

# REFORMAS EDUCATIVAS GLOBALES. PRIVATIZACIÓN, BIOPOLÍTICA, TECNOLOGÍAS DE CONTROL Y PERFORMATIVIDAD

Julián Luengo Navas

[jluego@ugr.es](mailto:jluego@ugr.es)

Geo Saura Casanova

[geosaura@ugr.es](mailto:geosaura@ugr.es)

Universidad de Granada

## RESUMEN

En este texto, los autores analizan algunas de las características de las reformas educativas globales que están desarrollándose con celeridad por la mayoría de países. Es una analítica sobre las promulgaciones educativas que se sostienen bajo planteamientos propios de la globalización neoliberal. Se focaliza la atención en las principales políticas educativas que están ejecutándose a nivel internacional y en algunas iniciativas reformistas del panorama español que asumen los dictámenes de las agendas educativas globales. El texto está compuesto por el análisis de cinco rasgos propios de este proceso reformista: la implementación de distintos mecanismos de privatización en la educación, la extensión del régimen de la biopolítica, el rol que ocupa la OCDE como órgano de poder político en la gobernanza educativa, la puesta en marcha de diversas tecnologías de control docente y la legitimación del dispositivo político de la performatividad.

**PALABRAS CLAVE:** política educativa, privatización, biopolítica, OCDE, tecnologías de control, performatividad.

## ABSTRACT

«Global education reforms. Privatisation, biopolitics, technologies of control and performativity». In this paper, the authors discuss some characteristics of global education reforms which are developing by most countries rapidly. It is an analytical approach to the educational enactments that are held under its own programs of neoliberal globalization. It focuses attention on key educational policies that are implementing internationally and some Spanish reform initiatives that assume the opinions of the global educational agendas. The text consists of the analysis of five traits of this reform process: the implementation of different mechanisms of privatisation in education; the extension of the biopolitics regime; the role occupied by the OECD as an organ of political power in educational governance; the implementation of various teacher control technologies; and the legitimacy of the political device of performativity.

**KEY WORDS:** education policy, privatization, biopolitics, OECD, technologies of control, performativity.



## INTRODUCCIÓN

Las reformas educativas que se extienden por la mayoría de países en los últimos años están representadas bajo características propias del neoliberalismo global. Son cambios a nivel internacional que evidencian la propagación de diversas políticas globalizadoras que han ido transformando sutilmente la educación en la mayoría de contextos (Sahlberg, 2006). El alcance global de estas reformas, como si de un «movimiento epidémico» se tratase (Levin, 1998), se extiende incesablemente por los distintos contextos. Esta globalización neoliberal de los procesos educativos está suscitando interesantes estudios e intensos debates desde las investigaciones de las ciencias sociales. Si algo tienen en común, tal y como señala Verger (2012b), es que todas las reformas educativas globales o reformas gerenciales recomiendan que el sector público adopte prácticas de cultura gerencial propias del sector empresarial, asimilando sus normas, valores y técnicas. Todo este proceso de reforma está auspiciado por la necesidad de generar importantes cambios estructurales en los sistemas educativos para adaptarlos hacia procesos educativos en pro de una mejora constante de los estándares educativos. Estos cambios estructurales en los sistemas educativos son el medio necesario requerido con el propósito de generar una mejora económica en los países (Hanushek & Woessmann, 2007), y así entrar en el juego de la competitividad económica global.

En el primer apartado se presentan brevemente algunas de las formas de privatización que han sido incorporadas con gran rapidez por la mayoría de sistemas educativos. El interés del análisis se debe a que la característica principal del movimiento reformista extendido globalmente son las diversas formas de llevar a cabo procesos de privatización en la educación. Es una forma de comprender el modo en el que el desarrollo de las agendas políticas globales está haciendo que «lo público» sea cada vez menos público. Las distintas iniciativas de privatizar la educación son una realidad que las sociedades y sus sistemas educativos aceptan como medio de adaptación a los cambios económicos y sociales emergentes (Van Leeuwen, 2007).

El desarrollo de múltiples herramientas de control de los sujetos, mecanismos de regulación basados en la noción de población, y el conjunto extendido de dispositivos de gobierno poblacional mediante el poder de «hacer vivir y dejar morir» compendian todo un agrupamiento de prácticas que simbolizan la biopolítica (Foucault, 2003; 2008). Otra de las características propias de las nuevas políticas educativas globales es el despliegue incansable de constantes mecanismos de regularización de los conjuntos poblacionales. Por ello, el segundo apartado está centrado en desvelar algunos de los aspectos de la propagación del régimen de la biopolítica por medio de nuevas políticas educativas globales.

Para comprender la consolidación de este proceso de reforma educativa ecuménica, es fundamental atender el papel que está ocupando actualmente la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, a partir de este momento) como actor político que ejerce una importante influencia en el gobierno de los grupos poblacionales en la nueva gobernanza educativa. Con una estrecha relación a lo acontecido, el tercer apartado se encarga de la descripción de la OCDE. Este actor político, a través de la propagación del Programme for International Stu-



dent Assessment (PISA, por sus siglas en inglés), se ha consolidado como el principal órgano de poder en la toma de decisiones en las agendas educativas globales. Como han señalado Rizvi y Lingard (2009), la OCDE se ha legitimado intencionadamente con un papel decisivo en la nueva gobernanza educativa global.

El cuarto apartado destaca algunas de las recientes relaciones de poder y de control que emergen en las instituciones escolares, tras el despliegue de diversas tecnologías de control docente. Es la presencia de nuevos modos de actuación ejercitados en la escuela pública, tras la adopción de formas de proceder más propias del ámbito privado. La proliferación de estas modificaciones en los procesos educativos lleva consigo la apuesta a ultranza de prácticas de mayor control en las acciones de los docentes. Las tecnologías de control más extendidas a nivel global son las pruebas de evaluaciones estandarizadas y externas, la publicación del rendimiento escolar por medio de tablas o ránquines, los sistemas de incentivos económicos en los docentes, los procesos de rendición de cuentas, las nuevas formas de gerencialismo y las agencias de evaluaciones que exigen que el profesorado justifique constantemente las actuaciones de su praxis. Todo ello tiene una estrecha relación con lo que Ball y Youdell (2007) denominaron dinámicas endógenas de privatización en los sistemas educativos públicos.

