
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 23 Número 107 26 de octubre 2015

ISSN 1068-2341

Think Tanks y educación. Neoliberalismo de FAES en la LOMCE

Geo Saura

Universitat Autònoma de Barcelona
España

Citación: Saura, G. (2015). Think tanks y educación. Neoliberalismo de FAES en la LOMCE. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(107), <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2106>

Resumen: El artículo focaliza la atención en las narrativas del think tank neoliberal Fundación para el Análisis de los Estudios Sociales (FAES) del Partido Popular (PP). Este think tank neoliberal es uno de los principales 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 nueva ley educativa (LOMCE). El texto es dividido en cuatro secciones. El apartado introductorio, desde una dimensión teórica, sintetiza las diferentes perspectivas de análisis del neoliberalismo y de los procesos de privatización endógena y exógena en los sistemas educativos públicos. El segundo apartado consta de una revisión teórica de los think tanks como nuevos actores de influencia en el diseño e implementación de las políticas neoliberales en los sistemas públicos. El tercer apartado, mediante un análisis socio-histórico, examina cómo en las diversas reformas educativas desde la entrada en la democracia española, independientemente del signo ideológico, han ido incorporando mecanismos de privatización encubierta en la educación pública. El último apartado expone cómo los discursos de FAES, extraídos de la web de la fundación, artículos, libros y vídeos de los participantes de este think tank han sido utilizados para introducir diversos mecanismos de privatización encubierta en el sistema educativo español, y su puesta en marcha se consolidan en la actual reforma educativa (LOMCE).

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>
Facebook: /EPAAA
Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 21-04-2015
Revisiones recibidas: 20-05-2015
Aceptado: 05-06-2015

Palabras clave: Política educativa; think tanks; neoliberalismo; privatización; cambio educativo; defensa de políticas.

Think tanks and education. FAES neoliberalism in the LOMCE

Abstract: The article focuses attention on the discourses of the Spanish neoliberal think tank Foundation for Social Studies and Analysis (FAES) of the conservative Popular Party (PP). This neoliberal think tank is the main group of actors that produce 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 four sections. First, from a theoretical dimension, it addresses different perspectives to analyze the neoliberalism and the processes of privatization in the public education. The second, from a theoretical review, it addresses the new role that think tanks occupy and their advocacy in the design of neoliberal policies. The third, 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 fourth section discusses how the discourses of FAES, extracted from the Web of foundation, articles, books and videos of participants of this think tank, have been used to introduce various mechanisms of hidden privatization in the Spanish educational system, and its commissioning is consolidated by means of the current Educational Reform Act (LOMCE).

Key words: Educational policy; think tanks; neoliberalism; privatization; educational change; policy advocacy.

Think Tanks e educação. FAES neoliberalismo na LOMCE

Resumo: O artigo foca a atenção nos discursos do grupo neoliberal Think Tank da Fundação de Estudos Sociais e Análise (FAES), do partido conservador PP (Partido Popular). Este Think Tank neoliberal é um dos principais grupos de atores que tem produzido ao longo das últimas duas décadas uma lógica desconstrutiva do sistema de bem-estar público espanhol para a construção de um complexo conjunto de políticas neoliberais. A análise é desenvolvida no domínio da política educacional para entender as narrativas da Lei de Reforma Educacional espanhol. O texto é dividido em quatro seções. Em primeiro lugar, a partir de uma dimensão teórica, que aborda diferentes perspectivas para analisar o neoliberalismo e os processos de privatização na educação pública. A segunda, a partir de uma revisão teórica, que aborda o novo papel que este grupo ocupa e sua defesa na concepção das políticas neoliberais. O terceiro, através de uma análise sócio histórica, analisa como durante todo o período democrático (1978) as diferentes forças políticas espanholas incorporadas têm mecanismos de privatização endógena na educação como um compromisso firme para reestruturar “o público”. A quarta seção discute como os discursos da FAES, obtido a partir da Web de fundação, artigos, livros e vídeos de participantes deste Think Tank, têm sido utilizados para introduzir vários mecanismos de privatização oculta no sistema educativo espanhol, e seu comissionamento está consolidada por meio da corrente Lei de Reforma Educacional (LOMCE).

