

La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación

Enrique Javier DÍEZ GUTIÉRREZ

Correspondencia

Enrique Javier Díez Gutiérrez

Facultad de Educación
Universidad de León
Campus de Vegazana, s/n
24071 León

Teléfonos:
987291437

Correos electrónicos:
enrique.diez@unileon.es

Recibido: 12/01/2010
Aceptado: 05/03/2010

RESUMEN

El neoliberalismo se ha convertido en el "telón de fondo" de los ajustes de la política educativa a nivel mundial, que no se limitan ya al recorte en la asignación de recursos o a su privatización, sino que afectan básicamente a los núcleos centrales del ideario educativo y a las políticas pedagógicas. Los conflictos que se dirimen en la escuela no son más que una parte de la crisis más general de la política y de la ciudadanía en el capitalismo global. Con el argumento de que la educación debe atender a las demandas sociales, se hace una interpretación claramente reduccionista de qué sea la sociedad, poniendo a la escuela y a la universidad al exclusivo servicio de las empresas y se centra la formación en preparar el tipo de profesionales solicitados por éstas. Las inversiones en la educación y los currículos deben ser pensados de acuerdo con las exigencias del mercado y como preparación al mercado de trabajo. El papel público de la educación como campo de entrenamiento para la democracia y para la ciudadanía democrática se ha pasado a considerar como un despilfarro del gasto público, siendo reemplazado por el punto de vista que la empresa privada tiene de la función de la enseñanza: un campo de entrenamiento para atender las necesidades de las empresas. La persona trabajadora "flexible" y "polivalente" constituye así la referencia del nuevo ideal pedagógico.

PALABRAS CLAVE: Políticas públicas; Políticas Educativas; Legislación Educativa; Privatización; Reformas Educativas; Cheques escolares.

Neoliberal globalization and its repercussions on education

ABSTRACT

Neo-liberalism has become the backdrop to the changes in world-wide educational policy, which are no longer limited to cut-backs in resources or privatisation but which actually affect the very core of educational theory and pedagogical politics on a fundamental level. The conflicts which spill over into the school represent part of a more generalised crisis in politics and citizenship in global capitalism. Using the argument that education should meet the demands of society, an evidently reductionalist interpretation is made by which society sees school and university solely in terms of their usefulness to business, and centres education around the preparation of the type of professionals demanded by companies. According to this philosophy, investment in education and the curriculum should be tailored to meet the needs of the market, and seen as a preparation for the labour market. The social role of education, as a training ground for democracy and citizenship, is now seen as a waste of public funds, and has been replaced by the view private companies have of the function of education: as a training ground for meeting the needs of business. A "flexible" and "multi-purpose" employee thus constitutes the new ideal reference point for pedagogy.

KEY WORDS: Public Policy; Politics of Education; Educational Legislation; Privatization; Educational Reform; Educational Vouchers.

Introducción

Se está tornando cada vez más difícil reconocer alguna divergencia sustantiva en las acciones y en los discursos de quienes actualmente orientan las propuestas de cambio educativo en todo el mundo.

Se aplica el principio básico del neoliberalismo: privatizar lo público, puesto que, se afirma "lo privado es mejor y más eficiente". Se aplican dos recetas básicas para ello: abrir la educación a los mercados, recortando la asignación de recursos a lo público o privatizando directamente (rompiendo la concepción de la educación como un derecho social que el Estado debe garantizar) y adecuando la misma educación a los principios y prácticas del mercado, importando métodos y técnicas gerenciales del mundo de la empresa al terreno educativo.

En Inglaterra, el gobierno laborista se ha hecho especialista en la privatización de escuelas públicas¹. Todo centro público que tarde en alcanzar los estándares fijados por el gobierno es, pura y simplemente, vendido. Se cambia al director o a la directora y si los malos

¹ En la primavera de 2000 el consejo escolar de Waltham Forest cedió el conjunto de sus 91 escuelas al grupo privado *PPI. Nord Anglia*, primer operador de escuelas británicas que ha entrado en la bolsa de Londres, tiene un volumen de negocios de 48 millones de libras y 2,7 millones de beneficios. El titular de *El Periódico* del 30 de enero de 2008 nos da indicación de por dónde van las cosas: "El Reino Unido tendrá en breve sus primeros estudiantes titulados en gestión de hamburguesas, de ferrocarriles y de vuelos baratos. La multinacional *McDonald's* ha sido una de las tres compañías privadas autorizadas por el Gobierno de Gordon Brown a conceder sus propios diplomas, reconocidos por el Estado y equivalentes al Bachillerato británico. El operador ferroviario *Network Rail* y la aerolínea *Flybe* son las otras dos que también se beneficiarán del nuevo estatus de lo que antes eran simples cursos de formación empresarial".

resultados persisten, se cambia todo el profesorado y el centro empieza desde cero con gestión privada².

En los Estados Unidos, la gestión de cientos de *Charter schools* (escuelas bajo contrato) por parte de grandes empresas privadas especializadas, busca rentabilizar estas escuelas que siguen siendo financiadas con fondos públicos. Es la sociedad *Edison Schools* la que se ha especializado, desde hace muchos años, en la administración privada de escuelas públicas.

En Francia, el grupo *Educinvest* (que pertenece a Vivendi) gestiona ya 250 escuelas privadas y realiza un volumen de negocio anual de más de 130 millones de euros. La Reforma Moratti (nombre de la ministra de Educación), en Italia, comenzó suprimiendo el término “público” en el nombre del ministerio, entregando una prima a cualquier familia que optara por la escuela privada, favoreciendo la competitividad entre centros y su privatización, y promocionando la búsqueda de sponsors que patrocinaran económicamente las escuelas.

En Italia la reforma *Gelmini*, aprobada el 9 de octubre de 2008, no sólo recortaba el gasto educativo en 8.000 millones de euros³ y bajaba la educación obligatoria de los 16 años a los 14. El decreto permite al Gobierno destinar fondos a las escuelas privadas y captar patrocinadores para pagar reformas de edificios y estructuras deportivas, obligando a transformar los institutos en fundaciones de derecho privado, despojados de toda forma de gestión democrática.

