

---

# Investigando redes de política educativa. Un desafío epistemológico

*Investigating educational policy networks. An epistemological challenge*

Antonio Olmedo y Eduardo Santa Cruz G.<sup>1</sup>

Recibido marzo 2018

Aceptado abril 2018

## Resumen

Este artículo se centra en los cambios causados por el involucramiento de nuevos actores y la modificación de roles de aquellos que ya existían en el análisis de políticas educativas a diferentes niveles. Las redes políticas globales reconfiguran lo que tradicionalmente se conocía como el espacio de “lo social”. Éstas constituyen nuevas comunidades, permitiendo y facilitando la creación de nuevas conexiones y apoyando nuevos proyectos políticos y soluciones a problemas educativos existentes. Publicaciones previas han analizado su papel y los cambios que el Estado experimenta al entrar en contacto, de múltiples formas, con dichas redes. El presente artículo profundiza en el impacto que estas nuevas formas de organización política tienen sobre el campo de la política educativa y propone nuevas estructuras conceptuales para facilitar una aproximación crítica a los cambios y nuevos modelos que han surgido durante la última década a nivel global.

**Palabras clave:** Redes políticas; capitalismo creativo; mercantilización; filantropía; medios de comunicación.

## Referencia

Olmedo, A. y Santa Cruz, E. (2018). Investigando redes de política educativa. Un desafío epistemológico. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 1, 41-58.

## Abstract

This paper focusses on the changes brought about by the participation of new actors and the modification of roles of those existing ones to the analysis of education policy at multiple levels. Global policy networks reconfigure what was traditionally known as the space of “the social”. They conform new communities, allowing and facilitating the creation of new connections and supporting new political projects and solutions to existing educational problems. In previous publications we have analysed the role and changes that the State has experimented when coming into contact with such networks. This paper looks at the impact of such new actors and new forms of political organisation over the field of education policy. It also suggest new conceptual structures needed to facilitate a critical approach to such changes and new models that have arisen throughout the last decade at a global level.

**Keywords:** Policy networks; creative capitalism; marketization; Philanthropy; media.

---

Antonio Olmedo es Reader in Education Policy Sociology, University of Bristol, UK; Eduardo Santa Cruz es Postdoctorado en Educación, Centro de Investigaciones Avanzadas en Educación de la Universidad de Chile e Investigador del Programa de Investigaciones Interdisciplinarias en Educación de Chile.

Eduardo Santa Cruz agradece a Conycit por el financiamiento de su proyecto Postdoctoral N° 3170630 “Discurso mediático sobre políticas educativas en Chile: El caso de la Ley de Inclusión (2014-2015) en los periódicos La Tercera y El Mercurio”. Asimismo, agradece el financiamiento otorgado por el Fondo Basal para Centros de Excelencia proyecto FB0003 de PIA-CONICYT.



## INTRODUCCIÓN

Durante los últimos 20 años se ha producido un cambio paradigmático a nivel global en el campo de la política al cual, generalmente, se denomina como el paso del gobierno a la gobernanza (véase Robertson, 2012). Mediante nuevos esquemas y programas políticos (por ejemplo, *capitalismo creativo*, *sociedad grande*), los servicios públicos que tradicionalmente habían sido diseñados, gestionados y distribuidos por gobiernos (incluyendo educación, sanidad, prisiones, programas sociales, cuidado de mayores, etc.) ahora son “compartidos” con, o totalmente externalizados a, un grupo de actores no gubernamentales (Ball, 2012). Emprendedores sociales, nuevos filantropocapitalistas, las llamadas empresas caritativas, etc., han entrado en la arena política, trayendo consigo nuevas concepciones, agendas políticas y métodos, que transforman el modo en que la política educativa se lleva a cabo (Saltman, 2010).

Los marcos conceptuales, así como los métodos de investigación de políticas educativas, necesitan adaptarse para dar respuesta a los rápidos cambios en la gobernanza educativa que se están produciendo en el marco global (Lawn y Grek, 2012). En este contexto, nos encontramos ante la urgencia de diseñar nuevos programas de investigación, incorporando nuevas metodologías y articulando nuevos conceptos (Ozga *et al.*, 2006; Sorensen y Torfin, 2008). Dicha agenda requiere reconocer los procesos de *enactment* como momentos productivos de la política educativa, lo cual implica incorporar al análisis político no sólo niveles y espacios diferentes (por ejemplo, las dinámicas y programas en torno a actores supranacionales como la OCDE o el Banco Mundial, o el nivel micro del sistema escolar), sino también posar la mirada del investigador sobre los procesos de “re población” de dichos espacios y niveles. En este

sentido, se trata de incorporar en el análisis el papel de nuevos actores políticos, por ejemplo, los *technopols* y los expertos como agentes clave en la producción de política en el marco de los procesos de descentralización y externalización de los servicios públicos; grupos filantrópicos y empresas que ocupan nuevas posiciones (por ejemplo en la producción y ejecución de pruebas estandarizadas (Burch, 2009; Lingard, 2013); o los medios de comunicación, en la medida que éstos crean y operan en espacios donde se discuten y deciden políticas educativas. Todos ellos son agentes de la discusión pública, en la medida que ponen a circular discursos que legitiman y promueven determinados tipos de políticas, identidades y representaciones sobre lo que es la educación.

El presente artículo no pretende dar respuesta a todos los retos a los que se enfrenta la investigación en política educativa contemporánea. Nuestro objetivo es proponer una reflexión inicial, utilizando como ejemplo las áreas de trabajo que durante los últimos años hemos venido realizando, sobre cómo repensar agendas de investigación y encontrar puntos de partida que nos ayuden a desafiar y hacer avanzar nuestros actuales límites epistemológicos.

