

NEOLIBERALISMO COMO DISCURSO

La evaluación en educación entre tecnologías políticas neoliberales y la nueva filantropía

Geo Saura*

Resumen: El texto explora cómo el discurso de la evaluación en educación se utiliza para introducir tecnologías políticas neoliberales y nuevos roles que la nueva filantropía está ocupando en la arena política educativa española. Examino cómo el neoliberalismo ha sido analizado desde una óptica foucaultiana y desde una perspectiva neomarxista para defender que analizar el neoliberalismo como discurso es un medio para reconciliar ambas interpretaciones. Analizo cómo en las evaluaciones estandarizadas coexisten mecanismos disciplinares, de gestión poblacional y de la conducción de las conductas para extender la «gubernamentalidad neoliberal» y reformar los sistemas educativos mediante tecnologías políticas neoliberales. Exploro discursos extraídos de normativas, webs, artículos de investigación y vídeos donde gobiernos y nuevas fundaciones filantrópicas argumentan sobre la evaluación y diferentes tecnologías políticas para defender el neoliberalismo. Ránquines, ferias de colegios, sistemas incentivos, gestión empresarial y rendición de cuentas son las tecnologías políticas neoliberales que defienden los gobiernos. La fundación filantrópica «Empieza por Educar» es un nuevo actor relevante en la arena política educativa española que construye neoliberalismo y crea nuevos procesos de formación docente propios del ámbito empresarial.

Palabras-clave: neoliberalismo, evaluación, política educativa, discursos, filantropía

NEOLIBERALISM AS DISCOURSE. EVALUATION IN EDUCATION BETWEEN NEOLIBERAL POLICY TECHNOLOGIES AND THE NEW PHILANTHROPY

Abstract: The paper explores how discourses about evaluation in education are being used to introduce neoliberal policy technologies and new roles that the new philanthropy is occupying in the Spanish educational policy arena. I examine how neoliberalism has been analyzed from Foucauldian and neo-Marxist visions to argue that analyzing neoliberalism as a discourse is a medium to reconcile both interpretations. I analyze how disciplinary mechanisms, the management of population and governmentality processes coexist in evaluation processes to extend the «neoliberal governmentality»

* Universitat Autònoma de Barcelona.

and reform educational systems through different neoliberal policy technologies. I explore discourses from websites, articles, policies and videos where governments and private actors use arguments of educational evaluation and policy technologies to defend neoliberalism. Governments defend policy technologies such as rankings, school fairs, performance-related pay, performance management and accountability mechanisms. «Empieza por Educar», a philanthropic foundation, is a new relevant actor in the Spanish education policy arena that elaborates neoliberalism and creates new teacher training processes integral to the corporate sector.

Keywords: neoliberalism, evaluation, education policy, discourse, philanthropy

O NEOLIBERALISMO COMO DISCURSO. AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO ENTRE TECNOLOGIAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS E A NOVA FILANTROPIA

Resumo: O texto explora como o discurso da avaliação em educação é usado para introduzir tecnologias políticas neoliberais e novo papéis que a nova filantropia está a ocupar na esfera política da educação espanhola. Examino como o neoliberalismo tem sido analisado a partir de uma ótica foucaultiana e de uma perspectiva neomarxista para argumentar que analisar o neoliberalismo como discurso é um meio para reconciliar ambas as interpretações. Análise como nas avaliações padronizadas coexistem mecanismos disciplinares, de gestão populacional e de condução das condutas para estender a «governabilidade neoliberal» e reformar os sistemas educativos através de tecnologias políticas neoliberais. Exploro discursos extraídos de normativos legais, *sites*, artigos científicos e vídeos onde governos e novas fundações filantrópicas discutem sobre a avaliação e diferentes tecnologias políticas para defender o neoliberalismo. *Rankings*, feiras de escolas, sistemas de incentivos, gestão empresarial e rendição de contas são as tecnologias políticas neoliberais que os governos defendem. A fundação filantrópica «Empieza por Educar» é um novo ator relevante no domínio da política educacional espanhola que constrói neoliberalismo e cria novos processos de formação de professores próprios do mundo empresarial.

Palavras-chave: neoliberalismo, avaliação, política educativa, discurso, filantropia

Sujetos sujetos y gobernados por los números

El sujeto está sujeto al número. En ningún periodo histórico anterior los números han tenido la validez que poseen actualmente. Nunca lo numérico ha ostentado la capacidad que hoy en día posee para sustentar argumentos y práctica políticas concretas orientadas al control y a la construcción de sujetos. El número tiene la capacidad de sujetarnos a él, de construirnos. El resultado: sujetos en procesos de sujeción a lo numérico. Nikolas Rose (1999) acertó al afirmar que vivimos en una época en la que somos «gobernados por los números». Las prácticas para clasificarnos, compararnos y categorizarnos son medios por los que somos gobernados por lo numérico (Ozga, 2008). Estas modalidades de gobierno extendidas a finales del siglo XX,

que dieron lugar a la «sociedad de la auditoría» (Power, 2000), no tienen límites. Estas formas de gobierno contemporáneas requieren sujetos que cuantifiquen la conducción de sus conductas y sean controlados mediante el poder de los números y el juicio de la evaluación. Estos modos de gobernarnos mediante la cuantificación son parte de las tecnologías gubernamentales de los regímenes democráticos actuales definidos como «democracias liberales avanzadas» (Rose, 1996). Por tecnologías políticas o gubernamentales comprendemos la complejidad de programas, cálculos, técnicas, aparatos, documentos y procedimientos a través de los cuales las autoridades logran las ambiciones gubernamentales (Rose & Miller, 1992).

Aquí, el término sujeto tiene dos significados que en ambos casos sugieren una forma de poder que subyuga y somete. Por un lado, significa «sometido a otro a través del control y la dependencia» y por otro «sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo» (Foucault, 1988: 7). El sujeto, que «literalmente significa estar sometido», en la actualidad, cree haberse liberado y se autodefine como un «proyecto libre» que se replantea y se reinventa, pero está en realidad coaccionado mediante una forma eficiente de subjetivación y de sometimiento (Han, 2014: 11). El sujeto como proyecto libre de «las coacciones externas y de las coerciones ajenas, se somete a coacciones internas y a coerciones propias en forma de una coacción al rendimiento y la optimización» (*ibidem*: 12). Nos encontramos ante una nueva era sustentada en nuevas formas de gobernar a los sujetos en espacios y prácticas concretas donde la valía que nos otorgan los números es infinita. Estamos bajo continuos e incesantes poderes de la numeración que nos sujetan y construyen con finalidades concretas.

