
archivos analíticos de políticas educativas

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



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 24 Número 123 12 de diciembre 2016

ISSN 1068-2341

Repensando las Políticas de Privatización en Educación: El Cercamiento de la Escuela

Noelia Fernández-González
Universidad Autónoma de Madrid
España

Citación: Fernández-González, N. (2016). Repensando las políticas de privatización en educación: El cercamiento de la escuela. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(123). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2509>

Resumen: El objetivo de este artículo es presentar el concepto de cercamiento, enclosure en inglés, como una categoría desde donde pensar las tendencias privatizadoras en educación. El concepto de cercamiento remite a los procesos por los que los derechos y los usos comunales de la tierra fueron barridos entre los siglos XIV y XVIII, dando paso así del feudalismo al capitalismo. Actualmente, el discurso que podemos denominar como “paradigma de los comunes” (Bollier, 2007) denuncia las dinámicas de privatización como un movimiento contemporáneo de cercamientos. En este texto, las políticas de privatización en educación son analizadas como un movimiento de cercamiento de la escuela. El texto se divide en cuatro secciones principales. Primero, se analiza la reforma del Estado en el contexto actual de globalización y la difuminación de los límites entre lo público y lo privado. La segunda sección, se centra en “el paradigma de los comunes”, seguida de las críticas que se le ha hecho a este discurso en la siguiente sección. La cuarta sección reflexiona sobre el cercamiento de la escuela a partir de otras investigaciones sobre las políticas de privatización introducidas en el Estado español y especialmente en la Comunidad de Madrid.

Palabras clave: política educativa; privatización; globalización; neoliberalismo; cercamiento

Rethinking privatization policies in education: The enclosure of the school

Abstract: This article aims to introduce the concept of enclosure as a category to think about privatization policies in education. The concept of enclosure refers to the process by which communal land rights and uses were removed between the 14th and 18th centuries, making possible the passage from feudalism to capitalism. Nowadays, a discourse named as a “commons paradigm” (Bollier, 2007) exposes privatization dynamics as a contemporary movement of enclosure. This paradigm establishes an analogy between the enclosures that made possible the primitive accumulation and the contemporary dynamics of privatization. In this text, privatization policies in education are analyzed as a movement of enclosure in the school. The text is divided into four sections. Firstly, it analyzes the state-reform process in the current context of globalization and the blurring of boundaries between the public and the private. Secondly, it focuses in the “commons paradigm”, followed by its critics in the next section. The fourth section reflects on the enclosure of the school taking as starting point previous research about privatization policies introduced in Spain and particularly in the Autonomous Region of Madrid.

Key words: educational policy; privatization; globalization; neoliberalism; enclosure

Repensando as políticas de privatização da educação: O cercamento da escola

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar o conceito de cercamento, *enclosure* em inglês, como uma categoria que permite pensar as tendências de privatização na educação. O conceito de cercamento refere-se aos processos pelos quais os direitos e usos da terra comunais foram varridos entre os séculos XIV e XVIII, conduzindo assim ao feudalismo para o capitalismo. Atualmente, o discurso que chamamos de “paradigma dos comuns” (Bollier, 2007) denuncia a dinâmica de privatização como um fenômeno contemporâneo de cercamento. Neste texto, políticas de privatização na educação são analisados como um movimento de cercamento da escola. O texto é dividido em quatro seções principais. Primeiro, é analisada a reforma do Estado no contexto atual da globalização e do desaparecimento gradual das fronteiras entre o público e o privado. Na segunda parte centra-se na “o paradigma dos comuns”, seguido, na terceira seção, pelas críticas que têm sido feitas a este discurso. A quarta seção reflete sobre os cercamentos das escolas a partir de outras pesquisas a respeito das políticas de privatização introduzidas no Estado espanhol e especialmente em Madrid.

Palavras-chave: política de educação; privatização; globalização; neoliberalismo; cercamento

Introducción:

La Quiebra de la Disyunción entre “Público” y “Privado”

La reforma del Estado que ha supuesto el proceso de globalización ha quebrado el sentido de la dicotomía entre lo público y lo privado, ya que el Estado parece haber asumido los mismos principios y objetivos que el mundo empresarial. Ante esta percepción, la categoría de lo común ha cobrado un nuevo protagonismo (Laval y Dardot, 2015). En 1997 señalaba Cerny que la globalización no era otra cosa que la reforma estatal: el paso de un Estado keynesiano de bienestar a un Estado competitivo que se comporta como una cuasi asociación empresarial y que tiene como objetivo prioritario el favorecimiento de los procesos de acumulación de capital. En línea con estas ideas, De Sousa Santos (2004) distingue dos etapas en la reforma del Estado, no sin antes advertir que “las medidas reformistas tienen un carácter intrínsecamente ambiguo: su naturaleza capitalista o anticapitalista resulta, por principio, discutible” (p. 52).

En la primera etapa de reforma del Estado, que sería la era dorada del neoliberalismo y que se extiende desde la ruptura del consenso keynesiano hasta principios de los noventa, se asumía que el Estado era irreformable y, en consecuencia, se pugnaba por un Estado mínimo. Esta idea ha estado presente en el corazón del pensamiento neoliberal: en su famoso ensayo *Capitalismo y libertad*, Milton Friedman (1966) imaginaba un Estado mínimo, apenas un Estado árbitro que sirviera de espacio para hacer las reglas, mediar en cuanto a las diferencias sobre su significado e imponer su cumplimiento. Esta imagen de Estado mínimo estaba en las medidas que inspiraron el Consenso de Washington, así bautizado por Williamson (1993). Sin embargo, tras topar con el dilema de que “sólo un Estado fuerte puede producir con eficacia su propia debilidad” (De Sousa Santos, 2004, p. 57), se abre la segunda etapa de reforma del Estado: ahora el objetivo no es tener menos Estado, sino que la atención se centra en la naturaleza del Estado y de su intervención. Teniendo siempre presente la naturaleza ambigua de la reforma, es posible distinguir dos posibilidades de reforma en esta segunda etapa: en un sentido democrático, puede caminar hacia un “*Estado como novísimo movimiento social*”, y en un sentido fascista, el Estado puede intentar convertirse en un “*Estado empresario*”, entendiendo el fascismo como “la completa rendición de la democracia ante las exigencias de la acumulación del capitalismo” (De Sousa Santos, 2004, p. 7).

La idea de *Estado empresario* era el eje de la propuesta de Osborne y Gaebler (1994) que inspiró las políticas de Bill Clinton. Al otro lado del océano, el nuevo laborismo de Tony Blair viró en un sentido similar, como él mismo explica en su libro (Blair, 1998) hacia lo que se ha dado en llamar *La Tercera Vía* (Giddens, 1999). Asumiendo la crítica de la falta de eficiencia del Estado, esta reforma tiene como esencia hacer que la administración pública funcione de acuerdo a los mismos principios que el mundo privado-empresarial con el fin de mejorar su eficiencia: “La mayoría de los gobiernos tienen todavía mucho que aprender de la mayor eficiencia de las empresas –por ejemplo, controles de objetivos, auditorías eficaces, estructuras de decisión flexibles y mayor participación de los empleados–, siendo el último de éstos un factor de democratización” (Giddens, 1999, p. 91). En consecuencia, este *Estado empresario* debe introducir más competitividad en la prestación de servicios, debe asegurar la provisión final pero no tiene por qué proveer directamente, debe satisfacer las necesidades de los clientes –que son clientes antes que ciudadanos– y, en definitiva, debe orientarse al mercado. Lo que se ha dado en llamar como “*Nueva Gestión Pública*”, en inglés *New Public Management*, y que “apunta a hacer de las Administraciones tradicionales organizaciones orientadas al rendimiento”¹ (De Visscher y Varone, 2004, p. 179); así como el “modelo post-burocrático” propuesto por Barzelay y Armajani (1990) se inscriben en este mismo interés reformista de mejorar la eficiencia del Estado asumiendo principios del mundo empresarial.

En el terreno educativo, Ball y Youdell (2007) han definido esta “importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público sea cada vez más como una empresa crecientemente comercial” (p. 13) como “privatización encubierta o endógena”, un tipo de privatización que se opone a las dinámicas exógenas de privatización, aquellas que funcionan abriendo a agentes privados áreas antes reservadas al Estado. Desde el punto de vista crítico de estos autores, la esencia reformista del *Estado empresario* no sería otra que la implantación de estrategias de privatización encubierta.