### **UN NUEVO MARCO POLÍTICO: N/NEOLIBERALISMO Y EL GOBIERNO DE SUJETOS LIBRES**

Aihwa Ong (2006, p. 3) presenta al neoliberalismo como parte de la “maquinaria capitalista que está reestructurando la nueva geografía planetaria”, pero encuentra dos formulaciones que tienen implicaciones distintas para el análisis de políticas. Desde posiciones neo-marxistas, el “N”eoliberalismo se entiende como un “tsunami que ataca el espacio nacional, representado como un receptáculo inerte de fuerzas y efectos mercantilizadores” (op. cit., p. 3). Aquí el “N”eoliberalismo engloba un conjunto de iniciativas políticas destinadas al desarrollo de los principios capitalistas básicos: propiedad privada, libertades individuales y libre mercado y comercio sin límites. No necesariamente opuestas, pero más bien enfocándose en otra dimensión del problema, lo que se podrían llamar aproximaciones foucaultianas entienden el “n”eoliberalismo como “tecnologías de gobierno de sujetos libres que co-existen con otras racionalidades políticas” (*Ibid.*, p. 3). Esta segunda corriente mira al neoliberalismo como una respuesta a los nuevos problemas que el capitalismo afronta para el gobierno estratégico de la población y el espacio. No se centra tanto en la creación y el funcionamiento de aparatos político-fiscales que garantizan la reproducción del capital y la competitividad de los estados a nivel internacional, lo que Jessop (2002) llama el estado schumpeteriano competitivo, sino en la creación y recalibración de subjetividades. Éstas son el producto de tecnologías políticas que favorecen procesos de individualización, el riesgo y la inseguridad, la despolitización y la financiarización de los espacios cotidianos y la reconfiguración de las dinámicas sociales que se desarrollan dentro de los mismos.

La investigación de políticas educativas se ha centrado mayoritariamente en el primer grupo de formulaciones. Existen numerosos trabajos que analizan el alcance y los efectos de políticas privatizadoras tanto a nivel exógeno (privatización de la educación) como endógeno (privatización en la educación) (véase Ball y Youdell, 2007). La primera, tradicionalmente entendida como mercantilización de la educación, hace referencia a la apertura de la educación pública a la participación privada y se centra en la gestión privada de centros públicos; cambios en las formas de financiamiento y subvención; la

externalización de servicios tanto directos como complementarios; o la diversificación curricular como forma de garantizar amplitud de rango en la oferta. La segunda se centra en los procesos mediante los cuales la gestión y planificación educativas adoptan formas tomadas del mundo empresarial. Algunos ejemplos dentro del campo educativo podrían ser la promoción de políticas de elección de centro, que favorecen la competición tanto por parte de las familias como de los propios centros educativos; las consecuentes clasificaciones (*league tables*) de centros basadas en la excelencia académica; o los nuevos esquemas de pago por resultados al profesorado.

Más escasos son los estudios que analizan el fenómeno del neoliberalismo desde la segunda corriente. Bailey (2013) desarrolla un modelo de análisis que se centra en micro-escenarios y permite analizar elementos institucionales de la política en torno a tres ejes - poder, verdad y subjetivación. De esta forma, explica los procesos de constitución del profesorado como nuevos sujetos morales, éticos y activos de reforma educativa. De forma similar, Wilkins (2016) ofrece un análisis sobre los efectos de la profesionalización de los organismos de gobernanza escolar (equipo directivo, consejo escolar, etc.). Pero quizás el aspecto más importante de esta segunda aproximación al concepto de neoliberalismo ofrecida por Ong (2007) tiende a pasar desapercibida. Tal y como John Clarke (2008) pusiera de manifiesto, el principal problema con el uso del término es que se aplica de forma “promiscua”. El neoliberalismo tiende a presentarse como omnipresente y omnipotente, se encuentra en todos sitios (geografía) a todos los niveles (escala) y es responsable de todo lo que acontece. Sin embargo, tal como Ong señalara, Clarke afirma que la principal pregunta a resolver es la de la “cohabitación”. Esto es, la forma en la que la racionalidad neoliberal convive con, y modifica, a otras racionalidades político-sociales. De acuerdo con Foucault, la principal diferencia entre el liberalismo tradicional y el neoliberalismo está en el sutil cambio que reemplaza las dinámicas de intercambio como forma de organización social por aquéllas centradas en la competición. Dicho cambio ocurre al mismo tiempo que otros movimientos político-sociales (feminismo, medioambiente, lucha por derechos indígenas, reclamo de participación directa en el gobierno local, etc.) y, más recientemente, en el clima de crisis económico fiscal (que ha multiplicado las tasas de paro, especialmente entre los jóvenes, y el número de desahucios, y que ha servido como plataforma discursiva para recrudecer el asalto a los vestigios del estado de bienestar: precarización de salarios y condiciones de trabajo tanto dentro del sector público como privado, aumento de la edad de jubilación, flexibilización de los despidos, etc.) (véase Gamble, 2009). Es sólo cuando se mira al espacio que se genera cuando múltiples racionalidades operan de forma conjunta que es posible identificar las dinámicas de desplazamiento, subordinación y apropiación, que nos permiten analizar de forma crítica procesos de institucionalización de prácticas y prácticas discursivas que cementan el sentido común que de otra forma pasarían desapercibidas (véase Ball y Olmedo, 2012)

## **NUEVAS FORMAS DE GOBERNANZA: HETERARQUÍAS Y REDES DE POLÍTICA EDUCATIVA**

En términos generales, el análisis de nuevas formas de gobernanza se ha llevado a cabo desde dos posiciones que, aunque interrelacionadas, suponen diferentes tradiciones epistemológicas. Por un lado, se encuentra lo que Nikolas Rose (1999) llama la

aproximación *normativa*. Ésta tiene como objetivo analizar distintos modelos y estrategias políticas tratando de discernir cuáles de ellos son casos de buena o mala gobernanza. La clave en dicha distinción se basa en el papel otorgado a los gobiernos, entendiendo que “menos gobierno” implica “mejor gobernanza”, lo cual implica mayores niveles de privatización y la introducción de nuevos actores para el manejo y control del racionamiento de servicios públicos. Por otro lado, Rose identifica un segundo grupo de estudios que se podrían catalogar como *descriptivos*. Aquí la gobernanza toma la forma de “redes auto-organizadas de política” (Rose, 1999, p. 17) que se definen como el resultado de la interacción de tradicionales y nuevos actores en el nuevo marco político estatal que anteriormente esa ocupado de forma mayoritaria por el gobierno y la consecuente infraestructura gubernamental a distintos niveles de concreción. Este grupo de estudios se preocupan por describir las múltiples y complejas estructuras, modelos organizativos e intercambios que se producen y dan lugar a dichas redes políticas tal y como analiza esta sección.

