

El software informático QSR NVivo10 se ha utilizado para analizar el material recopilado mediante la detección, y posterior concreción, de categorías de análisis que proporcionan sentido a los datos de forma más expeditiva y segura. A su vez, ha garantizado una fiabilidad comparativa entre las relaciones de las interpretaciones manifestadas por los participantes.

2.2. Selección de participantes y proceso de categorización

La selección de los protagonistas se ha realizado atendiendo a varios criterios. Hemos optado por elegir a docentes que estuvieran enseñando antes de la introducción de la política de pago por mérito, para detectar el proceso y los cambios que se iban produciendo en los centros educativos conforme las medidas privatizadoras se implementaban. Los participantes entrevistados han sido treinta docentes con diferentes funciones, lo que nos ha obligado a establecer la siguiente distribución²: 6 directores/as; 6 docentes que han aplicado las Pruebas de evaluación de diagnóstico; 6 docentes que han llevado a cabo las Pruebas de evaluación ESCALA; 6 responsables de la Jefatura de Estudios; 4 tutores de educación primaria; 2 profesores que no estaban adheridos al Programa de calidad.

² La codificación de los participantes y de los centros analizados responde a la siguiente categorización: D=Director/a; JE=Jefe/a de Estudios; MPD=Maestro/a que ha realizado las Pruebas de Diagnóstico; MPE=Maestro/a que ha realizado las Pruebas Escala; MRP=Maestro/a que rechaza el Programa de Calidad; T= Tutor; C1=Centro de clase alta 1; C2= Centro de clase alta; C3= Centro de clase media; C4= Centro de clase media; C5= Centro de clase baja; C6= Centro de clase baja.

En el proceso de categorización han destacado un conjunto de nodos y atributos asignados a los relatos de los participantes que nos revelan las principales modificaciones que están llevándose a cabo para conformar la cultura de la performatividad. Junto a ello, la fase de la reducción de datos, entendida como el proceso que nos dirige hacia la síntesis del proceso categórico (Valles, 2007), ha sido realizada por medio de la interacción entre los documentos oficiales y el análisis de las entrevistas en profundidad. Desde el proceso de reducción de datos, y con la ayuda del programa QSR Nvivo10, fueron conformándose las unidades de registro o indicadores de análisis.

Estas unidades menores, por medio de los nodos creados desde el programa QSR Nvivo10, han validado la información extraída, a la vez que han posibilitado las comparaciones constantes entre los diferentes participantes y centros educativos, conformando de este modo, las categorías previas que sustentan la base estructural de las tres sub-categorías: a) las transformaciones en la labor docente, b) las transformaciones en la dirección escolar, y c) cambios de identidad en los docentes y los responsables de la dirección escolar. Estas sub-categorías emergentes han dado respuesta a la categoría principal de análisis que fue desarrollada como fundamentación teórica del presente trabajo: la cultura de la performatividad tras la privatización encubierta del sistema educativo.

Los dos apartados siguientes representarán los principales resultados extraídos del proceso metodológico para justificar nuestro estudio. Por medio de las respuestas de los participantes, podremos validar el objetivo de la investigación: exponer cómo se reconfigura los nuevos docentes y los nuevos gestores performativos. Para ello, serán destacadas algunas de las participaciones de los entrevistados por medio de su función como docentes y responsables de la dirección escolar.

3. La creación del docente performativo

Durante el desarrollo de este apartado atenderemos a algunos de los cambios que están sufriendo los docentes tras la implementación de la cultura de la performatividad en la escuela pública andaluza, centrándonos en los cambios que se producen en la identidad de los docentes, en las nuevas modalidades de interacción social y profesional y en la aparición de nuevos valores (Ball, 2003a).

Las nuevas identidades las abordaremos desde los cambios en la subjetividad que se originan en los docentes. Los procesos de interacción en los centros escolares vienen fundamentados por la competencia, la eficiencia y la productividad. Los nuevos valores están sustentados en variaciones axiológicas por las nuevas formas de concebir a las instituciones, por el valor performativo y la imposición del pragmatismo. La suma de estas tres tecnologías de control son las causantes de la configuración del “docente performativo”.

En referencia a los cambios de identidad que están sufriendo los docentes, son numerosas las variaciones en las subjetividades de los mismos. La identidad del profesor se desvanece, en vez de incrementarse el profesionalismo docente como requisito fundamental para la mejora de la calidad educativa (Bolívar, 2010). El profesional docente está asentado bajo el orden y el control y solamente interesa un docente mensurable, es decir, un ser pragmático y vacío.

Con respecto a la práctica me siento muy agobiado, estamos envueltos en un papeleo continuo, todos los días tienes que generar algún papel que te impide hacer tu tarea como tú quieres. TC3

El profesorado se convierte en un agente medible. Ya no importan las situaciones individuales ni personales, porque lo que interesa es una medición de la valía del docente por su contribución al resultado total numérico que representan las pruebas externas estandarizadas. Así se reconfigura la escuela como unidad básica de medida (Elmore, 2003), en la que el alumnado pierde protagonismo a nivel individual porque lo que prima es la suma de los resultados que debe lograr la institución. Desde la óptica deleuziana queda clara la traslación originada desde individuos hacia seres “dividuales” (Deleuze, 2006).

El profesorado tiene que superarse constantemente, ser el mejor, obtener mayor reconocimiento social. Todos estos cambios de identidad responden al “yo triunfante” (Ball, 2003a), a un estado individual encadenado a “ser más” de lo que somos, siempre en una búsqueda constante por el logro de la excelencia, en la que la eficiencia prima sobre la ética y el orden sobre la ambivalencia.

Los agentes educativos cada vez se habitúan más al desempeño de funciones cercanas al mundo onírico. Quedan envueltos en un manto de tareas difuminadas, inalcanzables, acciones similares a espejismos que no responden a una realidad factible. Tienen que trabajar en una búsqueda de la mejoría que es irreal, porque las metas tienen que ser superadas una y otra vez constantemente.

El año pasado subí dos puntos de media en las Pruebas de evaluación de diagnóstico. Llegó el inspector y me dice que tengo que mejorar. Yo creo que ya estaba bien con lo que mejoré. Lo que creo es que todo fue porque mi compañero de ciclo subió casi tres puntos. MPDC4.

Con el relato de esta maestra se puede comprender que, además de generar un sentimiento de logro que nunca se alcanza, se origina una responsabilidad sentida, porque ella forma parte de la propia prueba estandarizada, ya no son sus alumnos los que obtienen un resultado, es ella la que consigue esa mejora, que parece que “sabe a poco”, ante las duras y permanentes exigencias del control externo. Así se genera uno de los propósitos de la performatividad, la de formar parte de un proceso de competitividad por alcanzar las mejores cotas numéricas, en permanente superación al rendimiento de los compañeros.

Dentro de las interacciones sociales, hay variaciones respecto a las relaciones que se generan entre el docente y el alumnado. La traslación del discurso de las competencias empresariales a la educación pública modifica las relaciones de aula. Así lo manifestaba un docente que se orgullecía de su afiliación a la ideología comunista y que con el paso del tiempo, y la implementación de estas reformas en la escuela, la performatividad ha ido dejando su huella en él.

Yo creo en la competencia, yo creo que un colegio es bueno si tiene buenos resultados. Si una escuela da buenos resultados en pruebas de este tipo, con buena competencia lectora o matemática, por ejemplo (...) Porque la secuencia de contenidos está muy bien establecida. Los tiempos que vivimos, nos llevan a ello, claro que me veo que cambio las relaciones en el aula, ya no intento resolver problemas personales. TC5

Las bases de datos, la rendición de cuentas por medio de informes y la comparación entre los agentes son otros elementos claves para la transformación de las interacciones sociales dentro de la institución performativa. Todos estos elementos de control se atienden en la base de datos SENECA, que es la responsable de almacenar toda la información que se genera en los centros educativos andaluces. La responsable de

gestionar esta base de datos es la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE), una agencia externa a los centros educativos y que pertenece a la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, teniendo como principal objetivo la evaluación de los docentes, los distintos servicios educativos ofertados, programas y actividades.

Otra de las finalidades de la performatividad consiste en instalar en el profesorado estados psicológicos de inseguridad e inestabilidad, originando una incertidumbre permanente. Desde la concepción de Ball (2003a) son procesos que contribuyen a que nos convirtamos en seres “ontológicamente inseguros”, por no saber si lo que hacemos es lo suficiente y lo correcto.