Por otro lado, en su carácter de Estado competitivo (Cerny, 1997), este Estado se interesa por resultar atractivo al capital extranjero para garantizar su competitividad en un escenario marcado por la interdependencia global y por la alta movilidad de flujos financieros y de capital industrial (Tarabini & Bonal, 2011). La *capacidad* del Estado, es decir, su margen de

¹ Traducción propia.

maniobra (Dale, 1989), es más limitada que antes: a través de diversos mecanismos, las instancias internacionales y supranacionales influyen sobre las agendas educativas nacionales (Tarabini & Bonal, 2011). Laval y Dardot (2013) traducen esta menor *capacidad* a la luz del protagonismo de la categoría de *gobernanza*, una categoría que progresivamente ha ido ocupando el espacio de la categoría *soberanía*, ahora desvalorizada y anticuada. Esto significa que las decisiones de cada Estado ya no serán valoradas por su capacidad para asegurar la soberanía, lo que podría equipararse a su capacidad de legitimarse frente a su ciudadanía y de asegurar el respeto a sus fronteras; sino que serán valoradas en función del respeto de ese Estado a “las normas jurídicas y las «buenas prácticas» económicas de la gobernanza” (Laval & Dardot, 2013, p. 278). Como estos mismos autores aclaran, *soberanía* y *gobernanza* son, en cierta medida, conceptos antinómicos: la *gobernanza* comporta la obediencia del Estado al mandato de organismos supranacionales e internacionales en el área económica, pero también implica el derecho de injerencia de fuerzas armadas extranjeras u ONG’s en nombre de los derechos humanos o de minorías; e incluso el derecho de injerencia de acreedores. Es importante destacar la inspiración empresarial de la categoría *gobernanza*, lo que ha significado la asunción en el área de la política pública de muchos elementos propios de la organización empresarial. Por lo tanto, en el escenario actual, el Estado tiene menos margen de actuación para desplegar estrategias de hegemonía y de confianza², pero no para desplegar estrategias de acumulación, para lo cual tiene más fuerza que nunca. Es decir, la fuerza estatal “se manifiesta en la capacidad de someter todas las interdependencias a la lógica mercantil” (De Sousa Santos, 2004, p. 55).

Dado que en esta segunda etapa de reforma estatal el objetivo no es reducir el Estado, la estrategia tampoco es la de privatizar en su sentido más estricto; no es la introducción de lo que Ball y Youdell (2007) definieron como de dinámicas de privatización exógena. Por eso es poco frecuente encontrar discursos que abiertamente se pronuncien en favor de la privatización. Lo usual es encontrar posturas que se mueven “de manera difusa entre las aguas de lo público y lo privado” (Verger & Bonal, 2012, p. 13). Estos dos autores señalan distintas maneras en que interactúan lo público lo privado, prestando particular atención a las alianzas público-privado, una forma de privatización que ha sido intensamente promovida por los organismos internacionales, particularmente por el Banco Mundial (Ball, 2014). También los casi-mercados constituyen “una forma esencialmente híbrida que combina la tendencia a la mercantilización con procesos regulativos de control público” (Alegre, 2010, p. 1159). Ambos ejemplos ilustran el modo en que la difuminación entre lo público y lo privado se pone al servicio de la introducción de dinámicas de mercantilización de la educación.

Ante la percepción de que el espacio estatal se convierte en un espacio para el fomento de las dinámicas de privatización, cobran protagonismo nuevos discursos que apelan a lo común –en vez de a lo público o lo estatal– como un modo más democrático de construcción de lo social y, en lo que aquí interesa, de construcción del espacio escolar. Incluso la misma UNESCO (2015), ante la observación de esta tendencia mercantilizadora, ha adoptado recientemente esta idea fuerza de lo común y propone repensar la educación como un bien común. En concreto, entiende que estas alianzas con las empresas en ocasiones son positivas, pero en otras ocasiones colaboran a una organización de la educación menos democrática.

² Tal y como explica De Sousa Santos (2004), las estrategias de confianza tienen como fin contrarrestar los riesgos provocados por las dinámicas de acumulación. Las estrategias de hegemonía le sirven al Estado para afianzar la lealtad de las distintas clases sociales.

El objetivo de este artículo es presentar la noción de cercamiento como una categoría desde la que pensar las dinámicas contemporáneas de privatización de la educación. Para ello, en el siguiente apartado se hace una aproximación al paradigma de los comunes, discurso dentro del cual cobra protagonismo la noción de cercamiento. A continuación, y con la intención de profundizar en este concepto, se hace un repaso por las principales críticas que se ha hecho a este discurso de los comunes y al propio concepto de cercamiento. En el cuarto apartado se plantea la posibilidad de pensar las dinámicas de privatización a la luz de esta categoría, ilustrando la argumentación a partir de aportaciones de otras investigaciones sobre el caso del Estado español y más en concreto, sobre el caso de la Comunidad de Madrid. En el último apartado, se aportan unas reflexiones finales.

Antes de avanzar al siguiente punto, es pertinente recordar que el tropo de los comunes ya fue apropiado hace décadas por el pensamiento neoliberal para dar impulso a las alianzas público-privado (Blackmar, 2006). Así, la idea de lo común puede constituir también lo que Dagnino (2006) denomina “confluencia perversa”: una confluencia en un mismo vocabulario de proyectos divergentes; uno neoliberal y otro democratizador. La perversidad “se revela precisamente en el hecho de que, apuntando hacia direcciones opuestas y antagónicas, ambos proyectos requieren una sociedad civil activa y propositiva” (Dagnino, 2006, p. 225). En este sentido, es necesario destacar también el riesgo de confluencia perversa en relación a la noción de común y del discurso de los comunes. Es decir, la cuestión clave cuando se plantea el discurso de los comunes es qué forma de comunidad se plantea (De Lissovoy, Means & Saltman, 2014). Retomando a De Sousa Santos (2004), en función de la forma de comunidad que se plantee, la reforma del Estado caminará o bien hacia el “Estado empresario” o bien hacia un “Estado como *novísimo movimiento social*”.

Paradigma de los Comunes y Concepto de *Cercamiento*

Para evitar todo tipo de confluencia perversa interesa aquí destacar la revitalización de lo común desde la desconfianza hacia el modo en que se construye el espacio público en la actualidad, lo que implica la desconfianza tanto hacia el Estado como hacia el mercado; y por lo tanto la necesidad de explorar alternativas (Alonso & Piñero, 2015; Ibáñez & Castro, 2015; 2007; Klein, 2001; Laval & Dardot, 2015; Shiva, 2001). Dentro del terreno educativo, y con matices en la intensidad crítica, esta categoría de lo común también ha sido empleada para repensar la educación (De Lissovoy, 2011; De Lissovoy et al., 2014; Lewis, 2012; Means, 2014; Ramírez, 2014; UNESCO, 2015).

El debate sobre los comunes brotó ya con fuerza a partir de la publicación en 1968 de “La tragedia de los comunes”, del ecologista Garrett Hardin, en la revista *Science*. Aunque el tema nuclear del artículo de Hardin era en realidad la cuestión poblacional abordada desde postulados malthusianos, su tesis sobre la inminente sobreexplotación de los recursos comunes, es lo que animó el debate sobre los comunes. Hardin (1968) sostiene que, en un escenario de acceso abierto a los recursos, cada cual procurará maximizar su propio aprovechamiento, provocando el agotamiento. Ilustra esta tesis con el ejemplo de un pastizal de acceso abierto en el que cada pastor se verá impelido a aumentar el número de cabezas de su rebaño ya que los efectos negativos de sobrepastoreo serán compartidos por todos y, por lo tanto, las ganancias serán superiores a las eventuales y futuras consecuencias negativas de la sobreexplotación. Desde esta misma lógica, Hardin vaticina un destino fatal para océanos y parques nacionales, e incluso aborda el problema de la contaminación. Entiende que, para evitar el desenlace fatal, existen exclusivamente dos opciones: vender los comunes como propiedad privada o instaurar normas que regulen su uso para evitar el agotamiento, es decir,

hay que elegir entre privatizar o regular de manera burocrática. Justamente, en un momento de auge de los discursos neoliberales y surgimiento de think tanks conservadores vinculados a la escuela de Chicago, el debate surgido al hilo de este artículo sirvió principalmente como argumento para los intereses neoliberales y el fortalecimiento de los derechos de propiedad. Como se ha mencionado, Blackmar (2006) ilustra bien esta deriva neoliberal del discurso de los comunes.