Para finalizar, el último apartado examina el dispositivo político de la performatividad, como consecuencia y elemento integrador que compone las principales características de la puesta en marcha de las nuevas políticas educativas globales. Para ello se realiza una exposición de todo el entramado político que está conformando la legitimación de la performatividad en la educación. Desde la perspectiva de Lyotard (1991), la performatividad está conformada por la hegemonía del discurso economicista, la obsesión por la eficacia y la eficiencia, y la optimización de la relación global *input/output*. Para Ball (2007), la performatividad es una tecnología política que, junto con la nueva gestión pública y los procesos de mercado, formaliza las características básicas de la reforma de los sistemas públicos. Con el apoyo de estas conceptualizaciones, la performatividad se presenta como la estructuración de un dispositivo político que se conforma como consecuencia del movimiento reformista que los sistemas educativos están adoptando.

## CÓMO SE PRIVATIZA EN LA EDUCACIÓN

Es frecuente que la tendencia política que gobiernos nacionales y agencias internacionales implementan apuesta por la propagación de diversas formas de privatización en los sistemas educativos. Se trata de la puesta en marcha de nuevas políticas educativas que están logrando que las instituciones escolares públicas dejen de ser «lo públicas» que fueron, debido a nuevos modos de actuación. Las reformas educativas que se extienden de forma globalizada están dirigidas principalmente, por la combinación de políticas de mercado y soluciones gerencialistas, con el propósito de solventar los viejos y nuevos problemas educativos (Verger & Altinyelken, 2012). Hay distintas formas de llevar a cabo estas prácticas de privatización de los sistemas educativos públicos. Se trata de las diversas modalidades de actuación con lógicas de



mercado que recorren la mayoría de países. Recogiendo el informe de Ball y Youdell (2007), la «privatización endógena» abarca a las formas de privatización que importan ideas, métodos y prácticas del sector privado en los espacios públicos. Por su parte, la «privatización exógena» concierne a las formas de liberalizar el sector público en interés del beneficio económico, tras posibilitar la participación del sector privado (Ball y Youdell, 2007).

De la combinación de políticas gestadas entre fundaciones privadas y la infraestructura del sector público, ha emergido una nueva modalidad de implementación política: *Public-Private Partnerships* (PPP, a partir de este momento). Son políticas de alianza entre el sector público y el privado. Las PPP se caracterizan por una provisión y gestión privada de los espacios públicos, facilitada por medio de una arrendación por contrato (Ball, 2007). Las PPP surgen a través de la combinación de las fundaciones privadas y las infraestructuras del sector público. Esta alianza entre lo público y lo privado es definida como una «idea programática» que ha ido situándose en las agendas educativas globales, y ha sido promovida por diversos países a través de redes políticas y empresariales (Verger, 2012a). La idea de la adopción de las PPP en la última década es una práctica de gobernanza contemporánea que gobiernos y agencias internacionales han acogido con ímpetu. El motivo de por qué las PPP han sido adoptadas con mayor fuerza que las medidas de privatización surgidas desde la década de los ochenta sigue siendo un enigma cargado de controversias que está focalizando los últimos debates en materia educativa (Robertson & Verger, 2012).

Todas estas formas de privatización, y las demás características que singularizan el proceso reformista que se implementa en las políticas educativas globales, están influenciadas desde estructuras de poder globalizadoras. Los actores políticos más representativos en esta pujanza son la OCDE, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la Organización Mundial del Comercio (Rizvi & Lingard, 2009; Robertson & Dale, 2009). De todos ellos, sobre todo durante la última década, ha sido la OCDE, mediante el desarrollo de PISA, quien ha asumido un nuevo rol institucional para arbitrar la gobernanza educativa global. Esta modalidad de gobierno se ha instalado por medio de los diagnósticos, los juicios y el asesoramiento político que la OCDE realiza en la gobernanza de los sistemas educativos mundiales (Meyer & Benavot, 2013). Las diversas formas de privatización y la influencia ejercida por los organismos internacionales han propiciado nuevas formas de regularización de los sujetos. Para ello, han convertido los procesos educativos en artefactos continuados con capacidad para proporcionar datos con la finalidad de lograr una mejora constante en las evaluaciones estandarizadas del rendimiento escolar.

## BIOPOLÍTICA

[...] esta tecnología de poder, esta biopolítica, va a introducir mecanismos que tienen una serie de funciones muy diferentes de las correspondientes a los mecanismos disciplinarios. En los mecanismos introducidos por la política, el interés estará en principio, desde luego, en las previsiones, las estimaciones estadísticas, las medi-



ciones globales; se tratará, igualmente, no de modificar tal o cual fenómeno en particular, no a tal o cual individuo en tanto que lo es, sino, en esencia, de intervenir en el nivel de las determinaciones de esos fenómenos generales, esos fenómenos en lo que tienen de global (Foucault, 2003: 223).

Hasta finales del siglo XVIII, el poder y el control fueron ejercidos por medio de técnicas disciplinarias encargadas de la individualización de los sujetos y de la anatomopolítica del cuerpo humano dirigidas hacia el hombre/cuerpo (Foucault, 1984; 1985). A finales del siglo XVIII apareció la biopolítica de la especie humana (Foucault, 2003) como despliegue de mecanismos de regularización a través de la creación de la noción de población. Es todo un ejercicio del poder sobre la vida de los individuos, por medio de la categorización de los grupos poblacionales. Se trata de nuevas prácticas de poder y control en búsqueda de estados globales de equilibrio y regularidad. Es el conjunto de dispositivos que da paso, desde «la serie cuerpo-organismo-disciplina-instituciones», hacia «la serie población-procesos biológicos-mecanismos regularizadores-Estado» (Foucault, 2008: 226). Todo este proceso de estudio manifiesta los caracteres que otorgan el paso de la sociedad disciplinaria a la sociedad de gobierno. Este tipo de sociedad de gobierno que describe Foucault es la que Deleuze (1995) denomina «sociedad de control». Los centros de encierro disciplinarios estudiados por Foucault están en crisis, los mecanismos de control en estos momentos son incansables (se ejercen de forma desterritorializada) y los individuos se convierten en individuos (Deleuze, 1995).

Los procesos de cambio influenciados por la globalización (manifestados por múltiples contextos) han propiciado que los mecanismos de control social por los diferentes espacios y contextos prosigan en aumento. La institución escolar promueve constantemente procesos de mayor control. Las formas de control de los sujetos en la institución escolar se ejercitan desde conjuntos de mecanismos disciplinarios y regularizadores. Los ejercicios de poder y control, disciplinarios y regularizadores, no se excluyen unos a otros; es una práctica común que su implementación se realice de forma simultánea (Foucault, 2008).