En España, el proceso de financiación pública de escuelas privadas se consolidó con el gobierno socialdemócrata de Felipe González. Los conciertos educativos, cuando se iniciaron, debían tener un carácter subsidiario y transitorio. Su único objeto era cubrir la demanda educativa cuando la red pública no la podía satisfacer. Pero la escuela concertada, que nació siendo una vía alternativa y minoritaria de apoyo a la escuela pública ante la falta de infraestructuras en zonas con mucho alumnado, fue consolidada legalmente por la política educativa del Ministerio socialista asentando una doble red: la escuela privada concertada se ha convertido hoy en una competencia, la vía principal frente a la red pública recibiendo un volumen cada vez mayor de recursos económicos a través de los conciertos educativos. Se extendió y amplió durante el gobierno conservador de Aznar. Y se mantiene con la vuelta del PSOE al poder posteriormente, al igual que la situación de privilegio de la iglesia católica en la financiación de sus centros privados, prolongando un Concordato caducado, firmado con el Vaticano en tiempos de la dictadura franquista⁴. Recordemos que la actual Ley Orgánica de Educación (LOE), la última legislación educativa del PSOE, define el servicio público de la educación cómo el desarrollado tanto por poderes públicos como por entidades privadas. Mientras, se consolida este proceso de privatización, recortando progresivamente la financiación de la educación pública.

En Madrid el gasto educativo en el año 2003 era de 27,5 euros de cada 100 del presupuesto autonómico total. En 2008 ha pasado a 25,1 euros de cada 100. Aunque es una de

² Empresas vinculadas a la venta y fabricación de armamento, como *SERCO*, se han hecho cargo de la gestión de varias escuelas en Inglaterra, así como la gestión de la inspección educativa y de la formación del profesorado.

³ Italia ocupa el último lugar de la OCDE, por detrás de la República Checa, en gasto: menos del 10% del presupuesto va para educación.

⁴ El Estado español financia con más de 3.000 millones de euros al año a la Iglesia y a los colegios católicos (500 millones al profesorado de religión católica; 2.700 millones a los centros religiosos católicos; 40 millones en sueldos de curas y obispos católicos). Además mantiene privilegios fiscales (exención en el pago del IVA) exclusivos, denunciados por la Comisión Europea por vulnerar diversas normativas comunitarias. A pesar de ello, el gobierno socialdemócrata del PSOE sigue defendiendo el privilegio de la Iglesia católica.

las comunidades más ricas, es la última en gasto educativo medido en porcentaje de PIB regional⁵. Curiosamente, ha doblado en cinco años el dinero de las transferencias corrientes para nuevos centros concertados: más de 50 parcelas de suelo público cedidas a empresas y particulares. Las inversiones para construcción y mejora de centros públicos han disminuido en 41,5 millones de euros en 2008, lo cual ha supuesto que no se afronte el deterioro de muchos centros y que no se construyan los centros públicos necesarios. Treinta mil familias, que demandan escuelas públicas de educación infantil en Madrid, se quedan sin plaza cada año. Pero, en vez de construir las 280 escuelas nuevas necesarias, se entrega un "cheque infantil" a las familias para que envíen a sus hijos e hijas a "guarderías" privadas. Simultáneamente se publica un Decreto de Educación Infantil donde se reducen los espacios que exige el Decreto del Estado sobre requisitos básicos de los centros: no hace falta que tengan patio, con tal de que haya un parque cerca sin tener que cruzar una carretera; se amplía la ratio profesorado/alumnado; se reducen las condiciones de titulaciones necesarias, etc.

Pero, al igual que en sanidad, se consolida otra vía de privatización: la gestión privada de centros públicos. El Ayuntamiento de El Álamo, en Madrid, gobernado por el Partido Popular, ha privatizado el colegio público construido en la localidad, el cual, no sólo se levanta sobre un suelo público cedido por el Ayuntamiento, sino que está finalizado en su primera fase, con un coste cercano a 1,9 millones de euros, que se regala a la empresa. Se le regala a una empresa, durante los próximos 50 años, sin experiencia alguna en la gestión de centros educativos (se dedica a actividades extraescolares, campamentos, talleres y planes de mejora). A cambio de hacerse con el centro, la empresa pagará al Ayuntamiento un canon mensual de algo más de 75.300 euros durante los primeros dos años y de 55.000 euros anuales a partir del tercer año de concesión. Hasta ahora la técnica aplicada por Esperanza Aguirre, era hacer que los ayuntamientos cedieran terrenos públicos para construir colegios privados. Ahora pasa directamente a regalar edificios construidos con dinero de todos los madrileños y las madrileñas y que incluso figuran en el registro del Ministerio de Educación y Ciencia como centros públicos.

Este modelo de gestión privada de centros educativos públicos se ha extendido a las escuelas infantiles. El Gobierno regional de la Comunidad de Madrid permitirá que empresas privadas desarrollen actividades lucrativas en escuelas de nueva creación, que fueron construidas con cargo a los presupuestos públicos. Las empresas no sólo gestionarán la actividad educativa regulada para estas escuelas -10 horas lectivas diarias-, sino que podrán hacer negocio en las mismas fuera del horario escolar, así como en festivos y periodos vacacionales. Así lo establecen los pliegos de adjudicación de la gestión de estos centros hasta el año 2013, publicados en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid. Las escuelas infantiles que seguirán este nuevo modelo están ubicadas en Arroyomolinos, Hoyo de Manzanares, Loeches y los distritos madrileños de Arganzuela, Ciudad Lineal, Hortaleza y Vallecas.

Entre las condiciones para adjudicar las escuelas se establece que las empresas podrán desarrollar "actividades complementarias" al funcionamiento propio de la escuela. Con esta decisión se desarrolla la cláusula que introducía el decreto de mínimos de educación infantil aprobado en marzo, en el que se indicaba que estos centros deberían tener un uso "exclusivamente educativo" tan sólo "en horario escolar". Esto significa que las adjudicatarias podrán hacer uso de un espacio construido con dinero público y de titularidad pública para una serie de actividades por las que podrán cobrar las cantidades que consideren oportunas y que estarán abiertas también a niños no matriculados en la escuela infantil y a sus familias. En

⁵ Madrid es la undécima comunidad, de las 17 de España, en gasto público por alumno/a, con 5.330 euros al año, según los últimos datos disponibles del Ministerio de Educación que corresponden al curso 2005-2006.

ningún caso se especifica la naturaleza de estas actividades ni los criterios de admisión para participar en las mismas. Tampoco se expresan en los pliegos de condiciones el número de profesionales ni la titulación que se exige para este tipo de actividades extraescolares, ni se establece limitación alguna respecto al importe que se podrá cobrar por ellas. Y esta política de privatización se está aplicando a todos los ámbitos de la educación pública, recortando también la financiación de las Universidades públicas de Madrid.