Hace una década, Bill Gates, neo-converso y cruzado filantrópico, presentó su visión sobre el futuro devenir del capitalismo global en su discurso en el Foro Económico Mundial. Gates defendió el rol del mercado y el beneficio, tanto económico como en términos de reconocimiento social, como motores de la enésima versión de un capitalismo, el cual el mismo reconoce ha fallado hasta ahora en su intención de beneficiar al conjunto de la sociedad. El problema fundamental, desde su perspectiva, ha sido la excesiva separación de funciones y espacios entre los distintos actores políticos y sociales. El “capitalismo creativo”, tal y como él mismo bautizó a su propuesta, implica un nuevo “contrato social” (Bishop y Green, 2010) entre gobiernos, empresas y sociedad civil, que son llamados a trabajar juntos para extender los límites del mercado a espacios que hasta ahora no se habían beneficiado de la promesa capitalista. Por un lado, es importante resaltar que aun cuando Gates acepta que el actual sistema no ha funcionado, e incluso reconoce que éste ha generado mayores niveles de desigualdad, en su planteamiento no hay ninguna referencia a cómo se ha llegado a dicha situación. De hecho, la suya es una llamada a aquellos que ostentan las mayores riquezas a unirse a su campaña filantrópica, conocida a partir de ahora como filantropocapitalismo (véase Bishop y Green, 2010), y usar su bagaje y recursos para fomentar el desarrollo del capitalismo creativo. Por otro lado, gobiernos alrededor del mundo comienzan a modificar sus estructuras, siguiendo palabra por palabra la propuesta de Gates. Por ejemplo, el entonces primer ministro inglés, David Cameron, abrió su nueva legislatura en 2010 con el anuncio de una nueva lógica de gobierno, *the Big Society* (“la Sociedad Grande”):

La *Big Society Network* existe para apoyar y desarrollar el talento, la innovación y la iniciativa para desarrollar impacto social. Trabajando con negocios, filántropos, fundaciones y empresas sociales, creemos que podemos dar rienda suelta a la energía social que existe en el Reino Unido para ayudar a construir una sociedad mejor y más sana.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> <http://www.thebigsociety.co.uk/about-us/>

En ese mismo año, en el hemisferio sur, Yoweri Museveni, presidente de Uganda, presenta el NDP (Plan Nacional de Desarrollo) que igualmente reproduce la lógica del capitalismo creativo:

(...) el NDP tiene como objetivo fomentar el crecimiento de empleo cualificado y un cambio sectorial a actividades de mayor valor añadido. Éste da al gobierno un rol estratégico en este proceso y eliminando las barreras existentes al crecimiento y la promoción del sector privado en las áreas prioritarias seleccionadas<sup>3</sup>.

Ambos casos tienen implicaciones directas dentro del desarrollo de políticas educativas nacionales (en el caso inglés toma la forma de *Academies y Free Schools* (véase Gunter, 2011; Higham 2014); en el caso ugandés se lleva a cabo en forma de parcerías público-privadas (véase Brans, 2011; Verger 2012). En lo que a nosotros respecta en este momento, lo importante es que estos nuevos modelos suponen la institucionalización de la participación de actores privados a distintos niveles del sistema educativo ya no sólo de forma discreta sino generalizada. De hecho, el capitalismo creativo representa un ejemplo claro de lo que Jessop (2002) denomina como formas de gobernanza “heterárquicas”. Éstas, a diferencia de la racionalidad anárquica del mercado que favorece el intercambio y la competición o la racionalidad jerárquica de sistemas basados en el modelo del Estado del bienestar donde los gobiernos son los responsables de la creación y consecución de objetivos, tienen como base la negociación de objetivos a largo plazo consensuados por múltiples actores. Dicho proceso dialógico (el cual no evita o ignora la existencia de relaciones de poder asimétricas entre los participantes) da lugar a complejas redes políticas.

Dichas redes tienen profundas implicaciones para el gobierno de lo que Nikolas Rose (1996) denomina “sociedades liberales avanzadas”. En primer lugar, se produce una nueva relación entre política y *expertise* basada en imperativos financieros y de rendición de cuentas, que toman la forma de tecnologías políticas de marquetización, monetarización y audición. En segundo lugar, se intensifica el proceso de “desgubernamentización del Estado” mediante estrategias de pluralización y autonomización” (Rose, 1996, p. 56). Este proceso ha sido capturado de múltiples formas como “gobernar sin gobierno” (Rhodes, 1996) o “gobernando en la distancia” (Rose y Miller, 1992). Por último, el gobierno de sociedades liberales avanzadas necesita del nacimiento de un nuevo sujeto de gobierno que interiorice las lógicas elección racional y competición (Foucault, 2010).

Es en las interacciones que las conforman donde se redefine el tradicional rol del gobierno y otros actores políticos, a la vez que se introducen nuevas sensibilidades políticas, ampliando el horizonte de posibilidades discursivas y legislativas. De hecho, sus orígenes y configuración determinan de forma crítica tanto sus efectos como los niveles de actuación. Algunas de estas redes han sido creadas como parte de iniciativas gubernamentales, otras son redes externas que fueron establecidas con el objetivo de modificar la forma de actuación de distintas instancias políticas, y otras son el resultado *per se* de procesos de creación de Estado (véase Olmedo, 2017). En cualquier caso, más

<sup>3</sup> <http://npa.ug/wp-content/themes/npatheme/documents/NDP2.pdf>

que un simple cambio técnico en el trabajo de actores gubernamentales, esto supone un “cambio en el centro de gravedad en torno al cual se mueve el ciclo político” (Jessop, 1998, p. 32). Gobernar en este contexto implica la construcción de nuevas tecnologías políticas que permitan al aparato político operar en contextos regidos por dichas complejas redes (metagobernanza). Tal y como señala Ball (2007, pp.126-127), estas redes muestran como “política se hace una multiplicidad de nuevos espacios (...) en la medida en que proliferan estos nuevos espacios, tanto dentro del contexto de influencia como de producción textual, la opacidad del proceso político incrementa de forma simultánea”.

Quizás el aspecto más significativo, es el efecto que la operación de estas redes tiene sobre la propia naturaleza y proceso democrático. La complejidad de los nuevos entramados políticos hace cada vez más difícil encontrar los puntos de fricción y la determinación e imputabilidad de responsabilidades. Estas redes generan “esferas parapóliticas” (Horne, 2002) que se encuentran fuera del alcance de los mecanismos de rendición de cuentas democráticos. Estos nuevos espacios y los nuevos actores que los pueblan suponen un reto para la investigación educativa.