Una de las acepciones de la evaluación, desde el término francés *avaluer*, es la de dar valor a un objeto o persona a través de la numeración. Los mecanismos de control que dictaminan cuán capaces somos para tomar decisiones sobre nuestras vidas se extienden por múltiples medios. Proliferan los programas televisivos en los que «jueces», en unos minutos mediatizados, juzgan la valía de un niño para decidir quién será o no un exitoso cantante o chef¹. La numeración, la evaluación y los juicios de verdad construyen a los niños, los sujetan y promueven su autoconstrucción. Estas formas de ser gobernados por los números «juegan» seriamente con el futuro de los niños. Incluso es una práctica común estar sujetos a aplicaciones móviles que cuantifican nuestros estados anímicos y evalúan cuán felices somos en un instante. ¡Conviértete en mejor persona! ¡Herramientas para cambiar tu estado emocional en unos segundos! ¡Mejora tu vida! ¡A través de la medición de su experiencia en momentos, obtendrá una imagen precisa de su vida y los factores determinantes de su felicidad!² Estos son solo algunos de los eslóganes utilizados para que el sujeto neoliberal auto-cuantifique su valía. Así el sujeto que se cree

¹ *The Voice Kids* o *Master Chef Junior* son ejemplos en diferentes países.

² <https://itunes.apple.com/es/app/plus-mis-emociones-problemas/id616360721?mt=8>

libre está sujetado a una libertad engañosa que lo construye. Por la extensión de este tipo de prácticas, como señala Stephen Ball (2015), quizás nos encontramos en estos momentos en la «segunda época dorada de los números». Parece ser que ya no necesitamos un poder externo que ejerza sobre nosotros formas de control para sujetarnos a los números. El neoliberalismo es un constructo con gran eficacia para explotar la libertad ya que «solo la explotación de la libertad genera el mayor rendimiento» (Han, 2014: 13). Como sujetos neoliberales contemporáneos hemos asimilado estos modos de sujetarnos y construimos en y para los números. Han (2014) sostiene que se están extendiendo formas de psicopolítica neoliberal que hacen que nos auto-controlemos sin la necesidad de un poder externo.

Neoliberalismo como discurso entre los foucaultianos y los neomarxistas

El análisis del neoliberalismo tiene forma de huracán ya que lleva ocupando los debates en las ciencias sociales y humanidades desde mediados del siglo XX o inicio de esta primera ola definida como «proto-neoliberalismo» (Peck & Tickell, 2002). La preponderancia de estos debates se ha intensificado desde la última ola o «roll-out-neoliberalismo» (*ibidem*). La propagación del huracán parece que no ha finalizado, quizás de momento, no tiene límites. Las visiones y espacios de estudio sobre el neoliberalismo siguen caracterizadas por sus multiplicidades y heterogeneidades. Las transformaciones de los Estados, los pasos del gobierno a la gobernanza, la privatización de los servicios públicos, incluso las relaciones entre la sexualidad y las subjetividades son, por señalar sólo algunos campos, analizados desde diferentes ópticas, como causas y/o efectos del neoliberalismo. Este entramado ha llevado a adjetivar el neoliberalismo como una «omnipotencia» para especificar que, el uso del término, se utiliza como causa de todos los cambios sociales y políticos contemporáneos (Clarke, 2008). Estas disrupciones han logrado que no se haya delimitado con exactitud qué es el neoliberalismo de una forma que sea aceptada por la comunidad investigadora.

En la última década han emergido diversos debates que agrupan al neoliberalismo según diferentes formas de análisis. Ha tenido gran aceptación comprender el neoliberalismo como política, ideología y gubernamentalidad (Larner, 2000). Ward y England (2007) establecen cuatro categorías para deliberar sobre el neoliberalismo, que Springer (2012) sintetiza como: «proyecto hegemónico ideológico», actores que generan un proyecto de clase capitalista; «política y programa», cambios específicos que privatizan, liberalizan y despolitizan; «forma de Estado», dinámicas que transforman las estructuras estatales mediante competitividad económica; y «gubernamentalidad», formas de gobierno a través de tecnologías políticas que conducen las conductas y responsabilizan a los ciudadanos de sus éxitos y fracasos. Otra de las categoriza-

ciones es la de Ong (2007), para diferenciar, entre «N»eoliberalismo (con «N» mayúscula) referido a los análisis neomarxistas y «n»eoliberalismo (con «n» minúscula) para agrupar los trabajos con perspectiva foucaultiana. La primera visión (con «N») tiene que ver con los trabajos neomarxistas que argumentan estos cambios desde su condición estructural, política económica o hegemonía ideológica de clase capitalista (véase: Barnett, 2005; Hardt & Negri, 2000; Harvey, 2005; Turner, 2008). De un modo amplio, las palabras de David Harvey sintetizan el posicionamiento neomarxista sobre el neoliberalismo al comprenderlo como «prácticas político-económicas» que promueven el bienestar a través del apoyo 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: 6). Estas formas económicas, políticas e ideológicas implican, en la práctica, la desregulación, la privatización y los cambios en la gestión de los servicios públicos estatales. Los trabajos que forman parte de esta corriente exploratoria han comprendido el neoliberalismo como una «ola global», o en palabras de Ong (2007), extendido como un «tsunami» que ha intentado imponer una ideología a escala planetaria. Se trata de un proyecto ideológico impulsado para la reestructuración del Estado en la promoción del libre mercado y la acumulación expandida del capital (Clarke, 2008). La segunda perspectiva de análisis, neoliberalismo (con «n»), para seguir con la categorización de Ong (2007), tiene que ver con las posiciones inspiradas por Michel Foucault sobre el análisis de la gubernamentalidad neoliberal. Estas formas de gobierno neoliberal o «conducción de las conductas» son los nuevos modos de gubernamentalidad del «gobierno de las almas» (Foucault, 1991) que van confeccionándose desde mediados del siglo XX. La visión de análisis del neoliberalismo como gubernamentalidad o mentalidad de gobierno centra el foco de atención en las formas de ejercer una «gubernamentalización de Estado» (Lemke, 2001) o «gubernamentalización de lo social» (Dean, 1999). Para ello se requieren tecnologías políticas y «racionalidades de gobierno» mediante una «gubernamentalidad activa» (Foucault, 2007: 154) que gobierna para el mercado y se erige para producir la competencia. Las tecnologías políticas coexisten con diversas racionalidades políticas donde el «modo de conducta se rige a través de la libertad», en relaciones interconectadas entre «gobierno, los auto-gobernados y el espacio de administración» (Ong, 2007: 4). La gubernamentalidad neoliberal se sostiene como políticas de Estado que se fundamentan en dirigir la conducta de las conductas a través de estrategias de libertad que responsabilizan a los sujetos de sus aciertos y errores (Burchell, Gordon, & Miller, 1991; Dean, 1999; Rose & Miller, 1992).