Esta práctica de hechos consumados de la dirigente conservadora Esperanza Aguirre en la Comunidad de Madrid se ha pretendido convertir en ley con el gobierno socialdemócrata de la Generalitat, que establecía en el Documento de Bases de la futura Ley de Educación de Cataluña que, en centros de titularidad de la Administración, cabía la posibilidad de que entidades privadas se encargaran de su gestión. El documento de bases citaba expresamente a “entidades cooperativas y sin ánimo de lucro o a equipos de profesionales”. Aunque las huelgas convocadas y realizadas por los sindicatos del profesorado han logrado modificar dicho documento, siguen presentes en el mismo, vías solapadas de privatización ya que encomienda la gestión de los centros educativos públicos a los Ayuntamientos (centro, también, de las polémicas en torno a la educación en Chile o Inglaterra), que dejarían así de depender de la Conselleria. Esta municipalización de la educación pública comportará que los Ayuntamientos puedan “externalizar” sus competencias educativas (es decir, ponerla en manos de empresas privadas), como está pasando en Madrid, alegando su escasez de recursos para poder gestionarla, una forma de privatización de la educación.

Pero esto no es una “locura” privatizadora de dirigentes de diferentes países. Es una política coherente con la normativa europea, plasmada ya en el *Tratado de la Constitución Europea*. En ella, los servicios públicos, como la educación, pasan a llamarse Servicios Económicos de Interés General (SIEG). Esta modificación no es meramente semántica: marca un giro importante en las competencias y en las responsabilidades del Estado y supone un viraje en las garantías y obligaciones que tenía respecto a la educación pública. Al empezar a ser calificada como “servicio”, la educación pierde buena parte del valor que tenía cuando era considerada un derecho público. Al no definirse de manera explícita y taxativa como derecho, el Estado termina diluyendo su responsabilidad entre otros agentes sociales. No se niega su obligación de cubrir las necesidades con la red pública, allí donde los proveedores privados no desarrollen su iniciativa, pero debe contener su expansión, y hasta alejarse del territorio, cuando ésta -la iniciativa privada- sí esté presente. La enseñanza pública queda así relegada a suministrar ese servicio a aquellos sectores sociales que no son lo suficientemente rentables para que puedan ser incluidos en el nuevo mercado de la educación.

El Tratado de la Constitución Europea seguía la estela ya propuesta a nivel mundial por el *Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios* (AGCS o GATS), acuerdo de la OMC (Organización Mundial del Comercio) vinculante para todos los países. Este acuerdo establece que los servicios educativos deben ser considerados productos como los demás, si no son dispensados exclusivamente por el Estado a título privativo. Pero dado que en la educación existe ya un sector privado en prácticamente todos los países del mundo, los servicios educativos entran, pues, en el campo de competencia del acuerdo. La intervención del Estado se considera legítima sólo para hacer la gestión y para desarrollar las políticas puntuales que compensen a algunos sectores sociales más necesitados y no rentables para el mercado.

¿Por qué este fervor privatizador? Máxime cuando la investigación de los últimos quince años (Walford, 1992; CERI, 1994; Gewirtz y otros, 1995; Smith y Noble, 1995; Witte, 1998; Lauder y otros, 1999; Whitty, Power y Halpin, 1999; Carnoy, 2002) no muestra precisamente que el sistema de cheques o bonos escolares y la elección de escuelas privadas favorezcan una

educación mejor y más equitativa para todos los niños y las niñas, sino que, más bien, provocan la redefinición y restricción de los fines de la educación, la segregación y el aumento de la estratificación social, el drenaje de recursos desde escuelas públicas ya empobrecidas hacia las escuelas privadas, con frecuencia religiosas, la conversión de la educación en un negocio, perjudicando aún más a los grupos menos favorecidos. En definitiva, creemos, que como denuncia Gimeno Sacristán (1998, 142) “detrás de muchos argumentos a favor de la privatización, más que fervor liberalizador, lo que esconden los privilegiados es el rechazo a la mezcla social, a educar a los hijos con los que no son de la misma clase”.

El discurso de la privatización viene siempre acompañado por el de la “libertad de elección” en un mercado libre. Las familias tienen derecho a elegir el centro que quieran, se argumenta. Éste se convierte en el nuevo derecho fundamental e inalienable. El mundo se concibe como un supermercado. Se consigue, de esta forma, “la cuadratura del círculo”: crear un mercado educativo sustentado sobre dinero público, es decir, dismantelar el sistema con sus propios fondos (Guarro Pallás, 2005), pues el Estado debe financiar por igual a todas las opciones –públicas o privadas– que, según los ideólogos del neoliberalismo, dan “más oportunidades de elección en libertad”.

El énfasis de las políticas públicas ya no recae sobre la utilización del Estado como medio para superar las desigualdades, desde una visión social y de servicio a toda la población. El objetivo de una educación que ofrezca igualdad de oportunidades es, justamente, que las diferencias entre los centros escolares sean las mínimas y, en todo caso, se proporcionen los recursos necesarios (económicos, humanos, de formación, etc.) para que los peores puedan mejorar. Pero la igualdad ha sido redefinida. Ahora implica simplemente garantizar la elección individual bajo las condiciones de un “libre mercado”.

La libertad de elección no es más que una estrategia para situar la educación dentro del proceso de privatización del mercado. Este proceso de privatización usa dos estrategias fundamentales: los conciertos con centros privados (se financia a los colectivos empresariales y religiosos que hacen la oferta) y los cheques escolares (se financia a la demanda: las familias o los estudiantes). Este segundo mecanismo es más sutil y se está extendiendo por todos los países.

El sistema de cheques escolares supone que a cada familia o a cada estudiante se le entrega un cheque escolar (bono, voucher,... según el país), una suma equivalente a lo que el estado hubiera gastado en el sistema público, con el que la persona o familia beneficiaria decidirá a qué centro “premiar” con dicho dinero, entre las diferentes ofertas que le propongan. De esta forma los centros educativos se han de esforzar por atraer esa financiación de las familias, adecuando la educación que imparten a las demandas de sus “clientes” y financiadores potenciales. Es el reino del libre mercado, con libertad de oferta y demanda. Se trata, en fin, de introducir una lógica de mercado en el sector educativo.

