
La producción de la política educativa: contextos, actores y dispositivos

The production of education policy: contexts, actors and mechanisms

F. Javier Merchán
Fedicaria-Sevilla

Recibido en marzo 2018
Aceptado en abril 2018

Resumen

En este artículo nos ocupamos de la producción de la política educativa, partiendo de la consideración de que no se trata meramente de la formulación de normas e instrucciones por parte de los gobiernos y sirviéndonos del concepto de campo y otras herramientas conceptuales de la sociología de la política. A este respecto entendemos que la política educativa es un proceso complejo en el que intervienen y se interrelacionan múltiples factores. Para este estudio analizamos distintos elementos del contexto histórico en el que se construye hoy dicha política, contexto que actúa como un marco de posibilidades. Analizamos también el papel de los principales actores que operan en ese campo, valorando su lugar en la estructura jerárquica. Finalmente el artículo trata de algunos de los dispositivos que se utilizan para la puesta en marcha de las decisiones y planes, dispositivos que definen también el contenido y el sentido de la política.

Palabras clave: Educación, política educativa, globalización, dispositivos de aplicación, gobernanza

Referencia

Merchán, F.J. (2018). La producción de la política educativa: contextos, actores y dispositivos. *Con-Ciencia Social (segunda época)*. 1, 21-39.

Abstract

In this article we deal with the production of educational policy, starting from the consideration that it is not merely a question of formulation of norms and instructions by governments and using the concept of field and other conceptual tools of the sociology of politics. In this regard, we understand that education policy is a complex process in which multiple factors are involved and interrelated. For this study we analyse different elements of the historical context in which this policy is currently being constructed, a context that acts as a framework of possibilities. We also analyse the role of the main actors operating in this field, assessing their place in the hierarchical structure. Finally, the article deals with some of the mechanisms used to implement the decisions and plans, mechanisms that also define the content and the meaning of the policy.

Key words: Education, education policy, globalisation, implementation mechanisms, governance.

INTRODUCCIÓN

El objeto principal de este artículo no es exactamente el de caracterizar las políticas educativas hegemónicas a nivel mundial, asunto sobre el que ya existe abundante bibliografía y del que en este mismo número se ocupan algunos trabajos. Nos interesamos más bien por el modo en que se produce la política educativa, es decir, por los factores y circunstancias que alumbran las decisiones que, en diversas instancias – gubernamentales o no– se toman sobre el sistema educativo. Al mismo tiempo, haciéndonos eco del título de esta sección monográfica –*Política educativa y educación*– tratamos de dilucidar el modo en que la política educativa trata de incidir en la configuración de la vida en los centros escolares, dejando para otra ocasión el examen de cuáles son sus efectos reales.

Respecto a la producción de la política educativa, en este artículo se desarrolla la idea de que tal cosa no es meramente asunto del estado, sino que en ello intervienen distintos agentes –políticamente situados– que actúan en un marco de posibilidades definido por contextos históricos, sociales, económicos y culturales. Sostendremos también que el traslado de los diversos aspectos de la política educativa desde los altos niveles de decisión hacia las instituciones nacionales y hacia los centros escolares no es meramente un proceso de reubicación sino de recontextualización, un proceso que requiere el uso de estrategias –dispositivos– que reconfiguran las opciones tomadas. De manera que no hay que dar por supuesto que las decisiones gubernamentales, o de otras instituciones, tienen siempre consecuencias reales o simbólicas en los centros escolares, o, al menos, en la proporción, forma e intencionalidad con las que se proyectan.

Las cuestiones apuntadas en el párrafo anterior se analizan en este trabajo refiriéndonos a la producción de las políticas educativas hegemónicas a nivel mundial desde los últimos años del siglo XX. Tras unas sumarias consideraciones –que se plantean en el primer apartado– sobre la política educativa como objeto de estudio, en el segundo apartado nos ocupamos de los contextos específicos en los que hoy se construyen las políticas educativas, mientras que en el tercero se hace lo propio con los principales actores del campo, examinando su papel y relevancia en la estructura jerárquica. Finalmente, en el cuarto apartado nos ocupamos de algunos de los dispositivos que se utilizan para la implementación de las políticas educativas, tanto en lo que respecta a las fórmulas para aplicar las que emanan de organismos supranacionales, como a las que se emplean para llegar a pilotar la vida en los centros escolares.

LA POLÍTICA EDUCATIVA COMO OBJETO DE ESTUDIO

Merece la pena hacer algunas consideraciones preliminares acerca de la política educativa como objeto de estudio. Buena parte de los estudios sobre el campo de la política empiezan a desarrollarse a mediados del pasado siglo XX en el contexto de las prácticas intervencionistas que desarrollan los estados occidentales con el propósito de garantizar un mínimo de bienestar a la población, tras el colapso de la depresión de los años 30 y la amenaza de revolución social que se apuntaba tras la segunda guerra mundial. Se exploraban entonces las posibles aportaciones de las Ciencias Sociales a la hora de diseñar fórmulas que detectaran los ámbitos preferentes de actuación, así como

para determinar las estrategias más apropiadas que garantizaran la eficacia de las medidas adoptadas o por adoptar (Rizvi y Lingard, 2013). De alguna manera, en esta demanda de conocimiento por parte de los gobiernos subyacía la convicción de que se podría disponer de una racionalidad científico-técnica capaz de orientar sus decisiones.

Quizás lo novedoso no era tanto pensar las políticas antes de ponerlas en marcha, sino, más bien, pensar basándose en el análisis de datos y en otros recursos propios del racionalismo empirista. La política se configuraba así en una suerte de ingeniería social que estimulaba la producción de estudios sobre ella misma. Y, aunque el asunto se haya tratado de soslayar, no cabe duda de que esta conjunción entre política y estudios políticos no era ajena a las teorías y prácticas derivadas del pensamiento marxista, que, precisamente desde el propio Carlos Marx, habían reclamado de forma genuina la pertinencia de un conocimiento sobre la realidad social que tuviera como referente su transformación.

Si bien el impulso de los estudios políticos puede atribuirse al contexto anteriormente referido, sería ingenuo pensar que su relación con las políticas gubernamentales se sustenta meramente en una aséptica compraventa de servicios. Desde muy primera hora su papel no se limita a aportar conocimiento a los poderes públicos, sino que se aplica también al propósito de revestir con un soporte *científico* las decisiones previamente tomadas con criterios de interés (Maroy y Mangez, 2008). Por lo demás, los estudios sobre política, anidados en el ámbito académico, diversifican y amplían su campo, de manera que ya no se ocupan sólo de atender las demandas gubernamentales, sino que convierten la acción de gobiernos y otros actores en su objeto de estudio.