#### **ENACTMENT: PLURALIDAD DE ACTORES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA POLÍTICA EDUCATIVA**

Desde hace algunos años, la agenda de investigaciones sobre política educativa ha asumido la necesidad de indagar en los procesos de *enactment*, distinguiéndolos analíticamente del tradicional concepto de implementación de la política. De este modo, se buscaba superar la lógica *top down* o *bottom up* de pensar los ciclos de la política que era dominante en el campo educativo, subrayando la importancia de prestar atención al espacio que se produce entre lo previamente diseñado por los *policy makers* y lo finalmente puesto en práctica. La valoración teórica y empírica de este proceso ha reforzado la necesidad de conocer las racionalidades, lógicas, recursos, discursos y dinámicas sociales específicas que operan en el nivel y tiempo del *enactment*, de la puesta en práctica, de la política (Ball *et al.*, 2012). Reconocer su importancia para el análisis de los procesos políticos, supone asumir una comprensión más compleja del ciclo de la política, donde se entiende que su diseño, desarrollo y puesta en práctica son procesos dinámicos, no lineales e iterativos, y que, junto con ello, pueden ser iniciados en diferentes niveles del sistema escolar y seguir disímiles trayectorias (Ball *et al.*, 2012).

Lo anterior implica, como sostienen Rizvi y Lingard (2013), que para el análisis de las políticas públicas es necesario examinar la posición y discurso de los diferentes actores, así como las diferentes lógicas de la práctica y procesos de significación, que ocurren en cada uno de los múltiples espacios donde las políticas son, sucesivamente, recontextualizadas. Por eso, el análisis de las políticas educativas debe comprender también los momentos de resistencia, problemas, definiciones y cambios por los que atraviesan (Vickzo y Riveros, 2015). Cada uno de estos momentos construye la política que finalmente sedimentará en los contextos escolares concretos y en los diferentes niveles del sistema escolar. Este proceso supone la traducción e interpretación de la política educativa, lo que considera la recodificación de materiales, prácticas, conceptos, procedimientos y orientaciones de la política en relación con contextos, culturas y lógicas de la práctica específicos (Spillane, Diamond, Burch, Hallett, Jita, Zoltners, 2002). Las

nuevas políticas son adaptadas y/o transformadas cotidianamente a través de los lentes del conocimiento y de las prácticas preexistentes (Coburn, 2005). Esto ha permitido poner la mira en la cultura escolar y en lo que se realiza cotidianamente en las escuelas, a través de espacios institucionales formales e informales, de dinámicas de trabajo y de las interacciones sociales, de las decisiones sobre la gestión y la asignación de recursos, por nombrar algunos (Braun, Maguire, Ball, 2010).

Ahora bien, es importante huir de interpretaciones reduccionistas y binarias sobre este proceso de traducción e interpretación de la política educativa. En ese sentido, no se puede identificar automáticamente el ejercicio de recontextualización de la política educativa como una expresión evidente de resistencia democrática y radical a las lógicas performativas y competitivas que priman en el sistema educativo neoliberal. En otras palabras, la orientación de las políticas educativas es contingente, y éstas dependen de cómo se distribuye el poder entre los distintos actores (sociales, políticos, educativos, económicos, etc.) presentes en cada uno de los espacios y niveles del sistema escolar donde se van definiendo y modelando las políticas educativas. Es labor de la investigación educativa describir empírica y teóricamente cada uno de estos procesos.

Lo anterior se torna más claro al observar que, desde hace algunos años, el espacio natural del *enactment* de la política educativa también se encuentra poblado por nuevos actores que promueven activamente la intensificación de la rendición de cuentas y la privatización endógena y exógena de la educación pública durante las últimas décadas. Con distinta intensidad, el ejercicio de recontextualización de la política opera, en muchas ocasiones, gracias a la labor de redes donde conviven agentes públicos con empresas educativas con afán de lucro, empresas educativas, organizaciones filantrópicas y fundaciones de distinto origen. De forma creciente, distintas labores propias del sistema educativo, incluso en los propios establecimientos educativos, comienzan a ser desarrolladas por organismos privados y profesionales que establecen relaciones contingentes con las escuelas y los otros niveles del sistema escolar. Un aspecto importante en esta tendencia mundial lo constituye la progresiva externalización del diseño, implementación y posterior revisión de pruebas estandarizadas globales, como es el caso de la Prueba PISA, pero también en distintos contextos nacionales, regionales y locales (Grek, 2009). En ese sentido, el peso significativo que le otorga a los distintos dispositivos de evaluación y rendición de cuentas sobre el currículo, debe llevar a preguntarnos por el poder que tienen dichos agentes en la definición sobre lo que se enseña y cómo se aprende en las escuelas. Algo similar ocurre en relación con labores de apoyo a las escuelas en problemas, de capacitación de docentes en servicio, de la limpieza, de la confección de guías y material pedagógico. Esta privatización en las sombras, utilizando el concepto que usa Patricia Burch (2009) en su libro *Hidden Markets*, está mutando los procesos escolares y ciertamente afecta la fisonomía del sistema escolar en todo el mundo.

En esta dinámica de descentramiento del Estado, y de pérdida de relevancia de los actores tradicionales en el diseño de la política educativa, ha ido consolidando su peso y relevancia el sector de la tecnocracia, la que suele habitar solo de forma parcial e intermitente en el Estado. De hecho, se van construyendo espacios e intersticios, donde su colaboración y participación se vuelve relevante, por ejemplo, mediante asesorías



técnicas y colaboraciones para el diseño y puesta en práctica de distintas políticas en los diferentes niveles (globales, regionales, nacionales y locales), quedando en muchas ocasiones resguardado de la deliberación política democrática. Este proceso de creciente autonomización y de reforzamiento del poder de la tecnocracia es global, aunque se vive con mayor fuerza en las sociedades industriales avanzadas, bajo la argumentación de la necesidad de mejorar la gestión de un Estado que se torna cada vez más complejo, agregando valor a la definición de políticas y tomando decisiones en base a criterios objetivos (Silva, 2010). En base a esto se ha difundido la noción de que la toma de decisiones sobre política educativa, pero también en la práctica cotidiana en cada uno de los niveles de los sistemas escolares, debe estar basada en evidencia contrastable y objetiva. Esta exigencia sobre lo que tiene valor para la política educativa tiene, a su vez, un efecto performativo sobre aquello de lo que habla, introduciendo sistemáticamente dispositivos de evaluación y control en los sistemas educativos.