El artículo de Hardin ha sido y todavía es, casi medio siglo después de su publicación, objeto de múltiples críticas. En primer lugar, si Hardin (1968) defiende la insostenibilidad de los comunes desde argumentaciones abstractas y a través de la metáfora, precisamente el laborioso trabajo empírico de Elinor Ostrom y de su equipo refuta desde la observación de las experiencias de los comunes contemporáneos la tesis de aquél. Su línea de investigación y sus hallazgos, ampliamente recogidos en *El gobierno de los bienes comunes* (Ostrom, 2011), constituyen una crítica al empleo metafórico de modelos teóricos para inferir prescripciones políticas, como hace Hardin cuando asume como realidad incuestionada e incuestionable el modelo de comportamiento de acción racional del individuo. A este respecto, Harvey (2011) propone una lectura diametralmente opuesta a la que generalmente se ha hecho del artículo de Hardin. El teórico marxista sugiere que en las interpretaciones de ese texto el foco del problema se ha visto en los comunes, pero quizás su metáfora sirva, no tanto para cuestionar los comunes en sí, como para cuestionar que la propiedad privada individual sea el modo adecuado para satisfacer el interés común. Así, interroga por qué se ha puesto el foco de atención en el pastizal común que menciona Hardin, y no así en la propiedad privada individual. Entrelazada con la crítica de Harvey (2011), Laval y Dardot (2015) señalan el sofisma en que cae el propio Hardin al introducir un modelo de comportamiento propio del *homo aeconomicus* en un “escenario normativo que excluye precisamente tal comportamiento, porque las reglas de los comunes están hechas para prevenir el riesgo de sobreexplotación” (Laval y Dardot, 2015, p. 168). Por lo tanto, el riesgo de sobreexplotación que señala parece que radica más en el modelo de comportamiento individual que asume, un modelo en el que, “como ser racional, cada pastor buscará maximizar su ganancia” (Hardin, 1968, p. 1244).

En los últimos años, los discursos surgidos en torno a lo común vienen unidos a la reclamación formas de gobierno alternativas de carácter autogestionario inspiradas en teorías como la teoría autonomista de Cornelius Castoriadis (trad. 2013) o la de Paolo Virno (2003). Los comunes aparecen en los imaginarios socio colectivos del activismo contemporáneo como el “nodo alrededor del cual se condensan toda una serie de estrategias, deseos y aspiraciones más o menos difusas” (Sevilla, 2013). Es posible encuadrar muchas de estas propuestas en lo que David Bollier ha denominado como el “paradigma del procomún” (2003) o “paradigma de los comunes” (2007). Este entramado discursivo sobre lo común establece una analogía entre el movimiento de cercamientos que permitió el paso del feudalismo al capitalismo, y las privatizaciones de las últimas décadas. Las palabras de Vandana Shiva bien ilustran este pensamiento metafórico: “Si la globalización es el último cercamiento de los comunes –nuestra agua, nuestra biodiversidad, nuestra comida, nuestra cultura, nuestra salud, nuestra educación– entonces reclamar los comunes es la agenda política, económica y ecológica de nuestro tiempo³” (Shiva, 2001, p. XI). En esta frase de la activista se observa la intención movilizadora de este discurso, que es sobre todo una reclamación de formas alternativas de construcción de lo colectivo. De esta manera, los comunes aparecen como “instrumentos políticos y constitucionales de satisfacción directa de las necesidades de los derechos fundamentales de la colectividad” (Mattei, 2013, p. 11). Por esto, no solo se ha desarrollado la reflexión académica

³ Traducción propia.

sobre lo común, sino que además esta reflexión teórica ha venido muy vinculada a la movilización social, y son precisamente estas movilizaciones que reclaman los comunes y las prácticas que generan nuevos comunes, lo que está orientando el sentido de la categoría de lo común (Alonso & Piñero, 2015). En consecuencia, muchos trabajos sobre lo común mencionan experiencias contemporáneas de resistencia frente a las tendencias privatizadoras como ejemplos contemporáneos de construcción de lo común. Así, Laval y Dardot (2015), incluyen múltiples ejemplos en su monográfico. En el terreno educativo, *Toward a New Common School Movement* (De Lissovoy et al., 2014) dedica su último capítulo a experiencias de construcción del común educativo.

Los comunes constituyen en estos discursos una reivindicación frente a los procesos de mercantilización, una reivindicación que bien podría ilustrarse con el lema “Nuestro mundo no está en venta”, lema que da nombre a una red mundial de denuncia frente a la deriva mercantil de la globalización⁴. La emergencia de estos discursos no surge tanto de los espacios de vida y de trabajo compartidos, como de la experiencia compartida de pérdida y de alienación (De Lissovoy, 2011). Así, cuando se apela a lo común se designa muy diversas realidades que son percibidas en riesgo: recursos naturales, recursos sociales, recursos cognitivos, e incluso se reclama lo común de la propia naturaleza genética humana (Nonini, 2007). Esta heterogeneidad hace que el discurso de los comunes esté presente en muchas áreas del conocimiento: en el área del derecho (Benkler, 2003; Boyle, 2003 & 2008); en el área de la economía, donde destaca sobre todo el trabajo de Ostrom (2014); en el área del urbanismo (Sevilla, 2013); en el pensamiento feminista (Federici, 2014); en la ecología (González, 2015); en la educación (De Lissovoy et al., 2014); y por supuesto, dentro de la teoría política, donde cabe destacar el trabajo de Hardt y Negri (2011).

En atención a la heterogeneidad de realidades designadas por lo común, Žižek (2011) establece tres aspectos de lo común: 1. Lo común de la cultura, que incluiría el capital cognitivo socializado, como la educación o las infraestructuras; 2. Lo común de la naturaleza externa, es decir, los recursos naturales y 3. Lo común de la naturaleza interna, que sería la herencia biogenética de la humanidad. Siguiendo a Hardt y Negri, Žižek (2011) observa estos tres aspectos como los tres espacios de lo común que están amenazados, pero destaca además una cuarta amenaza: “la creación de nuevas formas de *apartheid*, nuevos Muros y ciudades de miseria” (Žižek, 2011, p. 106). También De Sousa Santos (2004) señala la existencia de estas formas de *apartheid*, como una manifestación más del fascismo social contemporáneo. Para Žižek, la inclusión del antagonismo entre los excluidos y los incluidos marca la diferencia clave en el modo de abordar los otros tres aspectos del común. Se pueden abordar las otras tres cuestiones al margen de esta cuarta amenaza, pero de hacerlo así no se estaría alcanzando una verdadera universalidad. La amenaza de *apartheid* es decisiva porque sin contemplarla, los otros tres asuntos “pierden su filo subversivo; la ecología se convierte en un problema de desarrollo sostenible, la propiedad intelectual en un complejo desafío legal, la biogenética en un tema ético” (Žižek, 2011, p. 114).

Dentro de este paradigma de los comunes, es crucial la categoría de cercamiento. El concepto de cercamiento, *enclosure* en inglés, remite inicialmente al proceso por el que, entre los siglos XIV y XVIII, los derechos y usos comunales sobre la tierra desaparecieron, y la tierra fue puesta al servicio de la producción capitalista. En el capítulo XXIV del tomo primero de *El Capital*, Marx (trad. 1998) describe este largo proceso, negando la idílica narración de Adam Smith según la cual el capital originario es fruto del ahorro y de la acumulación de excedencias. Antes bien, el capital originario se constituyó a través de “la conquista, el sojuzgamiento, el

⁴ <http://ourworldisnotforsale.org/es>

homicidio motivado por el robo: en una palabra, la violencia” (Marx, trad. 1998, p. 893). Rescatando este relato de violencia, el paradigma de los comunes denuncia los cercamientos de la globalización como el proceso contemporáneo de robo y de pillaje (Bollier, 2002; Linebaugh, 2014). Precisamente, a raíz de esta analogía, los trabajos de investigación histórica sobre los comunes precapitalistas, y particularmente sobre los comunes precapitalistas ingleses, han cobrado gran interés (Federici, 2014; Linebaugh, 2013; Sevilla, 2013).

En su relato, Marx (trad. 1998) destaca la lógica de alienación y de proletarización que implantada por los cercamientos. En sus palabras, “la llamada acumulación originaria no es, por consiguiente, más que el proceso histórico de escisión entre productor y medios de producción” (Marx, trad. 1998, p. 894). Así, se separa a los trabajadores de sus medios de subsistencia al tiempo que se promulgan leyes contra los vagabundos para disciplinar a la masa trabajadora. Junto con esta proletarización, como señala Sevilla (2013), el movimiento de cercamientos eliminaba formas locales asamblearias y de autogobierno e implantaba en su lugar una organización insolidaria y jerárquica del territorio, produciendo así un nuevo espacio. Este autor, desde el urbanismo, y a la luz de la lógica competitiva que los cercamientos instalan en el territorio, hace énfasis en las nuevas formas de vida que los cercamientos instauran. Si la “territorialidad humana es el intento de afectar, influir o controlar las acciones e interacciones (de las personas, las cosas y las relaciones) reivindicando o intentando controlar una zona geográfica⁵” (Sack, 1983, p. 55), los cercamientos constituyen un ejemplo claro de territorialidad humana, ya que la reorganización del territorio tiene como objetivo, no sólo la explotación de la tierra, sino también la modificación de las formas de vida del campesinado. Se pretende disciplinar a la masa trabajadora eliminando toda forma de reproducción social al margen del mercado.