Palavras-chave: Política educativa; Think Tanks; neoliberalismo; privatização; mudança educacional; defesa de políticas.

Neoliberalismo

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 (Clarke, 2008). 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, 2007). Son dos posiciones de análisis que han sido definidas por Aihwa Ong (2007) como “N”eoliberalismo y “n”eoliberalismo. Por un lado, el “N”eoliberalismo (con “N” mayúscula) remite a las perspectivas de análisis procedentes de los enfoques neomarxistas. Estos análisis han abordado los cambios neoliberales desde un marco interpretativo que analiza las transformaciones estructurales del Estado y las modificaciones de las variables económicas, políticas e ideológicas de mercado como principales formas de gobernar. Son las perspectivas de análisis que han estudiado la “neoliberalización” del mundo como “política e ideología” (Larner, 2000). 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” (Burchell, Gordon & Miller, 1991, p.1) que se adentran en el sujeto y lo construyen de modos concretos dependiendo de las características de implementación de los diversos contextos. Las múltiples formas de actuación neoliberales (con “N” y “n”) están modificando las instituciones públicas, y especialmente, los sistemas educativos han sido unos de los principales focos de cambio de estos procesos reformistas. Uno de los modos para comprender estas formas de implementación de las políticas neoliberales remite a la categorización que Hatcher (2000) sostiene como dinámicas exógenas y endógenas de privatización en y de la educación pública.

El panorama reformista que están viviendo la mayoría de sistemas educativos en la actualidad está propiciando que se genere un “N”eoliberalismo mediante formas de privatización caracterizadas como “exógenas”. Estas formas de neoliberalizar los sistemas educativos han sido denominadas como privatización *de* la educación, visible o exógena (Ball, 2007; Ball & Youdell, 2008; Burch, 2009; Hatcher, 2001; Olmedo & Santa Cruz, 2011). Es un modo de privatizar que 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 & Youdell, 2008, p. 9). De las formas de privatización exógena del sistema público, esta investigación centra la atención en los actores que, con un carácter más privado que público, están ejerciendo especial influencia a la hora de configurar las políticas públicas. Concretamente, se analiza cómo los think tanks 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. Como un ejemplo de los think tanks, la Fundación para el Análisis de Estudios Sociales (FAES), es el principal actor en defensa de las ideas neoliberales en la política educativa española (Olmedo, 2013; Olmedo & Santa Cruz, 2013; Viñao, 2012). Las formas de ejercer el “n”eoliberalismo en el ámbito educativo se llevan a cabo mediante la puesta en práctica de dinámicas de privatización *en* la educación, encubierta o endógena (Ball, 2007; Ball & Youdell, 2008; Burch, 2009; Hatcher, 2001; Olmedo & Santa Cruz, 2011). Estas formas de privatización encubierta se refieren 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 & Youdell, 2008, p. 8) bajo un carácter comercial. 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). Estas tres tecnologías políticas ocuparon la atención del análisis de la LOMCE. A partir de este momento, el texto no diferencia entre “N”eoliberalismo y “n”eoliberalismo, simplemente, estos cambios son definidos como “neoliberalismo”, pero de su especificación se alude a un tipo u otro de ejercer nuevos procesos de privatización en el sistema educativo público.

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. Dentro de estos expertos, los think tanks se han consolidado como nuevos actores políticos de influencia en la política estatal. Los think tanks actúan como instituciones que producen investigación, análisis y apoyos en las políticas públicas (McGann & 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; McGann & 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 & Weaver, 2000). Estos actores recogen especial protagonismo con la difusión del “Manifiesto Powell”¹ en 1971, donde algunos think tanks apoyan a los partidos políticos de la nueva derecha estadounidense con el fin de controlar los recursos académicos y los medios de comunicación que estaban siendo dominados por otras corrientes intelectuales. A través de “discursos de actuación directa”, y con el propósito de influir en los cambios políticos, va proliferando la creación de nuevos think tanks procedentes de grandes fortunas empresariales estadounidenses que financian campañas electorales y presionan en favor del desarrollo 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 mundialmente 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 el panorama del Estado español no ha sido caracterizado 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 sí han proliferado un gran número de estas organizaciones. En el último estudio realizado se han contabilizado 55 think tanks residentes en el