Este nuevo contexto, donde la evidencia y la ciencia se convierte en el aspecto nodal del desarrollo del campo educativo, favorece el modelamiento de subjetividades donde prima el cálculo racional y la competencia, pero también donde se valida y legitima la intervención y participación protagónica de expertos y tecnócratas. Es así como en la actualidad se les encuentra en todos los niveles del sistema escolar, pero también participan en comisiones políticas-técnicas de alto nivel, en las discusiones parlamentarias, en organismos educativos y en los propios ministerios de educación. También como lo veremos en el siguiente apartado, también han incrementado significativamente su presencia en la arena pública, mediante su continua participación en los medios de comunicación, sea como fuentes de las noticias, columnistas o redactores de cartas al director; en particular, el saber vinculado con las Ciencias Sociales y el saber económico en detrimento del conocimiento propio del campo pedagógico (Santa Cruz, 2016). Ahora bien, el creciente peso de los expertos en el diseño e implementación de la política se hace posible en la medida que construyen su propio quehacer en base a la definición técnica de los problemas, escamoteando con frecuencia la deliberación política de las comunidades escolares. Son estos expertos quienes definen los parámetros que regularán y evaluarán el rendimiento y la *performance* de los actores escolares. Por lo mismo, no es casual la permanente tensión que existe entre ambos colectivos, reclamándoles a los tecnócratas la carencia de saber situado sobre el mundo escolar.

### **MEDIOS DE COMUNICACIÓN: NUEVOS DISPOSITIVOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE DISCURSO EDUCATIVO EN EL CONTEXTO DE UNA SOCIEDAD MEDIATIZADA**

En el contexto de las transformaciones operadas en la gobernanza del sistema educativo, se ha hecho evidente el carácter limitado del análisis de la política educativa reducida al espacio del Estado Nacional y al debate de los actores que tradicionalmente poblaban el campo educativo o el espacio político. En ese sentido, la creciente complejidad del ciclo político ha comenzado a ser abordado desde la propia investigación educativa, buscando delinear el conjunto de discursos sociales y de actores sociales y políticos que, en principios exógenos al campo educativo, son relevantes para la comprensión cabal del diseño y puesta en práctica de las políticas educativas. En este marco, desde hace un par de décadas, la investigación educativa ha comenzado a prestar atención a los

procesos de mediatización de las discusiones públicas sobre educación. Esto se produce, en particular cuando comienza a ser evidente la creciente presión que ejerce la *lógica mediática* al desarrollo del campo educativo. Favorecido por el giro discursivo de finales del siglo XX en las Ciencias Sociales, los estudios más relevantes en el área tienen como punto de partida el reconocimiento que los medios de comunicación no son meros dispositivos de reproducción de lo 'real'. Por el contrario, en tanto que *tecnología de significación*, deben ser entendidos como dispositivos de producción de sentido. En suma, ha primado la noción del carácter performativo y no neutral del discurso mediático. En términos concretos, esto implica que los medios de comunicación son, por un lado, canales de circulación de ideas políticas y un campo en disputa entre distintos actores (sociales, de organizaciones supranacionales, políticos, económicos, entre otros) por dirigir y legitimar las políticas públicas (Cabalín, 2015). Pero, al mismo tiempo, los medios de comunicación también son actores institucionales que participan como actores de la deliberación pública por medio de textos y discursos (Fairclough, 2003).

El desarrollo de las investigaciones que abordan la relación entre el campo educativo y el mediático se ha encontrado ligado a la implementación desde los años ochenta a nivel global de profundas reformas educativas de mercado (Verger, Fontdevila, Zancajo, 2016). Por entonces, comienza a ser evidente para muchos investigadores que es necesario incorporar a la agenda de investigación educativa el rol jugado por los medios de comunicación en dichos procesos (Robinson, 1984; Wallace, 1993). En sintonía con la profundidad y mayor celeridad que muestran las reformas neoliberales en el mundo anglosajón, es en dichos contextos donde desde un inicio se observa un mayor desarrollo empírico y teórico. No es de extrañar tampoco que las principales interrogantes en esta línea han estado fuertemente vinculadas al interés por elucidar, en primer término, la función de legitimación discursiva que parecen estar jugando los medios de comunicación, en particular por la tendencia a elaborar narrativas a favor del mercado, a cuestionar fuertemente a los docentes y a promover ciertas voces para participar en el debate público sobre educación. Nos detendremos en estos tres aspectos centrales, mostrando algunos rasgos relevantes de las investigaciones realizadas en ella e iluminando los espacios poco explorados aún.

Una somera revisión del estado de la investigación muestra, en primer término, que los medios de comunicación, en muchas ocasiones, han ayudado a configurar un escenario propicio para las reformas educativas neoliberales. A esto ha servido la sistemática construcción de representaciones negativas sobre la educación pública, presentándose las virtudes de la red privada al mismo tiempo que se enjuicia negativamente a la red pública. En relación con este propósito, ha sido clave la publicación de resultados en test estandarizados y la realización de rankings de escuelas, en el marco de la política de rendición de cuentas y performatividad (Baroutsis, 2016). En el contexto de una *cultura del miedo* (Ginsberg y Lyche, 2008), los medios parecieran ubicar los eventos educativos en el contexto de decaimiento global de la sociedad (MacMillan, 2002). Por lo mismo, es común el uso de la estrategia del *pánico moral* como mecanismo para movilizar el apoyo de la opinión pública para diferentes reformas. Este tipo de discursos suele adquirir la forma de *pedagogías populares*, proporcionando imágenes sobre buenas y malas escuelas, y buenos y malos estudiantes (Blackmore y Thomson, 2004). Este trabajo de legitimación de las reformas pro-mercado puede operar mediante la promoción de

políticas específicas, como también de la difusión de modelos culturales determinados (Goldstein y Chesky, 2011). En ese sentido, los medios de comunicación parecen ser actores centrales en el proceso de *enactment* de la política educativa, siendo necesario indagar en mayor profundidad los efectos cruzados entre los campos mediático y el educativo (Lingard y Rawolle, 2004), en especial, a partir de las características concretas que muestren los distintos sistemas escolares y los mercados de prensa.