En ambos casos, se parte del supuesto de que la ‘libre’ elección de las familias ‘premiaría’ a las mejores escuelas, las cuales tendrían mejor presupuesto porque atraerían más alumnado. Se argumenta que las escuelas mejorarían así su calidad porque tratarían de diferenciarse para conseguir más alumnado. Se afirma que, a largo plazo, sólo sobrevivirían las que hubieran sido capaces de captar mayor cantidad de alumnado. El esquema de razonamiento es simple: si los clientes pueden elegir, los centros que no ofrezcan “calidad” serán desechados (como supuestamente ocurre con los productos de un mercado que no se compran) y, o bien mejoran, o desaparecen. Además, este sistema de elección de centros se les vende a las familias con más dificultades como su oportunidad para acceder a los mejores

colegios. Por lo que, según esta argumentación, esa política no sólo es eficaz, sino que también es justa.

Hemos de ser conscientes que la elección de la ‘buena escuela’ pasa por medios que no dependen de las mismas oportunidades para todas las familias, es decir, que no hay tal mercado supuestamente libre. El capital económico y social se convierte en capital cultural a la hora de la elección. Las familias con recursos económicos suelen tener un horario más flexible, pueden visitar muchas escuelas, antes de elegir la que más les interesa. Tienen automóvil y pueden permitirse llevar a sus hijos e hijas al otro extremo de la ciudad para que asistan a una escuela “mejor”. Por el contrario, las familias procedentes de la clase obrera y a menudo de origen extranjero, perciben las escuelas como si fueran bastante semejantes unas a otras y limitan su horizonte a las escuelas de las cercanías. Su alejamiento social de la escuela y el hecho de que sus viviendas estén situadas en zonas apartadas y mal atendidas por los transportes públicos los empujan a una ‘no-elección’ por la escuela más próxima geográficamente. Está demostrado que, incluso en igualdad de condiciones económicas, las estrategias de elección son muy distintas según el nivel cultural y la situación social. Las clases populares priman más la proximidad y la convivencia con las amistades, el vecindario y tener hermanos y hermanas ya en el centro; es decir, los centros en los que sus hijos e hijas se sientan más a gusto; mientras que las clases “más enriquecidas” priman más la eficacia y el nivel social de los demás alumnos y alumnas en centros que les aseguren previsiblemente el éxito escolar y los “adecuados” contactos sociales presentes y futuros⁶.

Además, en un contexto en el que las escuelas han de someterse a las leyes del mercado, especialmente a la competencia, las escuelas procurarán hacerse más selectivas, pues el hecho de aceptar alumnado que haga descender los resultados en los exámenes –medida que establece el ranking de los centros– influirá en su posición global en el mercado.

En la medida en que se juzga a las escuelas según una escala unidimensional de “excelencia académica” basada en los resultados de los test académicos y en la clase social, los estudiantes con ‘necesidades educativas’ o de minorías no solamente son costosos, sino que desacreditan los resultados de los exámenes. Reducen las puntuaciones en esas tablas de clasificación que tan importantes parecen ser. Y esto “perjudica” la “imagen pública” del centro. Por lo que se vuelve más rentable y eficaz la asignación de los escasos recursos a la publicidad y las relaciones públicas para atraer a estudiantes “motivados” que eleven la posición del centro en el ranking de resultados efectivos, que dedicarlos a estudiantes con necesidades educativas. Esto representa un sutil, pero crucial, cambio de énfasis de las necesidades del estudiante a las necesidades de la escuela y de lo que hace la escuela por el estudiante a cuanto el estudiante hace por la escuela (Apple, 2002). Porque, lógicamente, en este modelo de libre competencia, se debe, según el ministro laborista inglés, Blunkett (1997), crear un clima en el que las escuelas tengan ante sí el reto de compararse con otras escuelas similares y adopten los medios ya probados para mejorar sus resultados. Uno de los métodos para crear este clima consiste en la publicación regular de los resultados de las escuelas, con el fin de incitar a las familias a que

⁶ Las investigaciones (Carabaña, 1985; AREA, 1988; García, 1991; Gimeno, 1999; Torres, 2001) ponen de manifiesto que el telón de fondo de la matriculación privada es la mayor posibilidad que ofrece de promoción y estabilidad social en el imaginario de las familias que la eligen, aludiendo al “prestigio” que conlleva para ellas el que sus hijos e hijas estudien en centros privados. Si en las encuestas destaca la percepción de la enseñanza pública como una enseñanza tolerante, pluralista y libre, en la privada se destaca fundamentalmente por sus instalaciones y medios materiales, así como por sus mayores garantías de futuro éxito social. Por tanto, “no cabe hablar de calidad de la enseñanza, sino de calidad social de la clientela” (Feito, 2002, 121). Aún sigue vigente en ciertos sectores sociales la idea de que la educación privada es de más calidad, o al menos apetecible, porque la frecuentan aquellos y aquellas con los que aspiramos a asemejarnos

aumenten la presión sobre los centros escolares. En Francia también se publica la clasificación de los institutos.

Y en España hay mecanismos informales para ello, a través de publicaciones no oficiales, pero muy extendidas en las que las familias “informadas” consultan a la hora de tomar sus decisiones. En la Comunidad de Madrid, por ejemplo, donde las evaluaciones se hacen no por muestras (a una parte de la población, que sería representativa y daría una idea del “nivel”) sino por censo (a toda la población escolar), los resultados se “filtran” a la prensa que rápidamente refleja un ranking comparativo de los 1.500 centros de la Comunidad, clasificados según los resultados, con titulares periodísticos que rezan “el top de los 50 colegios madrileños”.

Esta concepción de la eficacia, al sobrevalorar lo que es visible y lo que es cuantificable, considera que ésta es siempre medible, a través de métodos y técnicas estandarizadas y reproducibles a gran escala. Por lo tanto exige la comparación de resultados de la actividad pedagógica. Los resultados cuantificados se presentan como un criterio de calidad de los diferentes centros y como la medida del nivel cultural de la población.

Este movimiento de competición en el mercado educativo a través de la evaluación y la comparación internacional⁷ es inseparable de la subordinación creciente de la escuela a los imperativos económicos. Acompaña a la ‘obligación de resultados’ que se juzga que debe imponerse a la escuela como a cualquier organización productora de servicios. Son las reformas ‘centradas en la competitividad’ que aspiran a fijar y a elevar los niveles escolares esperados. Por lo que los centros acaban “buscando” a sus clientes (familias motivadas, estudiantes competentes) para que sus estadísticas no se vean afectadas y poder mantener su nivel de competitividad con los otros centros y su imagen de “alto nivel”.