Llevo veinticinco años en la escuela y siempre he trabajado en unas metas a largo plazo. No me ha preocupado lo inmediato, sino la persona, la ayuda, estar al lado de mis alumnos. Ahora todo cambia, no tiene sentido. Tenemos que trabajar para mañana, para hoy, para dentro de un rato. Todo son prisas... He perdido mi forma de enseñar. Estoy un poco desorientado... TC1

Sé que estoy haciendo bien mi trabajo, porque hago todo lo que puedo, pero a la misma vez me planteo si será lo que deba hacer o no. He hecho todos los cursos del CEP³ sobre competencias, me guían la práctica, pero también dudo constantemente si los alumnos de estas zonas no deberían aprender realmente otros conocimientos más fundamentales para su contexto. MPEEC6

Tal y como señalan Shore y Wright (1999) y Ball (2003a), la personalidad de los docentes se ve afectada con estas prácticas al provocar inestabilidad emocional e inseguridad en sus decisiones, debido al constante control externo que se ejerce sobre su actividad, de tal modo que, con el tiempo, se pueden producir situaciones de deterioro psicológico y fisiológico en los docentes. Así lo expresa una docente dispuesta a trabajar por las máximas cotas de rendimiento.

A mí me crea mucha ansiedad, porque quieres que saquen una prueba sin hacer nada en casa. Tuve una tendinitis, es muy estresante. Y no me di de baja, y decía: ahora viene otro, y no sabe de qué va, no puedo darme de baja, no puedo dárselo a otro. MPEDC6

Es frecuente que surjan sentimientos de culpabilidad cuando “no se da la talla”, apareciendo así las consecuencias morales de la mercantilización en el profesorado, que penetran en su estado emocional porque son constantes las exigencias de producción de resultados medibles y cuantificables, originando una espiral de estrés que parece no tener fin.

Tú lo haces aquí todo, es un sobre esfuerzo, es una carrera con mucho estrés. Por ello tú tienes que llevar todo muy bien programado, para que no dejes nada fuera, yo nunca he dejado ningún tema sin dar, para que todos lo tenga, unos lo cogen mejor, otros peor, pero por lo menos, que los buenos lo tengan todo. MPEEC6

Antes de la introducción de la cultura de la performatividad, la educación se apoyaba en principios democráticos y se concebía desde una óptica de servicio público, como una institución primordial para construir el bienestar social. En la actualidad estos valores se han tornado hacia valores economicistas, donde la educación forma parte del sistema de productividad imperante y el aprendizaje se rige por su relación con la rendición de cuentas (*accountability*). Las acciones de los docentes cambian constantemente por la inclusión de las distintas tecnologías políticas impuestas, generando situaciones propias

3 CEP. Centro de profesorado. Centros de profesorado que ofertan cursos formación a los docentes de los centros públicos.

de un profesional técnico de la enseñanza. Una profesora entrevistada nos comenta sus reacciones personales ante algunas de estas cuestiones:

Esto es una carrera de fondo durante dos años. Mi compañera y yo nos lo tomamos muy enserio, porque como nos matamos a trabajar, no queremos quedar muy mal, queremos quedar, por lo menos, dentro de lo que tenemos, lo mejor que podamos, pero es un sobre esfuerzo aquí. Es una carrera de fondo que dura dos años. Yo ya he empezado y estoy en tercero. Yo desde ahora estoy pensando en la prueba. MPEDC6

Como afirma Lyotard (1991), la sociedad de la performatividad está obsesionada por la búsqueda de la eficacia y de la eficiencia. Desde esta perspectiva, el profesorado realiza sus actuaciones durante todo el curso en favor del aumento del rendimiento escolar, en una búsqueda ciega de la eficacia y un comportamiento sumiso a los dictados de la administración. De tal forma que se ha eliminado del “alma del docente” lo sustancial de la educación. Así lo relatan dos de los participantes:

Sí, los viernes hacemos cálculo y problemas de las pruebas y también hacemos lengua. Sobre todo nos centramos en la expresión escrita. MPEEC5

Porque si tú quieres dar resultados en las pruebas, tú tienes que incluir ejercicios y evaluar por competencias como evalúan las pruebas de diagnóstico y tienes que cambiar algo en tu metodología y en tu forma de evaluar para que los niños mejoren los resultados. DC3

A la vista de los datos que manejamos, el profesorado se instala en la pura instrucción académica, viéndose obligado a renunciar a los procesos que nos conducen hacia la formación integral, la comprensión y funcionalidad del aprendizaje, la crítica social o el carácter colectivo de la educación. La finalidad de la educación se va asentando como un mero entrenamiento repetitivo, y casi mecánico, de aquello que después se exigirá, que no son más que meros resultados descontextualizados, pero que del éxito o fracaso en estas pruebas, dependerá el reconocimiento institucional de lo que es ser un “buen profesor”.

4. La creación del gestor performativo

En esta reforma de la performatividad, el nuevo gestor asume un papel fundamental para su implementación, teniendo como principal pretensión transmitir las acciones de control en el “alma del profesor”. Para ello, la búsqueda de *outputs* predeterminados se utiliza como punto de partida para legitimar el poder. En este escenario, la dirección escolar se reconfigura con acciones de mayor control y superioridad. Dentro del Programa de calidad, las nuevas funciones de poder que se adoptan desde la dirección escolar, se han definido como “enjuiciamiento jerárquico” y “poder de decisión vertical” (Luengo y Saura, 2012b). El primero de ellos se refiere a la potestad que tiene la dirección escolar para determinar si los docentes son merecedores, o no, del incentivo económico por su contribución a la mejora de la institución. El segundo mecanismo de poder es definido de este modo porque es la dirección escolar, la que decide los criterios y objetivos para acceder a los incentivos económicos, erradicándose la colegialidad en estos asuntos tan importantes.

Estas acciones jerárquicas son ejercicios propios de la gobernabilidad e intentan imponer tecnologías de dominación a los demás y a uno mismo, conformando nuevas relaciones de subjetividad y poder (Foucault, 1998). Se modifica así la subjetivación de los sujetos por medio de prácticas totalizantes e individualizantes propias de la gobernabilidad, en consonancia con las finalidades perseguidas por la cultura performativa (Butler, 2004; Youdell, 2006). Uno de los directores de una zona vulnerable, relata la manera que inculca en el alma del docente la cultura performativa.

Por supuesto, la trato de concienciar, porque después a los centros nos comparan. Nos pueden comparar con los colegios de la zona [...] al final de curso, en la evaluación. Yo les decía: "interesa que los datos sean buenos. DC6

Con las distintas prácticas se crea las nuevas pedagogías invisibles de la gerencia (Bernstein, 1996). La función de gestión empresarial es la tecnología de control clave para reformular las políticas de los servicios públicos y su implementación fundamentalmente está basada en dos acciones. La primera de ellas hace referencia a todos los dispositivos que se desarrollan con esta cultura empresarial que reorganiza lo público (informes de rendición de cuentas, nuevas atribuciones de desempeño). Como segunda acción, destacaremos las nuevas relaciones de poder, que se fundamentan en una estructura jerárquica, en la que cada sujeto obtiene una responsabilidad propia. Estos son los procesos claves para erosionar sutilmente el profesionalismo y la ética docente. Se trata de debilitar, poco a poco, al profesional a través de la incorporación de nuevas tecnologías de control que hacen que el docente pierda poder de decisión, que son asumidas paulatinamente por la nueva gestión. Sin embargo, algunas voces críticas a esta nueva gestión educativa afirman que ha sido una práctica fracasada a nivel global, ofreciendo un rasguño de esperanza y un alto grado de optimismo, que aboga por una dirección basada en el liderazgo colaborativo (Bolívar, 2012).

Los nuevos gestores performativos actúan estratégicamente para obtener el máximo puntaje en las pruebas de evaluación de diagnóstico, ya que del resultado de las mismas dependerá el incentivo económico

Sí, los siguientes años, los profesores ya se fueron preocupando ellos mismos, por lo que fueron entrenándolos. Si fallábamos en algo, machacábamos ese contenido al análisis de los resultados. [...] Tienes que calcular muy bien, tienes que ver que es posible superarlos. Si hay un grupo muy bueno, pues le pones en las pruebas de diagnóstico un treinta y cinco por ciento, si es malo, un quince. DC6

Desde la gestión educativa, como mera función de control, por un afán constante en la superación de resultados a nivel institucional, se provoca lo que entendemos por la "usurpación de la intelectualidad docente". Con ello nos referimos a las intenciones que tiene la dirección escolar por orientar la praxis de aula hacia los contenidos mensurables en las distintas evaluaciones estandarizadas. Se impide de este modo el desarrollo de la docencia con unos fines democráticos, culturales y políticos.

5. A modo de síntesis

En este texto se han mostrado datos del análisis empírico que se ha desarrollado por medio de la realización de entrevistas en profundidad en seis centros de Educación Primaria, con la intencionalidad de exponer cómo se genera la cultura de la performatividad tras la incorporación de mecanismos de privatización encubierta en la educación pública. Los mecanismos de privatización se han podido atender con la puesta en marcha del Programa de Calidad. Esta normativa política introduce en la red escolar pública andaluza un fuerte componente economicista al correlacionar el quehacer docente con la percepción de retribuciones económicas, fundamentado en principios ideológicos mercantilistas, que dan lugar a prácticas técnico-empresariales en los docentes. De este modo se olvidan los cometidos esenciales de la escuela pública, más apegados a la formación y a la solidaridad, lo que ha originado importantes procesos de exclusión social (Luengo, 2005). Así pues, todas estas reformas educativas que tienen su origen en principios empresariales, pretenden instalar en la escuela el modelo de la

eficacia, la eficiencia y la mejora de los rendimientos escolares, con el anhelo de lograr la calidad y la excelencia educativa.