Un segundo rasgo relevante refiere al modo en como el discurso mediático construye y configura identidades sociales que participan del campo educativo. La mayor parte de los trabajos abordan específicamente las formas en que los medios de comunicación representan negativamente a los docentes (Cohen, 2010; Shine y O'Donoghue, 2013; Thomas, 2011). En relación con esto, Pettigrew ya en 1997 sostenía que los medios de todo el mundo solían publicar artículos sobre docentes que eran frecuentemente injustos. Para el caso de Estados Unidos, Goldstein (2010) reportó que más de la mitad de las menciones a los gremios de profesores eran explícitamente negativas y que se insistía en mostrarlos como resistentes a las reformas antes que centrarse en analizar la validez de sus preocupaciones. En el caso de los docentes, estos procesos de construcción subjetiva realizado desde el discurso mediático operan en la doble orientación señalada con anterioridad: por un lado, deslegitiman ciertos actores para participar en igualdad de condiciones en el debate público sobre las políticas educativas; pero también, a otro nivel, busca producir subjetividades sociales que estén en consonancia con el tipo de racionalidad neoliberal que se busca desarrollar en el sistema escolar. Por lo mismo, tal como lo han reflejado distintas investigaciones, existe un permanente interés de los medios de comunicación por fortalecer la idea de la necesidad de la rendición de cuentas permanente y la performatividad como la base de la labor docente (Baroutsis, 2016). En la misma línea, es frecuente en el discurso mediático afín a las reformas pro mercado que se posicione sistemáticamente a los padres como consumidores de educación, estimulándolos a resolver individualmente los problemas derivados de las malas escuelas (Sung y Kang, 2012).

Finalmente, en un cuadro de profundo descentramiento en la producción de política educativa, otra área de interés se refiere al rol dual que le caben a los medios, pues, por un lado, construye la ficción de neutralidad en la medida que los medios son dispositivos polifónicos; pero también, como lo ha demostrado gran parte de los estudios sobre comunicación, los espacios a disposición de cada uno de los actores sociales están desigualmente distribuidos. En términos generales, la industria mediática suele favorecer sistemáticamente la presencia de aquellas voces y visiones de mundo que sostienen y reafirman el orden instituido. Dentro de estas voces privilegiadas han adquirido especial relevancia durante las últimas dos décadas los *think tanks*, la mayor parte de ellos de orientación neoliberal, los que cuentan con un sofisticado sistema de relaciones públicas que les permite contar con un acceso preferente a los medios (Santa Cruz, 2016). Es el caso de la Fundación Heritage en Estados Unidos, en la cual sus investigadores desarrollan una agresiva política de comunicación para posicionarse mediáticamente como expertos neutrales y apoyados por sólidas investigaciones, con el fin de promover políticas de mercantilización en el campo educativo (Haas, 2007). Esta ha sido la tónica en el caso de Libertad y Desarrollo en Chile (Corbalán, 2012) y de FAES (Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales) en España (Olmedo y Santa Cruz, 2013). En la

práctica, estas instituciones mediante una poderosa red de influencia en el campo político, económico y mediático habrían devenido en nodos articuladores de agentes, espacios e instituciones, donde se construyen relaciones sociales, discursos y agendas programáticas. El acceso diferencial de las distintas voces a los medios de prensa supone un desafío en nuevas líneas de investigación, en relación a elucidar los nodos y prácticas articuladoras de actores y discursividades hegemónicas, entre ellas los propios medios de comunicación, en la definición de la realidad social.

Pese al importante desarrollo evidenciado durante las últimas dos décadas, subsisten áreas débilmente exploradas en la temática en cuestión, así como en ciertos contextos nacionales, la investigación muestra un evidente retraso. Si bien se ha avanzado en investigaciones en relación con Internet o las redes sociales (Segovia y Martos, 2016), todavía se carecen de estudios que indaguen en mayor profundidad en el estudio multimedial, condición característica del campo de los medios de comunicación en el presente. De la misma manera, existe insuficiente investigación sobre el modo en que los sectores subalternos logran romper el crónico déficit de acceso a los medios. Del mismo modo, es importante acumular evidencia sobre las estrategias discursivas y las narrativas existentes en medios que interactúan en mercados de prensa poco competitivos y concentrados. Por último, es necesario contar con investigaciones que aborden una mayor pluralidad de regímenes sociopolíticos, formas de regulación y modos de gobernanza de sus sistemas educativos. En suma, la investigación educativa debe asumir en propiedad que se encuentra en un entorno social mediatizado y que, por ende, la construcción y circulación de discursos y representaciones sociales sobre educación en los medios de comunicación debe ser parte consustancial de cualquier agenda de investigación futura sobre el campo educativo.

## **IMPLICACIONES SOBRE EL ESTUDIO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS**

A lo largo de estas páginas hemos intentado señalar un número de áreas que podrían ayudar a situar nuevas líneas de trabajo. Pero quizás tan o más importante que la generación de nuevas y sugerentes preguntas de investigación, es la posición metodológica (entendiendo ésta como el posicionamiento ontológico y epistemológico del investigador y no tan sólo la mera elección de métodos y recursos). Para de alguna forma avanzar en el ya significativo cuerpo de estudios sobre gobernanza hay que superar programas basados meramente en la conceptualización o puramente descriptivos. El reto está en responder preguntas que nos permitan explicar cómo se produce, cuáles son las razones que los movilizan y qué ocurre una vez que se han llevado a cabo (véase Junemann *et al.*, 2014). A nuestro entender, ésta sería una aproximación de investigación claramente inductiva. Nos preocupa comprender que está pasando, cómo es percibido, procesado y de qué forma distintos sujetos operan con la realidad cotidiana a la que se enfrentan. No se trata, por tanto, de medir cuán neoliberales son unos países con respecto a otros, ni cuántos de los principios que lo definen se pueden identificar en un contexto determinado. Quizás las preguntas que nos mantienen en este juego son más bien del tipo: ¿cómo se construye el neoliberalismo?, ¿qué discursividades, subjetividades y prácticas sociales favorecen, en cada uno de los espacios y niveles, la emergencia de sociedades y de sistemas educativos neoliberales?, ¿cómo y en qué medida en nuestras interacciones cotidianas nos convertimos en

investigadores, profesores, padres y ciudadanos neoliberales?, y, ¿cuáles son las consecuencias que en términos de justicia social ello conlleva?