En atención a esto, Sevilla (2013) ve los cercamientos, particularmente los cercamientos parlamentarios de los siglos XVIII y XIX como ejemplos de biopolítica (Foucault, 2004) ya que no sólo son una muestra de gobierno sobre el territorio, sino también, y, sobre todo, constituyen una muestra de gobierno sobre la población. Profundizando en esta línea, Sevilla (2013) destaca la necesidad de comprender los cercamientos dentro de una lógica más global de surgimiento de movimientos de competencia que sirvieron para ampliar la escala de las actividades económicas y la posición de poder de las clases dominantes. Así, este movimiento de cercamientos debe interpretarse a la luz de la implantación de mercados más amplios precisamente en un momento en que la nación intentaba reforzarse en el escenario internacional del siglo XVIII. Este autor también señala la introducción de una nueva gubernamentalidad a través de los cercamientos, siendo la gubernamentalidad una “manera de conducir la conducta de los hombres” (Foucault, 2007, p. 218). Esta nueva gubernamentalidad que vino a chocar con la moralidad paternalista, una economía moral que previa que Thompson define como “un consenso popular en cuanto a qué prácticas eran legítimas y cuáles ilegítimas en la comercialización, en la elaboración del pan, etc.” (1995, p. 216).

Críticas al Paradigma de los Comunes

David Harvey coincide en reconocer que “con la privatización y la liberalización del mercado como divisa, el movimiento neoliberal logró convertir en objetivo de la política estatal una nueva ronda de “cercamiento de los bienes comunales” (Harvey, 2004, p. 125). Este reconocimiento, sin embargo, no le ha impedido hacer algunas críticas. Cabe mencionar, al menos, cuatro críticas.

⁵ Traducción propia.

La primera de ellas es el riesgo de idealización de un pasado precapitalista donde también existían relaciones de dominación (Harvey, 2007). Como explica, en múltiples ocasiones son, y han sido, poderes reaccionarios y dominantes quienes han defendido las formas de organización tradicional para conservar sus propios privilegios, y recuerda que el propio Marx confiaba en el poder progresista del capitalismo para avanzar hacia el socialismo. En muchos lugares fueron las fuerzas socialistas quienes propiciaron ese avance histórico eliminando formas de organización tradicional. A pesar de todo ello, y con estas puntualizaciones, Harvey (2007) reconoce la legitimidad de las luchas contra los cercamientos en la etapa de globalización. En la misma línea, Sevilla (2013) considera que los comunes precapitalistas han reaparecido en los imaginarios socio colectivos del activismo contemporáneo sin un riguroso examen histórico sobre sus regímenes de gestión y pone de relieve cómo el gobierno de estos recursos se levantaba sobre una clara delimitación acerca de quiénes componían la comunidad con derecho a acceder a esos recursos y quiénes no formaban parte de esa comunidad. Precisamente, una de las lecciones que Ostrom (2011) extrae con meridiana claridad de sus investigaciones es que uno de los elementos necesarios para que una experiencia de gestión colectiva sea exitosa es que los miembros que acceden en común a ese recurso tengan un acuerdo claro sobre las reglas que definen quién puede y quién no puede usar ese recurso; ya que de lo contrario “se involucran frecuentemente en conflictos interminables sobre este problema y no pueden dedicarse de lleno a sostener su sistema” (Ostrom, 2011, p. 13). Así, cuando se plantea la noción de común como una categoría para la construcción de lo social que se enfrente a la amenaza de *apartheid* (De Sousa Santos, 2004; Žižek, 2011), es necesario tener en consideración estas lecciones extraídas de la observación.

En segundo lugar, Harvey (2011) señala la dificultad de gestionar comunes a escala global. Si en la esencia de este paradigma de los comunes está la reivindicación de una “democracia próxima y a ras de tierra” (Klein, 2001, p. 161), en los hechos se plantea la dificultad de gestionar, en estos términos de democracia participativa, los comunes globales, como la capa de ozono o los océanos, cuya preservación ha sido justamente una de las motivaciones que ha animado este discurso.

En tercer lugar, Harvey (2007) ha señalado la bifurcación entre las modernas luchas obreras, cuyo foco de atención estaba en la explotación de los trabajadores asalariados, y estas luchas que denuncian los procesos de cercamiento. Harvey (2004) reconoce, además, la hostilidad dentro del movimiento antiglobalización de los dos estilos de pensamiento y de organización. Sin embargo, también destaca la relación dialéctica entre ambas luchas y la necesidad de que se conecten. Efectivamente, se ha señalado que este paradigma de los comunes no permite afrontar adecuadamente las formas de explotación y alienación implicadas en la nueva gestión empresarial y en la Nueva Gestión Pública ya que es un enfoque que presta poca atención al hecho de que la “gubernamentalidad neoliberal tiene por finalidad una transformación de todas las relaciones sociales y, en consecuencia, de la relación de los hombres con sus cosas” (Laval & Dardot, 2015, p. 154). Sin embargo, de la misma manera que los cercamientos originarios constituyen un ejemplo de biopolítica, e introdujeron una nueva gubernamentalidad acorde con la economía política del siglo XVIII (Sevilla, 2013), los cercamientos contemporáneos implantan también una gubernamentalidad neoliberal a través de la introducción de formas organizativas más insolidarias y jerárquicas que colaboran a los procesos de proletarización en aquellos sectores cercados.

En otro lugar, y como cuarta crítica al pensamiento analógico de este enfoque, Harvey (2011) pone de relieve que los comunes no son algo que haya desaparecido de una vez y por todas, sino que lo común está en continua producción. Como señala, “el problema es que [este común] está continuamente cercado y apropiado por el capital en su forma mercantilizada y

monetaria⁶” (Harvey, 2011, p. 105). Él propone pensar el cercamiento como la introducción de lógicas mercantiles. En el caso de la escuela, y desde la premisa de que “la escuela no es edificio que la alberga, ni el organigrama que describe su estructura, ni siquiera el agregado de quienes la ocupan de tiempo en tiempo”, sino que es “un conjunto de relaciones sociales” (Kemmis, 1988, p. 104), la escuela es cercada cuando estas relaciones sociales adoptan una lógica mercantil, pero siguen manteniendo cierto carácter común al seguir siendo, sobre todo, relaciones sociales entre una colectividad. Así, la escuela está en permanente construcción colectiva, y su carácter cercado o común se dirime en la forma que adopte. Desde este prisma, cabe entender cómo el cercamiento de la escuela opera altamente en el plano de la imaginación: el significado y el sentido de la escuela han sido capturados por la lógica mercantil tanto en sus fines como en sus modos de organización (De Lissovoy, 2011; De Lissovoy et al., 2014).

A raíz de esta última crítica de Harvey, cabe pensar en los cercamientos no como un acto que se consume de una vez y por todas, sino como una racionalidad de construcción de lo colectivo que viene inspirada por los principios de mercado capitalista, y que se opondría a esa otra racionalidad que reclama el discurso de los comunes, a saber, una racionalidad más igualitaria y participativa. Asistimos a un momento en que la distinción entre lo público y lo privado es cada día más difusa debido a los modos en que ambos espacios interactúan —a través, por ejemplo, de alianzas público-privado e instalación de casi-mercados— y en que el espacio público hace suyos los fines y los modos de organización propios del mundo empresarial. Ante la creciente confusión entre lo público y lo privado, y por lo tanto, la percepción de que es una dicotomía ya inoperante, la categoría de “cercamiento”, entendida como una lógica de construcción de lo colectivo, puede ser interesante para superar esa dicotomía. Así, en vez de pensar en lo público frente a lo privado; cabría pensar en lo cercado frente a lo común, donde ambas categorías se refieren a formas posibles de construcción de lo social y lo colectivo. La forma de cercamiento se rige por principios mercantiles, mientras que lo común se inspira en los principios de autogestión y participación.

El Cercamiento de la Escuela

Se entiende aquí, por lo tanto, el cercamiento como una lógica de construcción de lo colectivo. Siguiendo el análisis que hace Sevilla (2013) de los cercamientos históricos en Inglaterra, esta lógica se caracteriza por dos elementos nucleares: por un lado, la planificación jerárquica e insolidaria del territorio, lo que supone la eliminación de formas assemblearias y más participativas de organización; por otro lado, implica un progresivo proceso de proletarización del campesinado. A través de un ejercicio de pensamiento analógico, en los siguientes puntos se explora la posibilidad de pensar las dinámicas de privatización de la educación como lógicas de cercamiento que instauran una territorialidad jerárquica e insolidaria a través de la eliminación de formas organizativas más participativas dentro de la escuela, y colaboran, por lo tanto, a la introducción de lógicas de proletarización del profesorado.

Libertad de Elección de Centro: Una Territorialidad Insolidaria

De la misma manera que el movimiento de cercamientos originales se enmarcó en una ampliación de la escala de las actividades económicas y sirvió para la implantación de mercados más amplios (Sevilla, 2013); cabe pensar las políticas de elección de centro como la

⁶ Traducción propia.

instauración de una lógica de ampliación de mercado. Desde un punto de vista crítico, la introducción de libertad de elección de centro es vista como una dinámica de privatización (Bernal & Lorenzo, 2012; Prieto & Villamor, 2012) y, como es propio de los cercamientos, abren un nuevo espacio de competencia.