Hay dos figuras nuevas que se crean tras la implementación de la cultura de la performatividad en la escuela pública: el docente performativo y el gestor performativo. Los docentes sufren sustanciales variaciones de identidad, convirtiéndose en agentes medibles, donde va desapareciendo de su esencia la parte humanista. Para que ello ocurra, se intenta eliminar el profesionalismo docente, creando un docente mensurable, pragmático y vacío. La finalidad de estas prácticas es configurar una institución en la que cada docente logre la máxima puntuación numérica en la suma total de los resultados de su alumnado.

Con este tipo de exigencias, el profesorado se ve reconvertido en un tecnócrata, ya que su máxima preocupación es el mero resultado, olvidándose del proceso, cuestión vital para la cabal comprensión de la educación. Bernstein (1996), al analizar estos acontecimientos plantea la necesidad de caer en la cuenta de que los docentes implicados en este tipo de políticas mercantilistas están modificando, no sólo sus prácticas, sino su identidad social.

Los cambios de identidad se acentúan al comprobar el deterioro psicológico que sufre el profesorado, provocado por la ambivalencia, la duda y la incertidumbre. La cultura de la performatividad se adentra en el sentido del yo subjetivo de los actores educativos. Estimula nuevas dimensiones emocionales respecto a lo que debemos hacer y lo que realmente queremos hacer. Aunque se manifieste bajo el manto de la racionalidad y la objetividad, no deja de estar dibujada sobre estados de inestabilidad.

Para lograr la cultura de la performatividad, la escuela se consolida como una institución de control. En ella, la función de la gestión directiva entra a formar parte como elemento esencial en esta estrategia, ya que se dota del máximo poder ejecutivo para la toma de decisiones y para regular la vida interna del centro, realizando una translación en las bases del funcionamiento de lo público. Todos los sujetos docentes entran a formar parte en una dinámica de constante vigilancia por la omnipresente figura de la nueva gestión pública, ocasionando un estado de dependencia y cautividad profesional por las decisiones verticales y de enjuiciamiento jerárquico que se consolidan.

El motor que mueve las interacciones del centro es la lucha por la excelencia y el mejoramiento insistente de resultados. El paradigma de la eficiencia se asienta como verdad inmutable que da sentido a la institución. Con la suma de todas estas acciones de privatización endógena y cambios sustanciales en los sujetos se genera la cultura de la performatividad en la escuela pública, como ese ritmo institucional fundado por medio de la comparación, la evaluación y la superación constante de todos los sujetos que forman parte de ella.

Referencias

- Apple, M. (2002). *Educación "como Dios manda": Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- 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*. Londres: Routledge.
- Ball, S.J. y Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación*. Bruselas: Education International.
- Bernal, J.L. y Lorenzo, J. (2012). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España. Un camino encubierto hacia la desigualdad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 81-109.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy Symbolic Control and Identity*. Londres: Taylor and Francis.
- Bolívar, A. (2010). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 10-33.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona: Aljibe.
- Boxley, S. (2003). Performativity and Capital in Schools. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 1(1), 1-13.
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. Londres: Routledge.
- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *POLIS. Revista académica de la Universidad Bolivariana*, 5(13), 1-5.
- Denzin N.K. y Lincoln, Y.S. (2012). *Manual de investigación cualitativa vol. I. El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Díez, E.J. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *REIFOP*, 13(2), 23-38.
- Elmore, F.J. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados: el imperativo para el desarrollo profesional para educación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 7(1-2), 9-48.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad I. La voluntad del saber*. México DF: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Habermas, J. (2003). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Jessop, R. (2008). *El futuro del estado capitalista*. Madrid: Catarata.
- Junta de Andalucía (2011). *Orden de 26 de septiembre de 2011*. BOJA núm. 192.
- Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós.
- Luengo, J. (2005). Introducción. En J. Luengo, *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación: fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea* (pp. 7-15). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Luengo, J. y Saura, G. (2012a). La gestión de resultado como mecanismo endógeno de privatización en educación. En J.C. Faraco, *XIII Congreso Nacional de Educación Comparada. Identidades culturales y educación en la sociedad mundial* (pp. 1-13). Huelva: Universidad de Huelva.
- Luengo, J. y Saura, G. (2012b). 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.

- Lyotard, J.F. (1991). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Buenos Aires: Cátedra.
- Marcuse, H. (1955). *Eros and civilization: A Philosophical Inquiry into Freud*. Boston, MA: Beacon press.
- Murillo, F.J. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO.
- OCDE (2004). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. París: OCDE.
- OCDE (2008). *Education and Training Policy Improving School Leadership*. París: OCDE.
- OCDE (2011). Autonomía y rendición de cuentas en los centros educativos: ¿están relacionadas con el rendimiento de los estudiantes? *PISA in focus*, 9, 1-4.
- Olmedo, A. y Santa Cruz, E. (2010). La dimensión exógena de la privatización del sistema educativo. El caso de Andalucía. *Akadèmia*, 1(2), 1-26.
- Perold, M., Oswald, M. y Swart, E. (2012). Care, performance and performativity: Portraits of teachers lived experiences. *Education as Change*, 16(1), 113-127.
- Perryman, J. (2006). Panoptic performativity and school inspection regimes: disciplinary mechanisms and life under special measures. *Journal of Education Policy*, 21(2), 147-161.
- Prieto, M. y Villamor, P. (2012). Libertad de elección, competencia y calidad: las políticas educativas de la Comunidad de Madrid. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 127-144.
- Robertson, S., Bonal, X. y Dale, R. (2007). El AGCS y la industria de los servicios educativos. En X. Bonal, A. Tarabini-Castellani y A. Verger, *Globalización y Educación. Textos Fundamentales* (pp.205-232). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Shore, C. y Wright, S. (1999). Audit Culture and Anthropology: Neo-Liberalism in British Higher Education. *The Journal of Anthropological Institute*, 5(4), 557-575.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Valles, M. (2007). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: CIS.
- Woods, P. y Jeffrey, B. (2002). The Reconstruction of Primary Teachers Identities. *British Journal of Sociology in Education*, 23(1), 89-106.
- Youdell, D. (2006). Subjectivation and performative politics—Butler thinking Althusser and Foucault: intelligibility, agency and the raced—nationed—religioned subjects of education. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 511-528.
- Youdell, D. (2011). *School trouble. Identity, power and politics in education*. Nueva York: Routledge.

POLÍTICA GLOBAL MÁS ALLÁ DE LO NACIONAL. REFORMA EDUCATIVA (LOMCE) Y EL RÉGIMEN DE ESTANDARIZACIÓN (OCDE)*

Global policy beyond the national. Educational reform (LOMCE) and the standardisation regime (OECD)

GEO SAURA Y JULIÁN LUENGO NAVAS
Universidad de Granada

DOI: 10.13042/Bordon.2015.67109

Fecha de recepción: 30/05/2014 • Fecha de aceptación: 03/10/2014

Autor de contacto / Corresponding Author: Geo Saura. Email: geosaura@ugr.es

INTRODUCCIÓN. Este artículo se focaliza en la teorización y la contextualización de los efectos del régimen de la estandarización en la política educativa. Concretamente, se estudia el rol que ocupa la OCDE en el modo de gobernanza educativa global a través del programa PISA como una de las características del Movimiento de Reformas Educativas Globales. **MÉTODO.** El proceso metodológico usa una dimensión dual. Por un lado, utilizamos datos históricos y teóricos para comprender qué es el régimen de la estandarización y cómo la OCDE legitima relaciones de poder y control como forma de gobierno. Por otro lado, mediante el Análisis Crítico del Discurso, se examinan algunas narrativas que han sido utilizadas para justificar la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). **RESULTADOS.** El régimen de la estandarización y la gobernanza de la OCDE están caracterizando los procesos reformistas de la educación pública. La reforma educativa española se fundamenta en estas características y sus discursos han utilizado el poder simbólico que ocupa actualmente la OCDE. **DISCUSIÓN.** Los países reforman sus sistemas escolares como medio para la mejora económica y competitiva entre regiones. Además, este proceso puede ser comprendido como una práctica y estrategia para que los países se gobiernan a sí mismos bajo una gobernanza global.