Mientras que este panorama se expande por distintos sectores de la acción política, los estudios sobre política educativa se incorporan algo más tardíamente. Esto es así debido a que en ese campo el paradigma de la racionalidad científico-técnica no se hace predominante sino hasta finales de la década de los setenta y principios de los ochenta del pasado siglo. Efectivamente, al tiempo que la política trabajaba ya en otros sectores valiéndose del conocimiento de las Ciencias Sociales, en lo que hace al campo de la educación la acción de política educativa de mayor envergadura tras las formación de los sistemas escolares nacionales –la conocida como *reforma de la escuela comprensiva*– se apoyaba en intuiciones y en un *conocimiento débil*, como el de la Pedagogía. A la vista de los magros resultados de aquella política, se suscita la idea de que es necesario establecer una relación productiva entre el conocimiento y la actuación para la mejora de la educación. Se trataría así de salir de una especie de “edad de piedra” de las políticas educativas, que, muy a menudo, eran resultado de teorías pedagógicas famosas reducidas al rango de modas, para promover una estrecha vinculación entre una investigación educativa de más calidad y decisiones más fundamentadas en los conocimientos empíricos, con resultados tangibles, y la constatación de probadas relaciones de causalidad (Maroy y Mangez, 2008).

Al mismo tiempo, en significativa concomitancia, se extienden al ámbito de la educación los supuestos de la conocida como *New Public Management*. Se trataba de una nueva corriente de análisis del funcionamiento de la administración en el contexto del cuestionamiento del papel de estado. Diferentes factores económicos (estanflación, mundialización de la economía...) hacen quebrar el keynesiamismo, instalándose una ortodoxia monetarista. El objetivo ahora es sanear y racionalizar la actuación de la

administración, y la educación no escapa a este contexto de crisis de recursos y de imagen del servicio público.

La introducción de una lógica científico-técnica en el gobierno de la educación, promueve y amplía la política educativa como objeto de estudio, pues, en la medida en que se distancia de la Pedagogía, se demandan nuevos conocimientos y, al mismo tiempo, se generan nuevos campos de exploración y nuevos métodos de investigación. Uno de los avances más significativos ha consistido precisamente en la reformulación del objeto de estudio, es decir, la redefinición del concepto mismo de política educativa. Mientras que tiempo atrás este concepto se circunscribía a las normas y leyes que emanaban de los gobiernos, ahora, sirviéndonos de una perspectiva más amplia de lo que es la política, entendemos que la política educativa no se reduce a las prescripciones gubernamentales, sino que se refiere también a los discursos y a los procesos, tanto de su producción como de su implementación. De esta forma, interesa el análisis de los textos políticos por cuanto ese discurso configura simbólicamente la realidad y genera acciones potenciales. Interesa también el análisis del modo en que se produce la política educativa, particularmente el papel de los agentes de su producción, así como de los contextos en los que se elabora, pues agentes y contextos contribuyen decisivamente a su configuración. Y, en fin, interesa también el estudio de los procesos de puesta en práctica, de los dispositivos que para ello se emplean y de las formas de resistencia.

Por otra parte, en la medida en que los estudios sobre política educativa se han incorporado al campo de la sociología –adoptando recursos analíticos propios de la mirada sociológica– se configura un nuevo ámbito de estudio como es el de la sociología de la política educativa. Debido en parte a este cambio en su adscripción científica, se ha producido un saludable distanciamiento respecto a cierto positivismo que restaba profundidad a las investigaciones. Al mismo tiempo, nuevas perspectivas y nuevos métodos de análisis nos permiten hoy ir más allá del estructuralismo funcionalista o crítico, superando algunos obstáculos que lastraban el avance en el conocimiento de la política educativa

Apoyándose en ideas y citas de Dale y Bernstein, Xavier Bonal (1998) sintetizó algunas de las nuevas perspectivas que aporta la sociología de la política educativa. En el artículo citado considera Bonal que tanto el paradigma estructuralista de la reproducción como las aproximaciones etnográficas o interaccionistas nos ofrecen una visión limitada del cambio educativo, pues, en el primer caso, “consiguen dar cuenta del cambio cotidiano, pero no nos acercan a los factores que la contextualizan, lo hacen posible o lo delimitan” (ob. cit., p. 185); es decir, nos explican cómo ocurre pero no por qué ocurre. Por su parte, añade, las teorías de la reproducción no están interesadas en la descripción del dispositivo de transmisión, sino “únicamente en el diagnóstico de su patología (Bernstein 1990, p. 20, en Bonal, p. 187), es decir, ignoran o simplifican el papel del estado, remitiéndonos meramente a la reproducción de los intereses de las clases dominantes. Así, a la hora de analizar los sistemas educativos, ambas perspectivas son limitadas (no erróneas) pues no son capaces de explicar lo macro en lo micro y viceversa (Bernstein, 1993, en Bonal, p. 185). Considera Bonal que es la omisión de los aspectos políticos “el factor que limita la capacidad de muchas teorías para dar cuenta de los procesos de cambio de los sistemas de enseñanza” (ob. cit., p. 186), de manera que

sería relevante “el análisis del papel del estado en educación a partir del estudio de la lógica que rige la formación de políticas y de los condicionantes que contextualizan sus procesos de aplicación” (ibídem), es decir, de lo que aquí vamos a denominar la producción de la política educativa.

Si nos servimos ahora del concepto de “campo” construido por Bourdieu, no cabe duda de que esta mirada sobre la política educativa abre nuevas perspectivas para su análisis, pues nos invita a entenderla como un campo de decisiones en el que actúan fuerzas diversas y variables (actores) con rangos diferentes y en el que operan condiciones histórica y territorialmente cambiantes (contextos). Precisamente, en este número de *Con-Ciencia Social*, el artículo de Olmedo y Santa Cruz llama la atención acerca del hecho de que la realidad de nuevos actores y nuevos contextos obliga a los estudios sobre política educativa a disponer de nuevos conceptos y nuevas estrategias de análisis que permitan una mejor comprensión de las decisiones que se toman en distintos ámbitos de elaboración.