La medición estandarizada y externa del rendimiento educativo es una realidad que ha sido desplegada a nivel mundial. Es una práctica de evaluación que representa a un dispositivo de poder y control conformada por la conjunción de mecanismos disciplinarios y regularizadores. La evaluación estandarizada representa, por medio del examen, al régimen disciplinario como instrumento de la docilidad, y al régimen biopolítico, como instrumento de control poblacional.

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



Las pruebas de evaluación estandarizadas (sustentadas bajo el poder del examen) ejercitan el dispositivo principal de la biopolítica en educación. Las mediciones estandarizadas representan al instrumento de control de la institución escolar que opera por medio de la «individualización», que disciplina y normaliza, y la «totalización», como proceso de control dirigido a la población (Veiga-Neto, 2013: 13). La biopolítica tiene que ver con esa idea de población, comprendida como medio de interés político, biológico, y por lo tanto, considerada como problema de poder. En el sistema educativo, las pruebas de evaluación estandarizadas representan a las diversas acciones de control poblacional a través de fenómenos de dominio en una temporalidad delimitada. Utilizan estimaciones estadísticas, medidas globales, regularizaciones y previsiones de amplia magnitud. En ese dominio de la población, el interés no está centrado en controlar al individuo en particular; la intencionalidad de regularización reside en intervenir sobre los fenómenos que agrupan a conjuntos amplios de sujetos.

De ahí que el despliegue de pruebas de evaluación estandarizadas a nivel mundial como instrumento representativo de la biopolítica (herramienta de control poblacional) represente una de las claves distintivas de las reformas educativas globales. Es el fundamento que lleva a que los sistemas educativos se transformen, introduciendo políticas educativas que evalúan, comparan y clasifican individuos y sistemas para adaptarse a las políticas globales (Sahlberg, 2006).

Como instrumento de la biopolítica ejercida en la población escolar, las mediciones estandarizadas se encargan de posibilitar prácticas y dispositivos que poseen las estructuras de poder para producir la vida cultural de los grupos poblacionales. La biopolítica es ejercida por medio de la entrada de una política en nombre de la vida (Esposito, 2004). O lo que, de forma similar, se puede comprender con las distintas prácticas que el gobierno de la modernidad lleva a cabo a través de la producción de la vida biológica (Arendt, 2002). Esa producción de la vida es ejercitada en los centros educativos por medio de los indicadores que otorgan el rendimiento escolar de los saberes en los distintos países. Las pruebas de evaluación representan a un biopoder dirigido hacia los sujetos, por medio de la medición de los saberes que los organismos internacionales establecen. En definitiva, son dispositivos que representan a la biopolítica para «designar lo que hace entrar a la vida y sus mecanismos en el dominio de los cálculos explícitos y convierte al poder-saber en un agente de transformación de la vida humana» (Foucault, 1987: 173).

## GOBERNANZA EDUCATIVA GLOBAL: LA OCDE

En todo este despliegue de instrumentos biopolíticos que gobiernan grupos poblacionales y se encargan de la producción de la vida, la OCDE juega un papel esencial. A través de la puesta en marcha de las pruebas PISA, la OCDE se ha legitimado a nivel mundial como el principal actor político en la disposición de las agendas educativas. Las políticas educativas desarrolladas tras las demandas de los países al finalizar la Guerra fría, los avances del proceso de la globalización y el valor que ha dado la prensa a los datos del rendimiento internacionales y comparativos han



potenciado la importancia de PISA (Sellar & Lingard, 2013). Otro de los indicativos que otorgan la relevancia de PISA es el respaldo a nivel internacional que sigue manteniendo, el cual se manifiesta por un aumento constante de las diferentes regiones agregadas al proceso de medición. Esta crecida de los países adscritos, la opción de participación que tienen los estados miembros de la OCDE y el importante pago que tienen que realizar todos las regiones incorporadas en el proceso de evaluación justifican el protagonismo de PISA.

Si bien la retórica de este actor político ha sido para la cooperación internacional, en la actualidad sus prioridades y decisiones están dedicadas a la coordinación, a la monitorización y a la proporción de recursos para la comparación de datos del rendimiento (Rizvi y Lingard, 2009). De ese modo, la OCDE se consolida en la gobernanza global a través de su reputación, los buenos argumentos y la persuasión que realizan a los estados miembros y agregados (Martens & Jakobi, 2010). Por medio de PISA, la OCDE ha legitimado su poder, convirtiéndose en el dirigente principal de la gobernanza educativa global (Meyer & Benavot, 2013). La legitimación de las nuevas relaciones de poder y de control las ejercita diagnosticando, enjuiciando, asesorando e influyendo en la creación de nuevas políticas educativas que se extienden por la mayoría de países. La generación de ideas, la evaluación de las políticas y la producción de los datos agrupan a todo el conjunto de intereses que Martens & Jakobi (2010) definen como los mecanismos de gobernanza de la OCDE. Todos los argumentos anteriormente descritos son los principales motivos que impulsan a los países participantes a promover sistemas de estandarización en sus respectivas regiones.

Las pruebas PISA son el elemento principal de «producción de la vida» de los escolares, biopolítica ejercitada a través de la generación de datos que otorgan la valía del sujeto, en cuanto elemento de capital humano. Es una medida internacional comparativa del capital humano de las regiones, como un indicador del potencial de competitividad económica mundial (Sellar & Lingard, 2013). Esta racionalidad economicista ha propiciado la realización de estudios como el de Hanushek & Woessmann (2011), que versan sobre la interrelación de los resultados de las pruebas PISA y el crecimiento económico de los países. Por medio del informe anual *Education at a Gance* de los indicadores de la OCDE, se promueve un discurso hegemónico que justifica la necesidad de la evaluación cuantificada, estandarizada y comparativa como medio para la mejora económica y social. Representan a procesos que obedecen a prácticas legitimadoras de la «economización de lo social», sustentados bajo una dimensión biopolítica, y lo que está en juego con ellos es la producción de una «bioeconomización» (Simons, 2006: 24). A este respecto, PISA se ha convertido en un proceso que garantiza la «economización de la política educativa» y la «*educationizing* de la política económica» (Sellar & Lingard, 2013: 191).

Como se destaca a nivel discursivo (OECD, 2012a), los indicadores de evaluación del rendimiento promovidos por esta organización están diseñados para apoyar y examinar los esfuerzos que los gobiernos están realizando hacia las reformas políticas. Por medio de la importancia que los países le han otorgado a PISA, a través de la implementación de reformas educativas y la puesta en marcha de diferentes pruebas de evaluación estandarizadas, la biopolítica escolar se ha consolidado. Las



prácticas de gobierno poblacional y la producción de la vida cultural se han extendido. Con este instrumento, se ha logrado que los países se gobiernen a sí mismos a través de la elaboración de continuas reformas que readaptan constantemente sus sistemas educativos a las agendas educativas globales.