¹ Powell Jr, L. F. (1971). *Confidential memorandum: Attack on the American free enterprise system*. To Eugene B. Syndor, Jr., Chairman of Education Committee, US Chamber of Commerce, August 23. Recuperado el 2 de junio de 2015, de

<http://law2.wlu.edu/deptimages/Powell%20Archives/PowellMemorandumTypescript.pdf>

Estado español (McGann, 2013)². En el Estado español están proliferando anualmente los think tanks, a la vez que están adquiriendo notoriedad pública, tal y como sucedió en los países anglosajones en los años 80. La situación de crecimiento de los think tanks y el protagonismo que están recogiendo actualmente en este contexto, es lo que Ponsa (2012) denomina “fase embrionaria”.

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 el apoyo a la entrada de prácticas neoliberales en los modos de trabajar en la escuela pública. Dentro de la toma de decisiones en el ámbito educativo, los think tanks neoliberales y fundaciones neoconservadoras que más relevancia han ocupado han sido: FAES; la Institución Futuro; la Fundación Burke; 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, 2014, p. 575).

FAES es el think tank neoliberal que más relevancia está ocupando en la arena política española. Presidido por José María Aznar, expresidente del Partido Popular (1990-2004) y del gobierno de España (1996-2004), FAES es el laboratorio ideológico del PP y el órgano político con mayor relevancia en el diseño de las políticas neoliberales del contexto español. Es el think tank español con mayor similitud de actuación al “estilo estadounidense” (Xifra, 2005; Xifra & Ponsa, 2009), ya que opera como un *advocacy* think tank. FAES ilustra el principal think tank neoliberal en España en la construcción de “circuitos de influencia” (Olmedo & Santa Cruz, 2013, p. 474) 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 & Santa Cruz, 2013; Viñao, 2012). Desde su comienzo, FAES ha ido generando narrativas para reformar el sistema educativo desde una vertiente ideológica y práctica del neoliberalismo. Los ejes centrales han sido la elaboración de discursos en los que se aboga por ofrecer libertad de elección de centro a las familias y modificar los roles 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 ha consolidado como el laboratorio ideológico del neoliberalismo, y como el principal actor encargado de influir e impactar en la puesta en marcha de las políticas neoliberales del PP en el ámbito educativo.

² Para una mayor profundización con respecto a la ideología y la influencia de los principales think tanks españoles, ver, por ejemplo, la guía de Think Tanks de la Fundación Ciudadanía y Valores. Recuperado el 2 de junio de 2015, de <http://www.funciva.org/publicaciones/think-tanks-2ed.pdf>

Privatización endógena en la política educativa española

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. Estas prácticas escolares 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 ha sido definida como una “modernización conservadora” que combina 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 apuntado que esta unificación ideológica “aparentemente contradictoria”, responde a las lógicas de actuación que unifican el neoliberalismo y el neoconservadurismo procedentes de la ideología de la nueva derecha. Por mi parte, quiero argumentar que estas formas de privatización encubierta en la escuela pública proceden de las lógicas neoliberales. Lo defino como un neoliberalismo educativo ya que se fundamentan en reestructurar lo público a través de las teorías económicas neoliberales del mercado regulado, el capital humano y el empresario de sí mismo para individualizar los problemas socio-políticos en el que los individuos ejercen su libertad a la vez que se responsabilizan de sus aciertos y errores (Burchell, Gordon & Miller, 1991; Campillo, 2009).

El envite 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 endógena en las constantes reformas educativas. De los procesos de esta privatización “por dentro” en la educación pública, las políticas de elección bajo reglas de mercado, constituyen el epicentro reformista de las agendas educativas globales. 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, generan 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. La elección escolar de las familias se erige entre la contraposición del principio a la libertad individual y de la regularización del Estado en búsqueda de la igualdad. Estos dos principios axiológicos 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. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985, diseñada por el Partido Socialista Obrero Español (PSOE), establece el inicio del cuasimercado educativo español distinguiendo 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 & Bonal, 1999, p. 51) que en este contexto específico ha sido definido como “cuasimercado educativo español incompleto” (Calero, 1998).

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 de clase obrera (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).