Los trabajos que analizan el neoliberalismo como gubernamentalidad neoliberal o los que centran la atención en la condición estructural del capitalismo como proyecto hegemónico, foucaultianos y neomarxistas respectivamente, tienen parte de razón en sus análisis y no son tan distantes. Las palabras de Michel Foucault pueden aportar mucho sobre esta visión reconciliadora:

Yo cito a Marx sin decirlo, sin ponerlo entre comillas, y como no son capaces de reconocer los textos de Marx, paso por ser alguien que no cita a Marx. ¿Un físico cuando hace física, siente la necesidad de citar a Newton o a Einstein? (Foucault, 1975 cit. in Coutant, s.d.: para. 70)

No obstante, no considero que el análisis del neoliberalismo tenga que hacerse desde «arriba hacia abajo» como suelen sostener los neomarxistas, o desde «abajo hacia arriba» como es común entre los foucaultianos. Como afirma Rose (1999), si existen diferencias en los análisis más macro y más micro, no son ontológicas, sino tecnológicas. El neoliberalismo no puede comprenderse desde visiones tan macro que modifican aspectos universales, ni desde análisis tan micro sin prestar atención a cambios globales. Estas causas están dando lugar a una traslación terminológica que apuesta por una nueva denominación, «neoliberalización», para comprender que estamos ante hechos heterogéneos que especifican multiplicidad de cambios, complejidad de prácticas y características específicas de los contextos (Brenner, Peck, & Theodore, 2010). Incluso mientras siguen proliferando los académicos interesados en las delimitaciones terminológicas sobre el neoliberalismo desde diferentes campos disciplinares, hay quienes se empeñan en trasladar los debates hacia una definición de postneoliberalismo (véase: Peck, Theodore, & Brenner, 2010; Sader, 2008).

Mi intención no es inmiscuirme ni tomar partido en los debates epistemológicos u ontológicos interesados en delimitar con exactitud el neoliberalismo. Tampoco tengo interés en generar una teoría ni una noción propia que concluya qué es neoliberalismo. Mi propósito es algo más modesto. Me conformo con sostener que el neoliberalismo es en realidad una construcción de discursos que modifican prácticas y espacios específicos. Comprender el neoliberalismo como discurso es un primer paso para intentar reconciliar los análisis foucaultianos, de condición postestructuralista, con los análisis neomarxistas que comprenden estos cambios como un proyecto ideológico hegemónico (Springer, 2012). Los discursos neoliberales se constituyen mediante un conjunto de ideas que proceden de todas partes y de ninguna en particular, lo que identifica los lugares difusos en los que se entremezclan las relaciones de poder (Plehwe, Walpen & Neunhoffer, 2005). Se trata de una serie de hibridaciones discursivas que generan efectos diversos a nivel geopolítico y en las diferentes instituciones públicas (Peck, 2004) a través de «campos de discursividad» (Laclau & Mouffe, 2001) en las que las múltiples narrativas se confeccionan desde diferentes espacios y nunca son finalistas. Esto está posibilitando que el neoliberalismo logre extender incuestionablemente su sentido común en las prácticas, por lo que hay que considerarlo como un proceso, nunca un estado final (Springer, 2012). Por todas estas razones considero que el neoliberalismo se «está haciendo», nunca en pretérito o algo finalizado, sino en «un ahora» en el que se entremezclan discursos heterogéneos que proceden desde diferentes espacios y modifican prácticas contextualizadas. A continuación, el texto se centra en analizar

cómo eso que llamamos neoliberalismo, «relación entre el poder, la verdad y el sujeto» (Ball, 2015), se construye mediante discursos educativos que utilizan la evaluación como argumento principal para modificar las prácticas y espacios concretos en un marco reformista global.

La evaluación educativa mediante la disciplina, la biopolítica y la gubernamentalidad

Los mecanismos de poder disciplinario, de gestión poblacional y de la conducción de las conductas conforman los tres modos de llevar a cabo la «gubernamentalidad neoliberal» (Dean, 1999) extendida por distintos gobiernos desde los años ochenta del siglo anterior (Burchell, Gordon, & Miller, 1991; Dean, 1999; Rose, 1999). La construcción del sistema educativo moderno, como parte de las instituciones disciplinarias, utilizó desde sus inicios los procesos de cuantificación para sujetar al sujeto. En las diferentes instituciones se fue ejerciendo un poder disciplinario que tenía como meta individualizar, normalizar, clasificar, categorizar y excluir al sujeto mediante la tecnología de poder del examen (Foucault, 1984). Estas formas de control disciplinario ejercidas mediante las relaciones poder/saber han sido definidas como «microfísica del poder». Así la institución educativa se fue conformando como una «especie de aparato de examen ininterrumpido que acompaña en toda su longitud la operación de enseñanza (...) una comparación perpetua de cada cual con todos, que permite a la vez medir y sancionar» (Foucault, 1984: 173). En la microfísica del poder, el examen es la más propia de todas las tecnologías políticas del sistema educativo moderno (Hoskin & Macve, 1986). A través del examen y la numeración se marcan los saberes y la veracidad de cada periodo histórico, así como el poder de la disciplina.

En la actualidad el examen sigue siendo la tecnología política de la disciplina individual pero con la finalidad de extender mecanismos de regularización poblacionales. La gubernamentalización estatal requiere, mediante la idea de población, procesos de gestión poblacional propios del régimen de control de la biopolítica (Foucault, 1987). Los procesos de evaluación estandarizada del rendimiento educativo, uno de los aspectos más prolíferos de los debates contemporáneos de la política educativa, se desarrollan evaluando escuelas, que agrupan, clasifican y categorizan mediante la noción de población. Estos procesos de rendimiento educativo permiten a las agendas políticas educativas ejercer, siguiendo de nuevo a Foucault, 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» (*ibidem*: 173). De este modo, el control biopolítico inculcado en los sistemas educativos actuales, sigue manteniendo el poder de la disciplina mediante la tecnología del examen, así como los procesos de regularización poblaciones a través de la estadística, las medidas globales y las

previsiones de alta magnitud. Tras el proceso de evaluación estandarizada *First International Mathematics Study* de 1964, considerado como examen precursor para clasificar y comparar a los países, los mecanismos de estandarización no han cesado de expandirse. Desde la última década del siglo XX, casi por aceptación unánime, los sistemas educativos han centrado su atención en el desarrollo de procesos de evaluación estandarizada. Pero es desde el comienzo de PISA (*Programme for International Student Assessment*), la prueba de control poblacional más importante, cuando la mayoría de los países han comenzado a reformar sus sistemas educativos con una clara pretensión en la mejora de los resultados de la cuantificación. Este proceso de reformas educativas Pasi Sahlberg (2011) lo define como GERM (*Global Education Reform Movement*), un «germen» en su traducción del inglés.