Por otra parte, abundando en la utilidad del concepto de campo, podemos entender la importancia del análisis de los procesos de implementación de la política educativa, pues estos procesos requieren la interacción entre distintos campos o subcampos en los que juegan otras fuerzas y rigen otras reglas. Puesto que su propósito es conseguir cambios de la realidad, la puesta en marcha de la política educativa no se limita ya a la publicación de un discurso, un texto o una reglamentación, sino que requiere la implicación activa de sujetos y escenarios ajenos o distantes del campo de su producción, de manera que su definitiva configuración tiene mucho que ver también con los mecanismos (dispositivos) que utiliza para hacer operativas sus propuestas, así como con las acciones que realmente produce en aquellos subcampos en los que supuestamente pretende incidir.

CONTEXTOS DE PRODUCCIÓN DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

Como se ha dicho anteriormente, la producción de la política educativa se desarrolla en contextos históricos (políticos, económicos, sociales y culturales) y territoriales cambiantes que establecen referencias y demandas variables a los sistemas educativos. A este respecto, lo que se quiere decir es que la política educativa no es ajena a otros procesos de más amplio radio, y que, si bien opera con una lógica propia y no es meramente una traducción de ellos, en muchos aspectos es ciertamente subsidiaria. La especificidad de los contextos incide, por una parte, en el papel que se le atribuye a los sistemas educativos en la vida social y, por tanto, a lo que genéricamente podríamos denominar el sentido de la educación; por otra, afecta también a la posición que, dentro de una jerarquía, ocupan los distintos actores en el campo de la producción de la política educativa. Por lo demás, es pertinente advertir que los contextos no producen necesariamente una política determinada ni resultan prescriptivamente inamovibles (cambian de hecho), si bien establecen un marco de posibilidades en el que se mueven las decisiones.

Sin ánimo de exhaustividad, en las próximas líneas tratamos de subrayar las peculiaridades contextuales que afectan especialmente a la cuestión del significado de la educación en los albores del siglo XXI.

EL FRACASO DE LA POLÍTICA DE LA ESCUELA COMPRENSIVA

Las reformas emprendidas en la mayor parte de los países del occidente europeo después de la Segunda Guerra Mundial se encaminaron a la consecución de mayores cotas de igualdad y equidad a través del sistema educativo, propugnándose para ello el modelo conocido como “escuela comprensiva” o “escuela común”. Aunque generalmente fueron impulsadas por gobiernos socialdemócratas (como en Inglaterra o Suecia), también se pusieron en marcha con gobiernos conservadores (como en Francia y en algunos estados alemanes). La escuela comprensiva se proponía como un instrumento que resultaría decisivo para la disminución de las desigualdades sociales, ya que ofrecería a los alumnos las mismas oportunidades para alcanzar metas elevadas en el terreno académico, con su consiguiente correspondencia en el ámbito sociolaboral. Se trataba de eliminar o reducir al máximo la influencia que tenía el origen social en el rendimiento académico, adoptando un modo de organización del sistema educativo y un modelo curricular apropiado para ello.

Sin embargo, a finales de los ochenta la escuela común había frenado su crecimiento en la mayoría de los países que la implantaron en los años sesenta, al tiempo que iba aumentando el número de escuelas diversificadas que se apartaban de la filosofía que la sustentó. Además, muchos de los cambios que se propugnaron, tanto en el ámbito curricular como organizativo, apenas incidieron en la vida cotidiana de la escuela, otros, simplemente nunca llegaron a ponerse en práctica. Por otra parte, el modelo de escuela común no consiguió romper la relación entre rendimiento escolar y origen social, tal y como se proponía; incluso podría decirse que provocó una inflación de títulos escolares que devaluó sus posibilidades, con el consiguiente enfado de sectores de las clases medias que empezaran a reclamar una vuelta a mecanismos selectivos para el acceso a las profesiones titulizadas.

Como sugiere Bonal (1998), la crisis de este modelo de política educativa, en un contexto ideológicamente cambiante hacia posiciones conservadoras y de cuestionamiento del papel de la educación para el desarrollo productivo y del papel del estado hacia fórmulas de gestión *eficientes*, está, junto con otras circunstancias, en el giro de la política educativa que acontece ya en los años finales de la década de los ochenta.

HEGEMONÍA DEL PENSAMIENTO CONSERVADOR Y CONSTRUCCIÓN DE NUEVAS IDENTIDADES

Los últimos años del pasado siglo XX fueron testigos de importantes acontecimientos en el campo de la política y de la historia del pensamiento. En aquellas fechas se aceleró un proceso que condujo, casi al mismo tiempo, por una parte, a la instauración de gobiernos de signo radicalmente conservador –el de Margaret Thatcher en Gran Bretaña (1979-1990) y el de Ronald Reagan en USA (1981-1989)– y, por otra, a la descomposición de la Unión Soviética (1985-1991). No es este lugar apropiado para analizar las causas de estos acontecimientos ni de su sospechosa coincidencia. Sí interesa subrayar que, al

mismo tiempo que todo esto sucede, se aprecia el principio de una etapa de hegemonía del pensamiento conservador que se despliega por todo el mundo y abarca todos los ámbitos de la vida social. La derechización de las políticas no sólo afectó a los partidos clásicos de la derecha, sino que poco a poco fue empujando en esa dirección a los partidos socialdemócratas hasta hacerlos hoy difícilmente distinguibles.

Naturalmente, la política educativa no fue ajena a esa “modernización conservadora” (Apple, 2002), de manera que, frente a los discursos progresistas, fue tomando fuerza un discurso *–back to basic–* en el que se revisaban los postulados del movimiento de la escuela comprensiva y se retomaban viejas ideas sobre la educación. Al mismo tiempo, considerando que la escolarización es potencialmente un instrumento de configuración de identidades, el pensamiento conservador traslada a la educación diversos planes con el propósito de formar sujetos afines a su proyecto. A este respecto merece especial mención la formación en el emprendimiento.