Los niños y niñas de clase trabajadora y minorías, y quienes tienen necesidades educativas quedan cada vez más reducidos a un gueto en las escuelas con pocos recursos. Este sistema refuerza los privilegios de aquellas familias capaces y bien preparadas para hacer frente a las complejidades del sistema. La consecuencia es que estamos asistiendo a una recomposición del tipo de clases sociales o grupos socioeconómicos que optan por una u otra red. Asistimos a una “fuga de blancos” hacia la concertada y privada, de buena parte de quienes pertenecen a los grupos con mayor nivel cultural, concentrándose en la pública un mayor porcentaje de alumnado repetidor, con dificultades y de minorías étnicas.

Esta es la razón fundamental de la consolidación de una imagen de “excelencia” de los centros privados subvencionados con dinero público. No se ha debido a una mayor calidad de la enseñanza⁸, ni a una mejor formación de su profesorado⁹, sino a los criterios de control que rigen su práctica, y a un funcionamiento regido por principios neoliberales que les permiten aparecer como instituciones más competitivas y eficaces, en el sentido de “más vinculadas al mercado”. Sus planes académicos se orientan cada vez más al mundo laboral, a formar

⁷ Este vasto movimiento de comparación basado en el modelo de competitividad se está aplicando en todos los ámbitos de los servicios públicos.

⁸ Se ha difundido la sospecha de que el rendimiento académico es más bajo en los centros públicos que en los privados, a pesar de los datos en contra de las evaluaciones oficiales de la propia Administración Educativa (INCE, 1999; INCE, 2001; INCE 2003; INCE 2005).

⁹ El profesorado de la educación privada, subvencionada con dinero público, no ha superado un proceso de selección público y objetivo que acredite sus méritos docentes, como en la pública y, en cuanto puede, se presenta a esas pruebas para irse a la enseñanza pública donde las condiciones laborales son mucho mejores y más estables.

eficazmente para el trabajo especializado, a introducir los idiomas que serán relevantes para el mercado, a suprimir la formación filosófica o humanística, priorizando la técnica y utilitaria, a presionar con el cumplimiento de los tiempos y de los programas, considerando la atención a la diversidad como un problema y un entorpecimiento de la eficacia instructiva. Y las familias acogen de buen grado estas exigencias, buscando con ello la manera de aumentar al máximo las posibilidades de sus hijos o hijas en el mercado del empleo.

En este esquema planea la tentación de desembarazarse del alumnado menos brillante académicamente, aquellos que exigirían el mayor esfuerzo pedagógico (Díez, 2003). La pretensión de ostentar los mejores resultados en los exámenes para figurar en los mejores puestos de los rankings y atraer así al alumnado “más adecuado” no requiere el mismo tipo de pedagogía que cuando la educación se considera un bien común especialmente necesario para quienes más la necesitan en su desarrollo personal y social.

Pues bien, si hasta aquí hemos descrito algunos ejemplos y líneas de actuación en el afán privatizador de las medidas políticas generalizadas en todo el mundo, a partir de ahora nos vamos a centrar en ese segundo frente que ha abierto simultáneamente esta ofensiva neoliberal: la introducción de los sistemas y métodos de gestión y funcionamiento de la empresa privada en el ámbito educativo.

Para ello, al igual que en el caso de las estrategias privatizadoras, el proceso comienza también con una campaña mediática de desprestigio de la “calidad” de lo público, culpabilizando de ello especialmente al profesorado. María de Lurdes Rodrigues, la ministra de educación portuguesa, lanzó el mensaje de que el profesorado cobra mucho, trabajaba poco y es absentista. El gran problema, para ella, era la “cultura igualitaria” del colectivo docente, en la que no hay una jerarquía clara y una selección en función de los méritos. En este mismo sentido, el documento de Bases de la Nueva Ley de Educación de Cataluña (LEC) afirmaba: “Es cierto que hay factores exógenos al sistema educativo (...), pero no se pueden ignorar otros factores endógenos (...): un profesorado que no está bien formado ni ‘asimila’ la legislación educativa”.

En Asturias se exige, como condición para aumentar la retribución del profesorado¹⁰, que cada uno firme un “cheque en blanco” en el que hay que adherirse a una (desconocida) carrera profesional de la que no se precisan las condiciones laborales que conllevara en el futuro. Este tipo de “carrera docente” ya se implantó en Portugal en 2007. En ella se prolonga la edad y los años de cotización para la jubilación, se prolonga el horario lectivo del profesorado de secundaria y el conjunto del profesorado tiene que estar a disposición de la escuela para hacer sustituciones y desarrollar tareas no docentes, hasta completar las 35 horas laborales, olvidando el tiempo necesario para preparar las clases, corregir los materiales del alumnado, etc.

Pero, sobre todo, se introduce un nuevo modelo de evaluación del desempeño que establece que sólo un tercio del profesorado podrá ascender a los niveles más elevados de la carrera profesional y crea dos categorías: profesorado y profesorado titular. El profesorado titular puntúa al resto del profesorado de “a pie” tras asistir tres veces a sus clases (como en Asturias, los “superiores” evalúan a sus subordinados), teniendo las evaluaciones positivas limitadas a un tercio de aquellos a quienes le corresponde evaluar.

¹⁰ En una comunidad autónoma con un importante agravio comparativo en sus salarios: una media de doscientos euros menos al mes con respecto al del resto de comunidades autónomas.

Los gobiernos del PSOE en Andalucía y Extremadura están promoviendo iniciativas parecidas, con los denominados “planes de calidad”. Estos planes se basan en la diferenciación salarial del profesorado al aumentar las dotaciones económicas a los centros y los incentivos al profesorado que se acogiera a los mismos. De la evaluación de los sucesivos años dependerá que la administración pague o no un complemento de productividad a quienes se comprometan con la reducción del fracaso, es decir, a reducir el número de suspensos.

¿Es posible la cooperación entre un profesorado dividido entre quien evalúa y quien es evaluado, sumido en la desconfianza, la competitividad y el sometimiento a los superiores jerárquicos, de los que se espera su evaluación positiva? ¿Este tipo de medidas transmite confianza o desconfianza respecto a la labor y el prestigio del profesorado? ¿Es posible negociar colectivamente las condiciones laborales cuando se “chantajea” con la firma y el compromiso individual de cada profesor y profesora como condición para recibir la “prima” prometida? ¿No es esto una forma de quebrar la capacidad de lucha colectiva de la clase trabajadora y una forma de dividir y fracturar a los sindicatos? Es el modelo neoliberal que exige un terreno “libre de sindicatos” para implantar su maquinaria.