Las diversas reformas han considerado a PISA como un indicador comparativo del capital humano que tienen los países y como un medio que establece relaciones recíprocas entre la creación de nuevas políticas escolares y la mejora de las economías (Sellar & Lingard, 2013). La legitimación de estas reformas ha logrado un «régimen de estandarización» (Lingard, Martino, & Rezai-Rashti, 2013) como argumento discursivo para instalar la idea competitiva de unos países y/o regiones con relación a otros. Son tecnologías políticas propias del liberalismo avanzado que promueven que los gobiernos se gobiernen a sí mismos o sean gobernados desde la distancia. Estas formas que gobiernan mediante lo numérico han sido un elemento central de gobernanza educativa de la gestión poblacional (Ozga, 2008). Es una gobernanza que dirime el conocimiento como medio instrumental mediante mecanismos de «vigilancia educativa» de las regiones. Este régimen de estandarización y control ha sido analizado como un «ojo global» (Nóvoa & Yariv-Mashal, 2003) o un «panóptico global» (Lingard, Martino, & Rezai-Rashti, 2013). Las políticas de estandarización se han consolidado en la escuela pública a través de la aplicación de incesantes prácticas empíricas de medición del rendimiento, mecanismos propios de la «sociedad de la auditoría» (Power, 2000), dando lugar a un aparataje de *datafication* de las formas neoliberales de gobernanza (Lingard, Martino, & Rezai-Rashti, 2013: 552). Este entramado reformista ha propiciado que la OCDE promueva una gobernanza educativa global a través de la generación de ideas, la evaluación de las políticas y la producción de los datos (Martens & Jakobi, 2010).

Además de mecanismos disciplinares y procesos de regularización poblacional, propios de la biopolítica, los sistemas educativos contemporáneos, por medio de la evaluación, incorporan tecnologías políticas de la gubernamentalidad neoliberal para sujetar a los sujetos a lo numérico. Vivimos en un momento histórico en el que la libertad propia del «poder hacer» produce más coacciones que el momento disciplinario del «deber hacer», ya que el deber es finalista, tiene límites, mientras que el poder hacer es infinito (Han, 2014). La gubernamentalidad, como mentalidad de gobierno, representa la confluencia entre las técnicas de control ejercidas sobre el sí

mismo y sobre los otros, o «conducción de las conductas» a través de las estrategias de libertad de los sujetos (Foucault, 1991). La cultura de la performatividad, siguiendo el pensamiento de Lyotard (1987) y Ball (2003, 2012b), es una tecnología política legitimada en el ámbito educativo por el cual se ejerce la gubernamentalidad neoliberal. En educación «la performatividad es la forma por excelencia de la gubernamentalidad neoliberal» (Ball, 2012a: 31). La performatividad es una tecnología política, una cultura de la evaluación y un modo de reglamentación que evalúa, compara, establece indicadores y finalidades docentes (Ball, 2003). La performatividad se fundamenta en la optimización de la relación de reciprocidad input/output, en una búsqueda incansable de la eficiencia, la eficacia y la primacía del economicismo ante todo lo demás (Lyotard, 1987; Ball, 2003, 2012b). Así, el desempeño de los docentes y las organizaciones es una medida de productividad que controla, produce y conforma a los sujetos (Ball, 2003). El determinismo es la hipótesis sobre la que descansa esta cultura sustentada por la filosofía positivista de la eficiencia (Lyotard, 1987). La performatividad se adentra como cultura docente de la gubernamentalidad neoliberal que se apropia del sujeto, modificándolo y rigiendo sus conductas. 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 gobierna al sujeto haciéndolo medible y cuantificable. Se fundamenta en constituir tecnologías políticas en el que el tecnicismo y la eficacia son medios para el crecimiento de las economías (Lyotard, 1987). Se requiere un sujeto neoliberal que sea animado (Han, 2014). Somos producidos más que oprimidos, animados más que forzados, mediante un sistema moral que nos subvierte y nos reorienta hacia sus fines (Ball, 2012b). La ambivalencia y la duda que genera a los profesionales forman parte de este régimen de lo numérico. Judith Butler lo clarifica al afirmar que el «hecho de que yo sea otra para mí misma precisamente en el lugar donde espero ser yo misma es consecuencia del hecho de que la socialidad de las normas excede mi principio y mi final» (2005: 35).

Discursos de la evaluación construyendo el neoliberalismo mediante tecnologías políticas en el contexto educativo español

La caracterización política del actual sistema educativo español, a modo de breve contextualización, se sostiene, desde una óptica general, en tres pilares. Es un sistema educativo fuertemente privatizado, en el que coexiste una red de centros públicos, privados-concertados y privados. En la actualidad, el 67,8% de los centros pertenecen a la red pública y el 32,2% a la red privada, aunque hay comunidades, como la de Madrid, donde la enseñanza privada alcanza un 48%. Es un sistema educativo altamente descentralizado en las que existen competencias territoriales transferidas (véase: Bonal, Rambla, Calderón, & Pros, 2005). Bolívar (2004) señala esta segunda

caracterización construida mediante «prácticas discursivas» de la descentralización, debiéndose a Foucault, que han sido confeccionadas por medio de retóricas, pero en la práctica producen sobreabundancia e impiden la autonomía de centros. Es un sistema educativo muy inestable. Esta última adjetivación se debe a que desde la recuperación democrática, tras la dictadura fascista de Franco, se han incorporado siete reformas educativas generales. Además, algunas de las regiones también han generado sus propias leyes educativas, por ejemplo: Andalucía (2007), Cataluña (2009) o Castilla-La Mancha (2010). A continuación se explora cómo los discursos de apoyo y defensa de las pruebas de evaluación estandarizadas están promoviendo diferentes tecnologías políticas que están reformulando el panorama de la política educativa española.

Dentro del marco estatal español, la Comunidad de Madrid es el espacio en el que más proliferan las tecnologías políticas neoliberales educativas. Esperanza Aguirre, expresidenta (2004-2016) del Partido Popular de Madrid (PP o partido conservador en otros contextos), Ministra de Educación española (1996-1999) y presidenta de la Comunidad de Madrid (2003-2011), es una de las ideólogas más importantes del neoliberalismo educativo. Aguirre es una defensora del neoliberalismo a través de discursos que argumentan la necesaria transformación de espacios y prácticas de las instituciones públicas:

Las posiciones ideológico-políticas opuestas en todo el mundo occidental dividen a los ciudadanos entre estatistas y liberales, entre los que creen que el Estado puede juzgar mejor que los individuos sobre sus necesidades, y elegir por ellos, y los que consideramos que cada persona debe elegir libremente, siempre que las necesidades mínimas estén garantizadas (...). La opción liberal, que consiste en confiar en los ciudadanos, en sus iniciativas, en sus energías, en su creatividad y en su indiscutible afán de prosperar, es la mejor solución para los problemas de los españoles³