Evocando la idea de la república de pequeños propietarios, este discurso tiende a formar hombres de negocios, emprendedores, que se multipliquen y diseminen por todo el mundo. Pero, sobre todo, tiende a formar empresarios de uno mismo, sujetos que se hagan responsables de todos sus logros y derrotas, descargando al estado de cualquier responsabilidad que se le pueda atribuir en el deterioro de la vida social, en la precarización o en la desigualdad. A este respecto, por ejemplo, desde la UE se considera que:

“El desarrollo y la promoción de la educación empresarial ha sido uno de los principales objetivos de política para la UE y los Estados miembros durante muchos años. Existe una conciencia creciente del potencial de las jóvenes personas para lanzar y desarrollar sus propias empresas comerciales o sociales convirtiéndose así en innovadores en las áreas en las que viven y trabajan. La educación empresarial es esencial no solo para dar forma a la mente de los jóvenes, sino también para proporcionar las habilidades, conocimientos y actitudes que son fundamentales para desarrollar una cultura emprendedora”. (European Commission, 2016)

MUNDIALIZACIÓN DE LA ECONOMÍA

Sin duda una de las peculiaridades del contexto en el que se produce hoy la política educativa es el ya muy reiterado fenómeno de la globalización. De la globalización interesa ahora destacar lo que tiene de mundialización de la economía. Como es sabido, la economía del capitalismo se encuentra en fase de sustanciosa liberalización del comercio mundial, lo que implica un conflicto estructural y generalizado por el control de los mercados y los beneficios. Esta carrera requiere maximizar la rentabilidad de los factores de producción y, para el caso que nos ocupa, del capital humano. El caso es que la mejora de la rentabilidad o productividad del capital humano puede operarse en la medida en que este factor de producción tiene capacidad de generar valor añadido mediante la cualificación de la mano de obra. De esta forma el campo de la educación se subordina en buena medida al campo de la economía, produciéndose la revitalización de la teoría del capital humano formulada por Shultz y otros economistas allá por los años

sesenta. Así, a modo de ejemplo, la Estrategia de Lisboa estableció la aspiración –y el objetivo– de que Europa llegue a ser la economía más competitiva basada, precisamente, en el conocimiento. Sin embargo, nos tienta la sospecha de que este rótulo sea meramente publicitario, pues no queda claro si realmente hoy la optimización del capital humano tiene que ver con la disposición de más y mejores conocimientos o se trata más bien de otra cosa.

FLEXIBILIZACIÓN DEL MERCADO LABORAL

Efectivamente, las demandas del sistema productivo hacia la educación no se limitan a la cualificación de la mano de obra en sentido clásico sino que interesan también al concepto de empleabilidad, es decir, a las capacidades necesarias para atender las demandas de empleo que formulan las empresas. En la fase actual del capitalismo, los constantes avances de la tecnología y, en particular, el incesante proceso de robotización de la producción y distribución comercial, conducen a un mercado laboral paradójicamente contradictorio. Por una parte, se reduce la demanda de mano de obra cualificada, de la que se requiere un alto grado de especialización y conocimientos, mientras que, por otra, se amplía la demanda de sujetos capaces de adaptarse a un mercado laboral flexible y muy variable, es decir, sujetos de los que se requiere versatilidad para cambiar de trabajo una y otra vez a lo largo de la vida. De esta forma, en la llamada sociedad del conocimiento, desde el sistema productivo se le reclamaría al sistema educativo la formación de individuos que dispusieran de las competencias necesarias para asumir distintos tipos de tareas a lo largo de su vida profesional. La distribución de conocimiento no sería ya un asunto central en la misión de los sistemas escolares, no sólo porque resulta innecesario en la época de la robotización, sino porque genera falsas expectativas y frustración por la vía de lo que hace tiempo se viene denominando sobreeducación.

LA EDUCACIÓN, UN NUEVO CAMPO DE NEGOCIOS

Como es sabido, la lógica del capitalismo impele a encontrar nuevos campos en los que invertir los excedentes de capital para lograr nuevos y mayores beneficios. Esa lógica convierte en lucrativas actividades que no lo eran –por ejemplo, el ocio– y, al mismo tiempo, va ampliando su radio de acción a sectores ajenos a la dinámica de la inversión y la ganancia. En este caso se trata de sectores tradicionalmente tutelados por las instituciones públicas, como, por ejemplo, la sanidad, el abastecimiento de aguas, la seguridad o la educación. Esto es lo que habitualmente denominamos como privatización o mercantilización. El proceso de apertura de estos sectores a esa dinámica de negocio se aceleró en los años ochenta del pasado siglo, argumentándose entonces que la política de privatización obedecía a las acuciantes necesidades fiscales derivadas de la crisis de los años setenta. El caso es que esta onda se fue expandiendo hasta alcanzar al mundo de la educación.

A este respecto, Hirtt (2003, p. 24) se refiere al discurso del presidente de la *Global*

Alliance for Transnational Education, en un encuentro en septiembre de 1998, en el que afirmaba que los empresarios consideran que la enseñanza es un extenso mercado por conquistar. Por su parte, Rosa Cañadell, en este mismo número de la revista, advierte cómo, efectivamente, en los últimos años la educación –un sector en el que se mueven ingentes cantidades de dinero– se viene convirtiendo cada vez en mayor medida en un nuevo campo de negocio. Las formas en que este proceso se inicia y desarrolla son variadas; así, por ejemplo, Olmedo (2013), para el caso de España, se refiere a la apertura de centros privados por parte de corporaciones empresariales de otros sectores con objetivos no especialmente ideológicos –como ocurre con los centros religiosos– sino claramente mercantiles. Como señalan Díez y Moreno, también en este mismo número, se trata este de un proceso que ha requerido la reformulación del propio concepto de educación, que, de ser un derecho y bien público, va camino de nombrarse como un servicio. Mientras que en el primer caso compete al estado afrontar su consecución, en el segundo se abre la puerta a la intervención de entidades de lucro. Por otra parte, la penetración de la empresa privada se produce también a través de la provisión de los recursos que se emplean en el sector educativo, lo que ha crecido notablemente con la generalización de las nuevas tecnologías y formas de enseñanza virtual.

ACTORES

Para el análisis de la producción de la política educativa es fundamental considerar quiénes son los *jugadores* presentes en el campo y cuál su posición en la estructura jerárquica en la que intervienen. A este respecto, en los últimos años, el panorama ha cambiado de manera significativa. Mientras que hasta el último tercio del pasado siglo XX los asuntos de la educación parecían ser cosa que interesaba principal o exclusivamente al estado, hoy debemos tomar nota de la presencia de nuevos actores, así como de la reconfiguración del papel que juegan otros ya presentes y, en fin, de la reestructuración de la jerarquía y, por tanto, de la relación de fuerzas y capacidad de decisión. Como acertadamente señalan Olmedo y Santa Cruz, en este mismo número, estos cambios obligan disponer de nuevos métodos, conceptos y recursos analíticos para indagar sobre la política educativa. Sin ánimo de exhaustividad, en las próximas líneas trataremos de presentar algunas consideraciones sobre el asunto, lo que –por razones de espacio– se hará sin entrar, deliberadamente, en el estudio del lugar que le queda al estado en la recomposición de los jugadores.