Las medidas de la Ministra socialista de Educación portuguesa, que ha resistido doce huelgas sin inmutarse, emulan la misma lucha de Margaret Thatcher en Inglaterra contra los sindicatos mineros o la de Ronald Reagan con los sindicatos de pilotos. Son pulsos contra los sindicatos tratando de quebrar su capacidad de negociación colectiva. Su finalidad es individualizar las negociaciones y fragmentar la lucha social. Es lo que el gobierno socialista de la comunidad asturiana introduce como torpedo en la línea de flotación del movimiento sindical: contratos individualizados, en los que cada profesor o profesora firma un acuerdo individual comprometiéndose a participar en una carrera profesional competitiva y de méritos para recibir un sueldo digno.

Estas medidas de presión y control sobre el profesorado, de socavamiento de la lucha sindical y colectiva, propias del modelo neoliberal, se ven acompañadas por otras estrategias que introducen la lógica del mercado en el mundo de la educación, especialmente en su forma de organización y gestión. Porque el modelo neoliberal considera que el problema de la ‘calidad’ de la enseñanza se encuentra en la gestión pública (la gestión que del servicio público ‘educación’ hace la titularidad pública), por lo que el ‘modelo’ que propone es el de una gestión privada del servicio público, pero ya no sólo en el sentido de que la gestión pase a manos privadas, sino de tal forma que los titulares públicos aprendan a gestionar como lo hacen los privados, cuya gestión se presenta como modelo de excelencia¹¹.

Gentili (1997) denomina a este proceso *Mcdonalización*: aplicar soluciones de “racionalización” y “gerencialismo” en la escuela pública al estilo de las plantas industriales de fabricación y los *McDonald’s*. Lo que unifica a los *McDonald’s* y a la utopía educativa del mundo de los negocios es que, en ambos, la mercancía ofrecida debe ser producida de forma rápida y según ciertas normas rigurosas de control de la eficiencia y de la productividad. *Mcdonalizar* la escuela, analiza Laval (2004), supone pensarla como una institución flexible que debe reaccionar a los estímulos o señales que emite un mercado altamente competitivo al que debe servir eficientemente en la preparación de trabajadores y trabajadoras eficaces.

¹¹ Ejemplo de ello fue, en España, el *Plan López Rupérez*, bajo el gobierno conservador del Partido Popular. Este plan proponía aplicar, a la gestión pública de los centros educativos, los criterios de marketing que se desarrollaban en la gestión privada de las empresas para asegurar su éxito en el mercado. El Decreto de Bases de la nueva Ley de Educación de Cataluña considera que “la más alta capacidad de autoorganización que demuestran los centros privados concertados” es el modelo para que los centros públicos han de seguir para transformar sus formas de organización y funcionamiento.

Es evidente que la educación debe tener conexión con el mercado de trabajo; lo cuestionable es que sólo en función de ello se establezcan sus metas y se evalúe su impacto, como si lo auténticamente crucial de la escuela fuera preparar la mano de obra de los procesos productivos. Se convierte así el proceso educativo en una labor meramente técnica. Se le cercena y se niega el eminente carácter social y ético del acto educativo que implica conflictos de intereses, valores e ideales. Esta mutilación no admite que la comunidad educativa, protagonista del proceso educativo, participe activamente en la escuela, ni que se organice democráticamente.

La imitación del mundo de la empresa privada tiene como justificación la búsqueda de eficacia. Este tema de la “escuela eficaz” debe relacionarse con la reducción de los gastos educativos, que se ha vuelto una prioridad con la quiebra de la intervención social del Estado. Si ya no se pueden aumentar los recursos a causa de la deseada reducción de los gastos públicos, el esfuerzo prioritario debe dirigirse hacia la administración más racional de los sistemas escolares pasando, como en la industria, a las formas de organización fundadas en la ‘gestión de calidad’. La eficacia gestora y el rendimiento se erigen en normas supremas.

Para ello se necesitan, lógicamente, gestores y gestoras eficientes. Por eso se cambia el paradigma de entendimiento de la organización educativa, desviando el protagonismo de la comunidad educativa a los directores y directoras eficaces, profesionales de la dirección. El Decreto de Bases de la nueva Ley de Educación de Cataluña establecía que “(...) la Ley caracterizará la función directiva en un sentido profesionalizador y con unas condiciones de trabajo propias y claramente diferenciadas de el resto de personal docente. (...) Las direcciones de los centros dispondrán de un margen de acción relevante para consolidar un equipo profesional suficiente que asegure la gestión del centro, tanto a nivel pedagógico como administrativo y de recursos. (...) La Ley facultará a los centros educativos para definir el perfil del profesorado necesario para poder llevar adelante su proyecto, de tal manera que, en la medida que los profesores se adapten y se identifiquen con el proyecto educativo, se puedan consolidar plantillas”. Un gestor que pueda controlar, manejar y dirigir sus recursos humanos con “libertad”.

La participación democrática de la comunidad educativa en el funcionamiento y gestión de los centros es sustituida progresivamente por la gestión de corte empresarial y de medición de rendimientos. Para ello es necesario poner al frente de las instituciones educativas a verdaderos gestores encargados de aplicar eficazmente las políticas de modernización, decididas desde arriba y capaces de movilizar y controlar a los docentes en la base. Esta filosofía de la jerarquización directiva, consagrada con la LOCE del PP, se mantiene con la LOE del PSOE. Si antes el director o la directora de un centro era la representación de la comunidad educativa ante la Administración (con la LODE), defendiendo los intereses de la misma y exigiendo el cumplimiento del derecho a la educación por parte de la Administración, ahora los papeles se invierten. La dirección se convierte en representante de la Administración en el centro educativo, ejecutora de sus disposiciones, mandos intermedios de esta nueva estructura jerárquica. Esto implica crear una burocracia cercana y dependiente de la Administración, con un “talante más comprensivo” ante sus medidas y difusora y controladora de sus instrucciones (Díez, 2002).

Parece como si, para la administración central, lo fundamental consistiera en disponer de un “peón” más eficaz y, sobre todo, más ‘leal’ en el control de la base docente de los centros públicos con el fin de llevar a cabo las transformaciones del modelo educativo decididas desde arriba. Se refuerza así el conformismo y la obediencia esperada de los cargos directivos, más que incitarlos a confiar en las iniciativas de la comunidad educativa.