Estas narrativas son lógicas primarias para amparar los discursos de la evaluación estandarizada y promover diferentes tecnologías políticas neoliberales en la política educativa. La Comunidad de Madrid ha defendido el cuasimercado educativo a través de distintas tecnologías políticas que sustentan al discurso de la evaluación estandarizada como medio para introducir severos cambios. La región madrileña realiza unas evaluaciones estandarizadas al alumnado de 6º de Educación Primaria y de 3º de Educación Secundaria Obligatoria, Pruebas de Conocimientos Indispensables, que evalúan los conocimientos lingüísticos y matemáticos. A raíz de estas pruebas, el gobierno madrileño construye un ranking que jerarquiza a todos los centros escolares, con la intención de publicitar y promover a las familias el uso del derecho a la libertad de elección. Este ranking ha sido aunado a otra medida política, zonificación única de escolarización (Decreto 29/2013), para fomentar la competencia y la libertad en los procesos

³ <http://www.libertaddigital.com/c.php?op=imprimir&id=1276327509>

de elección escolar. Los ránquines comienzan a extenderse por el territorio español. A modo de ejemplo, el periódico El Mundo establece otro ranking en el que jerarquiza a los 100 mejores colegios españoles⁴. Otra de las tecnologías políticas neoliberales del gobierno madrileño es el apoyo a la creación, en el año 2015, de una «feria de colegios». Así, el gobierno madrileño propicia relaciones de mercado, de oferta/demanda, en las que los colegios se venden a las familias⁵. Utilizando el ranking que jerarquiza a los centros escolares madrileños, la compañía privada organizadora de la feria de colegios, publicita y promueve las relaciones de mercado entre familias y proveedores⁶. En el curso 2015/2016 la feria colegios se extiende por Madrid, Barcelona, Valencia, Sevilla y Málaga. Estas lógicas discursivas neoliberales han sido apoyadas y defendidas por la Consejera de Educación de Madrid, Lucía Figar (2007-2015), en una conferencia en la que enfatiza la necesidad de aumentar el espacio de libertad para promover mayor gestión privada⁷. Otra de las acciones que el gobierno madrileño está ejerciendo para extender el neoliberalismo es la apuesta por campañas publicitarias que defienden la libertad de elección, las relaciones de mercado, la evaluación estandarizada y la extensión del ranking. En el año 2015 Madrid dedicó una partida presupuestaria de más de 2,5 millones de euros (Pardo, 2015) para publicitar las diversas tecnologías políticas a través del metro, autobuses y radio.

FIGURA 1

Panel publicitario del Metro madrileño



Fonte: *Público*.

⁴ <http://www.elmundo.es/mejores-colegios.html>

⁵ <http://laferiadeloscolegios.com/>

⁶ <http://www.scholarum.es/es/contenidos/elegir-colegio/consulta-los-colegios-mas-demandados-y-los-resultados-academicos-de-la-comunidad-de-madrid>

⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=4a2yvYn5OLs>

Los discursos de la evaluación estandarizada también están ligados a la defensa del cobro por productividad o incentivo económico para los docentes. Estos discursos son defendidos por la legitimación ideológica que generan las «ciencias grises» que potencian relaciones de poder entre los expertos y la política, para vincular la rendición de cuentas con la economía (Rose, 2006). Estos argumentos vienen apoyados por el poder simbólico que ocupan personalidades concretas, en contextos específicos, a través de la legitimación de discursos que modifican los sistemas educativos. El filósofo José Antonio Marina, autor de «El libro blanco de la profesión docente», está representando este rol simbólico para argumentar y defender la incorporación de incentivos económicos docentes para que haya diferencias en cuanto al cobro de su labor dependiendo de la mejora de resultados académicos (véase: Marina, Pellicer, & Manso, 2015; Álvarez, 2015).

Estos discursos neoliberales que unifican el rendimiento académico con los incentivos económicos docentes son defendidos por corrientes ideológicas muy diversas. Andalucía y Cataluña son dos de los espacios en los que se han desarrollado políticas escolares que han utilizado la defensa de la mejora del rendimiento escolar para promover tecnologías políticas de gestión empresarial y sistemas de incentivos económicos docentes. En Andalucía, en 2008, se incorporó el «Programa de calidad» en la escuela pública que integró un sistema de incentivo económico, pruebas de evaluación similares a PISA y planteamientos de jerarquía institucional entre los responsables de la dirección escolar y los docentes (Merchán, 2012). En Cataluña se ha apostado por la incorporación de la nueva gestión pública (Verger & Curran, 2014). Mediante el «el decreto de dirección» (Decreto 155/2010), el gobierno atribuye a la dirección escolar la responsabilidad de rentabilizar el uso de las instalaciones públicas, la capacidad para seleccionar al personal docente e incluso proponer complementos retributivos a los docentes que mejoren los rendimientos escolares. Recogiendo el discurso de una investigación previa (Verger & Curran, 2014: 11), se presenta el argumento de un responsable de la administración catalana que apostilla que estos cambios políticos tienen el objetivo de desafiar «la cultura horizontal que está enraizada en las escuelas, la cual es muy compleja de eliminar» y es «la barrera más importante para modernizar las escuelas». Incluso en el contexto catalán se ha incorporado una nueva política que permite al profesorado optar a un incentivo salarial relacionándolo con la evaluación (Ordre ENS/16/2016).

Neoliberalismo como discurso desde la filantropía en la arena política pública

En la última década, organizaciones filantrópicas de nuevo cuño están ejerciendo especial protagonismo en el campo de la política pública. Se trata de actores multimillonarios que,

por medio de grandes donaciones económicas, están ejerciendo la capacidad de influir en la política y «guiar el mundo» desde visiones muy particulares. Es lo que ha sido conocido como «nueva filantropía» o «filantrocapitalismo» (Bishop & Green, 2007) para diferenciarla de la filantropía tradicional (Frumkin, 2006) o «filantropía científica» (Saltman, 2010). La idea esencial de estas nuevas fundaciones filantrópicas está basada en hacer creer que a través de donaciones económicas pueden poner su filosofía empresarial al servicio de la caridad (Ball & Olmedo, 2011). Los filántropos ejercen sus donaciones involucrándose en la administración y gestión de las iniciativas. La nueva filantropía se diferencia de la tradicional por establecer periodos de apoyo financiero más prolongados, construir indicadores de desempeño de lo invertido y estrechar las relaciones de provisión/recepción en el que los filántropos asesoran las inversiones (Frumkin, 2006). Para comprender cómo se está construyendo el neoliberalismo, desde la nueva filantropía, como un proyecto ideológico de clase es necesario prestar atención a los discursos que están generando estos nuevos actores privados a través de las diferentes causas de donación.