Aparte de las familias, tanto el cuerpo docente como el alumnado, también están adheridos a estas lógicas neoliberales de los cuasimercados escolares. Por medio de pruebas de estandarización 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, p. 315) en favor de extender el neoliberalismo en el interior de los sujetos. Las pruebas de medición estandarizadas no son un instrumento neoliberal en sí mismas, pero sí el uso que se hace de ellas a través del fomento de tres principios neoliberales que construyen al sujeto (libertad, individualidad y competitividad) generados entre alumnado, docentes y centros en procesos de emulación con otros. Se señalan algunos ejemplos al respecto del contexto español. 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 está comenzando a evaluar de modo particular a diversas regiones españolas³. 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 madrileños⁴. Todas estas tecnologías políticas de privatización encubierta culminan con la incorporación de sistemas de incentivos económicos en los docentes o pago por productividad. Uno de estos ejemplos ha sido el del 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 (Luengo & Saura, 2012; Merchán, 2012).

³ *El Mundo* es un periódico español de gran relevancia en el que participan con asiduidad políticos y escritores neoliberales. Ranking de *El Mundo* 2014/2015. Sábado 22 de marzo de 2014. Recuperado el 2 de junio de 2015, de <http://estaticos.elmundo.es/documentos/2014/03/23/colegios.pdf>

⁴ *El País* es un periódico que se autodefine como líder mundial de la prensa diaria en español y una referencia del periodismo en el ámbito iberoamericano. Clasificación de colegios de la Comunidad de Madrid. Recuperado el 2 de junio de 2015, de <http://www.elpais.com/especial/clasificacion-colegios-madrid/>. Ha sido considerado como referente político de los partidos de centro-izquierda y socialdemócratas. Carlos Enrique Bayo sostiene que actualmente *El País* ha girado hacia planteamientos propios del neoliberalismo. Recuperado el 2 de junio de 2015, de <http://www.lemondediplomatique.cl/El-giro-a-la-derecha-de-El-Pais.html>

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 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 gobierno socialista, supone un giro hacia prácticas de mayor gestión, responsabilizando a la dirección escolar de la gestión económica. Desde ese momento se elimina en la legislación española 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 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 diferentes regiones españolas modifiquen las funciones de la figura de la dirección escolar hacia planteamientos más gerenciales, por medio de decretos, leyes y normativas específicas. 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* (LEC, 2009), 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 Catalunya, se fundamenta en la profesionalización de la dirección mediante mecanismos de promoción y evaluación incluyendo incentivos económicos (Verger & 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”⁵. Por otro lado, posicionamientos similares de estas dinámicas de privatización endógena también han ocurrido en Andalucía, por medio del programa por mérito económico citado anteriormente. Con esta política, en la región andaluza la figura directiva ejercita una reestructuración del poder guiado por una decisión vertical y un enjuiciamiento jerárquico con la capacidad de decisión sobre quién es apto o no para la recepción del incentivo económico (Luengo & 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 una defensa de 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 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2013) defiende la NGP como medio para la mejora de los resultados. Tanto la ley catalana (Verger & Curran, 2014) como la andaluza (Luengo & 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.

FAES y la privatización endógena en la LOMCE

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. La narrativa inicial que presenta la web de FAES advierte⁶:

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

El ámbito educativo ha centrado la preocupación de este think tank, y sus propuestas se pueden examinar en las diferentes legislaciones del PP. La fundación FAES ha perseverado en la creación y difusión de múltiples debates, seminarios, artículos y vídeos centrados en la introducción de mecanismos de privatización encubierta en el sistema público español. El transcurso de los años en la defensa y apoyo de estos planteamientos ideológicos están legitimándose actualmente. López Rupérez, uno de los ideólogos más relevante del neoliberalismo escolar del PP, ha ocupado múltiples cargos de responsabilidad política en la administración educativa, ostentando en estos momentos el

⁵ Tripartito se denominó a la coalición política que establecieron tres partidos políticos en la región de Catalunya: *Partit dels Socialistes de Catalunya*; *Esquerra Republicana de Catalunya*; e *Iniciativa per Catalunya Verds – Esquerra Unida i Alternativa*.