Dentro de esta lógica de la gobernanza educativa global, los ejercicios y la promulgación de nuevas políticas de la OCDE siguen aumentando. Tras consolidar con PISA que los gobiernos se gobiernen a sí mismos mediante la elaboración de continuas herramientas para la superación constante de los estándares, los intereses de dominación poblacional y producción de la vida cultural se trasladan en estos momentos hacia otras etapas de la vida. A través de ejercicios de biopolítica, este actor político sigue promulgando nuevas herramientas de control poblacional, y sus intereses se dirigen ahora hacia la adultez. El Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de Adultos (PIAAC, por sus siglas en inglés) es otra de las estrategias de medición de estándares llevadas a cabo por la OCDE. PIAAC ha expuesto sus resultados el 8 de octubre de 2013, evaluando las competencias adquiridas en comprensión lectora, capacidad de cálculo y capacidad para resolver problemas en contextos informatizados de 5000 adultos de cada uno de los 33 países miembros (OECD, 2012b). Esta herramienta de evaluación evidencia un nuevo programa de medición del capital humano de los adultos (Sellar y Lingard, 2013). Con todo ello, la OCDE continúa legitimándose como el actor político principal en la gobernanza educativa global, y los gobiernos, siguiendo sus premisas, incorporan nuevas políticas de control en los sistemas escolares.

### TECNOLOGÍAS DE CONTROL DOCENTE QUE ACOMPAÑAN A LA EVALUACIÓN ESTANDARIZADA

En todo este movimiento reformista de la educación, la fuerte influencia ejercida por la OCDE ha llevado a los gobiernos a incorporar diversas mediciones similares a las de PISA, y otras actuaciones políticas para mejorar los rendimientos escolares. Con una mirada centrada en los estándares evaluados, este proceso expansivo está orientado mayoritariamente bajo la «lógica del rendimiento educativo». Para que ello se haga efectivo, las diferentes regiones siguen apostando por la introducción de mecanismos de privatización encubierta (Ball y Youdell, 2007). Esta tendencia reformista se encarga del despliegue de tecnologías de control de la práctica docente: tablas o ránquines que publican resultados, políticas de incentivos económicos, prácticas de rendición de cuentas, formas de gerencialismo y agencias de evaluación. Estas tecnologías se legitiman como mecanismos de control del profesorado para destinar los procesos educativos hacia la superación constante de los estándares evaluables. Los mecanismos de control que se expanden por múltiples contextos no tienen nada que envidiar a los ejercicios de control del régimen disciplinario (Deleuze, 1995).



Para desarrollar un control exhaustivo del trabajo docente, no hay nada más efectivo que lograr que el profesorado se controle a sí mismo. En el sustento de esta lógica, las políticas de ránquines y tablas comparativas del rendimiento educativo lo han logrado. El despliegue de estas políticas escolares ha conseguido que el profesorado, con el afán de conseguir «buenos resultados» de su trabajo, enfoque la práctica escolar hacia los conocimientos evaluables (Luengo y Saura, 2013). A su vez, estas propuestas han sido aceptadas por la comunidad escolar, debido a la capacidad para garantizar a las familias la libertad de elección de centro. El discurso de la libertad se ha legitimado como valor esencial del ideario neoliberal (Bauman, 2007). El neoliberalismo se traslada a la educación como una teoría política-económica sustentada en la eficiencia economicista del mercado y bajo la concepción de la «mano invisible» para justificar las prácticas de mercado (Apple, 2007). Estas políticas de elección han sido fundamentales para el origen de la conformación de los cuasimercados educativos. No se trata de una simple retirada del Estado para fortalecer la libertad a toda costa. Es el despliegue de políticas educativas que promueven un nuevo «Estado que crea mercado» (Ball, 2007).

Uno de los ejemplos más extendidos donde se llevan a cabo estas políticas de mercado es el caso de Chile. En este país, las políticas de cuasimercado han dado lugar a la extensión de las ideas neoliberales en educación. Las pruebas SIMCE (que posibilitan la jerarquización de los centros) y la política de *vouchers* son las medidas tomadas por el Estado para garantizar a las familias chilenas la elección de centro escolar. En el sistema educativo español, la Comunidad de Madrid está siendo el foco experimental de estas políticas. Por medio de los resultados otorgados en la evaluación estandarizada *Capacidades y destrezas imprescindibles*, llevada a cabo en 6.º de educación primaria y 3.º de educación secundaria, se realiza una tabla/ranquin que jerarquiza a los centros escolares. Este neoliberalismo educativo «a la madrileña» se desarrolla desde 2005. En los últimos años está teniendo un importante eco en la prensa española, debido a la publicación que de dicha tabla/ranquin saca a la luz anualmente el diario *El País*.

Los efectos de todo este tipo de políticas de ránquines y tablas comparativas que propician los cuasimercados son muy diversos, y no quedan exentos de controversias. Desde el contexto chileno, se destaca que dicha política de elección de centro escolar por parte de las familias tiende a provocar efectos negativos en relación con la equidad (Cornejo, 2006; Corvalán y Román, 2012; Cavieres, 2009). En el caso de la política educativa madrileña, se ha demostrado que no es una fuente fiable para la elección de las familias, ya que hay una variación drástica de los resultados de los centros de un año a otro, lo que provoca transiciones dispares en la jerarquía (Prieto y Villamor, 2012). Una de las conclusiones más legitimadas (Waslander, Pater & Van der Weide, 2010) destaca que todas estas políticas escolares producen considerables modificaciones en el funcionamiento de las instituciones escolares, llevando a las escuelas a realizar sutiles adaptaciones estratégicas para mejorar su posición en los ránquines. Debido a ello, centros y docentes, con la pretensión de lograr resultados óptimos en las mediciones, priorizan lo evaluable ante otros aspectos del proceso educativo.