El discurso de Warren Buffet, consolidado como uno de los mayores filántropos de la historia, clarifica el proyecto hegemónico neoliberal de esta nueva filantropía: «Hay una lucha de clases, de acuerdo, pero es mi clase, la clase rica, la que hace la guerra, y estamos ganando» (Stein, 2006).

A modo de ejemplo, voy a describir algunos aspectos que demuestran los primeros pasos que la nueva filantropía está generando para modificar el sistema educativo español. En la arena política educativa española, Empieza por Educar (ExE), filial en este contexto de la red *Teach For All*, es una de estas nuevas fundaciones filantrópicas que está recogiendo especial relevancia en la modificación de la política educativa. ExE, fundada en el año 2011, se auto-define como una fundación filantrópica con el principal argumento de servir al sistema educativo español y solucionar sus problemas, formando e incorporando a docentes en contextos vulnerables. Esta nueva fundación filantrópica está liderada por Ana Botín, presidenta del Banco Santander, y está apoyada por multinacionales bancarias, servicios financieros, compañías privadas multinacionales, fundaciones filantrópicas, empresarios e instituciones educativas privadas. Entre otros: Deloitte, Barclays PLC, Banco Santander, Obrascón Huarte Lain, Fundación Botín, Fundación Ramón Areces, Fundación Uría Méndez, Fundación Prosegur, Carlos Barrobés, Sol Daurella, Olaf Díaz-Pintado, Felipe Morenés, Francesc Rubiralta y Carlos Trascasa. Es característico de estas fundaciones filantrópicas, 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, 2012a).

Un discurso de la presidenta de ExE, y del Banco Santander, sintetiza el principio ideológico en el que se sustentan sus inversiones empresariales altruistas: «Beneficio, creación de riqueza,

competición: estas no son palabras sucias, sino el símbolo de vida de una economía dinámica». ⁸ En este mismo discurso, Ana Botín, asevera que el apoyo de su empresa no sólo reside en promover que las nuevas generaciones comprendan los valores que sustentan la economía empresarial, sino en introducir el espíritu de empresa en el interior de los jóvenes.

De este modo, el neoliberalismo no provoca una desaparición del Estado sino la creación de un Estado que gobierna para el mercado. Estas transformaciones forman parte del «Estado competitivo» responsable de crear mercado (Cerny, 2010). Se crean nuevas formas de gobierno que fomentan el mercado y nuevas relaciones de poder basadas en ofrecer mayor protagonismo a la nueva filantropía. Así el Estado se reestructura mediante un «enfoque estratégico relacional» (Jessop, 2008) promoviendo que la filantropía ejerza nuevos roles en la política educativa, ocupados anteriormente por las estructuras estatales. En el caso español, estos cambios han sido posibilitados mediante acuerdos de ExE con los gobiernos de Madrid, Cataluña y País Vasco ⁹. Las nuevas acciones filantrópicas suelen presentar al mercado como una solución para abordar los problemas sociales (Bishop & Green, 2007). ExE comenzó publicitándose en diferentes medios, afirmando que el alumnado que se formara en la fundación tendría acceso a una red formada por empresas prestigiosas que financian esta iniciativa, tales como: McKinsey, Visa, Uría Menéndez, Deloitte, Deutsche Post – DHL, Fundación Marcelino Botín, Fundación Ramón Areces, Fundación la Caixa, y Fundación Barclays ¹⁰.

La fundación forma a los jóvenes líderes, que no tienen que ser graduados en educación, durante cinco semanas, en lo que denominan instituto de verano, y posteriormente les pagan un salario durante dos años mientras ejercen sus labores docentes y obtienen el máster de profesorado que remuneran desde ExE. Los jóvenes ejercen la praxis educativa en centros escolares vulnerables de Madrid, Cataluña y País Vasco que son subvencionados por el gobierno. ExE se apoya esencialmente en el poder simbólico de los discursos de la OCDE, afirmando que desde la fundación pueden mejorar los estándares de PISA y eliminar las desigualdades ¹¹. La función docente de ExE está basada en formaciones prácticas (Gutiérrez & Costa, 2014) relacionadas con las evaluaciones de PISA para producir mejores resultados del sistema educativo español y docentes eficaces. Estos modos de ser docente representan una apuesta donde la experiencia no es nada y la productividad lo es todo (Ball, 2012b). En esta misma línea argumentativa para solventar las problemáticas de la educación española, desde ExE defienden la autonomía escolar aunada con la rendición de cuentas y procesos docentes de liderazgo basados en la gestión

⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=vXH7NL6kzml>

⁹ <http://www.mecd.gob.es/dctm/sede/catalogo-tramites/becas-ayudas-subsuenciones/centrosdocentes/universitarios/campus-excelenciainternacional/2011/convenioempiezaporeducuar11.pdf?documentId=0901e72b8095a8f4>

¹⁰ http://www.ucm.es/data/cont/docs/18-2013-02-22-Empezar_por_Educuar.pdf

¹¹ <http://programaexe.org/el-reto-educativo/>

y el *coaching* (Gutiérrez & Costa, 2014). La formación que ofrece ExE se apoya mediante programas como *Design thinking*¹² o *teaching as leadership*, que recogen de *Teach For America*, en la búsqueda de docentes eficaces. Además, la formación se complementa con procesos de gestión y liderazgo que desarrollan diferentes compañías privadas (véase: DHL¹³, Grupo Consentino¹⁴). Estos programas de liderazgo, tienen la finalidad de generar docentes eficaces y un «movimiento de agentes del cambio»¹⁵. Al igual que actúa esta fundación en el contexto británico, mediante *Teach First*, estos procesos de formación basados en la gestión empresarial, forman parte de las tecnologías gubernamentales para conducir las conductas que están desarrollando desde la nueva filantropía (Bailey, 2015). De este modo, la formación docente está compuesta por un conjunto de tecnologías morales que trabajan encima, en y a través de las instituciones y de los trabajadores (Ball, 2012b). En estos sistemas propios de la performatividad, las prácticas docentes se fundamentan en la eficiencia y debilitan el profesionalismo.

Conclusiones

En la actualidad el sujeto está sujetado y gobernado por los números (Rose, 1999) mediante prácticas que clasifican, comparan y categorizan (Ozga, 2008) a través de tecnologías políticas gubernamentales (Rose & Miller, 1992). Los sujetos sometidos al control externo y a las propias identidades (Foucault, 1988) ahora se someten a coacciones internas de subjetivación y sometimiento, debido a la libertad del poder hacer (Han, 2014), en el que proliferan múltiples formas de evaluarnos. El neoliberalismo está siendo analizado desde perspectivas foucaultianas, de condición posestructuralista, y desde corrientes neomarxistas, como proyecto ideológico. He apostado por analizar el neoliberalismo en la política educativa como una construcción de discursos (Springer, 2012) como medio para reconciliar los análisis foucaultianos y los neomarxistas.