Para responder estas preguntas nos vemos avocados a incorporar nuevos métodos. Adaptando libremente y de forma paulatina lo que Howard (2002) denomina “etnografía de red” (véase Ball y Junemann, 2012; Hogan, 2015; Olmedo *et al.*, 2013), una nueva sensibilidad de investigación busca dar respuesta a los “cómos” de la nueva gobernanza, utilizando una mezcla de diferentes herramientas y técnicas, “un híbrido de cyber etnografía, etnografía multiespacial y etnografía tradicional” (Ball *et al.*, 2017). Para llevarlo a cabo, a las usuales fuentes de información (repositorios legislativos, informes ministeriales y de organizaciones internacionales, discursos políticos, fuentes estadísticas oficiales, etc.), hay que sumar otra serie de nuevos espacios (redes sociales -*twitter*, *Facebook*, etc.-, prensa financiera, páginas web de empresas y fundaciones, *blogs* y *forums online*, por dar algunos ejemplos), que ponen en jaque en algunos casos a los habituales métodos de investigación (como entrevistas, observaciones y análisis de texto). Esto supone adoptar la decisión de anclar la investigación educativa más en los problemas y en las preguntas que en los protocolos de investigación y en los métodos canónicamente prescritos. En contextos académicos como el actual, basado en la competitividad entre académicos y universidades por los fondos y la presión ejercida para desarrollar investigación instrumental para la política (y no de la política) (Oancea y Pring, 2009; Lingard, 2013), esta no parece ser una apuesta sencilla.

Pese a la permanente tensión que vive el campo de la investigación educativa por impulsar una matriz neopositivista, que tenga como referencia el modelo médico de investigación, es necesario profundizar aquellos programas de investigación sobre política educativa que están apostando por abandonar progresivamente la idea que el lenguaje es exclusivamente referencial de la realidad social, aceptándose que también es “un elemento formativo de realidades” (Ibáñez, 2006, p. 45). Entendido en su triple naturaleza de materialidad textual, práctica discursiva y práctica social, el objeto de análisis de las políticas educativas no sólo indaga el conjunto de dispositivos, programas y mecanismos a los que da lugar en los espacios y relaciones que busca regular (política como texto), sino que también, al menos desde hace un par de décadas, se ha puesto atención en la capacidad de las políticas educativas para producir subjetividades, regular y establecer relaciones sociales, y promover representaciones sociales y visiones de mundo (políticas como discurso). En otras palabras, reconocer que la semiosis participa en cada práctica social, en tanto cada una de ellas es, en parte, una práctica semiótica (Fairclough, 2003). Por lo mismo, el análisis de las políticas educativas ha ido incorporando con cada vez mayor fuerza nuevos enfoques (análisis crítico del discurso, etnografías, análisis socio-lingüístico y de redes, etc.), que permitan responder aquellas preguntas que abordan las distintas funciones que cumplen las políticas educativas. Solo con un abordaje metodológico y teórico más complejo y plural podremos avanzar en el análisis crítico de la construcción y puesta en práctica de las políticas educativas, que ha vivido transformaciones de hondo calado en las últimas décadas.

## REFERENCIAS

- Adler, E., & Haas, P. M. (1992). Conclusion: Epistemic communities, world order, and the creation of a reflective research program. *International Organization*, 46(1), 367-390.
- Bailey, P. L. (2013). The policy dispositif: historical formation and method. *Journal of Education Policy*, 28(6), 807-827.
- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc. New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. London: Routledge.
- Ball, S. J., Junemann, C. (2012). *Networks, New Governance and Education*. Bristol: Policy Press.
- Ball, S. J., Junemann, C., Santori, D. (2017). *EDU.NET. Globalisation and Education Policy Mobility*. London: Routledge.
- Ball, S. J., Olmedo, A. (2012). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 54(1), 85-96.
- Ball, S. J., Youdell, D. (2007). *Hidden privatisation in public education*. Recuperado de [http://www.ei-ie.org/annualreport2007/upload/content\\_trsl\\_images/613/Hidden\\_privatisation-EN.pdf](http://www.ei-ie.org/annualreport2007/upload/content_trsl_images/613/Hidden_privatisation-EN.pdf)
- Baroutsis, A. (2016). Media accounts of school performance: reinforcing dominant practices of accountability. *Journal of Education Policy*, 31(5), 567-582. doi: 10.1080/02680939.2016.1145253
- Bishop, M., Green, M. (2010). *Philanthrocapitalism. How Giving Can Save the World* (Second ed.). London: Bloomsbury Publishing Plc.
- Blackmore, J., Thomson, P. (2004). Just 'good and bad news'? Disciplinary imaginaries of head teachers in Australian and English print media. *Journal of Education Policy*, 19(3), 301-320.
- Brans, B.J. (2011). *PPPs - Public Private Partnerships in education. Analyzing PPPs as a policy tool for Universal Secondary Education in Uganda*. Recuperado de <https://educationanddevelopment.files.wordpress.com/2008/04/ppps-in-uganda-bo-joe-brans.pdf>
- Braun, A., Maguire, M. Ball, S. (2010). Policy Enactments in the UK Secondary School: Examining Policy, Practice and School Positioning. *Journal of Education Policy*, 25(4), 547-560.
- Burch, P. (2009). *Hidden Markets*. New York: Routledge.

- Cabalín, C. (2014). The conservative response to the 2011 Chilean student movement: Neoliberal education and media. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(5), 485-498.
- Cabalín, C. (2015). *The mediatization of educational policies in Chile: Discourses and governance in a neoliberal education field*. University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana, Illinois.
- Clarke, J. (2008). Living with/in and without neo-liberalism. *Focaal. European Journal of Anthropology*, 51, 135-147.
- Coburn, C. E. 2005. Shaping Teacher Sensemaking: School Leaders and the Enactment of Reading Policy. *Educational Policy*, 19(3), 476-509.
- Cohen, J. (2010). Teachers in the news: a critical analysis of one US newspaper's discourse on education, 2006-2007. *Discourse*, 31(1), 105-119.
- Corbalán, F. (2012). *Governing education from the side: Case study of a neoliberal think tank in Chile*. London: Institute of Education, University of London.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse*. London: Routledge.
- Foucault, M. (2010). *The Birth of Biopolitics. Lectures at the Collège du France, 1978-1979*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gamble, A. (2009). *The Spectre at the Feast. Capitalist Crisis and the Politics of Recesion*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Ginsberg, R., Lyche, L. F. (2008). The Culture of Fear and the Politics of Education. *Educational Policy*, 22(1), 10-27.
- Goldstein, R. (2010). Imaging the Frame: Media Representations of Teachers, their Unions, NCLB, and Education Reform. *Educational Policy*, 25(4), 543-576.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23-37.
- Gunter, H. (2011). *The State and Education Policy: The Academies Programme*. London: Continuum.
- Haas, E. (2007). False Equivalency: Think Tank References on Education in the News Media. *Peabody Journal of Education*, 82(1), 63-102.
- Higham, R. (2014). Free schools in the Big Society: the motivations, aims and demography of free school proposers. *Journal of Education Policy*, 29 (1), 122-139.
- Hogan, A. (2015). Network ethnography and the cyberflâneur: evolving policy sociology in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(3), 381-398.
- Horne, J. R. (2002). *A Social Laboratory for Modern France: the social museum and the rise of the welfare state*. Durham, NC: Duke University Press.