Dentro de la lógica del neoliberalismo, las políticas que apuestan por la competencia y la libertad se implementan junto con mecanismos de rendición de cuentas y programas de incentivos económicos. El Estado promueve libertad y competencia para que los individuos se gobiernen a sí mismos, a la vez que orquesta un mayor control del profesorado por medio de tecnologías de control: rendición de cuentas e incentivos monetarios. Una vez que el Estado posibilita la libertad, la elección y la competencia, también es propia de la perspectiva neoliberal la actuación del Estado «en su rol positivo» por medio de técnicas de auditoría, rendición y gestión (Olssen y Peters, 2005: 315). La tendencia que los gobiernos están desarrollando en estos momentos es una apuesta decisiva por la hibridación entre prácticas liberales (libertad, elección y competencia) junto con la promulgación de acciones que conservan mayor control (rendición, incentivos, gestión). Se trata de principios contradictorios que oscilan entre el neoliberalismo y el neoconservadurismo para dirigir que las cosas se hacen de forma «correcta y eficiente», dando lugar a la «cultura auditiva» (Apple, 2007: 6-7).

La clave fundamental para comprender la hibridación de estos posicionamientos políticos (libertad y control) son las pruebas de evaluación estandarizadas. Estas mediciones se legitiman por medio de discursos que venden que su finalidad es la comprobación de lo que el alumnado «sabe». Hay algo más detrás de ello. Las pruebas PISA, como política educativa que dirige la batuta de la estandarización global, ha incitado a los gobiernos a generar sistemas de evaluación similares. Además, las políticas regionales y/o estatales están desarrollando prácticas de rendición e incentivos con una clara finalidad en la mejora de los resultados estandarizados. Se trata de la creación de diferentes mecanismos con la finalidad de que la práctica docente rinda cuentas del trabajo realizado. Las pruebas de evaluación, las prácticas de rendición de cuentas y los sistemas de incentivos económicos son herramientas que controlan incesantemente el trabajo del profesorado. En muchas ocasiones, estas tres tecnologías de control suelen ir aunadas en los diseños políticos. Como señala Ball (2003), forman parte de las tecnologías de control que otorgan la valía del docente.

El programa más representativo que ejercita estas tecnologías de control a nivel internacional, «No Child Left Behind», fue implementado en el año 2002 por la Administración Bush. Dichas prácticas de rendición e incentivos se llevan a cabo teniendo en cuenta los resultados obtenidos en test de medición de estándares. Junto a ello, una evaluación negativa en estas mediciones provoca que las escuelas puedan recibir una etiqueta de sanción por el Estado y, seguidamente, sean expuestas bajo la lógica mercantilista. Esta política educativa es otro de los ejemplos en los que las tecnologías de control más conservadoras están interconectadas con los principios liberales.

En la región española de Andalucía, las tecnologías de control de rendición de cuentas y sistemas de incentivos económicos se llevan a cabo como dinámicas de la escuela pública a través del «Programa de calidad y mejora de los rendimien-



tos escolares en los centros públicos de Andalucía»<sup>1</sup> (Luengo y Saura, 2012). Un incentivo económico cuatrienal de hasta siete mil euros y constantes herramientas de rendición de cuentas y control burocrático como medio por el que la Administración controla el trabajo «bien hecho» del profesorado adherido caracterizan a esta medida. Si bien es cierto que el eslogan del «cobrar más quien más trabaje» se debate entre si es justo o no, lo que es indudable, es que con esta práctica la racionalidad neoliberal está garantizada en el interior de los sujetos. El eje central que posibilita el funcionamiento de todas estas herramientas de control en Andalucía son mediciones estandarizadas análogas a PISA (Luengo y Saura, 2013). Siguiendo las directrices de la OCDE, esta política de control en Andalucía se fundamenta en los resultados que el profesorado obtiene en la Prueba de Evaluación ESCALA (2.º de educación primaria) y la Prueba de Evaluación de Diagnóstico (4.º de educación primaria y 2.º de educación secundaria).

Las herramientas de rendición de cuentas y los sistemas de incentivos económicos se han extendido por numerosos contextos. Estas dinámicas ya forman parte de un discurso sintónico globalmente hegemónico. La puesta en marcha de estas políticas se lleva a cabo en formatos distintos. Algunos países han apostado por incentivar individualmente el trabajo docente y otros por realizar el suplemento salarial de forma colectiva<sup>2</sup>. El Banco Mundial tiene mucho que ver con toda esta apuesta de políticas de incentivos monetarios y de rendición de cuentas. Tal y como clarifica el World Bank (2011: 5-6), «para fortalecer los sistemas educativos, es necesario alinear su buen gobierno, la gestión de escuelas y docentes, las normas de financiamiento y los mecanismos de incentivos con el objetivo del aprendizaje para todos».

#### AGENCIAS DE EVALUACIÓN Y PRÁCTICAS GERENCIALES

Las agencias de evaluación y las prácticas gerenciales se normalizan como dos tecnologías de control de la escuela pública con la pretensión de supervisar las instituciones escolares y los procesos educativos. Son dos tecnologías de control que se han extendido globalmente por los distintos sistemas educativos. Forman parte de un conjunto de prácticas legitimadas en la actualidad, aceptadas por las diferentes regiones como un medio necesario de adaptación a los «tiempos que corren».

Las agencias de evaluación actúan para dirigir y controlar los procesos educativos. Todas las acciones de los docentes quedan registradas y supervisadas por esta tecnología de control. Representan a instrumentos políticos que garantizan el rendimiento del desempeño estipulado de antemano. Son medios que premian a los individuos y a las unidades organizativas a rendir cuentas para alcanzar estándares

---

<sup>1</sup> Orden de 20 de febrero de 2008 (*BOJA* núm. 114 del 29 de febrero de 2008) de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Será atendido como «Programa de calidad» a partir de este momento.

<sup>2</sup> Para conocer algunos de los países que han incorporado sistemas de incentivos económicos en los docentes en función del rendimiento de los escolares: BALL y YOUDELL, 2007; OECD, 2012.



de economía, eficiencia y eficacia (Barzelay, 2002). Las agencias de evaluación son un artefacto tecnológico que deja registradas todas las acciones docentes. Marcan los tiempos y ritmos para que el profesorado se controle a sí mismo en función de las persistentes exigencias externas.

Para ejercer mayor control y poder en las decisiones de los centros escolares, las reformas educativas han atribuido más relevancia jerárquica a la figura de la dirección escolar. Es lo que se ha reconocido como la entrada de las nuevas políticas de gestión pública. Esta práctica comenzó su desarrollo en los años ochenta del siglo anterior, fundamentada en nuevos procesos y valores que se adentraron en los modos organizativos de los servicios públicos (Clarke, Gewirtz & McLaughli, 2000). La prolongación en las políticas internacionales se desarrolla desde la última década del siglo xx en los distintos ámbitos de empleo; y es en la primera década del presente siglo cuando comienza a hegemonizarse como discurso político para paliar los problemas educativos. Recogiendo la visión de Clarke, Gewirtz & McLaughli (2000: 6), las características principales de las acciones de la Nueva Gestión Pública son la primacía por los productos finales; las organizaciones consideradas de poca confianza son unidas por procesos de tipo contractual; la separación de funciones de comprador y proveedor, anteriormente integradas; la división de grandes organizaciones en unidades más pequeñas y uso de la competencia como vía que facilita la elección; y la descentralización de la autoridad presupuestaria y de recursos humanos a la figura encargada de la gestión.