El movimiento de reformas educativas globales que estamos viviendo actualmente, definido por Sahlberg (2011) como un «germen», está sustentado esencialmente en dar mayor preponderancia a las pruebas de evaluación estandarizadas. He defendido que este movimiento reformista, que centra la primacía en las pruebas de evaluación estandarizadas, está formalizado por la coexistencia de: mecanismos disciplinares, donde la tecnología esencial es el examen; formas de control poblacional, basadas en una gobernanza educativa desde la distancia en el que los países se gobiernan a sí mismos para mejorar los estándares educativos; y nuevas formas de

¹² <http://programaexe.org/design-thinking/>

¹³ <https://twitter.com/EmpiezaxEducar/status/657850900401164288>

¹⁴ <http://www.fundacioneduardajusto.es/5-edicion-lideres-futuro-seminario/>

¹⁵ <http://programaexe.org/wp-content/uploads/2016/02/Programa-de-desarrollo-ExE-2015-DEF-1.pdf>

conducción de las conductas, mediante la cultura de la performatividad como tecnología política de la gubernamentalidad neoliberal.

La defensa del neoliberalismo en la política educativa española se está elaborando, mediante múltiples discursos que argumentan sobre las pruebas de evaluación estandarizadas, cómo medio para incorporar diferentes tecnologías políticas neoliberales en este sistema educativo. La comunidad de Madrid es la región principal en la que se están emitiendo múltiples narrativas neoliberales para unir los discursos de la evaluación con diferentes tecnologías políticas: ránquines, zona unificada de proceso de elección escolar y ferias de colegios que fomentan las relaciones mercantiles de oferta/demanda entre proveedores y familias. En Cataluña y Andalucía, diferentes partidos políticos, han unificado también el rendimiento escolar con sistemas de incentivos económicos y formas de gestión empresarial.

Es necesario analizar las nuevas fundaciones filantrópicas para comprender cómo estos actores privados están modificando los sistemas educativos públicos a través de grandes donaciones económicas, introduciendo su filosofía empresarial, dirigiendo las iniciativas y gestionando las inversiones. La fundación filantrópica ExE, liderada por la presidenta del Banco Santander y apoyada por compañías privadas, sucursales bancarias y filántropos, está ejerciendo nuevos roles en la arena política española. ExE paga un salario a jóvenes líderes para que se involucren durante dos años en zonas vulnerables como docentes y proporciona acceso a una red empresarial conformada por prestigiosas compañías privadas que apoyan esta iniciativa filantrópica. La fundación ofrece a los jóvenes, antes de entrar a la praxis, una formación eminentemente práctica, en la que centran la atención en la mejora de las evaluaciones de PISA, procesos de liderazgo y gestión empresarial.

En este artículo he aportado algunos análisis sobre la interacción existente entre la evaluación educativa y las formas de construir el neoliberalismo. He defendido introducir, en el campo de la política educativa, el análisis del neoliberalismo como discurso. El neoliberalismo se está construyendo a través de diferentes lógicas discursivas expandidas en contextos, espacios y actores, desde multiplicidades muy heterogéneas, que todavía están en proceso. La neoliberalización de la política educativa pública no ha finalizado.

Contact: *Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social, Edifici G6, Campus de la UAB, 08193 Bellaterra, Barcelona. Grupo Interdisciplinar de Políticas Educativas (GIPE).*

Email: geo.saura@uab.cat

Referencias

- Álvarez, Pilar (2015, novembro 2). Marina pide condicionar el sueldo de los docentes a la evaluación del centro. *El País*. Retirado de http://politica.elpais.com/politica/2015/11/01/actualidad/1446406921_509380.html
- Bailey, Patrick L. J. (2015). Consultants of conduct: New actors, new knowledges and new 'resilient' subjectivities in the governing of the teacher. *Journal of Educational Administration and History*, 47(3), 232-250. doi:10.1080/00220620.2015.1038696
- Ball, Stephen J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. doi:10.1080/0268093022000043065
- Ball, Stephen J. (2012a). *Global education inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London and New York: Routledge.
- Ball, Stephen J. (2012b). Performativity, commodification and commitment: An I-spy guide to the neoliberal university. *British Journal of Educational Studies*, 60(1), 17-28. doi:10.1080/00071005.2011.650940
- Ball, Stephen J. (2015). Education, governance and the tyranny of numbers. *Journal of Education Policy*, 30(3), 299-301. doi: 10.1080/02680939.2015.1013271
- Ball, Stephen J., & Olmedo, Antonio (2011). Global social capitalism: Using enterprise to solve the problems of the world. *Citizenship, Social and Economic Education*, 10(2-3), 83-90. doi: 10.2304/csee.2011.10.2.83
- Barnett, Clive (2005). The consolations of 'neoliberalism'. *Geoforum*, 36(1), 7-12. doi: 10.1016/j.geoforum.2004.08.006
- Bishop, Matthew, & Green, Michael (2007). *Philanthrocapitalism. How giving can save the world*. London: Bloomsbury Publishing Plc.
- Bolívar, Antonio (2004). La autonomía de centros escolares en España entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladoras. *Revista de Educación*, 33, 91-116. Retirado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re333/re333_05.pdf
- Bonal, Xavier, Rambla, Xavier, Calderón, Eduardo, & Pros, Núria (2005). *La descentralización educativa en España: Una mirada comparativa a los sistemas escolares de las comunidades autónomas*. Barcelona: Fundació Carles Pi i Sunyer.
- Brenner, Neil, Peck, Jamie, & Theodore, Nik (2010). After neoliberalization?. *Globalizations*, 7(3), 327-345. doi:10.1080/14747731003669669
- Burchell, Graham, Gordon, Collin, & Miller, Peter (Eds.). (1991). *The Foucault effect: Studies in governmentality: With two lectures by and an interview with Michel Foucault*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Butler, Judith (2005). *Desbacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Cerny, Philip G. (2010). The competition state today: From raison d'état to raison du monde. *Policy Studies*, 31(1), 5-21. doi: 10.1080/01442870903052801
- Clarke, John (2008). Living with/in and without neo-liberalism. *Focaal*, 51, 135-147. doi: 10.3167/fcl.2008.510110
- Coutant, Philippe (s.d.). Nouveau millénaire, défis libertaires [web site]. Retirado de <http://libertaire.free.fr/MFoucault193.html>