En este contexto claramente neoliberal se transfiere al mundo educativo incluso el lenguaje economicista y mercantil de la empresa privada. De hecho, la institución escolar ha experimentado una verdadera “transferencia terminológica”, una inflación galopante del léxico de la gestión en la nueva lengua de la escuela: la escuela es redefinida como “empresa educativa”; la pedagogía se convierte en “competencias” y se propone concebir al profesorado como “recursos humanos”. Se introducen términos de esta ‘neolengua’ provenientes directamente del mundo de la empresa: “calidad total”, “sociedad del conocimiento”, “cliente”, “marketing”, “competencia”, “empleabilidad”, “flexibilización”, “excelencia”, etc. Se desintegra la formación del profesorado. En Castilla y León los centros de formación de profesorado están desapareciendo bajo la fórmula de la reagrupación en zonas rurales. Por su parte, en Andalucía, desde el año 2000, no superan los cinco centros entre las ocho provincias. Para este nuevo curso en la Comunidad Valenciana no aparece la convocatoria de las licencias para estudios que favorecen la formación continua del profesorado. En Madrid, desde junio, ha comenzado una campaña para evitar el posible cierre de 23 de los 28 centros existentes.

Parece claro que lo que sí han conseguido estas medidas privatizadoras es transferir la responsabilidad (que ya no es colectiva, sino individual) a los propios “clientes”, dado que son quienes eligen. Las consecuencias de la elección deben asumirse individualmente (responsabilidad individual) liberando a la educación de su carácter de ‘bien público o común’ evitando así el control público (político) sobre ella.

Se quiere así convertir la enseñanza en un asunto privado de consumidores y consumidoras que eligen según sus intereses. Esto supone un replanteamiento total del papel de la educación en la sociedad.

Bajo este enfoque lo que se hace, de hecho, es separar la educación de la esfera pública, regida por la autoridad política, para confiarla al mercado. En el mercado, cada cual, tanto ofertante como demandante, se regula por su cuenta, en función de su fuerza y sus posibilidades. La educación pasa así a ser un elemento de consumo individual. Se trata, en definitiva, de negar su condición de derecho social y transformarla en una posibilidad de consumo individual, variable según el mérito y la capacidad de los consumidores y las consumidoras. El sistema escolar pasa así del ámbito prioritario de los valores culturales y educativos a la lógica urgente del valor económico.

Este replanteamiento se asienta sobre una suposición básica: la educación, como cualquier otro producto que se compra y vende, es una mercancía con la que aseguramos que los niños y las niñas (en algunos casos) de nuestra propia familia o grupo tengan la mejor posibilidad de salir adelante en la lucha despiadada y competitiva de cada uno contra todos en el sistema de darwinismo social del mercado. Y a “los míos” les compro las mejores oportunidades para que puedan competir con ventaja.

Lejos de ser un derecho del que gozan todas las personas, dada su condición de ciudadanas, la educación debe ser establecida como una oportunidad que a las personas emprendedoras, a las consumidoras “responsables”, se les presenta en la esfera de un mercado flexible y dinámico (el mercado escolar). La ciudadanía, siempre preocupada por lograr mayores cotas de justicia social e igualdad de oportunidades queda desplazada por los consumidores y consumidoras para quienes sólo rigen las leyes del mercado: su preocupación es tener libertad para elegir y competir.

Por eso, la aparición casi simultánea de reformas educativas similares en distintos continentes, a pesar de materializarse en tiempos, lugares y formas diferentes, ha llevado a

muchos autores y autoras (Gentili, 1997, 1998; Whitty, Power y Halpin, 1999; Apple y Beane, 2000; Hirtt, 2003; Martínez Boom, 2004; Laval, 2004; Cañadell, 2005; Díez Gutiérrez, 2006, 2007, 2009) a sugerir que las reestructuraciones actuales de la educación, que siguen las directrices de los organismos internacionales, han de entenderse como un fenómeno global y coherente con la ofensiva neoliberal que se vive en todos los campos y todos los frentes.

La tesis central que se viene a concluir es que no solo se está en un proceso privatizador a escala mundial abriendo la educación a los mercados y rompiendo la concepción de la educación como un derecho social que ha de ser protegido por el Estado, sino que se está adecuando la misma educación a los principios y prácticas del mercado. Lo sorprendente es que esta dinámica neoliberal se ha configurado como “sentido común” tan poderoso que ha sido capaz incluso de redefinir los límites de la discusión¹².

La consecuencia final es que los discursos de la equidad van siendo marginados, a medida que los discursos de la eficacia van colonizando el sentido común de las administraciones, de los y las profesionales y de las propias familias y estudiantes. El imperativo y la lógica económica se imponen a las políticas pedagógicas comprensivas y de equidad. Ha triunfado parcialmente en alterar el significado mismo de lo que implica tener un objetivo social de equidad (Hall, 1986; 1988).

De tal forma que la discusión, en el terreno educativo, ya no se centra en cómo desarrollar un currículum emancipador basado en un desarrollo vital de nuestro alumnado que le garantice una ciudadanía plena, una participación real en la construcción de una sociedad más justa, sino en un currículum selectivo en función del mercado de trabajo con el fin de incrementar la competitividad internacional, la ganancia. Así se ha visto en la negociación del Pacto Educativo en España en 2010. La propuesta ministerial ha reforzado el modelo privado concertado existente, mayoritariamente confesional y selectivo, al considerarlo como parte del servicio público educativo, pues integra sin más a los centros privados concertados en el "Servicio Público de Educación". De esta forma equipara la escuela privada concertada con la de titularidad pública y eso significa una renuncia y un retroceso en la defensa del modelo público como pilar fundamental del sistema educativo. Se perpetúa el sistema de conciertos, renunciando además a la supeditación de lo privado a la planificación pública. Se abre la puerta a la presencia de las empresas en la universidad y en la Formación Profesional. En este último caso se adorna con un discurso de la necesidad de conexión con la sociedad y se permite la utilización de unos medios públicos en la investigación que pagarán y por lo tanto determinarán las grandes empresas.

El problema de fondo es que el neoliberalismo ha provocado una sorprendente inversión ideológica de valores: el aura que solía conceder valor al bienestar de la población (esto es, el valor del bien común), se adhiere ahora a todo aquello que sea privado (o pueda ser privatizado). Allí donde la justicia y la necesidad social era la piedra angular de la discusión, ahora las cuestiones de la rentabilidad, la propiedad privada, el interés individual, la libre competencia, se han convertido en los términos, no sólo del debate político, sino también del pensamiento y el lenguaje de la reflexión cotidiana.