Una de las principales características por las cuales los diferentes sistemas educativos adoptan políticas de gestión tiene que ver con la pretensión de generar una educación más eficiente y dirigir los procesos educativos hacia el aumento de estándares. La OCDE y el Banco Mundial son dos de los organismos internacionales que con más fuerza han apostado por la extensión de las acciones de gestión en los sistemas educativos públicos.

En las políticas educativas de la nueva gestión pública, la dirección escolar se configura como agente de máxima autoridad y responsabilidad. Con estas dinámicas, se instauran ambientes organizativos basados en procesos jerárquicos de gestión. En el caso de la iniciativa política del «Programa de Calidad» en Andalucía, se llevan a cabo nuevos procesos jerárquicos en la toma de decisiones en el ámbito organizacional del centro. La figura de la dirección escolar se apropia de nuevas responsabilidades como el «poder de decisión vertical» —definición de criterios para el logro del incentivo— y el «poder de enjuiciamiento jerárquico» —potestad para decidir quién recibe el incentivo y quién no— (Luengo y Saura, 2012: 121). Con múltiples ejemplos como el llevado a cabo en Andalucía, la gestión constituida como tecnología de control que dirige las acciones docentes hacia unas metas definidas se ha consolidado en la mayoría de los sistemas educativos.

## LA PERFORMATIVIDAD COMO DISPOSITIVO POLÍTICO

Otra de las incorporaciones políticas que está caracterizando a las nuevas reformas educativas globales es el dispositivo político de la performatividad. Las principales modificaciones de los sistemas educativos públicos residen en la incorporación



de la gestión pública, las prácticas de mercado y la cultura de la performatividad (Ball, 2007). La performatividad consiste en la optimización de la combinación entre los *input* y los *output*, la búsqueda incansable de la relación eficiencia/eficacia y la primacía del economicismo ante todo lo demás (Lyotard, 1991). Para Ball (2003: 89-90) la performatividad es «una tecnología, una cultura y una modalidad de reglamentación que utiliza evaluaciones, comparaciones e indicadores como medios para controlar, desgastar y producir cambio».

La performatividad es algo más que todo lo explicitado. Recogiendo algunos de los pensamientos de Foucault, Lyotard y Ball, se definirá a la performatividad como un dispositivo político. Un dispositivo es un conjunto decididamente heterogéneo, compendiado por «discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas [...]. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos» (Foucault, 1991: 128). La performatividad es un dispositivo político que ya forma parte de los sistemas educativos. Ha variado las finalidades de los procesos educativos y las actuaciones docentes. Ha modificado la comprensión de la función docente y el significado de la educación en sí misma. Este dispositivo está conformado por múltiples tecnologías políticas. Las características principales de la performatividad son promover la optimización de la relación *input/output*; dirigir los procesos educativos a través de la eficacia, la eficiencia y la excelencia; mantener el discurso de que la finalidad de la educación es la lucha entre países en esta arena global y, por ello, su primacía es el economicismo; hegemonizar la razón técnica-instrumental, y por medio de la corriente de las políticas basadas en evidencias, se legitima globalmente; y legitimar una cultura por medio de la asimilación de patrones culturales extendidos que modifican qué es la docencia, las relaciones interpersonales y el interior de los sujetos.

Una de las caracterizaciones básicas del proceso reformista que invade a los sistemas educativos es la optimización de la relación (*input/output*). El movimiento epidémico de la estandarización de los rendimientos escolares (propio de la globalización neoliberal) que están viviendo las políticas educativas está fundamentado en este principio de la performatividad. Todo ello se debe a que una de las finalidades de los procesos educativos reside en una mejora constante de los *outputs*, o lo que es lo mismo, una superación constante de los resultados estandarizados.

Para lograr el máximo resultado de la relación *input/output* se requiere una optimización de los recursos. Las actuaciones de la institución escolar se optimizan a través de la eficacia y la eficiencia como medios para lograr la excelencia de los procesos educativos. El determinismo (sustentado en la filosofía positivista de la eficiencia) es la hipótesis principal de la performatividad (Lyotard, 1991). Por ello, los sistemas educativos requieren la conmensurabilidad de todos los elementos posibles. Medición constante de los procesos educativos en una búsqueda por optimizar al máximo las actuaciones entre la eficacia y la eficiencia; excelencia de la educación. Los momentos actuales de crisis económica ayudan a justificar estos principios. Desde el año 2008, la OCDE con su publicación anual «Education at a Glance», argumenta que debido a los «tiempos de crisis» que se están viviendo a nivel global, se hace necesario generar sistemas educativos fundamentados en las premisas de la



eficacia y la eficiencia. Sistemas educativos eficaces para conocer cómo las inversiones en capital humano pueden contribuir a la recuperación económica (OECD, 2009).

Extender las evaluaciones estandarizadas por la mayoría de los sistemas educativos tiene más una finalidad económica que una finalidad en el saber. «Es más el deseo de enriquecimiento que el de saber, el que impone en principio a las técnicas el imperativo de mejora de las actuaciones y de la realización de productos» (Lyotard, 1991). Las finalidades de los principales estudios economistas proponen establecer una mejora constante de los resultados. Mejores resultados en las evaluaciones estandarizadas y nuevas reformas educativas como medio para el progreso económico. Cuanto mayor sea el desempeño de los estudiantes en las evaluaciones estandarizadas y más rápido se desarrollen las reformas educativas que se adaptan a estos programas de medición, mayor renta per cápita, en menor tiempo, obtendrá el país (Hanushek & Woessmann, 2007). Debido a este tipo de investigaciones, los gobiernos comprenden que la educación actualmente es de calidad cuando se sintoniza con resultados del desempeño favorables en las materias evaluables por las agendas internacionales. Mejores resultados en los estándares y mejoras económicas en el menor tiempo posible. Bajo esta lógica propuesta por las reformas educativas globales, la competitividad entre regiones en esta lucha global está garantizada. En el Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2012: 1) se puede detectar este tipo de discurso político que posibilita los principios que regulan las reglas del mercado:

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

El régimen de la cuantificación (fenómeno de la evaluación estandarizada desarrollado por múltiples técnicas de mensurabilidad ininterrumpidas) es la clave de la performatividad. Todo este proceso reformista está fundamentado en lo que Habermas (1986) señala como la perpetuación de la razón técnica-instrumental. A través de este racionalismo, la calidad educativa se mensura mediante los resultados de los escolares; consolidando a la evaluación, como ideología y dominio al mismo tiempo. Incluso la técnica misma es una ideología y un dominio de los individuos, tanto metódico como científico, calculado y previsible, del aparato técnico vinculado a un proyecto histórico-social (Marcuse, 1969). Esta era cuantificadora, mensuradora y estandarizadora que invade a los sistemas educativos está propiciando la emergencia del fenómeno de estudio de las políticas educativas basadas en evidencias. Se trata de un planteamiento que se legitima al considerar que la evidencia empírica es un indicador eficiente del conocimiento y del aprendizaje (Wiseman, 2010). Al respecto, Lyotard (1991) considera que son argumentos propios del liberalismo avanzado. Todo este proceso de legitimación de la razón tecnocrática en las instituciones públicas no concede importancia a la moralidad ni a las creencias de los ciudadanos. En estos momentos, lo esencial son las prácticas docentes en favor de una productividad constante, lo que da pie a una nueva cultura escolar emergente.



La performatividad es una «cultura y un modo de regulación» (Ball, 2007: 27), como consecuencia de todo el entramado político descrito anteriormente (estandarización, optimización *input/output*, búsqueda de la excelencia y economicismo). Todos estos aspectos han hegemonizado el discurso de las políticas educativas, facilitando la extensión de patrones culturales performativos de forma globalizada. Es una cultura que forma parte de las actuaciones docentes, modifica el interior de los sujetos y varía los patrones de conducta en los centros escolares. El valor del trabajo bien hecho y la ética profesional tienen que ver con el resultado total de la medición, la comparación y el logro de los objetivos impuestos. Por ello, el desempeño docente aglutina la calidad y el valor del individuo (Ball, 2003). En este régimen de la performatividad, los años de experiencia no tienen validez porque la productividad lo es todo (Ball, 2012). El discurso performativo se ha adentrado en los sujetos para formar parte del «ser docente». La performatividad es un «sistema moral que nos subvierte y nos reorienta hacia sus fines» (Ball, 2012: 19). Para lograr las máximas cotas de productividad, los sujetos se gobiernan a sí mismos en favor de los mejores resultados, a la vez que gobiernan a los demás. Este régimen del rendimiento se vale de la gubernamentalidad como «confluencia entre las técnicas de dominación ejercidas sobre los otros y las técnicas de sí mismo» (Foucault, 2010: 1071). El régimen de la performatividad ya forma parte de todos.

## ALGUNAS CONSIDERACIONES

En la actualidad, la mayoría de sistemas educativos están sufriendo importantes modificaciones, debido al movimiento reformista de implementación de políticas educativas globales. Estos procesos de cambio tienen mucho que ver con la globalización neoliberal que está transformando a la mayoría de las sociedades. La característica principal de este reformismo recae en la incorporación de nuevas formas de privatización en la educación. El despliegue incansable de diversos mecanismos de regularización de los conjuntos poblacionales es otra de las características de las políticas educativas globales. Se trata de medios de dominio de la población, a través de la propagación del régimen de la biopolítica en educación. En la modificación de las agendas educativas, muchos de los organismos internacionales están influyendo por medio de discursos en materia educativa. Pero es la OCDE, mediada por el programa PISA, quien está ocupando un papel decisivo en la gobernanza educativa global. Una de las propuestas del neoliberalismo global educativo más extendida es la puesta en marcha de las diferentes tecnologías de control docente. Son nuevas reglas de funcionamiento de la institución escolar que apuestan por prácticas de mayor control, en detrimento de la libertad profesional del profesorado. Por último, todo este entramado político que caracteriza a las políticas educativas globales está estructurado en el dispositivo político de la performatividad.

Recibido: 15/10/2013; aceptado: 27/11/2013



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. Versión 1, 25/09/2012.
- APPLE, M. (2007). Education, markets, and an audit culture. *International Journal of Educational Policies*, 1 (1), 4-19.
- ARENDT, H. (2002). *La condición humana*. Barcelona: Paidós. Versión original. *The Human Condition*. Chicago: The University of Chicago Press, 1958.
- BALL, S. J. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y pedagogía*, 37 (15), 87-104.
- BALL, S. J. (2007). *Education plc: understanding private sector participation in public sector education*. New York: Routledge.
- BALL, S. J. (2012). Performativity, Commodification and Commitment: An I-Spy Guide to the Neoliberal University. *British Journal of Educational Studies*, 60 (1), 17-28.
- BALL, S. J. y YOUDELL, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación*. Bruselas: Education International.
- BAUMAN, Z. (2007). *Libertad*. Buenos Aires: Losada. Versión original. *Freedom*. Open University Press: Milton Keynes, 1988.
- BARZELAY, M. (2002). Auditoría de rendimiento. Estrategias en las naciones de la OCDE. *DAAPGE. Documentos y Aportes en Administración Pública y Gestión Estatal*, 3, 7-40.
- CAVIERES, E. (2009). La neoliberalización de la educación chilena o la privatización del sistema educativo «por dentro». *Revista electrónica diálogos educativos*, 9 (17), 18-57.
- CLARKE, J.; GEWIRTZ, S. & McLAUGHLIN, E. (2000). Reinventing the Welfare State. In J. CLARKE; S. GEWIRTZ and E. McLAUGHLIN (Eds.). *New Managerialism New Welfare?* (pp.1-27). London: Sage/The Open University.
- CORNEJO, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (1), 118-129.
- CORVALÁN, J. y 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.
- DELEUZE, G. (1995). Post-scriptum sobre las sociedades de control. En G. Deleuze. *Conversaciones*. (pp. 277-286) Valencia: Pre-textos. Versión original. *Pourparlers*. Paris: Éditions de Minuit, 1990.
- ESPOSITO, R. (2004). *Bíos, biopolítica y filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu. Versión original. *Bios: biopolítica e filosofía*. Torino: Giulio Einaudi editore, 2004.