- Dean, Mitchell (1999). *Governmentality. Power and rule in modern societies*. London: Sage Pub.
- Foucault, Michel (1984). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. México D. F.: Siglo XXI.
- Foucault, Michel (1987). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, Michel (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20. Retirado de http://www.jstor.org/stable/3540551?seq=1#page_scan_tab_contents
- Foucault, Michel (1991). Governmentality. In Graham Burchell, Collin Gordon, & Peter 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, Michel (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso del collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Frumkin, Peter (2006). *Strategic giving: The art and science of philanthropy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Gutiérrez, Maite, & Costa, Miguel (2014). Empieza por educar: Una propuesta para colaborar en la eliminación de las desigualdades educativas. *Educación y futuro*, 30, 127-147. Retirado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4685080>
- Han, Byung-Chul (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder: Barcelona.
- Hardt, Michael, & Negri, Antonio (2000). *Empire*. London: Harvard University Press.
- Harvey, David (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Hoskin, Keith W., & Macve, Richard H. (1986). Accounting and the examination: A genealogy of disciplinary power. *Accounting Organizations and Society*, 11(2), 105-136. doi:10.1016/0361-3682(86)90027-9
- Jessop, Bob (2008). *State power. A strategic-relational approach*. Cambridge: Polity Press.
- Laclau, Ernesto, & Mouffe, Chantal (2001). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. London: Verso.
- Larner, Wendy (2000). Neo-liberalism: Policy, ideology, governmentality. *Studies in Political Economy*, 63, 5-25. Retirado de <http://spe.library.utoronto.ca/index.php/spe/article/view/6724/3723>
- Lemke, Thomas (2001). 'The birth of bio-politics': Michel Foucault's lecture at the collège de France on neo-liberal governmentality. *Economy and Society*, 30(2), 190-207. doi:10.1080/03085140120042271
- Lingard, Bob, Martino, Wayne, & Rezai-Rashti, Goli (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
- Lyotard, Jean-François (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Marina, José Antonio, Pellicer, Carmen, & Manso, Jesús (2015). *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Retirado de <http://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/destacados/libro-blanco/libro-blanco-profesion-docente.pdf>
- Martens, Kerstin, & Jakobi, Anja (Eds.). (2010). *Mechanisms of OECD governance: International incentives for national policy-making?*. Oxford: Oxford University Press.
- Merchán, F. Javier (2012). La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: El caso de Andalucía. *Education Policy Analysis Archives*, 20(32), 1-28. Retirado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1059>

- Nóvoa, António, & Yariv-Mashal, Tali (2003). Comparative research in education: A mode of governance or a historical journey?. *Comparative Education*, 39(4), 423-438. doi: 10.1080/0305006032000162002
- Ong, Aihwa (2007). Neoliberalism as a mobile technology. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 32(1), 3-8. doi: 10.1111/j.1475-5661.2007.00234.x
- Ozga, Jenny (2008). Governing knowledge: Research steering and research quality. *European Educational Research Journal*, 7(3), 261-272. doi: 10.2304/eej.2008.7.3.261
- Pardo, Ana (2015, fevereiro 22). Madrid invierte 2,7 millones en autobombo de su sistema educativo a tres meses del 24-M. *Público*. Retirado de <http://www.publico.es/politica/madrid-invierte-millones-autobombo-sistema.html>
- Peck, Jamie (2004). Geography and public policy: Constructions of neoliberalism. *Progress in Human Geography*, 28(3), 392-405. doi: 10.1191/0309132504ph492pr
- Peck, Jamie, Theodore, Nik, & Brenner, Neil. (2010). Postneoliberalism and its malcontents. *Antipode*, 41(1), 94-116. doi: 10.1111/j.1467-8330.2009.00718.x
- Peck, Jamie, & Tickell, Adam (2002). Neoliberalizing space. *Antipode*, 34(3), 380-404. doi: 10.1111/1467-8330.00247
- Plehwe, Dieter, Walpen, Bernhard, & Neunhoffer, Gisela (Eds.). (2005). *Neoliberal hegemony: A global critique*. London: Routledge.
- Power, Michael (2000). The audit society: Second thoughts. *International Journal of Auditing*, 4, 111-119. doi: 10.1111/1099-1123.00306
- Rose, Nikolas (1996). Governing 'advanced' liberal democracies. In Andrew Barry, Thomas Osborne, & Nikolas Rose (Eds.), *Foucault and political reason: Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government* (pp. 37-64). Chicago: University of Chicago Press.
- Rose, Nikolas (1999). *Powers of freedom. Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, Nikolas (2006). *The politics of life itself. Biomedicine, power, and subjectivity in the twenty-first century*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rose, Nikolas, & Miller, Peter (1992). Political power beyond the state: Problematics of government. *British Journal of Sociology*, 43(2), 173-205. doi: 10.2307/591464
- Sader, Emir (2008). *Refundar el estado. Posneoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires: CLASO.
- Sahlberg, Pasi (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?*. New York: Teachers College Press.
- Saltman, Kenneth J. (2010). *The gift of education: Public education and venture philanthropy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Sellar, Sam, & Lingard, Bob (2013). PISA and the expanding role of the OECD in global educational governance. In Meyer Heinz-Dieter, & Aaron Benavot (Eds.), *PISA, power, and policy: The emergence of global educational governance* (pp. 185-206). Oxford: Symposium Books.
- Springer, Simon (2012). Neoliberalism as discourse: Between foucauldian political economy and marxian poststructuralism. *Critical Discourse Studies*, 9(2), 133-147. doi:10.1080/17405904.2012.65637
- Stein, Ben (2006, novembro 26). In class warfare, guess which class is winning. *The New York Times*. Retirado de http://www.nytimes.com/2006/11/26/business/yourmoney/26every.html?_r=2

- Turner, Rachel S. (2008). *Neo-Liberal ideology. History, concepts and policies*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Verger, Antoni, & Curran, Marta (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. doi: 10.1080/17508487.2014.913531
- Ward, Kevin, & England, Kim (2007). Introduction: Reading neoliberalization. In Kim England, & Kevin Ward (Eds.), *Neoliberalization: States, networks, peoples* (pp. 1-22). Malden, MA: Blackwell.

Legislación consultada

- Decreto 29/2013, de 11 de abril. Del Consejo de Gobierno, de libertad de elección de centro escolar en la Comunidad de Madrid. Retirado de <http://www.madrid.org/ICMdownload/TEJDFU.pdf>
- Decreto 155/2010, de 2 de noviembre. De direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent. Retirado de <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/5753/1147537.pdf>
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. Retirado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/252/1>
- Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. Retirado de http://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?documentId=480169&language=ca_ES&action=fitxa
- Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha. Retirado de <http://www.educa.jccm.es/es/consejeria-educacion-cultura-deportes/ley-educacion-castilla-mancha>
- Ordre ENS/16/2016, de 3 de febreiro. De modificació de l'Ordre ENS/330/2014, de 6 de novembre, de procediment de promoció docent per estadis. Retirado de <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7056/1474008.pdf>