Este desplazamiento de filosofías y “sentido común” es lo que explica que un buen porcentaje de personas pertenecientes a las nuevas clases medias ya no se preocupen tanto de la

¹² Ya se ha olvidado el debate sobre si la educación ha de servir para reproducir el sistema o para emancipar. Actualmente lo que se plantea es cómo hacer más eficaz y eficiente el sistema educativo al servicio de la empresa y del mercado, cómo “volver a lo básico”; ya no se plantea como servicio público al servicio de la ciudadanía, sino como producto que las personas consumidoras han de elegir...

política social y educativa justa y redistributiva, ni de la democratización de la educación. Su obsesión es que, en las instituciones escolares, sus hijos e hijas tengan buenas calificaciones y avancen sin repeticiones de curso y, a ser posible, que les confieran competencias canjeables en el mercado por buenos puestos laborales.

Por eso el fin de la educación está siendo transformado. La educación ya no se considera una forma de ampliar las oportunidades educativas, desarrollar programas de educación intercultural, mejorar las oportunidades de vida de las mujeres, de las personas de minorías, de la clase trabajadora, sino, más bien, organizar la educación con el fin de incrementar la competitividad internacional, de ser rentable en la formación de los futuros recursos humanos. Y los partidos socialdemócratas también han aceptado estas reglas de juego, han limitado el campo de discusión a los estrechos límites del contexto neoliberal. Por lo que los discursos políticos, tanto conservadores como socialdemócratas, están atrapados en este pensamiento único que se impone e impone prácticas coherentes con este modelo.

Referencias Bibliográficas

- APPLE, MICHAEL (2002). *Educar "como Dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- (2000). *Teoría crítica y Educación*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- APPLE, MICHAEL Y BEANE, JAMES (2000). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- AREA (GABINETE DE ESTUDIOS Y APLICACIONES). (1988). *Estudio sobre la aplicación de las normas de admisión de alumnos en los centros públicos y privados subvencionados*. Madrid: CIDE.
- BOLIVAR, ANTONIO (1999). Crítica de la calidad total. *Aula de Innovación Educativa*, 83, 78-82.
- CAÑADELL, ROSA (2005). El debate oculto sobre la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 346, 82-86.
- CARABAÑA, JULIO (1985). *Informe sobre el estudio referente a la elección de centro de enseñanza por los padres*. Madrid: CIDE.
- CARNOY, MARTÍN (2002). Lecciones del movimiento de reforma de subsidio de cupos escolares en Chile. *Opciones Pedagógicas*, 25, 153-160.
- CAVIERES FERNÁNDEZ, E. (2009). La neoliberalización de la educación chilena o la privatización del sistema educativo "por dentro". *Diálogos educativos*, 17, 22-62.
- CERI. (1994). *Lécole: une affaire de choix*. París: CERI.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, ENTIQUE J. (2009). *Globalización y educación crítica*. Bogotá (Colombia): Desde Abajo.
- (2008). El enfoque pedagógico bajo la doctrina neoliberal. *Opciones Pedagógicas (Colombia)*, 38, 54-81.
- (2008). Cuando la educación es una mercancía. *Trabajadores de la Enseñanza T.E.*, 294, junio, 25.
- (2007). *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. Barcelona: El Roure.

- FEITO, RAFAEL (2002). *Una educación de calidad para todos. Reforma y contrarreforma educativas en la España actual*. Madrid: Siglo XXI.
- GALE, T., DENSMORE, K. M., & DUQUE, I. (2007). *La implicación del profesorado: Una agenda de democracia radical para la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- GARCÍA, E. (1991). Escuela pública y escuela privada: la evolución y las convulsiones superficiales de una dualidad consolidada. *Iª Conferencia Española de Sociología de la Educación*. Madrid: CIDE.
- GENTILI, PABLO (1998). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. En ÁLVAREZ-URÍA, F. y otros y otras. (Compils.). *Neoliberalismo vs. Democracia* (102-129). Madrid: La Piqueta.
- (1997). *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada.
- GEWIRTZ, S.; BALL, S. J. y BOWE, R. (1995). *Markets, choice, and equity in education*. Buckingham y Philadelphia: Open University Press.
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ (2010). Lo que se ha hecho en nombre de Bolonia en la formación del profesorado. *Cuadernos de pedagogía*, 398, 82-86.
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ (1999). La educación pública: cómo lo necesario puede devenir en desfasado. En ANGULO, Félix y otros. *Escuela pública y sociedad neoliberal* (65-82). Madrid: Miño y Dávila.
- (1998). Nuevos liberales y viejos conservadores ante la educación. En ÁLVAREZ-URÍA, F. y otros y otras. (Compils.). *Neoliberalismo vs. Democracia* (130-159). Madrid: La Piqueta.
- HALL, S. (1988). The Toad in the Garden: Thatcherism Among the Theorist. En NELSON, C. y GROSSBERG, L. (Comps.). *Marxisms and the Interpretation of Culture* (35-37). Urbana: University of Illinois Press.
- (1986). Popular Culture and the State. En BENNETT, T.; MERCER, C. Y WOOLLACOTT, J. (Comps). *Popular Culture and Social Relations*. Milton Keynes: Open University Press.
- HIRT, NICO (2003). *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Madrid: Minor.
- LAUDER, H.; HUGHES, D.; WATSON, S.; WASLANDER, S.; THRUPP, M.; STRATHDEE, R.; SIMIYU, I.; DUPUIS, A.; MCGLINN, J. y HAMLIN, J. (1999). *Trading in futures. Why markets in education don't work*. Buckingham y Philadelphia: Open University Press.
- LAVAL, CHRISTIAN (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- MARTÍNEZ BOOM, ALBERTO (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos.

- SMITH, T. y NOBLE, M. (1995). *Education Divides: Poverty and Schooling in the 1900s*. Londres: Child Poverty Action Group.
- TORRES, JURJO (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- WALFORD, G. (1992). *Selection for Secondary Schooling. National Commission on Education Briefing Paper 7*. Londres: National Commission on Education.
- WHITTY, G.; POWER, S. y HALPIN, D. (1999). *La escuela, el estado y el Mercado. Delegación de poderes y elección en educación*. Madrid: Morata.
- WITTE, J. F. (1998). The Milwaukee voucher experiment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 20 (4), 229-251.