EL MUNDO EMPRESARIAL

El interés del mundo de las empresas por la educación ha sido creciente desde los años ochenta del pasado siglo. Así se pone de manifiesto tanto en publicaciones como en declaraciones públicas expresadas a través de agrupaciones patronales y encuentros de empresarios. Según Hirtt (2003), el punto de partida de este interés puede situarse en el informe *Education and European Competence*, elaborado por la influyente Mesa

Redonda Europea de Industriales (ERT, 1989).¹ Como se recoge en ese trabajo, el interés de las empresas por el mundo de la educación tiene que ver con la mejora de la competitividad, de manera que se insta a los gobiernos a poner en marcha cambios en los sistemas educativos que den respuesta a las demandas que plantea un cambiante mercado laboral. Además, como se ha dicho anteriormente, desde la empresa el campo de la educación se empieza a considerar como un extenso mercado por conquistar. Considerando la capacidad de influencia de las asociaciones y entidades empresariales, parece obvio señalar que su protagonismo da lugar a un nuevo escenario en la política educativa; o, mejor, a un nuevo guión, pues el doble interés expresado más arriba incidirá en diversos ámbitos de decisión como el del papel de los sistemas escolares en la vida social –lo que afectará al sentido de la educación o al currículo escolar– o al lugar de lo público y lo privado. El modo en que la empresa juega sus bazas en el campo de la educación es variado; en unos casos se utiliza directamente la influencia sobre las instituciones, en otros se recurre a la elaboración de atmósferas favorables a sus intereses a través de los medios de comunicación o de lo que se vienen llamando organizaciones intermedias. En última instancia se trata de *persuadir* a las instituciones para que adopten medidas que se presentan como técnicamente correctas y políticamente necesarias. Sea como fuere, lo cierto es que los paralelismos entre las propuestas formuladas por la citada organización empresarial (ERT) y las políticas puestas en marcha por la Unión Europea son más que evidentes (Sultana, 2002).

ENTIDADES SUPRANACIONALES

En el contexto de la globalización, el papel y el interés por la educación se ha ido acrecentando en organismos supranacionales como el Banco Mundial o la OCDE. Heyneman (2007) ha estudiado el proceso por el cual el Banco Mundial ha llegado a ser un actor relevante en el campo de la educación. En el origen de ese proceso el autor sitúa las investigaciones sobre la contribución del capital humano al crecimiento económico, así como el objetivo de financiar el desarrollo en países emergentes. Mientras que en un principio este desarrollo se apoyaba en la asistencia técnica de países avanzados, a principios de los años sesenta se empezó a considerar la conveniencia de promocionar la mano de obra local. De esta forma, a finales de los años sesenta el Banco creó un Departamento de Educación, orientando sus actuaciones primero en el campo de la formación profesional y, más adelante, en la educación secundaria general y otros niveles educativos. El modo en el que el Banco Mundial ha ido desarrollando su agenda sobre educación ha variado desde la imposición de condiciones a sus inversiones y préstamos hasta el uso de mecanismos basados en la persuasión, el asesoramiento y la sugestión (Tarabini Castellani y Bonal, 2011).

En lo que respecta a la OCDE, hay que decir que su implicación en la producción de la política educativa es bastante explícita y decisiva. Paradójicamente, mientras otras organizaciones supranacionales disponen de instrumentos legales o medios financieros para influir en la política educativa, en su caso carece de ellos y, sin embargo, es mucho

¹ La ERT es una asociación de más de cincuenta empresas multinacionales de filiación europea radicada en Bruselas que aborda problemas de competitividad y acceso a los mercados.

más determinante que otras. Según Jakobi y Martens (2007) esa influencia se materializa mediante el establecimiento de una agenda en la que se formulan los que –a su entender– son los problemas de la educación, mediante la elaboración de estudios en los que se formulan propuestas, y mediante la coordinación de las políticas de sus estados miembros. Sin embargo quizás sea mediante el programa de indicadores –tipo PISA– el modo en que más interviene en la producción de la política educativa, pues sirviéndose de ellos determina cuáles son las mejores prácticas y qué actuaciones deberían seguir los países. Es en este sentido en el que puede decirse que en el campo de la educación la OCDE, y otras entidades supranacionales, gobiernan sin ser el gobierno.

Algo parecido puede decirse de la UE. Siendo que la política educativa no es una política común –como, por ejemplo, la agraria o la pesquera– el hecho cierto es que los gobiernos de los países miembros aplican fórmulas muy similares en las que sólo se advierten diferencias en virtud de peculiaridades muy específicas de cada país.² Si miramos con atención la agenda de la UE sobre los problemas de la educación, así como sus propuestas –muy similares a las que plantea la OCDE–, podemos afirmar que sin formar parte de los respectivos consejos de ministros, desde Bruselas se gobierna la política educativa de sus estados miembros.

MEDIOS DE COMUNICACIÓN

En su tesis doctoral sobre el papel de la prensa escrita en el diseño de la política educativa en Chile, Santa Cruz Grau (2016) concluye que los medios de comunicación construyen discursos sobre educación y, por tanto, deben considerarse actores muy relevantes del campo. Estos medios intervienen a través de complejos dispositivos, buscando que las instituciones sean modeladas, las creencias informadas y las subjetividades producidas con el propósito de que –en el caso de Chile, y muchos otros– en el mundo de la educación se asuman e interioricen lógicas, prácticas y discursos propios del campo económico.

A este respecto, son sintomáticos los reportajes periodísticos en los que se analizan los resultados de PISA, pues, generalmente y con escasos argumentos, se atribuyen las causas del éxito o el fracaso a factores que forman parte de las estrategias de acción diseñadas en las instancias de gobierno mundial o en intereses meramente corporativos (Maroy y Mangez, 2008). Domínguez y Martos (2015) han analizado el discurso político en Twitter acerca del fracaso escolar en España, concluyendo que generalmente los mensajes son escasamente analíticos, limitándose a proyectar una imagen de culpabilidad “de los otros”, los malos docentes o las malas escuelas, sin que se cuestionen los problemas de financiación o las carencias estructurales del sistema escolar, lo que contrasta con los resultados de la investigación sobre el tema. Sobre este asunto, Malin y Lubienski (2015) constatan que en el diseño y promoción de la política educativa hay una tradición de desconexión respecto a los datos que aportan los

² Desde luego, en el caso de España, una de esas peculiaridades es el predominante papel de la Iglesia católica en el campo de la educación. Es esto lo que explica la existencia del régimen de centros concertados –asunto del que se ocupa en este mismo número el artículo de Sánchez– o el lugar de la enseñanza de la religión en el currículum escolar, a lo que se refiere, también en este número, el artículo de Caballero.

estudios sobre educación, siendo mucho más relevante el papel de los medios de comunicación que, por su parte, también suelen tener poco en cuenta el conocimiento experto. Los autores citados constatan en su investigación que la incidencia de la investigación educativa es muy débil en las personas que trabajan en la producción de la propia política educativa, mientras que se demuestra muy potente la penetración de los discursos promovidos por los medios de comunicación. Así, puede afirmarse que, tanto en la producción como en la implementación de la política educativa, los medios de comunicación se han convertido en un actor muy poderoso.

AGENCIAS INTERMEDIARIAS

Aunque su papel es todavía emergente, un nuevo actor empieza a jugar en el campo de la producción de la política educativa. Me refiero a organizaciones que se mueven en el campo de la filantropía o, mejor, de la nueva filantropía. Sus inversiones y actuaciones se basan en hacer creer que la expansión del capitalismo es el medio para solucionar los problemas sociales, si bien los gobiernos por sí solos no pueden acometer la empresa, de ahí la pertinencia y necesidad de la intervención caritativa de corporaciones y multimillonarios (Saura, 2016, p. 249; Olmedo, 2016). Así, este filantrocapialismo (o capitalismo creativo, como lo bautizó Bill Gates) se propondría un doble objetivo, por una parte, la ayuda a los más desfavorecidos mediante la prestación de servicios y, por otra, su intervención en la producción de discursos y otras formas de gobernanza con el fin de afianzar los postulados y prácticas del neoliberalismo. Como afirma Saura “los filántropos tradicionales estaban «detrás» de las inversiones, mientras que los «filantrocapielistas», por gestionar la donación, direccionalidad, creación de políticas e inversión del retorno, están «delante»” (ob. cit, p. 250).

Este movimiento se ha ido configurando como red y ha penetrado en el campo de la educación, primero en USA –*Teach for America*– y después a nivel mundial –*Teach for All*–, una Red de Organizaciones Intermediarias (La Londe, Brewer y Lubienshi, 2015; Kretchmar, Sondel y Ferrare, 2014) a la que hay que señalar como nuevo actor en la producción de la política educativa (Ball y Junemann, 2012). Mediante donaciones y subvenciones aportadas por los gobiernos, actúan a través de la prestación de servicios, presentándose con fórmulas “que funcionan”. En realidad suelen ser fundaciones ligadas a grandes corporaciones empresariales y financieras. En España opera desde 20011 con el nombre de *Empieza por Educar*, organización patrocinada por el Banco Santander³ y otras corporaciones similares como la Fundación Areces o la empresa de logística DHL. Durante estos años ha puesto en marcha el Programa ExE (EXE, s.d.) desarrollando actuaciones en centros escolares de Madrid, Cataluña y País Vasco.⁴

³ Precisamente Ana Botín –presidenta de este Banco– es a su vez presidenta de esta organización en España.

⁴ En el citado trabajo de Saura (2016) puede verse un análisis solvente sobre la actividad de esta organización en España.

FAMILIAS, CENTROS ESCOLARES Y DOCENTES

En el campo de la producción de la política educativa, las familias y los docentes y centros escolares participan también como jugadores. En el primer caso como consumidores de un producto que tratan de adquirir en las mejores condiciones posibles, en el segundo, como actores de las escenas en las que supuestamente deberían materializarse los planes trazados desde las instancias de decisión.

En el panorama de la educación que se describe en este artículo y en otros de este mismo número puede advertirse que la lógica credencialista ha ido ganando posiciones. Puede decirse que en el papel que juegan tanto las familias como los alumnos lo fundamental no es el valor intrínseco del aprendizaje sino la posibilidad que ofrecen los sistemas escolares de alcanzar un determinado estatus a través de los títulos escolares. Si bien esta dinámica no puede atribuirse estrictamente a las políticas neoliberales de la educación, es cierto que se ha acentuado con ellas (Merchán, 2013). De esta forma unos y otros se reconfiguran como clientes a los que las administraciones educativas prometen una mercancía que en muchos casos parece averiada. Esta posición de demandantes que reclaman la satisfacción de su pedido incide en la producción de la política educativa de forma contradictoria, pues, por una parte, promueve la distribución generalizada del producto que se trata de adquirir –los títulos escolares–, pero, por otra, precisamente porque esa distribución generalizada lo devalúa, promueve también la implantación de mecanismos que limiten el acceso a la mercancía. Así, políticas de privatización y selección se confrontan con las de equidad y democratización. De donde el papel de las familias no puede entenderse en abstracto sino considerando la perspectiva de clase social y las posibilidades y expectativas de cada grupo en relación con lo que promete la escolarización.

En el caso de los centros y profesores –como se verá más adelante– las nuevas formas de gobernanza e implementación de la política educativa han reducido significativamente su papel en el campo de la producción de dicha política educativa. La transformación del conocimiento escolar en una suerte de mercancía desfigura la identidad de la profesión docente y debilita su posición. Frente al discurso de la autonomía, la aplicación de dispositivos que garanticen desde fuera lo que ocurre dentro de la clase restringe el campo de acción de los docentes, tratando de convertirlos en terminales ciegas del sistema.

DISPOSITIVOS

Olmedo y Santa Cruz, en este número de *Con-Ciencia Social*, subrayan la importancia de prestar atención al espacio que se produce entre lo previamente diseñado por las instancias de producción de la política educativa y lo finalmente puesto en práctica, pues, como afirman Rizvi y Lingard (2013, p. 28), la política está diseñada para guiar la comprensión y la acción sin estar nunca seguros de las prácticas que puedan producir. Tradicionalmente en el campo de la educación existe una débil conexión entre la política educativa y lo que se hace en el aula, lo que en alguna ocasión se ha representado como

el funcionamiento de un enorme paquebote en el que las órdenes del capitán difícilmente llegan a ser cumplidas por el último de los marineros.

Esta dificultad, referida meramente a la relación entre las disposiciones gubernamentales y la práctica en los centros escolares, se acrecienta si, como hemos visto, son diversos los actores que intervienen en la producción de la política educativa. De manera que la cuestión del modo en el que las políticas resultantes se transforman en normas y acciones constituye un problema central a la hora misma de su producción. Pero este es asunto igualmente relevante a la hora de su análisis, pues, como se ha dicho en el principio de este artículo, el proceso de implementación no es meramente un proceso de aplicación sino que se trata de un proceso *performativo* o de recontextualización que incide también en la configuración del contenido de la política que se quiere poner en marcha y, por supuesto, de las acciones y significados que realmente produce. Así que el estudio de los dispositivos que a tal efecto se construyen resulta de enorme interés para el análisis de la política educativa.

Al tratar de los actores del campo de producción de la política educativa se han sugerido ya algunos mecanismos que determinadas organizaciones supranacionales –como, por ejemplo, la OCDE– utilizan en la gobernanza de la educación. En las próximas líneas centraremos nuestra atención en el particular caso de la implementación en los países miembros de la política educativa diseñada en las instancias decisorias de la Unión Europea, así como en el modo en que la política educativa se trata de materializar en la vida de los centros escolares.

EL MÉTODO ABIERTO DE COORDINACIÓN

Como se ha dicho anteriormente para el caso de los países de la UE, hasta hace poco la política educativa era competencia exclusiva de los estados, sin embargo, sin que al respecto se hayan producido formalmente cambios significativos, lo cierto es que progresivamente la educación ha ido pasando a formar parte del ámbito de actuación de la Unión Europea hasta llegar a ser en nuestros días un campo de gobernanza supranacional (Marques *et al.*, 2008).

Un episodio decisivo en ese proceso fue la formulación por el Consejo de Europa de la conocida como *Estrategia de Lisboa* en la que las cuestiones de educación adquieren centralidad en las políticas de la Unión (ob. cit., p. 101). Pero, como afirman Tarabini, Castellani y Bonal (2011, p. 249), la UE no se limitó entonces a formular una política común en educación, sino que, además, diseñó un método para ponerla en marcha en cada uno de los estados miembros: el “Método Abierto de Coordinación”. Este método inicia un nuevo estilo de trabajo entre la Unión y los estados miembros y de estos entre sí. La fórmula consiste en fijar objetivos e indicadores en distintos niveles de actuación, evaluando periódicamente su grado de consecución. El dispositivo deja autonomía a los países para establecer los métodos y circunstancias de aplicación, pero penaliza, formal y simbólicamente, el fracaso. No cabe duda de que se trata de una fórmula que homogeneiza la política educativa en Europa y, sobre todo, que permite trasladar los objetivos sobre educación planteados por las corporaciones empresariales (la ERT ya

citada anteriormente) a los distintos países sin necesidad de presionar directamente a sus gobiernos, ya que semejante dispositivo permite monitorizar la puesta en marcha de esas políticas en cada uno de ellos.

Un dispositivo muy similar es el que se ha construido para desarrollar en los centros escolares las políticas educativas reformuladas localmente por las instancias gubernamentales: evaluación y rendición de cuentas.

EVALUACIÓN Y RENDICIÓN DE CUENTAS

En los últimos años, al mismo tiempo que se diseminaban por el mundo los contenidos fundamentales de las políticas neoliberales de educación, también a nivel mundial se ha ido perfilando un dispositivo que trata de gobernar la aplicación de esos contenidos hasta en el último rincón de los centros escolares. Este dispositivo se compone de diversas piezas, como son la evaluación y autoevaluación de los centros y profesores con vistas a examinar la eficiencia de su actuación la realización de pruebas estandarizadas en distintos niveles –locales, nacionales e internacionales–, que, junto con otros indicadores, miden el logro y determinan los objetivos; la rendición de cuentas de centros y profesores –a los que se hace responsables del grado de éxito o fracaso en el aprendizaje de los alumnos–, premiando con incentivos o penalizando de diversa forma según los resultados; y, en fin, el uso de pautas y modelos propios de la gestión empresarial en la gestión y tratamiento de los centros escolares y de los problemas de la educación. Como afirma Bolívar (2006, p. 38), este dispositivo parece haber dado con la fórmula para conseguir incidir en lo que ocurre en las aulas; se trata, en definitiva, de definir los resultados esperados, medir su grado de consecución y utilizar los datos para influir en la enseñanza, bien sea mediante la intervención directa de la autoridad o, indirectamente, mediante incentivos, sanciones o, en muchos casos, exponiéndolos a los clientes (familias) que actuarán según la lógica del mercado.⁵

Estamos, por tanto, ante un mecanismo que actúa como un mando a distancia, pues trata de regular desde fuera lo que ocurre dentro. Frente a la idea –ampliamente difundida por la literatura neoliberal– de que el dispositivo en cuestión es un instrumento que avanza en el logro de la eficacia y la mejora de la calidad de la educación, numerosas investigaciones ponen de manifiesto que nada de esto ocurre, incluso que en su aplicación se producen “daños colaterales” que menoscaban la equidad, las virtualidades potenciales del aprendizaje de los alumnos, así como de los procesos de enseñanza y la identidad de la profesión docente.

Más que al declarado propósito de mejora de la calidad de la educación, el dispositivo de la evaluación responde a la nueva racionalidad política global propia del neoliberalismo (Fernández-González y Monarca, 2018). Esta “tiranía de los números” (Ball, 2015) es más bien una tecnología de gobierno que trata de modelar el comportamiento de los actores de la educación y construir nuevas subjetividades. En un marco de aparente flexibilidad y

⁵ Son abundantes los estudios que de forma global o parcial se han ocupado de este asunto. En este mismo número puede verse el artículo de Verger y Parcerisa. También puede verse: Merchán, 2010, 2012 y 2015; Barrenechea, 2010; Monarca, 2015; Holloway, Sørensen y Verger, 2017; Fernández y Monarca, 2018.

autonomía, la gubernamentalidad opera combinando mecanismos de autorregulación y represión, de manera que se trata de que los sujetos no sólo actúen cómo se pretende sino, de que, además, practiquen la autovigilancia y asuman la responsabilidad de los resultados que producen los sistemas escolares.

CONCLUSIÓN

El análisis de la política educativa se ha visto enriquecido notablemente en los últimos años. Ello se debe en buena medida a la incorporación de la mirada sociológica y a la adopción de una perspectiva de complejidad. A los planteamientos de corte más estructuralista –que, si bien nos daban respuestas al por qué, apenas daban cuenta del cómo–, se han unido nuevas epistemologías con mayor potencialidad para indagar en un campo que ha cambiado significativamente sus reglas y sus actores. En este artículo hemos tratado de señalar algunos elementos de lo que llamamos “el campo de producción de la política educativa”, los contextos, los actores y los dispositivos. La concurrencia de circunstancias históricas que operan en las sociedades capitalistas del siglo XXI ha producido contextos propicios –aunque no determinantes– para el diseño de políticas afines a los intereses de grandes corporaciones empresariales y financieras; por otra parte, se ha producido también la irrupción de nuevos actores y la reconfiguración del papel de otros, así como la remodelación de la estructura jerárquica del campo. Entendiendo la política educativa como un proceso que incluye los discursos, las normas y las fórmulas de implementación, hemos hecho una aproximación a los dispositivos de los que se sirve para lograr sus objetivos. Tal y como sugieren Olmedo y Santa Cruz, en este mismo número, ciertamente queda pendiente incorporar a nuestro estudio el papel que juegan las distintas formas de resistencia y el modo en que sus luchas constituyen un factor nada utópico de cambio.

REFERENCIAS

- Apple, M. (2002). *Educar como Dios manda*. Madrid: Paidós.
- Ball, S.J. y Junemann, C. (2012). *Networks, new governance, and education*. Chicago, IL: The Policy Press.
- Ball, S.J. (2015). Prólogo. En Monarca, H. (Ed.). *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 13-16). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Barrenechea, I. (2010). Evaluaciones estandarizadas: seis reflexiones críticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18(8). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/751>.
- Bolívar, A. (2006). Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna, *Gest.Ação*, 9(1), 37-60.

- Bonal, X. (1998). La sociología de la política educativa: aportaciones al estudio de los procesos de cambio. *Revista de Educación*, 317, 185-202.
- Domingo, J., y Martos, J.M. (2015). Análisis del discurso político en España sobre el fracaso escolar en Twitter. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 24(70) <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2357>.
- ERT (European Round Table of Industrialists). (1989). *Education and European Competence*. Recuperado de https://ert.eu/sites/ert/files/generated/files/document/education_and_european_competence_-_jan_1989.pdf.
- EXE. (S.d.). Recuperado de <http://programaexe.org/>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2016). *Entrepreneurship Education at School in Europe. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/4/45/195EN.pdf>.
- Fernández-González, N. y Monarca, H. (2018). Los sentidos de la rendición de cuentas en el discurso educativo. *Perfiles Iatinoamericanos* 26(51), 379-401.
- Heyneman, S. (2007). Historia y problemas de la creación de una política educativa en el Banco Mundial (1960-2000). En Bonal, X., Trabini-Castellani, A. y Verger, A. (comps.). *Globalización y Educación. Textos fundamentales* (pp. 163-201). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Hirtt, N. (2003). *Los nuevos amos de la Escuela. El negocio de la enseñanza*. Madrid: Minor Network.
- Holloway, J., Sørensen, T.B., & Verger, A. (2017). Global perspectives on high-stakes teacher accountability policies: An introduction. *Education Policy Analysis Archives*, 25(85) <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.3325>.
- Jacobi, A. y Maertens, K. (2007). La influencia de la OCDE en la política educativa nacional. En Bonal, X., Trabini-Castellani, A. y Verger, A. (comps.). *Globalización y Educación. Textos fundamentales* (pp. 233-253). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kretchmar, K., Sondel, B., y Ferrare, J. (2014). Mapping the terrain: Teach For America, charter school reform, and corporate sponsorship. *Journal of Education Policy*, 29(6), 742-759.
- La Londe, P.G., Brewer, T.J, y Lubienski, C.A. (2015). Teach For America and Teach For All: Creating an intermediary organization network for global education reform. *Education Policy Analysis Archives*, 23(47) <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1829>.
- Malin, J.R. y Lubienski, C. (2015). Educational expertise, advocacy, and media influence. *Education Policy Analysis Archives*, 23(6) <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1706>.

- Maroy, C. y Mangez, C. (2008) Rationalisation de l'action publique ou politisation de la connaissance? *Revue Française de Pédagogie*, 164, 87-90.
- Marques, F. et al. (2008). A unionização das políticas educativas no contexto europeu. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 93-110.
- Merchán, F.J. (2010). Las evaluaciones y pruebas de diagnóstico como instrumentos de la política educativa: significado y balance de su aplicación. *Con-Ciencia Social*, 14, 63-80.
- 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). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1059>.
- Merchán, F.J. (2013). Docentes, familias y alumnos en las políticas neoliberales. *Con-Ciencia Social*, 17, 137-144.
- Merchán, F.J. (2015). ¿Evaluación o inculpación? *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(2), 224-237.
- Monarca, H. (ed.) (2015). *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Olmedo, A. (2013). Policy-makers, market advocates and edu-businesses: new and renewed players in the Spanish education policy arena. *Journal of Education Policy*, 28(1), 55-76.
- Olmedo, A. (2016). Philanthropic Governance: Charitable Companies, the Commercialization of Education and That Thing Called "Democracy". En Verger, A., Lubienski, C. y Steiner-Khamsi, G. (Eds.). *World Yearbook of Education 2016. The Global Education Industry* (pp. 44-62). New York: Routledge.
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- Saura, G. (2016). Neoliberalización filantrópica y nuevas formas de privatización educativa: La red global Teach for All en España. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 9(2), 248-264.
- Santa Cruz Grau, L.E. (2016). *Mediatización de las políticas educativas en Chile: el discurso de los diarios La Tercera y El Mercurio sobre la Ley General de Educación (2006-2009)* (Tesis doctoral. Universidad de Granada).
- Sultana, R. (2002). Quality Education and Training for Tomorrow's Europe. En Nóvoa, A. y Lawn, M. (eds.). *Fabricating Europe. The Formation of an Education Space* (pp. 109-130). Dordrecht / Boston / London: Kluwer Academic Publishers.

Tarabini Castellani, A. y Bonal, X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación* 355, 235-255.