Palabras clave: *Política educativa, Enfoque global, Pruebas estandarizadas, Cambio educativo, Análisis del discurso, Gobernanza.*

Introducción

Si hay algo que caracterice a los actuales estudios sociales mundialmente es el interés por comprender los cambios drásticos que se están originando en las nuevas formas de gobernar, al aparecer nuevos espacios de gobierno y nuevos actores políticos que se han incrustado en el diseño de las agendas políticas. Es una realidad que la mayoría de países industrializados están caracterizados por el desvanecimiento del Estado de bienestar que se extingue a pasos agigantados. La transformación que está afectando a los sistemas públicos, en cuanto a la privatización de los servicios estatales, y las nuevas formas de gobernar “lo público”, “lo que es de todos/as”, forma parte de estos procesos acentuados de cambio. Es indudable que la idea de “cosa pública” y del Estado, tal como se ha entendido desde mediados del siglo XX, está permutando. Ello es debido al auge de la globalización y a la promulgación de políticas neoliberales desde la década de los setenta del anterior siglo (Olssen, 2004), lo que ha suscitado el interés por los estudios de las “políticas globalizadas” (Bourdieu, 2001).

A raíz de estos procesos, se están originando múltiples dinámicas de cambio político en las diferentes esferas sociales. La educación es una de ellas, lo que está provocando que en la mayoría de regiones se produzcan profundas transformaciones y debates en la política educativa (Ball y Youdell, 2008; Burch, 2009; Levin; 2001; Rizvi y Lingard, 2009; Robertson, Bonal y Dale, 2002), para dar respuesta y comprender (Apple, 2007) cuáles son las políticas globales que tienen la capacidad para reestructurar los procesos educativos mediante nuevas lógicas ideológicas, quiénes son los actores que controlan la educación y quiénes se benefician de estos cambios. Todas estas transformaciones están provocando que las “políticas educativas globales” se consideren como una área de investigación específica (Verges, Novelli y Altinyelken, 2012). Estas acciones políticas que traspasan las esferas nacionales, parten de una

agenda educativa global que exige reformar las políticas regionales (Levin, 2001). Debido a esta tendencia imparable, muchos países y/o regiones están inmersos en procesos de reformas y contrarreformas de sus sistemas escolares, entrando en juego nuevos actores políticos, nuevas formas de privatizar la educación y nuevas dinámicas de actuación en la escuela pública. Estas prácticas reformistas que afectan a la mayoría de sistemas educativos a nivel mundial es lo que Sahlberg (2011) denomina “Global Education Reform Movement”.

Las consecuencias de la implantación de las políticas de globalización y reestructuración del Estado en la reforma de los sistemas educativos públicos se concretan en el desarrollo de sistemas mercantilistas regidos por la cultura de la performatividad, la incorporación de prácticas de mercado y principios rectores de la Nueva Gestión Pública (Ball, 2007). De un modo categórico, estos cambios en la educación pública han sido diferenciados por “dinámicas de privatización exógena” o liberalización de los mercados, y “dinámicas de privatización endógenas” o “formas de privatización que implican la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público sea cada vez más como una empresa” denominadas como dinámicas de “privatización encubierta” (Ball y Youdell, 2008: 8). En el entramado de estos procesos de transformación e implementación de ideas y prácticas, las políticas de medición de estándares se erigen como el componente clave por su capacidad para aglutinar y dinamizar elementos diversos en la dirección de la privatización y la mercantilización de los sistemas educativos públicos. Este texto trata de analizar cómo el régimen de la estandarización se ha legitimado a nivel global como una nueva forma de gobernanza que caracteriza al movimiento de reformas educativas.

Para dar respuesta a esta propuesta, el artículo se ha dividido en tres apartados. El primero examina desde una analítica interpretativa, el

significado del régimen de la estandarización, apoyado por el movimiento de “*policy by number*” y la cultura auditiva. El segundo apartado realiza una exploración a través de algunos datos de carácter histórico y conceptualizaciones teóricas, para comprender el rol actual de gobernanza global que ha conquistado la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y que se concreta en el régimen de la estandarización. Y el tercer apartado se fundamenta en tres principios del análisis crítico del discurso (Fairclough y Wodak, 1997) para investigar, desde un caso contextualizado del movimiento de reformas educativas globales, cómo el régimen de la estandarización y el rol de gobernanza ocupada por la OCDE, son utilizados para justificar la reciente reforma escolar del gobierno español.

El régimen de la estandarización

Las pruebas estandarizadas que comparan el rendimiento académico de los países comenzaron a implantarse en los años sesenta del siglo veinte. En 1964, la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, por sus siglas en inglés) desarrolló el primer examen de estandarización externa *First International Mathematics Study* (FIMS) para evaluar doce países (Australia, Bélgica, Escocia, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Holanda, Inglaterra, Israel, Japón, República Federal Alemana y Suecia). El programa de evaluación matemática FIMS fue un punto de partida para saber qué sucedía en las escuelas y así orientar los procesos reformistas que se estaban implantando en esos momentos (Postlethwaite, 1967). En la última década, por su relevancia internacional, han destacado, el programa PISA (*Programme for International Student Assessment*) de la OCDE, y los programas TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) y PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) de la IEA. Aunque la participación en estas evaluaciones es voluntaria, la mayoría de países las aceptan para no quedar excluidos en

la esfera comparativa internacional (Bonal y Tarabini-Castellani, 2013).

Los procesos de estandarización del rendimiento educativo han logrado legitimar un conjunto de prácticas de medición para certificar qué saben los estudiantes, qué enseña el profesorado y qué valor tienen los países en función del lugar que ocupen en una escala comparativa. Los programas de evaluación se aplican a contextos diferenciados y sus análisis no examinan las características históricas y culturales del contexto. Es decir, estamos ante medidas diseñadas a nivel externo que son aplicadas a nivel interno, provocando cambios sustanciales en los modos de actuación de espacios contextuales muy diferenciados. Estos procesos de control no son exclusivos de los sistemas educativos, sino que forman parte de la mayoría de las instituciones estatales. Debido a que estas dinámicas se extienden a nivel global, son identificadas como un “régimen de estandarización” porque los exámenes estandarizados y sus comparaciones son los elementos principales para reformar las políticas educativas, se han extendido por la mayoría de países y centran la atención en la reformulación de las políticas (Lingard, Martino y Rezai-Rashti, 2013). Para comprender por qué los gobiernos reformulan sus políticas educativas mediante este régimen de estandarización es necesario explorar su significado. Las políticas de estandarización se han consolidado en la escuela pública a través de la aplicación de incesantes prácticas empíricas de medición del rendimiento, como uno de los mecanismos propios de la “sociedad auditiva” (Power, 1997), que dan lugar a un aparataje o infraestructuras de “datificación” para guiar el mundo de la educación a través de grandes paquetes de datos cuantitativos y comparativos (Lingard, Martino and Rezai-Rashti, 2013). Este régimen de estandarización se vincula, como afirma Power (2000), con el surgimiento de la nueva gestión pública, el incremento de las políticas de rendición de cuentas y el aumento de los modelos de garantía de calidad de control de las organizaciones. A su

vez, este régimen de estandarización responde a una estrategia de gobernanza, fundamentada en pruebas estandarizadas entendidas como instrumentos propios del “liberalismo avanzado” y que actúan para “gobernar desde la distancia” (Rose, O’Malley y Valverde, 2006). La estandarización es un término que permite comprender cómo la gobernanza educativa, a través de las políticas convertidas en datos o “*policy by number*”, se promueve en las agendas educativas (Grek, 2009; Lawn y Grek, 2012; Ozga, Dahler-Larsen, Segerholm y Simola, 2011), convirtiéndose en mecanismos de vigilancia de las instituciones escolares e incluso de los países (Hursh, 2008).

Algunos elementos de la obra de Foucault (1976, 1997, 2004) sobre los diferentes ejercicios de poder y control que los gobiernos ejercen sobre la población han sido utilizados para comprender los efectos que producen las estandarizaciones escolares. Para Novoa y Yariv-Mashal (2003), las evaluaciones externas funcionan como un ojo global que controla a los gobiernos nacionales, o lo que Lingard, Martino y Rezai-Rasthi (2013) comprenden como un *control global* desde la educación. Ozga (2013) las entiende como un medio de *gobierno poblacional*, o un *biopoder* que “gobierna la sociedad mediante números” (Miller y Rose, 2008), a través de estrategias de gobierno que se conciben desde un *panopticismo global* (Lingard, Martino y Rezai-Rasthi, 2013). Estos procesos sirven para promover sistemas de clasificación relacionadas con la gobernanza neoliberal y la rendición de cuentas (Martino y Rezai-Rashti, 2013). En definitiva, la *biopolítica* (Foucault, 1997, 2004) en el contexto educativo es comprendida como un poder sobre la vida que gobierna y regula, en este caso, conjuntos poblacionales escolares. Todos estos argumentos identifican al régimen de estandarización como una nueva forma de ingeniería social y cultural que se suma a otras ya existentes. Es la extensión de un régimen de control mediante estándares que tiene la capacidad de controlar a la población y dirigir los sistemas educativos

sin un gobierno específico (Miller y Rose, 2008).