- Howard, P. N. (2002). Network Ethnography and the Hypermedia Organization: New Media, New Organizations, New Methods. *New Media Society*, 4(4), 550-574.
- Ibáñez, T. (2006). El giro lingüístico. En Iñiguez, L. (Ed.). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp. 23-45). Barcelona: UOC.
- Jessop, B. (1998). The rise of governance and the risks of failure: the case of economic development. *International social science journal*, 50(155), 29-45.
- Jessop, B. (2002). *The Future of the Capitalist State*. Cambridge: Polity.
- Junemann, C., Ball, S. J., Santori, D. (2015). Joined-up policy: network connectivity and global education policy. En Mundy, K., Green, A., Lingard, B., Verger, A. (Eds.), *Handbook of Global Policy and Policy-Making in Education*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Lawn, M., Grek, S. (2012). *Europeanizing Education. Governing a new policy space*. Oxford: Symposium.
- Lingard, B., Rawolle, S. (2004). Mediatizing educational policy: the journalistic field, science policy, and cross-field effects. *Journal of Education Policy*, 19(3), 361-380.
- Lingard, B. (2013). The impact of research on education policy in an era of evidence-based policy. *Critical Studies in Education*, 54(2), 113-131.
- MacMillan, K. (2002). Narratives of Social Disruption: education news in the British tabloid press. *Discourse*, 23(1), 27-38.
- Oancea, A. Pring, R. (2009). The importance of being thorough: On systematic accumulations of 'What Works' in Education Research. En Bridges, D., P. Smeyers, P., Smith, R. *Evidence-based education policy* (pp. 11-35). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Olmedo, A. (2013). From England with love... ARK, heterarchies and global 'philanthropic governance'. *Journal of Education Policy*, 29(5), 575-597.
- Olmedo, A. (2017). Something old, not much new, and a lot borrowed: philanthropy, business and the changing roles of government in global education policy networks. *Oxford Review of Education*, 43(1), 69-87.
- Olmedo, A., Bailey, P. L., Ball, S. J. (2013). To Infinity and Beyond... Heterarchical governance, the Teach for All network in Europe and the Making of Profits and Minds. *European Education Research Journal*, 12 (4), 492-512.
- Olmedo, A., Santa Cruz, E. (2013). Neoliberalism, policy advocacy networks and think tanks in the Spanish educational arena: The case of FAES. *Education Inquiry*, 4 (3), 473-496.



- Ong, A. (2007). Neoliberalism as a mobile technology. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 32, 3-8.
- Ozga, J., Jones, R. (2006). Travelling and embedded policy: the case of knowledge transfer. *Journal of Education Policy*, 21(1), 1-17.
- Rhodes, R. A. W. (1996). The new governance: Governing without government. *Political Studies*, XLIV, 652-667.
- Robinson, M. J. (1984). How the networks cover education: Schools are not media's pet. *American Educator*, 8, 18-21.
- Rose, N. (1996). Governing "advanced" liberal democracies. En Barry, A., Osborne, T., Rose, N. S. (Eds.), *Foucault and Political Reason: Liberalism, Neo-Liberalism and Rationalities of Government* (pp. 37-62). Chicago: University of Chicago Press.
- Rose, N., Miller, P. (1992). Political power beyond the State: problematics of government. *The British Journal of Sociology*, 43(2), 173-205.
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom: reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sáez, V. (2017). Las movilizaciones estudiantiles desde el discurso mediático. Apuntes sobre las representaciones en la prensa argentina (1993-2011). *Commons: revista de comunicación y ciudadanía digital*, 6(2), 148-187.
- Saltman, K. J. (2010). *The Gift of Education. Public Education and Venture Philanthropy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Santa Cruz G., 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), Granada: Universidad de Granada.
- Segovia, J. D., Martos, J. M. (2016). Análisis del Discurso Político en España sobre el Fracaso Escolar en Twitter. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(70). doi:10.14507/epaa.24
- Shine, K., O'Donoghue, T. (2013). Teacher representation in news reporting on standardised testing: A case study from Western Australia. *Educational Studies*, 39(4), 385-398.
- Silva, P. (2010). *En el nombre de la razón. Tecnócratas y política en Chile*. Santiago: UDP.
- Sørensen, E., Torfing, J. (2007). Governance Network Research: Towards a Second Generation. En Sørensen, E., Torfing, J. (Eds.), *Theories of Democratic Network Governance* (pp. 1-21). Basingstoke: Palgrave-Macmillan.
- Spillane, J., Diamond, J., Burch, P., Hallett, T., Jita, L. Zoltners, J. (2002). Managing in the Middle: School Leaders and the Enactment of Accountability Policy. *Educational Policy*, 16(5), 731-762.

- Sung, Y.K., Kang, M. O. (2012). The cultural politics of national testing and test result release policy in South Korea: a critical discourse analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 32(1), 53-73.
- Thomas, S. (2011). Teachers and public engagement: an argument for rethinking teacher professionalism to challenge deficit discourses in the public sphere. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(3), 371-382.
- Verger, A. (2012). Framing and selling global education policy: the promotion of public-private partnerships for education in low- income contexts. *Journal of Education Policy*, 27(1), 109-130.
- Verger, A., Fontdevila, C., Zancajo, A. (2016). *The Privatization of Education. A Political Economy of Global Education Reform*. New York: Teachers College Press.
- Vickzko, M., Riveros, A. (2015). The enactment of professional learning policies: Performativity and multiple ontologies. *Discourse: studies in cultural politics of Education*, 36(4), 533-547.
- Wallace, M. (1993). Discourse of derision: the role of the mass media within the education policy process. *Journal Education Policy*, 8(4), 321-337.
- Wilkins, A. (2016). *Modernising school governance: Corporate planning and expert handling in state education*. London: Routledge.