- FOUCAULT, M. (1984). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México D. F.: Siglo XXI. 10.ª edición. Versión original. *Surveiller et punir: naissance de la prison*. Paris: Gallimard, 1975.
- FOUCAULT, M. (1985). *Historia de la locura en la época clásica I*. México D. F.: Fondo de cultura económica. Versión original. *Histoire de la folie à l'âge classique*. Paris: Gallimard, 1972.
- FOUCAULT, M. (1987). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad del saber*. Madrid: Siglo XXI. Versión original. *Historie de la sexualité. 1. La volonté de savoir*. Paris: Editions Gallimard, 1976.
- FOUCAULT, M. (1991). El juego de Michel Foucault. En M. Foucault. *Saber y verdad*. (pp. 127-162). Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.
- FOUCAULT, M. (2003). *Hay que defender la sociedad. Curso del Collège de France (1975-1976)*. Madrid: Akal. Versión original. *Il faut défendre la société. Cours au Collège de France*, 1976. Paris: Seuil/Gallimard, 1997.
- FOUCAULT, M. (2008). *Seguridad, territorio y población. Curso del Collège de France (1977-1978)*. Madrid: Akal. Versión original. *Sécurité, territoire, population. Cours au Collège de France*, 1977-1978. Paris: Seuil/Gallimard, 2004.
- FOUCAULT, M. (2010). Las técnicas de sí. <<Technologies of the Self>> (<<Les techniques de soi>>); Universidad de Vermont, octubre de 1982, en PH. HUTTON, H. GUTMAN y L.H. MARTIN (comps.), *Technologies of the Self. A Seminar with Michel Foucault*, Anherst, University of Massachusetts Press, 1988, pp. 16-49. En A. Gabilondo (Trad.) *Michel Foucault. Obras esenciales* (pp. 1069- 1095). Barcelona: Paidós.
- HABERMAS, J. (1986). *Ciencia y técnica como «ideología»*. Madrid: Tecnos. Versión original. *Wissenschaft und Technik als «Ideologie»*. Frankfurt: Suhrkamp, 1968.
- HANUSHEK, E. A. & WOESSMANN, L. (2007). *The role of education quality for economic growth. Policy Research Forum Working Paper Series 4122*. Washington DC: The World Bank.
- HANUSHEK, E. A. y WOESSMANN, L. (2011). How much do educational outcomes matter in OECD countries? *Economic Policy*, 26, 427-491.
- LEVIN, B. (1998). An Epidemic of Education Policy: (wath) Can we Learn from Each Other? *Comparative Education*, 34 (2), 131-141.
- LUENGO, J. y SAURA, G. (2012). Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16 (3), 111-126.
- LUENGO, J. y SAURA, G. (2013). La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (3), 139-153.
- MARTENS, K. & JAKOBI, A. P. (2010) Introduction: The OECD as an Actor in International Politics. In K. Martens and A.P. Jakobi (Eds.). *Mechanisms of OECD Governance: International Incentives for National Policy-Making?* (pp.1-25) Oxford: Oxford University Press
- MARCUSE, H. (1969). *La sociedad industrial y el marxismo*. Buenos Aires: Quintaria.
- MEYER, H-D. & BENAVIDOT, A. (2013). PISA and the Globalization of Education Governance: some puzzles and problems. In H-D. Meyer and A. Benavot (Eds.). *PISA, Power, and Policy: the emergence of global educational governance*. (pp. 9-26).Oxford: Symposium Books.
- OECD (2009). *Education at a Glance 2009: OECD Indicators*. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/about/publishing/43541373.pdf>.
- OECD (2012a). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/cag-2012-en>.

- OECD (2012b). *Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-Rich Environments: Framework for the OECD Survey of Adults Skills*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264128804-en>.
- OLSEN, M. & PETERS, M. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20 (3), 313-345.
- PRIETO, M. y VILLAMOR, P. (2012). Libertad de elección, competencia y calidad: las políticas educativas de la Comunidad de Madrid. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (3), 127-144.
- RIZVI, F. and LINGARD, B. (2009). *Globalizing educational policy*. London: Routledge.
- ROBERTSON, S. L. & DALE, R. (2009). The World Bank, the IMF, and the Possibilities of Critical Education. In M. W. APPLE; W. AU and L. A. GANDIN (Eds.). *The Routledge International Handbook of Critical Education*. (pp.23-35). New York: Routledge.
- ROBERTSON, S. L. & VERGER, A. (2012). Governing Education Through Public Private Partnerships. In S. L. ROBERTSON; K. MUNDY; A. VERGER and F. MENASHY (Eds.). *Public Private Partnerships in Education: New Actors and Modes of Governance in a Globalizing World*. (pp. 21-42). Cheltenham: Edward Elgar.
- SAHLBERG, P. (2006). Education reform for raising economic competitiveness. *Journal of educational change*, 7 (4), 259-287.
- SELLAR, S. & LINGARD, B. (2013). PISA and the Expanding Role of the OECD in Global Educational Governance. In H-D. MEYER and A. BENAVIDE (Eds.). *PISA, Power, and Policy: the emergence of global educational governance* (pp. 185-206). Oxford: Symposium Books.
- SIMONS, M. (2006). Learning as Investment: notes on governmentality and biopolitics, *Educational Philosophy and Theory*, 38 (4), 523- 540.
- VAN LEEUWEN, F. (2007). Prólogo. En S. J. Ball y D. Youdell (2007). *Privatización encubierta en la educación*. (pp. 3-5). Brussels: Education International.
- VEIGA-NETO, A. (2013). Biopolítica, normalización y educación. En M. Ruvituso (Comp.). *Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano/1* (pp. 10-19). Buenos Aires: UNIPe.
- VERGER, A. (2012a). Framing and selling global education policy: the promotion of public-private partnerships for education in low-income contexts. *Journal of Education Policy*, 27, 1, 109-130.
- VERGER, A. (2012b). Globalización, reformas educativas y la nueva gestión del personal docente. *Docencia*, 46, 4-13.
- VERGER, A. and ALTINYELKEN, H. K. (2012). Global education reforms and the new management of teachers: A critical introduction. En A. VERGER; H.K. ALTINYELKEN and M. D. KONING (Eds.). *Global managerial education reforms and teachers: emerging policies, controversies and issues in developing contexts* (pp. 1-18). Brussels: Education International.
- WASLANDER, S.; PATER, C. and VAN DER WEIDE, M. (2010). Markets in education: an analytical review of empirical research on market in education. *OECD Education Working Papers*, 52, 1-92.
- WISEMAN, A. W. (2010). The Uses of Evidence for Educational Policymaking: Global Contexts and International Trends. *Review of Research in Education*, 34(1), 1-24.
- WORLD BANK (2011). *Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development: World Bank Group education strategy 2020*. Washington DC: The World Bank.