Alegre (2010) establece cuatro modelos ideales de organizar la elección de escuela en función del peso del criterio de proximidad para asignar el centro. A medida que el criterio de proximidad pierde peso, el espacio de elección se amplía, ampliándose, en consecuencia, el territorio regido por la lógica competencial. Así, si en un modelo de zonificación fortificada, la lógica competitiva se limita al universo de escuelas privadas; en el modelo de libre elección (*open choice*) las familias pueden elegir cualquier escuela del distrito de elección, donde el distrito puede ser el municipio o incluso una región más amplia. En un modelo como este, la lógica competitiva rige territorialmente en un espacio tan grande como grande sea el distrito. De tal modo que se trata de políticas que crean nuevas territorialidades de competencia. Estas políticas de libertad de elección que amplían el distrito constituyen un ejemplo de territorialidad humana (Sack, 1983), ya que reorganizan el territorio desde teorías de acción racional basadas en la competencia, y colabora a orientar la conducta de los sujetos desde una gubernamentalidad neoliberal que piensa en el ser humano como un *homo aconomicus* que actúa en función de su interés individual (Foucault, 2007).

La política educativa en la región de la Comunidad de Madrid en los últimos años constituye un ejemplo de la ampliación del espacio regido por la competencia, hasta culminar en 2013 con la promulgación del Decreto 29/2013 de libertad de elección de centro escolar en la Comunidad de Madrid, que configura toda la región como zona única. Si anteriormente, las familias en Madrid ya tenían un amplio margen de elección, en un modelo que Alegre (2010) catalogaba como “modelo regulativo de zonificación no forzada”, con zonas de influencia, pero con posibilidad de elección de centro fuera de ellas; con el nuevo decreto de 2013, desaparecen las zonas de influencia, aproximándose más al modelo de libre elección. En este escenario, “las familias compiten entre ellas para inscribir a sus hijos en un mercado abierto y diferenciado de escuelas posibles, mientras que los centros compiten entre ellos para presentarse en el mercado con una oferta educativa de calidad” (Alegre, 2010, p. 1165). Estas políticas son introducidas desde la creencia de que la competencia hará que las mejores escuelas crezcan y las escuelas más impopulares desaparezcan (Villamor, 2005), es decir, desde la confianza en la autorregulación del mercado. Esta introducción de la competencia denota el elemento insolidario propio de los cercamientos.

Por otro parte, esta territorialidad, lejos de ser construida de manera espontánea desde la base, es instaurada de forma jerárquica desde el ejecutivo de la región, que es quien construye este distrito único. A pesar de que la competencia es introducida con la intención de que desaparezcan las escuelas más impopulares, lo cierto es que, por diversas razones, esto no llega a cumplirse (Corvalán & Román, 2012). Sin embargo, lo que sí se observa es la acentuación de la segregación ya que estos escenarios de libertad de elección parecen generar un círculo vicioso, donde los centros en mejor disposición consiguen atraer a un público más aventajado y, tendencialmente mejoran su imagen; justo lo contrario de lo que sucede en las escuelas más impopulares (Maroy, 2008). Esto es lo que Prieto y Villamor (2012) denominan como una espiral de decadencia. Se desarrollan así procesos de guetización escolar (Alegre, 2010; Antón, 2010). Además, cabe apuntar que, en el caso de la Comunidad de Madrid, el Decreto 29/2013 prevé por primera vez que el expediente de la alumna o alumno sea valorado para la admisión en un centro en el caso de que haya más solicitudes que vacantes. A la luz de las consecuencias segregadoras apuntadas en la literatura académica, cabe preguntarse si estas políticas de libertad de elección no constituyen un elemento de *apartheid*, asunto que, como hemos señalado debe

ser foco principal de preocupación cuando se denuncian los cercamientos contemporáneos (De Sousa Santos, 2004; Žižek, 2011).

Evaluaciones Estandarizadas: Elemento de Organización Jerárquica y Competitiva

En segundo lugar, cabe señalar cómo las evaluaciones estandarizadas, junto con las políticas de libertad de elección de centro, sirven para afianzar, en diversos sentidos, esta misma lógica de los cercamientos. Como señala Villamor (2005), ambas políticas frecuentemente han venido de la mano. Esto se debe a que, al igual que en los mercados capitalistas rige, al menos teóricamente, un principio de información que permite operar a los actores; en los escenarios de libre elección, las evaluaciones estandarizadas tienen como fin informar las decisiones de las familias. De esta manera, las evaluaciones constituyen un elemento que trabaja junto con las políticas de libertad de elección para construir eficazmente el cercamiento de la escuela.

Desde un punto de vista crítico, se ha señalado cómo estas evaluaciones constituyen un dispositivo de biopolítica (Saura & Luengo, 2015b) que, en tanto que tecnología performativa (Ball 2003), sirve para el disciplinamiento, el control y la regulación de la población escolar, expandiendo el ideario neoliberal. Lyotard (1987) vinculó la lógica performativa a la consecución de eficiencia, es decir, a la optimización de la relación entre *input/output*. Pero no existe eficiencia si no hay una prueba que dé cuenta de esa eficiencia, es decir, que la mida. De esta manera la mensurabilidad se vuelve el asunto nuclear. Así, si la prueba PISA se ha convertido en ejemplo paradigmático en el plano internacional, esto se debe principalmente a que ha conseguido legitimarse a sí misma como el mejor instrumento mundial de medida de lo educativo (Rizvi & Lingard, 2013). De esta manera, la lógica performativa es una muestra del poder del actor que administra esa prueba; y es, por lo tanto, una construcción jerárquica de lo colectivo que dota de poder a quien administra esa prueba. En el plano internacional, PISA es una manifestación de la gobernanza internacional en el terreno educativo. A través de esta prueba, la OCDE goza de un gran poder de influencia sobre las políticas educativas. El hecho de que muchos países hayan llevado a cabo reformas educativas a raíz de los resultados en esta evaluación (Pedró, 2012; Saura & Luengo, 2015a; Tröhler, 2009) constituye la mejor prueba del poder de PISA. En este sentido, podemos pensar en PISA como un instrumento de organización jerárquica de lo colectivo ya que tratándose de una prueba diseñada y decidida por un think tank internacional de carácter económico, y que piensa la educación desde postulados neoliberales y para la mayor competitividad de los Estados (Fernández-González, 2015), ejerce gran poder sobre las políticas educativas de los Estados. En este sentido, debe tenerse en cuenta, como previamente se ha referido, el carácter jerárquico de la organización del poder cuando se piensa en la categoría de gobernanza, y cómo, en cierta medida, la noción de gobernanza se opone a la de soberanía.

Dentro de la Comunidad de Madrid, las evaluaciones CDI (Competencias y Destrezas Indispensables) también pueden analizarse como elemento de construcción jerárquica de la escuela. Estas pruebas fueron introducidas por el gobierno del Partido Popular, de signo conservador, en la Comunidad de Madrid. Desde el curso 2004/2005 se aplican a todas las alumnas y los alumnos de 6º de Educación Primaria y de 3º de Educación Secundaria; y desde el año 2005, los resultados de cada centro son publicados en un ranking. En el año 2005 este ranking fue elaborado por la propia comunidad. En años sucesivos, este ranking ha sido publicado en medios de prensa, elaborado a partir de los datos ofrecidos por la Consejería de Educación. Interesa señalar cómo, incluso aunque en ese momento no existía aún el distrito único en toda la Comunidad, estas pruebas construían ya, simbólicamente, ese distrito, llamando a la competitividad entre centros. Estas evaluaciones sirven para construir en el

profesorado la identidad-centro: los y las docentes “se reconocen como un eslabón primordial y necesario para que la institución escolar pueda competir por los mejores resultados académicos” (Saura & Luengo, 2015b, p. 129). En el plano supranacional, se ha señalado cómo PISA dibuja y alimenta pasiones nacionalistas (Tröhler, 2009), por lo que, en tal caso, no se hablaría de identidad-centro sino de identidades nacionales. Las famosas tablas de rankings de PISA son una forma simplificadora de captar el universo educativo organizándolo en una gramática competitiva mundial (Fernández-González, 2015). Así, de la misma manera que Sevilla (2013) señalaba el modo en que los cercamientos originales se vincularon a la construcción del “interés nacional” en el siglo XVIII, estos dispositivos también se valen de la construcción de identidades en relación con las organizaciones: con la escuela, y con el Estado-nación, respectivamente. El intento de construcción de estas identidades en relación con la educación debe contextualizarse a la luz del actual escenario de “economía del conocimiento” y del papel que juega la educación en esta economía. En este sentido, cabe observar cómo estas pruebas colaboran al cercamiento de la escuela en un plano simbólico, cerrando las posibilidades de pensar en significados y organizaciones alternativas de la escuela. La clausura de un pensar alternativo de la educación constituye un cercamiento en el plano de la imaginación (De Lissovoy, 2013).