⁶ ¿Qué es FAES? Recuperado el 2 de junio de 2015, de http://www.fundacionfaes.org/es/presentacion/que_es_faes

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, 2008a). 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 avenencia 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.⁷

Pedro Schwartz, uno de los autores más influyentes del neoliberalismo español, actualmente presidente de *The Mont Pelerin Society*, cuna ideológica de los primeros neoliberales, es otro de los actores más representativos de FAES. Schwartz 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 de la actual ley manifiesta que el Estado pondrá indicadores de rendimiento del centro para la información de las familias publicados

⁷ Principios fundacionales de FAES. Recuperado el 2 de junio de 2015, de http://www.fundacionfaes.org/es/presentacion/principios_fundacionales

periódicamente (LOMCE, 2013). Por medio de otro énfasis en 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”, compila 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 todos estos mecanismos de privatización endógena expuestos, el proceso reformista ha utilizado el “poder simbólico” y la legitimación de verdades (Bourdieu, 1994) generado a través de PISA y las figuras simbólicas de la OCDE (Saura & Luengo, 2015). Estas estrategias responden a un medio de control para ejercer un neoliberalismo mediante prácticas que gobiernan mediante los números, “governing by numbers” (Rose, 1991), estudiado enfáticamente en el campo educativo. Aunque hay que señalar, que el contexto de la política educativa española es idiosincrático por la “politización de los datos” que han realizado los diferentes partidos políticos (Bolívar, 2012, p. 21). Estos intereses partidistas se han fundamentado en la manipulación y malinterpretación de los resultados de PISA por los distintos grupos políticos con el propósito de descatalogar las acciones políticas de los otros partidos.

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, se consolidan en la defensa a ultranza de la NGP en la reforma del PP. Todos estos cambios de la NGP en la LOMCE (Bernal & 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.

Conclusiones

Estos comentarios finales sintetizan algunas ideas para comprender cómo se está desarrollando el neoliberalismo en el sistema educativo español y así poder abrir una serie de interrogantes y debates para los estudios contemporáneos en la política educativa. Las políticas educativas, al igual que otras políticas estatales, se configuran bajo la lógica de actuación neoliberal. Por un lado, el neoliberalismo se está haciendo mediante la intervención de nuevos actores -los think tanks-, caracterizados por poseer idiosincrasias más privadas que públicas, que están entrando en juego en la configuración de las políticas estatales. El think tank FAES es el actor que está ejerciendo especial protagonismo en el diseño y la defensa de nuevas políticas neoliberales en el ámbito educativo. Estos modos de actuación del neoliberalismo están modificando lo que ha sido comprendido por Estado. Estas transformaciones del sistema educativo público están avaladas por un cambio que da paso desde un Estado Nacional de Bienestar Keynesiano hacia un Estado Competitivo Schumpeteriano (Jessop, 2002).

Otra de las formas por las que se ejerce el neoliberalismo en los sistemas escolares, es por medio de la incorporación de mecanismos de privatización encubierta que está transformando las agendas educativas globales. Estas “tecnologías políticas” responden a los cambios inminentes que se desarrollan globalmente y modifican los contextos locales. En el caso particular de España, la puesta en marcha de estas formas de privatizar endógenamente la educación, han sido defendidas y legisladas por la mayoría de partidos políticos que han ostentado el poder de gobierno, independientemente del signo ideológico. 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. Desde ese periodo, los diversos grupos ideológicos han ido incorporando diferentes mecanismos de privatización

encubierta en las diferentes regiones españolas. La LOMCE es la extensión generalizada a nivel nacional de la consolidación de los diferentes mecanismos de privatización endógena en una ley que los unifica y los legitima como nuevas prácticas que modifican la escuela pública. El análisis del think tank FAES, como fuerza de poder que ha legitimado sus principios ideológicos fundamentados en la apuesta por un cambio educativo neoliberal en la LOMCE, 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

- Apple, M. W. (2006). *Educating the 'right' way: Markets, standards, God, and inequality*. New York, NY: Routledge.
- 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*. Recuperado el 2 de junio de 2015, de <http://download.ei-ie.org/docs/IRISDocuments/Research%20Website%20Documents/2009-00034-01-E.pdf>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1080/02680930500293825>
- Bernal, J. L. & 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.
- 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. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. París: Éditions du Seuil.
- Burch, P. (2009). *Hidden markets. The new education privatization*. New York and London: Routledge.
- Burchell, G.; Gordon, C. & Miller, P. (Eds.). (1991). *The Foucault effect: Studies in governmentality: with two lectures by and an interview with Michel Foucault*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf. <http://dx.doi.org/10.7208/chicago/9780226028811.001.0001>
- Calero, J. (1998). *Una Evaluación de los Cuasimercados como Instrumento de Mejora para la Reforma del Sector Público*. Bilbao: Fundación BBV.
- Calero, J. & Bonal, X. (1999). *Política Educativa y Gasto Público en Educación*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Campillo, A. (2009). La biopolítica en España. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 48, 223-232.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- Cerny, P. G. (1990). *The changing architecture of politics: structure, agency and the future of the state*. London and Newbury Park, CA: Sage.
- Clarke, J. (2008). Living with/in and without neo-liberalism. *Focaal*, 51, 135-147. <http://dx.doi.org/10.3167/fcl.2008.510110>
- Clarke, J.; Gewirtz, S. & McLaughlin, E. (Eds.). (2000). *New Managerialism*. London: Sage.
- 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 el 2 de junio de 2015, de <http://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/ruedas/Paginas/2012/cmnp20120921.aspx>
- FAES (2008a). *Intervención de Francisco López Rupérez*. Recuperado el 2 de junio de 2015, de <http://www.fundacionfaes.org/es/resultados/videos?searchText=L%C3%B3pez%20Rup%C3%A9rez>
- FAES (2008b). *Intervención de Pedro Schwartz*. 3 de septiembre de 2008. Recuperado el 2 de junio de 2015, de <http://www.fundacionfaes.org/es/resultados/videos?searchText=pedro%20schwartz>
- FAES (2009). *Observatorio. "Una educación para el crecimiento y la competitividad"*. 5 de noviembre de 2009. Recuperado el 2 de junio de 2015, de 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- LEC (2009). *Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació de Catalunya*. Barcelona: Departament d'Educació.
- LOMCE (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Boletín Oficial del Estado (BOE) nº 295 (10 de diciembre de 2013). Recuperado el 2 de junio de 2015, de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- 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. & 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. (2013). *Global Go To Think Tank Index & Abridged Report*. Philadelphia, 12 de enero de 2012. Recuperado el 2 de junio de 2015, de http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=think_tanks
- Nuevo, P. (2014). La reforma de la LOMCE. Mejora de la calidad educativa y política de derechos fundamentales. *Cuadernos de pensamiento político*, 43 (Jul./Sep.), 155-170.

- OECD. (2013). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV), PISA*. OECD Publishing. Recuperado el 2 de junio de 2015, de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>.
- 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. <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2012.689011>
- Olmedo, A. (2014). From England with love...ARK, heterarchies and global 'philanthropic governance'. *Journal of Education Policy*, 29 (5), 575-597. <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2013.859302>
- Olmedo, A. & 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. <http://dx.doi.org/10.3402/edui.v4i3.22618>
- Olssen, M. & 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. <http://dx.doi.org/10.1080/02680930500108718>
- Ong, A. (2007). Neoliberalism as a mobile technology. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 32 (1), 3-8. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1475-5661.2007.00234.x>
- Ponsa, F. (2012). *Los embriones de los «think tanks» en España*. Recuperado el 2 de junio de 2015, de <http://www.oftt.eu/thematiques/europe/article/los-embriones-de-los-think-tanks-en-espana?lang=en>
- Ranson, S. (1993). Markets or democracy for education. *British Journal of Educational Studies*, 41 (4), 333-352. <http://dx.doi.org/10.1080/00071005.1993.9973971>
- Rose, N. (1991). Governing by numbers: Figuring out democracy. *Accounting, Organizations and Society*, 16 (7), 673-692. [http://dx.doi.org/10.1016/0361-3682\(91\)90019-B](http://dx.doi.org/10.1016/0361-3682(91)90019-B)
- Saura, G. & 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). *Wert afirma que las reválidas evaluarán también a los profesores*. El País. 21 de marzo de 2013. Recuperado el 2 de junio de 2015, 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). <http://dx.doi.org/10.1017/cbo9780511617089.002>
- 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.
- Vázquez, F. (2009). *La invención del racismo. Nacimiento de la biopolítica en España, 1600-1940*. Madrid: Akal.
- Verger, A. & 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. <http://dx.doi.org/10.1080/17508487.2014.913531>
- 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.