Una problemática que surge como consecuencia de la implantación del régimen de estandarización tiene que ver con la identidad profesional del profesorado. El concepto sobre la cultura de la performatividad de Lyotard (1991) puede ser de gran utilidad para analizar estas cuestiones. Las características de la performatividad se centran en la optimización de la relación *input/output* que persigue el mantenimiento permanente de la eficiencia y la eficacia, bajo la primacía del economicismo de medios y recursos. Desde esta óptica analítica, la consolidación del régimen de estandarización está provocando que el profesorado se adhiera a un sistema de control permanente del rendimiento académico del alumnado. Ball, Maguire y Braun (2011: 76) han estudiado estas dinámicas demostrando que el profesorado está convencido de que la mejora de los centros se relaciona con la superación de los estándares externos y que su valía como docente aumenta cuando obtiene mejores resultados que sus compañeros/as, por lo que su saber y práctica profesional son redefinidos en función de los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas. Estos procesos están provocando en el profesorado la pérdida de su estatus y autonomía profesional (Sahlberg, 2007), una “identidad desvanecida” (Ball, 2003) que, con el transcurso del tiempo, puede producir el fin del profesionalismo docente.

Para comprender por qué se ha extendido a nivel global la reformulación de las políticas nacionales enfatizadas en el régimen de estandarización, debemos atender a los trabajos que correlacionan los resultados de las estandarizaciones y la mejora económica de los países. Son prestigiosos economistas convertidos en “expertos”, *policy makers* y/o consejeros, los que fijan la dirección de los cambios que tienen que realizar las economías nacionales e internacionales para obtener mayores rendimientos. Una constante en este tipo de “informes expertos” es la

relación directa entre los resultados en las pruebas estandarizadas y las economías de los países (ver, Hanushek y Kimko, 2000; Hanushek y Woessman, 2008), dejando claro que los resultados de las pruebas son más importantes para el crecimiento económico que la extensión de la escolarización o el gasto en educación (Hanushek y Woessman, 2008). No obstante, hay investigaciones que utilizando los mismos datos de PISA demuestran altos índices de segregación y desigualdad escolar (Alegre y Ferrer, 2010), que no son tenidas en cuenta en las agendas políticas. Algunos de estos “dirigentes” economistas de la educación participan en la gestión de empresas que generan elevadas ganancias con la implementación de los programas de estandarización. Uno de los casos más relevantes es el proyecto comercial de la compañía Pearson que, a través del estudio *The Learning Curve*, compara los resultados de varios países en los tres programas de estandarización más relevantes globalmente: PIRLS, PISA y TIMSS. Pearson se ha convertido en la gran empresa educativa global que extiende sus influencias sobre las políticas educativas alrededor del mundo (Ball, 2012). Aunque el actor más influyente en estas dinámicas de cambio es la OCDE que, a través de PISA, ha llegado a ocupar un papel de máxima relevancia mundial.

La gobernanza educativa de la OCDE

El régimen de la estandarización ha sido consolidado a través de un proceso histórico en el que la OCDE ha ocupado un papel prioritario. La OCDE fue fundada en 1961 como sucesión de la Organización Europea para la Cooperación Económica, creada en 1948 para la administración del Plan Marshall liderado por Estados Unidos, con la pretensión de recomponer la Europa de la posguerra. Algunos de los aspectos históricos más sobresalientes para comprender la relevancia de la OCDE son: la renovación del compromiso europeo y los sistemas de pago; la resolución de la crisis del petróleo desde 1973 a 1979; el posicionamiento en las

negociaciones comerciales en la Ronda de Uruguay; y la reconstrucción de la Europa del Este (Woodward, 2009). Por su parte, Carroll y Kellow (2011) destacan como hitos históricos: los Códigos de Liberalización de 1961, el paso del Keynesianismo al Monetarismo tras la crisis del petróleo de 1973, la promoción de las políticas económicas de mercado durante la década de los años ochenta, y el periodo que se inicia en 1990 tras la Guerra Fría caracterizado por el posicionamiento respecto al comunismo y la reestructuración de la Europa del Este. Con el paso del tiempo, la OCDE ha llegado a consolidarse como el actor político principal, que asesora a los países miembros, promueve políticas que dominan mundialmente los ámbitos en economía, salud, medio ambiente y educación, y estimula el proceso de globalización en el que están inmersos la mayoría de los países.

El término gobernanza ha sido estudiado desde diferentes ópticas. Comprendemos la gobernanza como los procesos y los resultados de la reformulación de las políticas compartidos por varios actores que interactúan en una vía no jerárquica (Héritier, 2002), no necesariamente desarrollados por el Estado, que Jessop (2002) define como una “heterarquía” de múltiples actores independientes involucrados en complejas relaciones de interdependencia recíproca para reformular las políticas. En estos momentos, la gobernanza educativa está regida por una arena política compartida por el Estado, los Organismos Internacionales y el mercado (Leuze, Martens y Rusconi, 2007). La gobernanza de la OCDE ha sido analizada desde diferentes focos. Martens y Jakobi (2010) argumentan que la generación de ideas, la evaluación de las políticas y la producción de los datos son los mecanismos de gobernanza educativa de la OCDE. Para Woodward (2009), el rol de gobernanza global que está ocupando la OCDE es ejercido a través de cuatro dimensiones superpuestas que están interrelacionadas: cognitiva (valores esenciales compartidos), normativa (ámbito de investigación), legal (producción de leyes internacionales), y paliativa

(ampliación de los procesos de gobernanza global). Kehm (2012) sostiene que la OCDE, mediante PISA, genera un proceso de gobernanza “hacia arriba”, debido a la reformulación de las políticas desde un nivel nacional a un nivel supranacional.

La OCDE se distingue de otras organizaciones por su capacidad para generar un “poder guía” gestado en una comunidad epistémica, conformada por analistas políticos, burócratas y “expertos” de los países miembros, que ejerce un dominio efectivo a nivel global sobre las “buenas prácticas” que deben asumir los Estados para que sus reformas encajen bajo los parámetros de la gobernanza global (Carroll y Kellow, 2011). La legitimación del régimen de estandarización tiene su origen en el interés que muestra la OCDE por las políticas educativas en la década de los sesenta del siglo anterior. Desde el año 1986, el Centro para la Investigación Educativa e Innovación (CERI, por sus siglas en inglés) ha sido concebido como el laboratorio ideológico de la OCDE para el diseño de políticas escolares. La generalización a nivel global de sus políticas educativas, fundamentadas en la estandarización, se ha consolidado a partir del año 2000 con la implementación de PISA. El diseño de políticas tras el periodo de la Guerra Fría, los avances de la globalización y la importancia que los medios de comunicación otorgan a los datos comparativos de rendimiento internacional han incrementado la hegemonía de PISA (Sellar y Lingard, 2013), que se ha visto favorecida por la continua ampliación de las regiones agregadas al proceso de medición, que ha pasado de 32 participantes en el año 2000 (primera edición) a 65 en el 2012, a pesar de su alto coste económico.

Tras la óptima aceptación de las economías agregadas, la OCDE sigue reforzándose por medio de la reputación, los buenos argumentos y la persuasión que realiza a los Estados miembros y agregados (Martens y Jakobi, 2010), aceptando a PISA como la medida internacional comparativa del capital humano de las

regiones (Sellar y Lingard, 2013) y un indicador útil del potencial de competitividad económica mundial. Estos principios economicistas que desarrolla PISA se pueden detectar en el informe anual *Education at a Glance* (OECD, 2012), donde se promueve un discurso hegemónico que justifica la necesidad de la evaluación cuantificada, estandarizada y comparativa como medio para la mejora económica y social. La adaptación de los gobiernos nacionales y regionales a las recomendaciones de la OCDE se materializa en la extensión de reformas educativas (dimensión normativa). Todos los esfuerzos de ajuste organizativo e institucional que los gobiernos efectúan bajo las premisas de la OCDE compendian la incorporación de nuevas estrategias que los sistemas educativos producen dentro del movimiento reformista global. Como destaca la organización (OECD, 2012), los indicadores de evaluación del rendimiento que se proponen están diseñados para apoyar y examinar los cambios que realizan los gobiernos en el seno de sus sistemas educativos para ajustarse a los cánones de mejora “global”.

En todo este movimiento reformista que tiene a la estandarización como eje principal para promover políticas educativas, la constante superación de los resultados de PISA se ha convertido en un objetivo principal para justificar las reformas educativas de los países miembros. Resultados negativos de las evaluaciones, o la esperanza de una mejora en el ranking, son indicadores que los gobiernos utilizan para orientar sus reformas educativas en los diferentes contextos. Bonal y Tarabini-Castellani (2013) señalan que el programa PISA ha llegado a consolidarse como una “herramienta hegemónica” con efectos directos e indirectos en las reformas educativas.

El régimen de la estandarización en el discurso reformista español

La contextualización y reformulación de las políticas en los diferentes contextos nos ayuda

a comprender cómo las ideas globales en educación son exportadas a los distintos espacios (Ball, 1998). Esto implica (Sassen, 2007) que la investigación sobre la globalización debe incluir estudios contextualizados para poder contrastar la diversidad de sus consecuencias. Esta es una de las razones que ha centrado nuestra atención en el reciente proceso reformista llevado a cabo por el gobierno español, para comprobar la legitimación del régimen de estandarización. El 28 de noviembre de 2013 el Congreso de los Diputados de España aprobó la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, en lo sucesivo), respaldada únicamente por el grupo parlamentario del Partido Popular (PP). La LOMCE es la nueva reforma del sistema educativo español, la séptima, desde que en el año 1970, en periodo de dictadura militar del general Franco, comenzaron a realizarse constantes reformas y contrarreformas educativas dependiendo de la orientación ideológica del gobierno de turno.

Para analizar el discurso político, nos apoyaremos en la línea de trabajo que lleva implementado Norman Fairclough durante las últimas tres décadas. Concretamente, trabajaremos mediante una versión del Análisis Crítico del Discurso fundamentada en tres de sus principios teóricos: estudiar problemas sociales; examinar relaciones de poder; y comprender la constitución de la sociedad y la cultura (Fairclough y Wodak, 1997). Usaremos dichos principios para analizar el significado que tiene el régimen de estandarización en el proceso reformista del sistema educativo español. El elemento principal para comprender la labor del análisis del discurso de las políticas educativas consiste en comprobar cómo las estrategias narrativas utilizadas constituyen un elemento sustancial de cambio cultural e ideológico. Las fuentes materiales analizadas han sido el primer borrador del proyecto de ley LOMCE (Unión de Sindicatos de Trabajadoras y Trabajadores en Andalucía, 2012), el documento final (Boletín Oficial del Estado, 2013), noticias de prensa (ver notas al final 2 y 4, discursos

extraídos del Consejo de Ministros (2012) (ver nota al final 5) y un acta de intervención parlamentaria (ver nota al final 3).

Comprender críticamente cómo los cambios discursivos producen nuevas problemáticas sociales es el primero de los tres principios teóricos (Fairclough y Wodak, 1997) que contribuye al desarrollo de una conciencia crítica de las estrategias discursivas (Fairclough y Wodak, 1997). El discurso de la LOMCE se fundamenta en un ideario que promueve acciones de cambio en las esferas social, cultural, política y económica. La política educativa del PP, como estrategia discursiva, tiene una semántica propia caracterizada por la hibridación entre lo liberal y lo conservador, que Fairclough (1993) sostiene como propio de los gobiernos conservadores desde la década de los ochenta del siglo anterior. A la aprobación de la LOMCE le han precedido tres anteproyectos de ley¹, que han ido vinculando los valores del individualismo y la competitividad (neoliberalismo) con medidas prácticas para rescatar un sistema de valores tradicional y estructuras sociales estratificadas (neoconservadurismo). La herramienta principal que utiliza el partido conservador en el gobierno para estos propósitos consiste en implementar la estandarización como elemento nuclear. “Las evaluaciones externas de fin de etapa constituyen una de las principales novedades de la LOMCE con respecto al marco anterior y una de las medidas llamadas a mejorar de manera más directa la calidad del sistema educativo” (Boletín Oficial del Estado, 2013: 97863). A través de las pruebas de evaluación estandarizadas se logran dos objetivos bien delimitados. En primer lugar, se garantiza un conservadurismo de Estado, en el que se asegura mayor control y orden sobre el currículum escolar. Se conservan los “valores de siempre” (Apple, 2010) que se concretan en un mayor refuerzo de las materias tradicionales: lengua, matemáticas y ciencias naturales, a la vez que le resta poder a las autonomías con idioma cooficial en el estado español. Este proceso de recentralización en la toma de decisiones ha originado protestas de los

gobiernos de Cataluña y País Vasco para derogar la ley². En segundo lugar, la medición de estándares forma parte de los planteamientos neoliberales que garantizan la libertad de elección escolar a las familias, y, con ello, una mayor competitividad entre centros. Esta hibridación de neoliberalismo y neoconservadurismo es la esencia que caracteriza la reforma educativa dirigida por el ministro de Educación José Ignacio Wert. Aunque esto no es nuevo, la política educativa de los gobiernos conservadores, desde la década de los ochenta, se apoya en ideologías “aparentemente contrapuestas” (neoliberalismo y neoconservadurismo) que proceden del sustrato ideológico de la Nueva Derecha y del Nuevo Orden Global (Viñao, 2012), que en el caso español quedaron bien reflejadas en la política educativa de mercado de la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (Puelles, 2005).

El segundo de los tres principios se interesa por el modo en el que se ejercen y negocian las relaciones de poder en la gestación de los discursos (Fairclough y Wodak, 1997). Nos atañe dilucidar cómo los argumentos políticos utilizan a los medios, o cómo los medios utilizan a los discursos políticos, para poner de manifiesto las relaciones de poder entre la política educativa de la estandarización y los medios de comunicación para legitimar el régimen de estandarización en el contexto español. Las pruebas de evaluación PISA han sido utilizadas por la prensa española para avalar la estandarización externa defendida por la LOMCE. Como expresa de una forma muy gráfica el ministro de Educación, las evaluaciones estandarizadas podrán “[...] establecer con total transparencia una función de *benchmarking*, una función de comparación [...], tener nuestro propio PISA; es decir, tener un PISA que nos permita comparar hacia dentro lo que hasta ahora sólo podemos comparar, de forma robusta, hacia afuera” (Consejo de Ministros, 2012). En los procesos de legitimación de verdades, hay que tener en cuenta los efectos del “poder simbólico” (Bourdieu, 1994) que ejercen ciertas personalidades con un determinado

estatus social, que Rose, O'Malley y Valverde (2006) denominan “científicos grises”. El Partido Popular ha utilizado el efecto simbólico del subdirector de educación de la OCDE, y director de PISA, Andreas Schleicher, como experto internacional al invitarlo el 15 de julio de 2013 al Congreso de los Diputados para informar sobre la reforma evaluativa prevista en la LOMCE³. De este modo, el ministro Wert y los medios de comunicación han utilizado las declaraciones de Schleicher como símbolo de legitimación discursiva de PISA⁴. Así, las narrativas entramadas entre los procesos de estandarización que promueve la LOMCE, los datos de PISA y las verdades legitimadas por Schleicher, han ocupado un gran protagonismo en los diferentes medios de comunicación para desacreditar las acciones del gobierno anterior e imponer un nuevo ideario educativo. En este campo de disputa ideológica, se debe señalar el uso interesado de los resultados de PISA en el contexto español, en función de la ideología y de los intereses partidistas, a lo que Bolívar (2012) ha denominado “politización de los datos”. Otra manera de legitimar PISA es aceptar su coste económico, que alcanza los 565.793 euros⁵.

Este apartado se interesa por el tercero de los principios teóricos: la importancia que tiene el discurso en la constitución de la sociedad y la cultura. Parte del reconocimiento del carácter dialéctico del discurso en la configuración de los procesos sociales y de las relaciones de poder en las sociedades contemporáneas (Fairclough y Wodak, 1997). La distinción de tres amplios dominios de la vida social pueden constituirse en el discurso: representaciones del mundo, relaciones sociales interpersonales e identidades sociales y personales (Fairclough, 1992). El discurso de la evaluación estandarizada es la narrativa que actualmente constituye la sociedad y la cultura escolar. En esa relación dialéctica, los discursos de determinados sectores de la sociedad y de la educación contribuyen positivamente para sostener las pruebas de evaluación estandarizadas. Los medios de

comunicación ejercen gran influencia para la legitimación de PISA y la asignación de valores neoliberales, que señalan una relación biunívoca entre crecimiento económico y el conocimiento escolar, aspecto central del preámbulo del I Anteproyecto de ley LOMCE, que reafirma los principios y finalidades de la nueva reforma educativa:

“La educación es el motor que promueve el bienestar de un país. El nivel educativo de los ciudadanos determina su capacidad de competir con éxito en el ámbito del panorama internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por un futuro mejor” (Unión de Sindicatos de Trabajadoras y Trabajadores en Andalucía, 2012: 1).

Con este extracto discursivo, se puede apreciar el diseño de una sociedad que sitúa a la educación como un medio para aumentar la economía a la que deben contribuir los sujetos con su esfuerzo individual, en un mercado escolar competitivo, excluyente y temeroso, ya que solo los mejores lograrán los puestos de trabajo más cualificados, en sintonía con los enunciados neoliberales de “vencedores y vencidos”. Un discurso que aprovecha la actual situación de crisis económica y financiera para acelerar la reestructuración neoliberal (Lipman, 2013: 557), en la que la reforma educativa juega un papel fundamental. En los procesos de legitimación de los discursos políticos se apuesta por determinadas concepciones ideológicas. Por ello, cuando se encumbra la estandarización de resultados, aparece el “contradiscursos” que sienta las bases para controlar a los empleados públicos. Los discursos de legitimación tienen dos dimensiones, la oficial, la que se vende, la noble, y el “contradiscursos”, que anula, debilita o deslegitima determinadas posiciones, acciones o formas de proceder. Por ello,

cuando el ministro de Educación, José Ignacio Wert, afirma: “Tengo confianza máxima en los docentes y en su trabajo como evaluadores, pero las evaluaciones externas evaluarán a alumnos, profesores y centros” (Silió, 2013), lo que está dando a entender es la necesidad de establecer nuevas prácticas de control a los empleados públicos porque no confía en su profesionalidad.

Conclusiones

Para concluir, nos gustaría resaltar dos breves argumentaciones para abrir el debate. Primeramente, queremos señalar que todo este proceso de gobernanza ha sido adoptado mundialmente al comprender la etapa escolar y su necesidad reformista como medio para la mejora económica y lucha competitiva entre regiones (Willians y Engel, 2013). Estos principios pueden ser analizados principalmente por medio de análisis contextualizados que explican cómo los procesos reformistas se están adentrando en los diferentes países. Los apuntes ofrecidos sobre el caso español pueden ser utilizados como el aporte de algunos datos que ayuden a comprender, desde contextos específicos, lo que está sucediendo en escalas más amplias. El breve análisis del discurso político de la LOMCE es solamente un examen efímero para comprender cómo el régimen de la estandarización y las nuevas relaciones de poder y control que ejerce la OCDE en esta gobernanza global están dando lugar a nuevos procesos reformistas de los sistemas escolares.

En segundo lugar, queremos destacar que la OCDE ocupa un lugar primordial como modo y forma de gobierno mundial en educación que lleva fraguándose de los años sesenta del siglo anterior. A través de PISA, la OCDE sigue legitimando sus relaciones de poder y control: diagnosticando, enjuiciando, asesorando e influyendo en la creación de nuevas políticas escolares, convirtiéndose así en el dirigente principal de la gobernanza educativa global.

Todo este proceso ha culminado en la extensión del régimen de la estandarización por la mayoría de regiones y, de este modo, los gobiernos están inmersos en procesos reformistas ejercitando

diferentes prácticas para “governarse a sí mismos”, modo de interpretación para comprender cómo las tecnologías de la gubernamentalidad (Foucault, 2003) se extienden a escala global.

Notas

* Los autores quieren agradecer la labor de revisión realizada por Antonio Olmedo y de la evaluación externa. Sus comentarios y sugerencias han ayudado a la mejora del texto. Los errores aquí presentes son nuestros.

¹ Anteproyecto LOMCE, versión 1, 25/09/2012; Anteproyecto LOMCE, versión 2, 03/12/2012; Anteproyecto LOMCE, versión 3, 14/02/2013.

² http://ccaa.elpais.com/ccaa/2013/07/02/catalunya/1372785602_080046.html, http://ccaa.elpais.com/ccaa/2013/05/26/paisvasco/1369563034_856954.html

³ Acta de intervención: <http://www.mecd.gob.es/inee/Informaciones-de-interes.html>

⁴ <http://www.abc.es/sociedad/20140203/abci-wert-pisa-educacion-201402030753.html>, http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/12/04/actualidad/1386152177_879697.html

⁵ <http://www.lamoncloa.gob.es/NR/rdonlyres/3177A0D6-C03B-4965-A7F1-98BD1CC50E6E/244387/refc20130802.pdf>

Referencias bibliográficas

- Alegre, M. À., y Ferrer, G. (2010). School regimes and education equity: some insights based on PISA 2006, *British Educational Research Journal*, 36 (3), 433-461. DOI: 10.1080/01411920902989193.
- Apple, M. W. (2007). Education, markets, and an audit culture. *International Journal of Educational Policies*, 1 (1): 4-19. DOI: 10.1111/j.0011-1562.2005.00611.x.
- Apple, M. W. (2010). *Global crisis, social justice, and education*. New York: Routledge.
- Ball, S. J. (1998). Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34 (2): 119-130. DOI: 10.1080/03050069828225.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18 (2): 215-228. DOI: 10.1080/0268093022000043065.
- Ball, S. J. (2007). *Education plc: understanding private sector participation in public sector education*. New York: Routledge.
- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London and New York: Routledge.
- Ball, S. J., Maguire, M., y Braun, A. (2011). *How Schools do Policy. Policy enactments in secondary schools*. London and New York: Routledge.
- Ball, S. J., y Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Brussels: Education International.
- Boletín Oficial del Estado (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Bolívar, A. (2010). PISA como Discurso: el espacio público educativo, *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 18 (6), 18-21.
- Bonal, X., y Tarabini-Castellani, 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. DOI: <http://dx.doi.org/10.2304/rcie.2013.8.3.335>.

- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. París: Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (2001). *Contrafuegos 2. Por un movimiento social europeo*. Barcelona: Anagrama.
- Burch, P. (2009). *Hidden markets. The new education privatisation*. New York and London: Routledge.
- Consejo de Ministros (2012). *Conferencia de prensa de la vicepresidenta y portavoz del Gobierno, y del ministro de Educación, después de la reunión del Consejo de Ministros Madrid, viernes, 21 de septiembre de 2012*. Recuperado de http://www.lamoncloa.gob.es/ConsejodeMinistros/Ruedas/_2012/cmprp20120921.htm
- Carroll, P., y Kellow, A. (2011). *The OECD: A Study of Organizational Adaptation*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1993). Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: the universities. *Discourse and Society*, 4 (2), 133-168. DOI: 10.1177/0957926593004002002.
- Fairclough, N., y Wodak, R. (1997). Critical Discourse Analysis. En T. A. van Dijk (ed.), *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*, vol. 2: *Discourse as Social Interaction* (pp. 258-284). London: Sage.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité 1. La volonté de savoir*. París: Editions Gallimard.
- Foucault, M. (1997). *Il faut défendre la société. Cours au Collège de France (1976)*. París: Seuil/Gallimard.
- Foucault, M. (2004). *Sécurité, territoire, population. Cours au Collège de France (1977-1978)*. París: Seuil/Gallimard.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe, *Journal of Education policy*, 24 (1), 23-37. DOI: 10.1080/02680930802412669
- Hanushek, E. A., y Kimko, D. D. (2000). Schooling, labor force quality, and the growth of nations. *American Economic Review*, 90 (5), 1184-1208. DOI: 10.1257/aer.90.5.1184.
- Hanushek, E. A., y Woessmann, L. (2008). The role of cognitive skills in economic development, *Journal of Economic Literature*, 46 (3), 607-668. DOI: 10.1257/jel.46.3.607.
- Héritier, A. (2002). New Modes of Governance in Europe. En A. Héritier (ed.), *Common Goods: Reinventing European and International Governance* (pp. 185-206). New York: Roman y Littlefield.
- Hursh, D. W. (2008). *High-Stakes Testing and The Decline of Teaching and Learning: The Real Crisis in Education*. Lanham: Rowman y Littlefield Publishers.
- Jessop, B. (2002). *The future of the Capitalist State*. Cambridge: Polity Press.
- Kehm, B. M. (2012). Gobernanza: ¿Qué es? ¿Es importante? En B. Kehm (comp.), *La nueva gobernanza de los sistemas universitarios* (pp. 19-48). Barcelona: Octaedro.
- Lawn, M., y Grek, S. (2012). *Europeanising education: Governing a new policy space*. Oxford: Symposium.
- Leuze, K., Martens, K. y Rusconi, A. (eds.). (2007). *New Arenas of Education Governance – The Impact of International Organizations and Markets on Education Policy Making*. New York: Palgrave Macmillan.
- Levin, H. M. (2001). *Privatizing Education. Can the Marketplace Deliver Choice, Efficiency, Equity, and Social Cohesion?* Colorado: Westview Press.
- Lingard, B.; Martino, W., y Rezai-Rashti, G. (2013). Testing regimes, accountabilities and education policy: commensurate global and national developments, *Journal of Education Policy*, 28 (5), 539-556. DOI: 10.1080/02680939.2013.820042.
- Lipman, P. (2013). Economic crisis, accountability, and the state's coercive assault on public education in the USA, *Journal of Education Policy*, 28 (5), 557-573. DOI:10.1080/02680939.2012.758816.