Gestión Empresarial en las Escuelas: Proletarización

Las políticas de evaluaciones externas y de libertad de elección de centro han influido sobre el modo en que se organizan los centros, y han venido estrechamente unidas a la introducción de modelos de gestión empresarial en la escuela. El barrido de formas colegiadas de toma de decisiones sobre la tierra, así como los progresivos procesos de proletarización del campesinado, constituyen rasgos definitorios de los cercamientos históricos (Sevilla, 2013). De forma análoga, la introducción de la gestión empresarial en la escuela supone la eliminación de cauces de participación y decisión del profesorado, lo que se traduce en una mayor proletarización en sus tareas.

Marx (trad. 1998) señala la separación de los trabajadores de sus condiciones de trabajo como el elemento definitorio de los cercamientos. Actualmente, se puede entender que estas políticas de privatización – libertad de elección, junto con evaluaciones externas y unidas a una gestión empresarial de la escuela– tienen este efecto alienante sobre la tarea docente ya que generan una “potencial fisura entre el juicio del propio profesor sobre, de un lado, lo que significa una buena práctica y las necesidades de los estudiantes y, de otro, el rigor del *performance*” (Ball, 2013, p. 107). En relación a ello, la UNESCO (2015) ha señalado el potencial desprofesionalizador de las evaluaciones externas sobre el profesorado al eliminar los espacios y los tiempos para la reflexión sobre su tarea. En el caso español, la literatura ha apuntado cómo la última reforma educativa estatal, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (conocida por sus siglas como LOMCE) colabora a la proletarización docente al introducir lógicas privatizadoras que dan un mayor peso de decisión a la dirección escolar (Bolívar, 2013; Monarca, Fernández-González & Sandoval, 2015; Rodríguez, 2014). A través de estos mecanismos, el profesionalismo docente queda definido al margen de la reflexión que cada docente haga sobre el sentido de la educación y de la escuela. Es por esto que el cercamiento trabaja aquí, de nuevo, fuertemente en el plano de la imaginación cerrando las posibilidades de un pensar alternativo (De Lissovoy, 2013; De Lissovoy et al., 2014).

Por otro lado, la precarización laboral del profesorado supone “la degradación del trabajo buscando ser más competitivos en la economía nacional” (Rodríguez, 2014, p. 76), y se vincula también con la proletarización, ya que no sólo tiene como fin aumentar las ganancias,

como en cualquier otro sector; sino que también sirve para devaluar el trabajo crítico y reflexivo: es decir, que también puede ser vista como un elemento que colabora a la alienación de la tarea docente. La discrecionalidad de contratación en las escuelas, que se defiende desde teorías post burocráticas y se justifica en la necesidad de dotar de más autonomía a los centros escolares, también en materia de contratación laboral (Bolívar, 2010), afecta sobre el margen real de autonomía de los y las docentes operando como una fuerza disciplinadora.

De la misma manera que con los cercamientos originales, el campesinado perdió todo poder de decisión sobre el modo de explotación de la tierra –hasta entonces gestionada de acuerdo a costumbre y derechos comunes– al ponerse al servicio del propietario capitalista; estas políticas de privatización excluyen al profesorado del poder de decisión sobre el sentido de la educación dentro de la escuela, y ponen a la fuerza laboral docente a trabajar para cumplir el plan designado por el director-gerente (Merchán, 2012). Por lo tanto, la implantación de modelos de gestión empresarial en la escuela supone la implantación de una lógica de cercamiento que afianza los procesos de proletarización del profesorado. Así, es necesario considerar que, en la mayoría de los casos, cuando se habla de mayor autonomía de los centros, lo que realmente se articula es una mayor autonomía de la dirección escolar (Monarca et al., 2015) que refuerza la organización jerárquica propia de la lógica del cercamiento. Desde este modelo organizativo, las escuelas son concebidas como cadenas de montaje revestidas en un discurso de liderazgo y de rendición de cuentas (Poulson, 1998). Dentro de estas cadenas de montaje, cada docente no es un sujeto pleno, ni un individuo en oposición a la masa, sino que tornan en “dividuales” (Deleuze, 2006), en “divisores activos que produzcan el máximo cociente o resultado para el centro educativo como unidad mínima de valor” (Saura & Luengo, 2015b; p. 131). Estos dos autores analizan cómo las evaluaciones estandarizadas, en tanto que dispositivos de biopolítica, conceptualizan al profesorado en dividuos. Pero esta misma dividualidad es característica de la gestión empresarial de la escuela. Volvemos así, de nuevo, a la idea de gubernamentalidad neoliberal, y al modo en que esta gestión piramidal y jerárquica, atenta a la eficiencia de la organización escolar, intenta conducir la conducta de los sujetos, en este caso del profesorado, de la misma manera que lo hacen las políticas de elección de centro y las evaluaciones estandarizadas.

Por lo tanto, al igual que los cercamientos originales barrieron las formas asamblearias y de autogobierno local, el modo de gestión empresarial barre las formas colegiadas de autogobierno dentro de las escuelas, e implanta un modelo autoritario que restringe la participación (Subirats, 2014). Se trata, además, de una gestión empresarial jerárquica que niega las posibilidades de un modelo de gobierno escolar basado en la micropolítica (Ball, 1989), donde se reconoce positivamente la dimensión del conflicto. En este sentido, y a modo de ejemplo, vale recordar que los comunes ingleses se fundaban, como explica Sevilla (2013) en una concepción agonista de la política (Mouffe, 1997) que reconocía la dimensión del conflicto y el espacio de disputa. Precisamente, en una línea similar, Rancière (2012) entiende que es la política la que define a la comunidad como una comunidad dividida, fundada en la distorsión, y sin el reconocimiento de esta distorsión, no es posible el establecimiento de la política como espacio común, sino que solo existe “el orden de la dominación o el desorden de la revuelta” (Rancière, 2012, p. 25). Es decir, en la medida en que no se reconoce la división, no hay política ni se constituye el espacio común.

Reflexiones Finales

La categoría de cercamiento ha cobrado protagonismo en el marco de discursos contemporáneos que reclaman los comunes como formas alternativas de organización. Frente a la creciente confusión entre lo público y lo privado y el auge de dinámicas privatizadoras que

operan a través de esta confusión; este discurso de los comunes permite escapar a esa dicotomía de lo público frente a lo privado, para pensar en lo cercado frente a lo común. Así, el cercamiento constituye una lógica de construcción de lo social y de lo colectivo de acuerdo a principios propios de mercado y con el fin de favorecer los procesos de acumulación. Por su parte, desde lo común, se apela a una lógica de carácter autogestionario, participativo y equitativo. Ante la tendencia creciente de políticas privatizadoras en el terreno de la educación, el objetivo de este artículo ha sido pensar esas dinámicas de privatización desde la categoría de cercamiento, como un movimiento que introduce una lógica jerárquica e insolidaria en la escuela, y que afianza progresivamente la proletarización del profesorado.

En primer lugar, se ha planteado la posibilidad de entender las políticas de libertad de elección de centro como la implantación de una territorialidad insolidaria –regida por la competencia entre centros y familias– que se extiende en un territorio tan amplio como amplio sea el distrito donde rige la libertad de elección. Para ello, se ha utilizado como ejemplo el caso de la Comunidad de Madrid, que desde 2013 es distrito único. Precisamente, la implantación de una territorialidad insolidaria constituye uno de los elementos característicos de la lógica de los cercamientos (Sevilla, 2013). Interesa destacar los efectos segregadores de estas políticas de libertad de elección de centro (Alegre, 2010; Maroy, 2008; Prieto & Villamor, 2012). Este potencial segregador invita a pensar estas políticas como dinámicas que establecen formas de *apartheid* (De Sousa Santos, 2004; Žižek, 2011), que son precisamente la principal consecuencia contra la que se lucha cuando se reclama los comunes y se denuncia la implantación de cercamientos. Por otro lado, estas políticas de libertad de elección se implantan desde la confianza en la libertad de enseñanza y en el derecho individual de cada familia a elegir. Sin embargo, de la misma manera que Harvey (2011) plantea el fracaso de los derechos de propiedad individualizada para satisfacer el interés común; en el terreno educativo, quizás los derechos de elección individualizados también fracasasen para satisfacer el interés común que, en el caso de la educación, podemos identificar con el efectivo acceso al derecho a la educación de todas y todos.