- Xifra, J. (2005). Los think tank y advocacy tank como actores de la comunicación política. *Anàlisi*, 32, 73-91.
- Xifra, J. & Ponsa, X. (2009). *El marketing de las ideas: Los "think tanks" en España y en el mundo*. Barcelona: Niberta.

Sobre el Autor

Geo Saura
Universitat Autònoma de Barcelona
Geo.Saura@uab.cat

Geo Saura es investigador postdoctoral en la Universitat Autònoma de Barcelona. Centra su investigación en la política educativa y la sociología de la educación. Sus intereses abordan: las políticas neoliberales; la mercantilización educativa; la gobernanza global; y las redes políticas de think tanks y fundaciones filantrópicas.

archivos analíticos de políticas
educativas

ISSN 1068-2341



Volumen 23 Número 107 26 de Octubre 2015

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España), DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](http://www.dialnet.es), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>. Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editores: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

Armando Alcántara Santuario IISUE, UNAM
México

Claudio Almonacid University of Santiago, Chile

Pilar Arnaiz Sánchez Universidad de Murcia,
España

Xavier Besalú Costa Universitat de Girona,
España

Jose Joaquin Brunner Universidad Diego Portales,
Chile

Damián Canales Sánchez Instituto Nacional para
la Evaluación de la Educación, México

María Caridad García Universidad Católica del
Norte, Chile

Raimundo Cuesta Fernández IES Fray Luis de
León, España

Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad
Iberoamericana, México

Inés Dussel DIE-CINVESTAV,
Mexico

Rafael Feito Alonso Universidad Complutense de
Madrid. España

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana,
México

Verónica García Martínez Universidad Juárez
Autónoma de Tabasco, México

Francisco F. García Pérez Universidad de Sevilla,
España

Edna Luna Serrano Universidad Autónoma de
Baja California, México

Alma Maldonado DIE-CINVESTAV
México

Alejandro Márquez Jiménez IISUE, UNAM
México

Jaume Martínez Bonafé, Universitat de València,
España

José Felipe Martínez Fernández University of
California Los Angeles, Estados Unidos

Fanni Muñoz Pontificia Universidad Católica de
Perú,

Imanol Ordorika Instituto de Investigaciones
Economicas – UNAM, México

Maria Cristina Parra Sandoval Universidad de
Zulia, Venezuela

Miguel A. Pereyra Universidad de Granada,
España

Monica Pini Universidad Nacional de San Martín,
Argentina

Paula Razquin Universidad de San Andrés,
Argentina

Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga,
España

Daniel Schugurensky Arizona State University,
Estados Unidos

Orlando Pulido Chaves Instituto para la
Investigación Educativa y el Desarrollo
Pedagógico IDEP

José Gregorio Rodríguez Universidad Nacional de
Colombia

Miriam Rodríguez Vargas Universidad
Autónoma de Tamaulipas, México

Mario Rueda Beltrán IISUE, UNAM
México

José Luis San Fabián Maroto Universidad de
Oviedo, España

Yengny Marisol Silva Laya Universidad
Iberoamericana, México

Aida Terrón Bañuelos Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña,
España

Antoni Verger Planells University of Barcelona,
España

Mario Yapu Universidad Para la Investigación
Estratégica, Bolivia

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University), **Kevin Kinser**, (University of Albany)

Jeanne M. Powers(Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin,
Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi Jefferson County Public Schools in
Golden, Colorado

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig California State University, San
Jose

Antonia Darder Loyola Marymount University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Rennie Center for Education
Research and Policy

John Diamond Harvard University

Tara Donahue McREL International

Sherman Dorn Arizona State University

Christopher Joseph Frey Bowling Green State
University

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina
Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein University of Bristol

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard University of Southern
California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois,
Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-
Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas,
Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts,
Dartmouth

Laurence Parker University of Utah

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Washington State University

Felicia C. Sanders Institute of Education Sciences

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly ScottArizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol Arizona State University

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado
Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro Los Angeles Education Research
Institute

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil

Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil

Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica – Rio Grande do Sul, Brasil

José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal

Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal

Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil

António Teodoro Universidade Lusófona, Portugal

Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A

Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas, Brasil

Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal

Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antônio A. S. Zuin University of York