- Lyotard, J-F. (1991). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Martens, K., y Jakobi, A. P. (2010). Introduction: The OECD as an Actor in International Politics. En K. Martens y A.P. Jakobi (eds.), *Mechanisms of OECD Governance: International Incentives for National Policy-Making?* (pp. 1-25). Oxford: Oxford University Press.
- Martino, W., y Rezai-Rashti, G. (2013). 'Gap talk' and the global rescaling of educational accountability in Canada, *Journal of Education Policy*, 28 (5), 589-611. DOI:10.1080/02680939.2013.767074.
- Miller, P., y Rose, N. (2008). *Governing the Present: Administering Economic, Social and Personal Life*. Cambridge: Polity Press.
- Novoa, A., y Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative Research in Education: A Mode of Governance or a Historical Journey?, *Comparative Education*, 39 (4), 423-438. DOI: 10.1080/0305006032000162002.
- OECD (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>
- Olssen, M. (2004). Neoliberalism, globalization, democracy: challenges for education, *Globalization, Societies and Education*, 2 (2), 231-275. DOI: 10.1080/14767720410001733665.
- Ozga, J. (2013). Accountability as a policy technology: accounting for education performance in Europe, *International Review of Administrative Sciences*, 79 (2), 292-309. DOI: 10.1177/0020852313477763.
- Ozga, J., Dahler-Larsen, P., Segerholm, C., y Simola H. (2011). *Fabricating quality in education: data and education governance*. London: Routledge.
- Postlethwaite, N. (1967). *School Organisation and Student Achievement: A study based on achievement in mathematics in twelve countries*. Almqvist y Wiksell: Stockholm.
- Power, M. (1997). *The Audit Society: Rituals of Verification*. Oxford: Oxford University Press.
- Power, M. (2000). The Audit Society - Second Thoughts, *International Journal of Auditing*, 4, 111-119. DOI: 10.1111/1099-1123.00306.
- Puelles Benítez, M. de (2005). La influencia de la Nueva Derecha inglesa en la política educativa española (1906-2004), *Historia de la Educación*, 24, 229-253.
- Rizvi, F., y Lingard, B. (2009). *Globalizing educational policy*. London: Routledge.
- Robertson, S. L., Bonal, X., y Dale, R. (2002). GATS and the Education Service Industry, *Comparative Education Review*, 46 (4), 472-497. DOI: 10.1086/343122.
- Rose, N., O'Malley y Valverde, M. (2006). Governmentality. *Annual Review of Law and Social Sciences*, 2, 83-104. DOI: 10.1146/annurev.lawsocsci.2.081805.105900
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: the Finnish approach, *Journal of Education Policy*, 22 (2), 147-171. DOI: 10.1080/02680930601158919.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons: what can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Sassen, S. (2007). *A Sociology of Globalization*. New York: W.W. Norton.
- Sellar, S., y Lingard, B. (2013). PISA and the Expanding Role of the OECD in Global Educational Governance. En H-D. Meyer y A. Benavot (eds.), *PISA, Power, and Policy: the emergence of global educational governance* (pp. 185-206). Oxford: Symposium Books.
- Silió, E. (2013, 21 de marzo). *Wert afirma que las reválidas evaluarán también a los profesores*. El País. Recuperado de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/03/21/actualidad/1363877534_459176.html
- Stobart, G. (2008). *Testing times: The uses and abuses of assessment*. New York: Routledge.
- Unión de Sindicatos de Trabajadoras y Trabajadores en Andalucía (2012). *Anteproyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa*. Recuperado de http://www.stecyl.es/borralex/LOMCE/Anteproyecto_LOMCE_25-09-2012.pdf

- Verger, A., Novelli, M., y Altinyelken, H. K. (2012). *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies*. London: Continuum.
- Viñao, A. (2012). El desmantelamiento del derecho a la educación: discursos y estrategias neoconservadoras. *ÁREAS. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 31, 97-107.
- Williams, J. H., y Engel, L. C. (2013). Testing to Rank, Testing to Learn, Testing to Improve: an introduction and overview. *Research in Comparative and International Education*, 8 (3), 214-235. DOI: <http://dx.doi.org/10.2304/rcie.2013.8.3.214>.
- Woodward, R. (2009). *The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)*. London and New York: Routledge.

Abstract

Global policy beyond the national. Educational reform (LOMCE) and the standardisation regime (OECD)

INTRODUCTION. This essay focuses on the theoretical and contextual effects of the standardisation in the education policies. Specifically, we analyse the role of the OECD in global education governance through PISA, as one of the characteristic of the Global Education Reform Movement. **METHOD.** The methodological process uses a dual dimension. On the one hand, we use historical and interpretative analyses to understand what is the standardisation and how the OECD legitimises power and control relationships as a government model. On the other hand, using Critical Discourse Analysis, we examine some discourses that have been utilised to justify the new education spanish reform (LOMCE). **RESULTS.** The standardisation system and the OECD governance are characterising the global reform of public education. The Spanish education reform act is based in these characteristics and its discourses have used the symbolic power occupied by the OECD. **DISCUSSION.** The educational systems have been reformed in order to increase their countries economies and for the competitive improve between regions. Furthermore, this process can be understood as a practice and strategy which countries govern themselves under the global governance.

Keywords: *Educational policy, Global Approach, Standardized Tests, Educational Change, Discourse Analysis, Governance.*

Résumé

Politique globale au-delà de le cadre national. La réforme de l'éducation (LOMCE) et le régime de normalisation (OCDE)

INTRODUCTION. Cet article se concentre sur la théorisation et la contextualisation des effets du système de normalisation dans la politiqueéducatrice. Plus précisément, on analyse le rôle de l'OCDE dans la gouvernance mondiale de l'éducation par le programme PISA, comme une caractéristique du Mouvement des Réformes Globales de l'Éducation. **MÉTHODE.** Le processus méthodologique utilise une double dimension. D'un côté, on utilise des analyses historiques et interprétatives pour comprendre quel est le régime de normalisation éducative et comment l'OCDE légitime les relations de pouvoir et de contrôle en tant que forme de gouvernement. D'un

autrecôté, en utilisant l'Analyse Critique du Discours, on examine certains discours qui ont été utilisés pour justifier la nouvelle loi qui réforme l'éducation espagnole (LOMCE). **RÉSULTATS.** Le régime de normalisation et de gouvernance de l'OCDE est en train de caractériser la réforme globale de l'enseignement public. La réforme de l'éducation espagnole est basée sur ces caractéristiques et ses discours ont utilisé le pouvoir symbolique qui occupe l'OCDE. **DISCUSSION.** Les systèmes éducatifs ont été réformés avec la fin d'améliorer l'économie et la compétitivité parmi les différentes régions. En plus, ce processus peut être compris comme une stratégie pratique où les pays sont gouvernés en vertu d'une gouvernance mondiale.

Mots clés: *Politique éducative, Approche globale, Tests standardisés, Changement éducatif, Analyse du discours, Gouvernance.*

Perfil profesional de los autores

Geo Saura (autor de contacto)

Investigador predoctoral de la Universidad de Granada. Su tesis doctoral está enmarcada dentro del Proyecto de Investigación (Plan Nacional I+D+i REF/EDU 2010/20853) "Dinámicas de privatización exógenas y endógenas en y de la educación: la implantación del modelo de cuasimercado en España". Ha desarrollado estancias de investigación en Ghent University (Gante, Bélgica) y en University of Roehampton (Londres, Reino Unido). Sus principales líneas de investigación se centran en el campo de la política educativa y la sociología de la educación, concretamente: en el análisis de las políticas neoliberales; las redes filantrópicas; los *think tanks*; las reformas globales; y las relaciones de poder y control contemporáneas.

Correo electrónico de contacto: geosaura@ugr.es

Dirección para la correspondencia: Campus Universitario de Cartuja, s/n. C.P 18071 (Granada). Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía. Teléfono (+34) 958 246 197.

Julián Luengo Navas

Profesor titular de Política Educativa y Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Granada. Sus principales áreas de investigación incluyen el estudio de las desigualdades y la segregación social, la historia de la educación, la investigación cualitativa, el análisis de las políticas educativas y los procesos de privatización en la educación pública. Actualmente coordina el Proyecto de Investigación (Plan Nacional I+D+i REF/EDU 2010/20853) "Dinámicas de privatización exógenas y endógenas en y de la educación: la implantación del modelo de cuasimercado en España".

Correo electrónico de contacto: jluengo@ugr.es

En estos momentos, la mayoría de sistemas educativos sufren profundas transformaciones. La educación, al igual que otros servicios públicos, se privatiza a través de múltiples formas. Mecanismos de privatización endógena y exógena modifican las estructuras, las prácticas y los sujetos. Estos cambios son propios de una nueva gubernamentalidad neoliberal. En el panorama español se definen como biopolítica neoliberal educativa.

El régimen de estandarización, la nueva gestión pública, los sistemas de incentivos y las prácticas de rendición de cuentas se ejercen como formas de gobierno que individualizan y totalizan a los conjuntos poblacionales. La performatividad es la tecnología política que transforma la cultura escolar y crea nuevos sujetos docentes.

El Estado se transforma. Nuevos actores, caracterizados por idiosincrasias más privadas que públicas, ejercen nuevas formas de gobierno en las políticas educativas estatales. Los think tanks son nuevos actores que apoyan y defienden, mediante lógicas narrativas, la entrada de políticas neoliberales en los sistemas educativos públicos. Las fundaciones filantrópicas lideradas por nuevos actores filántropos empresariales generan nuevas redes de gobierno en la arena política pública.

*Se escribe siempre para dar vida, para liberar la vida allí donde
está presa, para trazar líneas de fuga.*

Guilles Deleuze (1990)