En segundo lugar, se ha apuntado cómo las evaluaciones externas, que además frecuentemente son introducidas junto a las políticas de libertad de elección de centro (Villamor, 2005), afianzan la misma lógica de los cercamientos. A través de la publicación de los resultados de estas pruebas en rankings, el cercamiento opera altamente en el plano de la imaginación (De Lissovoy, 2013). En este sentido, interesa destacar cómo estas evaluaciones constituyen una tecnología de gobierno de construcción jerárquica de la escuela. En el plano internacional, la prueba PISA constituye el ejemplo por antonomasia de gobernanza, lo que en cierta medida entra en contradicción con la noción de soberanía. Dentro de la Comunidad de Madrid, los rankings de centros escolares replican esta misma lógica. En ambos casos, estas evaluaciones alimentan la gramática competitiva propia de los cercamientos.

En tercer lugar, uno de los efectos de los cercamientos es el fomento de los procesos de proletarización. En el terreno educativo, la implementación de la gestión empresarial en la escuela afianza precisamente este efecto de proletarización del profesorado, ya que se le separa de sus condiciones de trabajo. Esto significa que la reflexión acerca del sentido de la educación y de la escuela queda fuera de la tarea de los y las docentes. Por su parte, la dirección escolar es pensada como un gerente empresarial. Así, cabe hablar de cercamiento en tanto que se eliminan formas de organización más participativas y horizontales. Siguiendo a Rancière (2012), cabría pensar que aquí el cercamiento produce una negación de la política dentro de la escuela, ya que la política nace cuando se da parte a los que no tienen parte, cuando se da palabra a quienes no la tenían; y sólo de esta manera se construye el espacio común de la política. El cercamiento de la escuela aquí introduce una racionalidad jerárquica que niega la

posibilidad de conflicto. Desde este prisma, la perspectiva de la micropolítica de Ball (1989) o de democracia agonista de Mouffe (1997) pueden ser interesantes puntos de partida desde donde imaginar la construcción un común de la escuela que se funde en el reconocimiento del disenso.

Por último, se quiere destacar que este texto no ha tenido como objeto reflexionar sobre cómo este cercamiento de la educación influye sobre la identidad del alumnado y de las familias. No obstante, sí cabe pensar que la lógica de proletarización alcanza también al alma del estudiante. Como señalan Jódar y Gómez (2007), estas políticas basadas en una gubernamentalidad neoliberal invitan al alumnado a pensarse como un empresario de sí mismo que capitaliza su propio aprendizaje, y que piensa en su educación en términos económicos de inversión y beneficio. Como señalan De Lissovoy, Means y Saltman, este “sujeto ideal de la educación neoliberal es uno con la imaginación cercada y alienado de los comunes⁷” (2014, p. 46). En relación a las familias, éstas quedan conceptualizadas, bajo las tendencias privatizadoras, como clientes (Jódar y Gómez, 2007; Biesta, 2004), siendo así expulsadas también del común de la escuela, al no participar de la discusión sobre su sentido. Su participación en la escuela queda codificada en términos mercantiles, pero no como sujetos políticos que participan para definir también el sentido de la escuela y de la educación.

Referencias

- Alegre, M. A. (2010). Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1157-1178.
- Alonso, L. E., & Piñero, C. (2015). Presentación: el procomún y los bienes comunes. *Dossieres de Economía sin Fronteras*, 16, 4-7.
- Antón, A. (2010). La educación ante la crisis: Una reflexión crítica. Foro educativo de IU: *Repensar la educación desde la izquierda*. *Repensar la izquierda desde la educación*. Recuperado el 23 de octubre de 2016, de <http://www.iusanandres.es/Documentos/Ponencia%20inicial.pdf>
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Ball, S. J. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y pedagogía*, XV (37), 87-104.
- Ball, S. J. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: Rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y saberes*, 38, 103-113.
- Ball, S. J. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: Tendencias internacionales en educación y política educativa. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 22(41), 1-17. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>
- Ball, S. J., & Youdell, D. (2007). Privatización encubierta en la educación pública. *Informe preliminar para el V Congreso Mundial de la Internacional de la Educación*. Londres: Universidad de Londres, Instituto de Educación.
- Barzelay, M., & Armajani, B. J. (1990). Managing State government operations: Changing visions staff agencies. *Journal of Policy Analysis and management*, 9(3), 307-338. <http://dx.doi.org/10.2307/3325279>
- Benkler, Y. (2003). La economía política del procomún. *Novática*, 163, 6-10.

⁷ Traducción propia.

- Bernal, J. L., & Lorenzo, J. (2012). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España un camino encubierto hacia la desigualdad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(3), 103-131.
- Biesta, G. (2004). Education, accountability and the ethical demand: Can the democratic potential of accountability be regained? *Educational Theory*, 54(3), 233-250.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.0013-2004.2004.00017.x>
- Blackmar, E. (2006). Appropriating “the Commons”: The tragedy of Property Rights Discourse. En S. Low y N. Smith (Eds.), *The Politics of Public Space* (pp. 49-80). New York: Routledge.
- Blair, T. (1998). *La tercera vía*. Madrid: El País Aguilar.
- Bolívar, A. (2010). La autonomía de los centros educativos en España. *CEE Participación Educativa*, 13, 8-25.
- Bolívar, A. (2013). ¿Cómo incide la LOMCE en la organización de los centros? *Fórum Aragón*, 7, 9-12.
- Bollier, D. (2002). *The silent thief: the private plunder of our common wealth*. Nueva York: Routledge.
- Bollier, D. (2003). El redescubrimiento del procomún. *Novática*, 123, 10-12.
- Bollier, D. (2007). The growth of the commons paradigm. En C. Hess y E. Ostrom (Eds.), *Understanding knowledge as a commons. From theory to practice* (pp. 27-40). Massachusetts: The MIT Press.
- Boyle, J. (2003). *El Segundo movimiento de cercamiento y la construcción del dominio público*. Recuperado el 23 de octubre de 2016, de <http://www.arielvercelli.org/documentos/E2MDCYLCDDP-BOYLE.pdf>
- Boyle, J. (2008). *The Public Domain. Enclosing the commons of the mind*. London: Yale University Press.
- Castoriadis, C. (trad. 2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Cerny, P. (1997). Paradoxes of the competition state: The dynamics of political globalization. *Government and Opposition*, 32(2), 251-274. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1477-7053.1997.tb00161.x>
- Corvalán, J., & Román M. (2012). La permanencia de escuelas de bajo rendimiento crónico en el cuasi mercado educativo chileno. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 43-64.
- Dagnino, E. (2006). Sociedad civil, participación y ciudadanía, ¿de qué estamos hablando? En E. Isunza & A. Olvera (Coords.), *Democratización, rendición de cuentas y sociedad civil: participación ciudadana y control social* (pp. 223-242). México D. F.: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Universidad de Veracruz.
- De Lissovoy, N. (2011). Pedagogy in common: democratic education in the global era. *Education philosophy and theory*, 43(10), 1119-1134.
- De Lissovoy, N. (2013). Pedagogy of the Impossible: neoliberalism and the ideology of accountability. *Policy Futures in Education*, 11(4), 423-435.
<http://dx.doi.org/10.2304/pfie.2013.11.4.423>
- De Lissovoy, N., Means, A., J., & Saltman, K. J. (2014). *Toward a New Common School movement*. London: Paradigm Publisher.
- De Sousa Santos, B. (2004). *Reinventar la democracia. Reinventar el Estado*. Quito: Abya Yala.
- De Visscher, C. & Varone, F. (2004). La nouvelle gestion publique “en action”. *Revue Internationale de politique comparée*, 11(2), 177-185.

- Decreto 29/2013, de 11 de abril, del Consejo de Gobierno, de libertad de elección decentro escolar en la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (BOCM), nº 86 (12 de abril de 2013). Recuperado el 23 de octubre de 2016, de https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2013/04/12/BOCM-20130412-1.PDF
- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, 5(13).
- Federici, S. (2014). *Calibán y la bruja*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Fernández-González, N. (2015). PISA como instrumento de legitimación de la reforma de la LOMCE. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 165-178. <http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2015.67111>
- Foucault, M. (2004). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Friedman, M. (1962/1966). *Capitalismo y libertad*. Madrid: Rialp.
- Giddens, A. (1999). *La tercera vía: La renovación de la socialdemocracia*. Madrid: Taurus.
- González, L. (2015). Sostenibilidad y bienes comunes. *Dossieres de Economía sin Fronteras*, 16, 13-16.
- Hardin, G. (1968). Tragedy of commons. *Science*, 162, 1243-1248. <http://dx.doi.org/10.1080/19390450903037302>
- Hardt, M., & Negri, A. (2011). *Commonwealth: el proyecto de una revolución del común*. Madrid: Akal.
- Harvey, D. (2004). *El nuevo imperialismo*. Madrid: Akal.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal.
- Harvey, D. (2011). The future of commons. *Radical History Review*, 109, 101-107. <http://dx.doi.org/10.1215/01636545-2010-017>
- Ibáñez, R., & Castro, C. de (2015). Los comunes en perspectiva: eficiencia versus emancipación. *Dossieres de Economía sin Fronteras*, 16, 8-12.
- Jódar, F., & Gómez, L. (2007). Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. *Revista Mexicana de Investigaciones Educativas*, 12(32), 381-404.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Klein, N. (2001). Reclamemos los comunes. *New Left Review*, 9, 154-163.
- Laval, C., & Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo*. Barcelona: Gedisa.
- Laval, C., & Dardot, P. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Lewis, T. E. (2012). Exopedagogy: On pirates, shorelines, and the educational Commonwealth. *Educational Philosophy and Theory*, 44(8), 845-861. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00759.x>
- Linebaugh, P. (2013). *El manifiesto de la Carta Magna. Comunes y libertades para el pueblo*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Linebaugh, P. (2014). *Stop, thief! The commons, enclosure and resistance*. Oakland: PM Press.
- 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 23 de octubre de 2016, de: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Liotard, J. F. (1987). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.

- Maroy, C. (2008). ¿Por qué y cómo regular el mercado educativo? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(2), 1-11.
- Marx, C. (trad. 1998). *El capital. Tomo I: "El proceso de producción del capital"*. México D.F.: Siglo XXI.
- Mattei, U. (2013). *Bienes comunes. Un manifiesto*. Madrid: Trotta.
- Means, A. J. (2014). Educational commons and the new radical democratic imaginary. *Critical Studies in Education*, 55(2), 122-137. <http://dx.doi.org/10.1080/17508487.2014.903502>
- 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.
- Monarca, H., Fernández-González, N., y Sandoval, N. (2015). Reconfiguración de los sentidos sobre la educación en España a partir de la nueva ley de educación (LOMCE). En H. Monarca (Ed.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 173-190). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mouffe, C. (1997). *Liberalismo, pluralismo y ciudadanía democrática*. México D.F.: Instituto Federal Electoral.
- Nonini, D. M. (2007). Introduction: the global idea of commons. En D. M. Nonini (Ed.), *The global idea of commons* (pp. 1-25). United States: Berghahn books.
- Osborne, D., & Gaebler, T. (1994). *La reinención del gobierno. La influencia del espíritu empresarial en el sector público*. Barcelona: Paidós.
- Ostrom, E. (2000). *El gobierno de los bienes comunes*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Pedró, F. (2012). Deconstruyendo los puentes de PISA: del análisis de resultados a la prescripción política. *Revista Española de Educación Comparada*, 19, 139-172. <http://dx.doi.org/10.5944/reec.19.2012.7581>
- Prieto, M., & Villamor, P. (2012). Libertad de elección, competencia y calidad: las políticas educativas de la Comunidad de Madrid. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 13(2), 127-144.
- Poulson, L. (1998). Accountability, teacher professionalism and education reform in England. *Teacher Development*, 2 (3), 419-432. <http://dx.doi.org/10.1080/13664539800200062>
- Ramírez, R. (2014). *La virtud de los comunes. De los paraísos fiscales al paraíso de los conocimientos abiertos*. Quito: Abya-Yala.
- Rancière, J. (2007). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- Rodríguez, C. (2014). La proletarización del profesorado en la LOMCE y en las nuevas políticas educativas: de actores a culpables. *Revista interuniversitaria de formación de formación del profesorado*, 81(28.3), 73-87.
- Sack, R. (1983). Human territoriality: a theory. *Annals of the Association of American Geographers*, 73(1), 55-74. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8306.1983.tb01396.x>
- Saura, G., & Luengo, J. (2015a). Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa (LOMCE) y el régimen de estandarización. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 135-148. <http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2015.67109>
- Saura, G., & Luengo, J. (2015b). Biopolítica y educación. Medición, estandarización, regularización poblacional. *Teoría de la educación*, 27(2), 115-135. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2015272115135>

- Sevilla, Á. (2013). ¿Planificar los comunes? Autogestión, regulación comunal del suelo y su eclipse en la Inglaterra precapitalista. *Scripta Nova*, XVII (442). Recuperado el 23 de octubre de 2016, de <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-442.htm>
- Shiva, V. (2001). Water democracy. En O. Olivera y T. Lewis (Eds.), *¡Cochabamba! Water war* (pp. IX-XII). Cambridge: South End Press.
- Subirats, M. (2014). La LOMCE: Hacia una educación antidemocrática. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 81(28.3), 45-57.
- Tarabini, A., & Bonal, X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, 355, 235-255.
- Thompson, E. (1995). *Costumbres en común*. Barcelona: Crítica.
- Tröhler, D. (2009). Armonizar el globo educativo. Política mundial, rasgos culturales y los desafíos investigación educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2), 1-14.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.
- Verger, A. y Bonal, X. (2012). La emergencia de las alianzas público-privado en la agenda educativa global: nuevos retos para la investigación educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 11-29.
- Villamor, P. (2005). *La libertad de elección educación: análisis pedagógico de la situación nacional e internacional*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Williamson, J. (1993). Democracy and the “Washington consensus”. *World Development*, 21(8), 1329-1336. [http://dx.doi.org/10.1016/0305-750X\(93\)90046-C](http://dx.doi.org/10.1016/0305-750X(93)90046-C)
- Windle, J. (2009). The limits of school choice: some implications for accountability of selective practices and positional competition in Australian education. *Critical Studies in Educación*, 50(3), 231-246. <http://dx.doi.org/10.1080/17508480903009566>
- Zizek, S. (2011). *Primero como tragedia, después como farsa*. Madrid: Akal.

Sobre la Autora

Noelia Fernández-González

Universidad Autónoma de Madrid

noelia.fernandezg@uam.es

Licenciada en Derecho y en Ciencias Políticas por la Universidad Autónoma de Madrid.

Máster en Calidad y Mejora de la Educación en la misma universidad. Actualmente,

contratada como personal docente e investigador en formación con un contrato FPI-UAM.

Líneas de interés: políticas educativas, dinámicas de privatización de la educación, análisis crítico del discurso.

archivos analíticos de políticas educativas

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



aape | **epaa**

Arizona State University

Volumen 24 Número 123 12 de diciembre 2016

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](#), 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

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

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech**, (Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez Caride** (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon**, Universidad de Granada

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner

Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación,
México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma
de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana,
México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,
México

Pedro Flores Crespo Universidad
Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre
la Universidad y la Educación,
UNAM, México

María Guadalupe Olivier

Tellez, Universidad Pedagógica
Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de
Granada, España

Mónica Pini Universidad

Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

José Luis Ramírez Romero

Universidad Autónoma de Sonora,
México

Paula Razquin Universidad de
San Andrés, Argentina

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de
Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto
de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé,

Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana,
México

Juan Carlos Tedesco

Universidad Nacional de San
Martín, Argentina

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de
Barcelona, España
Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

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

Associate Editors: **David Carlson, David R. Garcia, Margarita Jimenez-Silva, Eugene Judson, Jeanne M. Powers, Iveta Silova, Maria Teresa Tatto** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University	Ronald Glass University of California, Santa Cruz	R. Anthony Rolle University of Houston
Gary Anderson New York University	Jacob P. K. Gross University of Louisville	A. G. Rud Washington State University
Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison	Eric M. Haas WestEd	Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio
Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada	Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento	Janelle Scott University of California, Berkeley
Aaron Bevanot SUNY Albany	Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro	Jack Schneider College of the Holy Cross
David C. Berliner Arizona State University	Aimee Howley Ohio University	Noah Sobe Loyola University
Henry Braun Boston College	Steve Klees University of Maryland	Nelly P. Stromquist University of Maryland
Casey Cobb University of Connecticut	Jaekyung Lee SUNY Buffalo	Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago
Arnold Danzig San Jose State University	Jessica Nina Lester Indiana University	Maria Teresa Tatto Michigan State University
Linda Darling-Hammond Stanford University	Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago	Adai Tefera Virginia Commonwealth University
Elizabeth H. DeBray University of Georgia	Chad R. Lochmiller Indiana University	Tina Trujillo University of California, Berkeley
Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy	Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign	Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago
John Diamond University of Wisconsin, Madison	Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign	Larisa Warhol University of Connecticut
Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute	William J. Mathis University of Colorado, Boulder	John Weathers University of Colorado, Colorado Springs
Michael J. Dumas University of California, Berkeley	Michele S. Moses University of Colorado, Boulder	Kevin Welner University of Colorado, Boulder
Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder	Julianne Moss Deakin University, Australia	Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics
Melissa Lynn Freeman Adams State College	Sharon Nichols University of Texas, San Antonio	John Willinsky Stanford University
Rachael Gabriel University of Connecticut	Eric Parsons University of Missouri-Columbia	Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida
Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington	Susan L. Robertson Bristol University, UK	Kyo Yamashiro Claremont Graduate University
Gene V Glass Arizona State University	Gloria M. Rodriguez University of California, Davis	

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

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

Editoras Associadas: **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),

Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil