

LA ECONOMÍA NEOLIBERAL ASALTA LA GESTIÓN ESCOLAR PÚBLICA

Enrique Javier Díez Gutiérrez.
Universidad de León. Facultad de Educación.

PALABRAS CLAVE

Nueva Gestión Pública, Privatización educativa, Gobernanza Neoliberal, Gobernar sin Gobierno, Gestión Escolar Pública.

RESUMEN

En este texto analizamos el proceso de entrada de los principios y prácticas de la economía neoliberal en el funcionamiento y gestión de la educación pública, lo que Ball & Youdell (2007) denominan “privatización endógena”. Este tipo de privatización supone “importar”, trasladar y aplicar ideas, métodos y prácticas del sector privado económico empresarial a fin de hacer que el sector público educativo funcione de una forma “crecientemente comercial” y se gestione cada vez más como una empresa, tratando de generar resultados y beneficios. Este nuevo paradigma de la práctica organizativa es lo que se conoce como “gobernanza neoliberal”. Este gerencialismo neoliberal pretende la creación de mercados en educación impulsados por tres grandes estrategias de “soft power”, mediante elementos indirectos de gobierno, a través de los principios de la elección y la competición, los estándares de rendimientos y los sistemas de rendición de cuentas, donde la función del Estado sería la supervisión de los resultados, dejando a los actores que actúen de forma autónoma. Estas tecnologías de control y gestión sirven para “gobernar sin gobierno”, invitando a someterse por sí mismas a las personas y las comunidades educativas, que aprenden así a gobernarse siguiendo ciertas normas y creencias establecidas a distancia que se van arraigando profundamente. Se presentan como elementos de eficiencia técnica, neutrales y técnicos, en vez de como opciones ideológicas y políticas. Se están así generando políticas “interiores” que construyen un tipo de subjetividad y de identidad acorde con los principios neoliberales, (re)socializando en principios, prácticas y valores neoliberales.

INTRODUCCIÓN

El proceso de entrada de los principios y prácticas de la economía neoliberal en el funcionamiento y gestión de la educación pública es lo que Ball & Youdell (2007) denominan privatización endógena. Este tipo de privatización supone “importar”, trasladar y aplicar ideas, métodos y prácticas del sector privado económico empresarial a fin de hacer que el sector público educativo funcione de una forma “crecientemente comercial” y se gestione cada vez más como una empresa, tratando de generar resultados y beneficios.

Para ello se ha construido un discurso de empresa, tecnocrático y aparentemente despolitizado, que se nos presenta como algo inevitable. Su naturaleza política queda efectivamente encubierta, al poner en manos de “expertos” y tecnócratas las decisiones de cómo gestionar lo público, como si esas decisiones fueran técnicas o “asépticas” y no obedecieran a principios e ideologías. Como analiza (Torres, 2017), estamos ante un modelo autoritario de decidir, en el que la voz y los votos de la ciudadanía es sustituida por *think thanks* (laboratorios de ideas) y economistas afines al servicio de los grandes poderes financieros, mediáticos y políticos, utilizando incluso “lenguajes expertos”, que oscurecen los análisis que proponen y, por tanto, buscan dificultar a la ciudadanía su participación en la toma de decisiones.

Este nuevo paradigma de la práctica organizativa es lo que se conoce como “gobernanza neoliberal”, introduciendo en esta nueva gestión compartida a los nuevos “filántropos”, que operan en una esfera parapolítica, en la que pueden desarrollar también su propia y personal agenda política. De esta forma, gestión tecnocrática y filantropocapitalismo maniobran juntos para reemplazar los procesos democráticos del sistema educativo. Son los nuevos actores de la gobernanza que participan de forma activa y que dan paso a este nuevo discurso de la gobernanza neoliberal (Ball, 2016, 25).

Este gerencialismo neoliberal pretende la creación de mercados en educación impulsados por los principios de la elección y la competición, los estándares de rendimientos y los sistemas de rendición de cuentas, donde la única función del Estado sería la supervisión de los resultados, dejando a los actores que actúen de forma autónoma (Moya, 2014).

El nuevo sistema de gestión opera a través de tres grandes estrategias de “*soft power*”, mediante elementos indirectos de gobierno: la “privatización soft” a través de la irrupción de consorcios privados, fundaciones empresariales, partenariados, etc. que aseguran “apoyar” los procesos educativos; el “gobierno a distancia”, que encuadra los resultados exigidos y por tanto las prioridades educativas, a través de mecanismos como las evaluaciones estandarizadas, la rendición de cuentas o los rankings; y la “libertad-responsabilidad” referida a la proclamada autonomía de los centros y comunidades educativas, pero infradotada de recursos y medios, creando las circunstancias y el contexto para que los actores “actúen correctamente” de manera “libre y autónoma”, entendiendo, por lo tanto, los centros y las comunidades que las “penalizaciones” y castigos se deben a su responsabilidad en función de los resultados obtenidos (Collet & Tort, 2016).

Este enfoque de *gubernamentalidad* foucaultiana, de “gobierno-por-la-mente” (Foucault, 1975), supone “gobernarse por sí mismo”. Ya no requiere gobiernos externos, puesto que, efectivamente, invita a someterse por sí mismas a las personas, las comunidades educativas y los centros, que aprenden así a gobernarse siguiendo ciertas normas y creencias establecidas a distancia que se van arraigando profundamente.

Todas estas tecnologías de control y gestión sirven para “gobernar sin gobierno”. Se presentan como elementos de eficiencia técnica, neutrales y técnicos, en vez de como opciones ideológicas y políticas. Lo que importa en esta nueva gestión educativa de corte neoliberal, no es la legitimidad de partida, basada en valores y principios, sino la legitimidad de salida, basada en los resultados obtenidos (Ball, 2016, 29). Eficacia, eficiencia, mínimo costo, corto plazo, competencia, es la nueva “lógica” que va penetrando, siendo vivida y practicada, compartida y proclamada de manera creciente, como la nueva “normalidad” (Collet & Tort, 2016). Quien no los practica queda excluido o es tratado como “disidente”, quien los practica y no obtiene “éxito” vive un sentimiento de responsabilidad y culpabilidad. Además de las políticas “exteriores”, regidas por leyes y normas, se están generando políticas “interiores” que construir y constituir un tipo de subjetividad y de identidad acorde con los principios neoliberales, (re)socializando en principios, prácticas y valores neoliberales a personas y comunidades. Es la idea básica del gobierno a distancia a través de elementos y estrategias de lo que se denomina la “Nueva Gestión Pública” (NGP): competitividad, evaluación estandarizada, rendición de cuentas, lógica de beneficios, comparación de resultados, etc., legitimados como “evidencias científicas” a través de informes, estudios e investigaciones financiadas por los organismos y entidades (OCDE, FM, BM, FMI, etc.) defensoras del modelo neoliberal (Collet & Tort, 2016, 131).

NUEVA GESTIÓN PÚBLICA (NGP) EN LA EDUCACIÓN

El sector neoliberal, que tiene una fe inquebrantable en la libre regulación del mercado y la desaparición del Estado (excepto cuando les tiene que rescatar), no sólo apuesta por un proceso de privatización “de salida”, extendiendo los conciertos educativos, externalizando los servicios educativos a sus empresas o regalándoles el suelo público para construir negocios educativos. Apuestan también por un proceso de privatización “de entrada”:

introducir las formas de gestión de la empresa privada, que se presenta como modelo de excelencia, en los centros educativos públicos. Creen firmemente en su propio dogma: la gestión privada, que estimula la iniciativa espoleada por el lucro y la ganancia individual, gestiona mejor y de forma más eficiente los centros educativos y universitarios, que la gestión pública y común de los bienes y derechos colectivos.

Está imponiéndose esta tendencia de gestión que, de forma cada vez más omnipresente, aparece en numerosos informes de los Organismos Internacionales (BM, FMI, OCDE) como PISA, TIMSS o PIRLS, pasando de ser “recomendaciones”, a la hora de formular políticas educativas, a prescripciones, prácticamente insoslayables, para los gobiernos de todo el mundo (Moreno-Hidalgo & Manso, 2017).

Es lo que se denomina la Nueva Gestión Pública (NGP), que ha surgido como un programa de reforma del sector público que aplica conocimientos e instrumentos de la gestión empresarial, que tienen supuestamente como finalidad mejorar la eficacia y la eficiencia del rendimiento de los servicios públicos, promoviendo su calidad. Sin embargo, hay ingente literatura académica que desmiente más bien la tan afianzada idea de los valiosos efectos de estos modelos (Verger & Bonal, 2012, 20), confirmando sus efectos nocivos y radicalmente desfavorables en las organizaciones con fines sociales, como las educativas.

De los aspectos que son inequívocamente señalados como adversos por los diferentes autores y autoras sobre la NGP (Bernal y Lacruz, 2012; Fernández-González, 2016; Saura y Muñoz, 2016) como recortes presupuestarios, privatización, separación de producción y provisión, subsidiariedad de lo público, externalización, auditoría estandarizada en función de resultados, pago por resultados, concepto de cliente, competitividad, gestión contable de personal, re-pago del usuario, competencia y uso burocrático de las tecnologías de la información, se pueden destacar algunos aspectos: a) el mantra retórico, profusamente difundido, de “hacer más con menos”; b) la implantación en la gestión pública de las técnicas de gestión y dirección, siguiendo el modelo jerárquico de empresa del sector privado; c) la autonomía financiera, traducida en recortes de financiación, de los centros educativos d) la externalización de todos los servicios posibles, convertidos en negocios, a empresas privadas subsidiarias; e) la rendición de cuentas mediante evaluaciones estandarizadas que faciliten ránkines; f) la promoción “comercial” de la preferencia de selección en función de los ránkines; g) el pago por resultados o el supuesto estímulo de los incentivos.

Las características de su aplicación en educación, y más en concreto en nuestra geografía, especialmente tras la aplicación de la LOMCE (Bernal & Vázquez, 2013), podríamos sintetizarlas en el siguiente cuadro gráfico que resume buena parte de las críticas que las investigaciones y estudios destacan:

Características	Implicaciones en educación	Aplicación en España
“Hacer más con menos”	Recortes, despidos, precarización de condiciones laborales del profesorado, aumento horas docentes y más estudiantes por aula, merma retributiva; menos becas y más tasas en etapas no obligatorias y en servicios esenciales, como el comedor o el transporte escolar	Se han recortado 9.000 millones de euros en educación desde 2008. Pero los compromisos del Gobierno del PP con la UE recortarán aún más, reduciendo la inversión pública educativa al 3,9% del PIB, dejando a España a la cola de la UE y la OCDE (la media en la UE es del 6,2%).
Subsidiariedad de lo público	Lo público cubrirá las necesidades allá donde no es rentable para la iniciativa privada (norma: Directiva Bolkenstein y Tratado de la Constitución Europea). Lo público ha de retirarse donde llegue la iniciativa privada.	LOMCE: la programación de la educación obligatoria tendrá en cuenta la oferta de centros privados concertados existente, además de garantizar plazas que pueden ser concertadas por la demanda social.

Características	Implicaciones en educación	Aplicación en España
Gerencia y administración "eficiente"	Incorporación al sector público de técnicas de gestión y dirección de empresa del sector privado. Se potencia la "profesionalización" de la dirección escolar como gerente, experto en gestión económica, empresarial y de recursos humanos.	LOMCE: Organización jerárquica y Gerencialismo. La dirección se convierte en una función unipersonal y no colegiada, pasando también a tener el control en la "gestión de personal". Una dirección nombrada por la administración gobernante, afín a la misma.
Organización "eficaz"	Se produce un trasvase de competencias desde el Consejo Escolar hacia el director quitando a las comunidades educativas la capacidad de participar en el gobierno y evaluación de los centros.	LOMCE: El consejo escolar queda relegado a funciones meramente consultivas y no decisorias. El director ordena y manda. Eliminación del funcionamiento democrático y participativo.
Externalización	Externalización de la mayoría de los servicios educativos. Además de los habituales, comedor, transporte, etc., algunos países también lo han hecho con la inspección, la formación del profesorado, etc.	Se confiere a los directores o las directoras la capacidad para contratar con terceros, actividades vinculadas a programas. La contratación de profesorado de habla inglesa sin oposición, etc.
Rendición de cuentas y accountability	Estándares de medición en función de resultados, expresados en términos cuantitativos. Rankings	LOMCE: Evaluaciones y reválidas estandarizadas.
Autonomía y Pago por resultados	Se aplican incentivos a los centros, no ya en función de las necesidades de su alumnado, sino de acuerdo con el puesto en el ranking. Ley del mercado. Aquellos 'productos' más demandados serán los que haya que reforzar.	LOMCE: liga autonomía escolar a especialización competitiva de los centros y a los resultados académicos en función de los cuales llegarán recursos diferenciados
Competitividad	Competitividad entre centros, anunciando en el mercado de consumo su especialidad y sus logros	LOMCE: establecerá rankings que se publicitarán como si una liga de fútbol se tratara
Elección del cliente	Considerado como cliente que exige resultados ante su inversión entre las posibles ofertas clasificadas en un "mercado libre".	LOMCE: los "clientes" podrán comparar en el ranking y elegir aquél que más ventajas competitivas les aporte a su prole en el futuro mercado laboral
Cobro al usuario	Introducción de estrategias de re-pago concibiendo la educación ya no como derecho que el Estado ha de garantizar vía impuestos sino como oportunidad de inversión a futuro.	Tasas de matrículas universitarias han subido hasta un 66% en alguna CCAA, pudiendo llegar a un 362% la 2ª, 3ª y 4ª matrícula. Las becas se han reducido y los másteres triplican su precio.
Gestión de personal	Se cuestionan los procedimientos de gestión del personal basados en una selección transparente, en función del mérito e igualdad. Se conforman las plantillas docentes de acuerdo a la adecuación al	LOMCE: la dirección podrá seleccionar al profesorado, "estableciendo los requisitos y méritos para los puestos de personal funcionario docente" y "podrá rechazar interinos

Características	Implicaciones en educación	Aplicación en España
	proyecto del director nombrado por la administración.	<i>procedentes de las listas</i> ".
Descentralización	Descentralización financiera de centros en base a un presupuesto propio, estableciendo que no forman ya parte de un "todo" que es el sistema educativo, sino que cada uno se convierte en una entidad individual que debe entrar a competir con los demás y debe además rentabilizar sus recursos (como si fuera una empresa)	Se centraliza el control pedagógico (a nivel curricular, de evaluación del sistema y de formación de los docentes), pero alentando la búsqueda de fuentes de financiación privada alternativas, así como patrocinadores y mecenas, dada la falta de recursos públicos, ante los recortes presupuestarios.

LA GESTIÓN EFICAZ DE LA "CALIDAD" EDUCATIVA

La gestión de la calidad proviene de un enfoque directivo desarrollado a mediados del siglo pasado que ponía el énfasis en la mejora continua de los procesos dentro de las organizaciones. Este movimiento, que se inició en el mundo de la empresa, logró afianzarse en la gestión empresarial entre los años cincuenta y ochenta del siglo pasado, con medidas de cuantificación y categorías estandarizadas orientadas a la satisfacción del "cliente" (Bautista, 2012).

Dado que la mayoría de empresas que acogieron esos planteamientos eran burocráticas, es decir que consideraban que era clave tener normas y reglas claras sobre cómo hacerlo todo en las organizaciones, o estaban centradas en el logro, la competitividad y la fijación de objetivos y estrategias, su implantación se llevó a cabo desde de este enfoque. Lo cual supuso que la gestión de la calidad se transformó en normas y auditorías de calidad. En esta visión subyace la sospecha de que no podemos confiar en las personas que trabajan en la organización; por eso debemos controlarlos, decirles lo que hay que hacer y cómo hay que hacerlo, y motivarlos de forma extrínseca "con la zanahoria", animándoles a marcarse metas, o marcándoselas nosotros, e incentivando su logro (Chiva, 2017).

El problema es que este sistema no solo genera inflexibilidad, extendiendo poco a poco la necesidad de fijar objetivos, metas, indicadores, acciones de mejora, estrategias, sino que introduce además la sospecha sobre los profesionales de la educación y, por tanto, la necesidad de controlar y vigilar a las personas o grupos, teniendo éstos que demostrar continuamente que han realizado las actividades establecidas y han sido verificadas y ratificadas adecuadamente por la administración educativa. Todo ello impide la autonomía y centrarnos realmente en cómo hacemos nuestro trabajo y cómo lo mejoramos; es decir, acaba importando más la cantidad, y el cumplimiento de los estándares establecidos en la auditoría de calidad que la calidad de lo que se hace, paradójicamente.

Pero la gestión eficaz de la calidad ha ido más allá aún. La doctrina del mercado escolar ha introducido un nuevo componente ligado a la eficacia, basada ésta en el análisis de la relación costes-beneficios. Además de la fijación de estándares e incentivos, de la verificación y el control, este modelo exige la constante presentación de pruebas también de rentabilidad económica de las acciones emprendidas.

Este modelo está alejado de los planteamientos pedagógicos. Al sobrevalorar lo que es visible y lo que es cuantificable, el modelo del mercado va exactamente contra la lógica pedagógica que exige tiempo. El mercado funciona a corto plazo y las soluciones a las que conduce son superficiales, mientras que las soluciones a numerosos problemas educativos reclaman decisiones que operen a largo plazo (Aróstegui & Martínez, 2008).

En estas condiciones la educación se convierte en un artículo comercial cuyos resultados deben ser reducibles a unos 'indicadores de rendimiento normalizados' en función de esa supuesta eficacia.

La concepción de la eficacia que se ha ido imponiendo progresivamente en la educación considera que ésta es siempre medible, a través de métodos y técnicas estandarizadas y reproducibles a gran escala. Esta concepción exige la comparación de resultados de la actividad pedagógica. Los resultados cuantificados se presentan como un criterio de calidad de las diferentes escuelas y como la medida del nivel educativo escolar.

La dificultad estriba en que creer que la eficacia y la calidad de la educación es representable mediante estándares medibles por tests constituye una visión reduccionista — en parte herencia del positivismo y en parte de la cultura de la eficiencia y la competitividad ligada al mundo empresarial— que no toma en cuenta que ninguna medida o cuantificación exacta puede reflejar procesos sociales o individuales complejos como el aprendizaje.

Este sistema permite el progresivo aumento de la mercantilización de la educación porque ofrece los mecanismos de comparación que necesitan los “consumidores y consumidoras” para hacer que los mercados funcionen como tales, eligiendo entre las “ofertas más competitivas” en estos parámetros. Estas políticas presionan a las escuelas para que muestren un aumento constante en las puntuaciones de los exámenes comparativos (como los accionistas que presionan para tener un aumento constante de beneficios en las empresas), para que muestren esos resultados en los rankings comparativos que, siendo realistas, no deja de ser humillante; y amenazan a las escuelas que no muestren “mejoras” con retirarles la financiación o con la pérdida del control. Es lo que supone el “pago por resultados”, tanto a centros como a profesionales.

Los términos eficacia y eficiencia, ligados al de calidad se han convertido en palabras de moda que han reemplazado al de igualdad de oportunidades. En el fondo, la preocupación básica por la calidad de la educación radica en aumentar la eficacia escolar, lo que no es otra cosa que “hacer rendir” más a los centros, al profesorado y, en definitiva, a los estudiantes para enfrentar un mercado cada vez más exigente. Y ello implica elevar las normas de rendimiento y que se instituyan sistemas de evaluación regionales o nacionales para determinar los resultados medibles de los estudiantes y de las escuelas.

La filosofía de la calidad, importada del mundo empresarial (Colella & Díaz Salazar, 2017), aporta al mundo educativo una terminología diferente y, tras ella, una concepción de la escuela como empresa, que sabe que una oferta educativa tiene razón de ser si se consigue que haya familias que la “demandan”. La demanda se ha convertido en el término talismán, para generar este mercado educativo. Las administraciones públicas, tanto de tinte neoliberal como neoconservador, estimulan esa demanda insistiéndoles a las familias en que puede ser un “valor añadido” en la lucha por el futuro laboral de su prole.

Estos vocablos “talismán”, casi “sagrados”, han conseguido que a su sola invocación se confiera credibilidad, apoyo y validez a todo proyecto bajo su auspicio. Términos “fetiche”, habitualmente difusos, significantes vacíos, que se utilizan indistintamente para justificar prácticas y propuestas completamente opuestas, porque ¿quién puede declararse a favor de la ineficacia, o quién en contra de la calidad?

Uno de las palabras “talismán”, con capacidad de atracción y movilización social, que van a promover gobiernos e instituciones neoliberales y neoconservadoras, es “excelencia”. Mejorar la calidad educativa se hace equivalente a buscar la excelencia. Pero esa excelencia no se refiere a excelentes servicios para el alumnado, excelentes condiciones de trabajo para el profesorado, o unos inmejorables recursos y óptimas estrategias de enseñanza y aprendizaje para promover una educación con capacidad para generar cambios sociales democráticos en nuestras sociedades. Por el contrario, el concepto de “excelencia” se refiere al modelo gerencialista de los estándares de los resultados del trabajo a realizar, y del puesto en el ranking que traduce el grado en el que el producto final se asemeja a lo que establecían los estándares (Saltman, 2000; Torres, 2001).

Por eso nos hemos de preguntar de qué calidad estamos hablando y respecto a qué, calidad de qué manera y en qué condiciones, calidad para qué y al servicio de qué intereses y personas. A menos que vayamos más allá de las declaraciones formales el término resulta simplemente hueco o, tal vez, poco más que una fórmula publicitaria y propagandística.

En el contexto de la actual globalización neoliberal, en el que se inscriben la mayoría de los discursos de calidad, este estandarte ha sido el pretexto edulcorado que trata de camuflar términos políticamente menos correctos (excelencia, élites, minorías) y funciones cuestionables de la educación (selección, clasificación, distinción académica y redistribución social), disimuladas ahora bajo los imperativos de la calidad. De tal forma que estos objetivos y finalidades de la calidad, se están configurando como nuevas y efectivas estrategias neoliberales de “selección” y segregación de los “mejores” o “más rentables”, ya no sólo de alumnos y alumnas, sino de centros.

“La excelencia propia de lo mejor y de los mejores es la mitificación aristocratizante en que se condensa la ideología de la calidad, poniendo en él su más alta referencia, y como noción cargada de resabios mitificantes nunca queda suficientemente precisa en sus criterios, de forma que valga para lo que haga falta según casos y contextos” (Pérez Tapias, 2008, 80).

Las presiones del Banco Mundial y los planes de ajuste del Fondo Monetario Internacional han significado adoptar una lógica que se basa más en criterios de rendimiento económicos que en criterios pedagógicos; una lógica en la cual la atención está puesta en las competencias y en los resultados instrumentales del aprendizaje únicamente de cara a la inserción laboral.

Esto orienta la política educativa al campo económico más que al pedagógico. A su vez, la calidad queda reducida al rendimiento y a la racionalización del gasto. La reflexión pedagógica sobre la enseñanza pasa a centrarse en los rendimientos y la productividad. Productividad, competitividad, eficiencia, eficacia, aparecen como atributos del nuevo modelo al que deben responder el sistema educativo y las instituciones que lo integran.

El horizonte de los fines de la educación se reduce a la cuantificación de los resultados en los exámenes estandarizados del número de diplomados y titulados, a su vez relacionados con las inversiones realizadas y las necesidades en mano de obra de la gran industria.

En este círculo vicioso, se plantea, dentro de la lógica de la eficacia y la rentabilidad de los recursos invertidos, dotar de más financiación a aquellos centros que presenten mejores resultados “contables” y “constatables”, dejando a su suerte a aquellos centros que presentan peores resultados por estar necesitados de más apoyo y recursos. Es el darwinismo organizativo de la nueva gestión empresarial aplicada a la educación.

En definitiva, la eficacia y la calidad, hoy asumidas en la ideología educativa neoliberal, encubren unos intereses esencialmente políticos al convertirse en un instrumento sutil para hacer más eficientes y aceptables las prescripciones oficiales determinadas desde los niveles de poder central, pasando desde las formas tradicionales de control burocrático, hacia técnicas de control ideológico.

Este discurso funciona, además, como un discurso moral, que apela a la responsabilidad de las propias comunidades educativas, culpabilizándolas de su crisis o fracaso e induciéndolas a que sean más productivas y rentables. Al mismo tiempo, oculta y desplaza los problemas centrales de la educación, particularmente los vinculados a la financiación de la educación, a problemas de eficacia y eficiencia del sistema educativo. De este modo, la cuestión ya no es de contar con mejores centros, con edificios decentes, bien dotados de todo el profesorado y del apoyo necesario; la calidad depende ahora del funcionamiento del propio centro y de su capacidad para ganarse clientes. La lógica económica se sobrepone a la lógica educativa (Bolívar, 1999).

“La mejora de la calidad, más que instalarse en conceptos más amplios referentes a la ciudadanía, la ética, el desarrollo personal, culpabiliza al alumnado y al profesorado de no ser suficientemente competitivos” (Bautista, 2012, 157).

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 económico se impone.

LA MCDONALIZACIÓN DE LA ESCUELA

El modelo económico neoliberal propone ya no sólo que la gestión de los centros públicos pase a manos privadas, sino que los titulares públicos aprendan a gestionar como lo hacen los privados, cuya gestión se presenta como modelo de excelencia.

Ritzer (1993) y Gentili (1997) denominan a este proceso Mcdonalización, la gestión de la escuela al estilo *McDonald's*.

Mcdonalizar la escuela, analiza Laval (2004), supone pensarla como una institución que debe adaptarse rápida y eficientemente a los estímulos o señales que emite un mercado altamente competitivo al que debe servir en la preparación de trabajadores y trabajadoras eficaces. Es evidente que la educación debe tener conexión con el mercado de trabajo; lo cuestionable es que, como venimos analizando reiteradamente, parezca que sólo en función de ello se establezcan sus metas y se evalúe su impacto, como si lo auténticamente decisivo de la escuela fuera preparar la mano de obra de los procesos productivos (San Martín, 2006).

Se convierte así el proceso educativo en una labor meramente técnica. Se le cercena y se niega el eminente carácter social y político del acto educativo que implica conflictos de intereses, valores e ideales. Esta mutilación no admite que la comunidad educativa, protagonista del proceso educativo, se formule preguntas como “¿qué contenidos enseñar, para qué enseñarlos, a favor de qué o de quién enseñarlos?, ¿quién elige los contenidos y cómo se enseñan?, ¿cuál es el papel del profesorado y de las familias y del alumnado? ...” No entiende que la comunidad participe activamente en la escuela, ni que se organice democráticamente la misma.

La imitación del mundo de la empresa privada tiene como justificación la búsqueda de eficacia. La “escuela eficaz” debe regirse por la reducción y el control de los gastos educativos, que se ha vuelto una prioridad con el vacío lema de: “hacer más con menos”. De esta forma se justifica que los problemas no son de “inputs”, es decir, no hay realmente problema de falta de recursos, sino de “outputs”, de resultados que han de ser obtenidos de una forma eficaz, con menos recursos. Si ya no se pueden aumentar los recursos a causa del recorte de los gastos públicos y la reducción de los impuestos a las grandes fortunas o su desvío para rescatar a los bancos y financieras, el esfuerzo prioritario debe dirigirse hacia la administración “racional” de los sistemas escolares pasando, de las formas de organización democrática y participativa, con el concurso y la implicación de la comunidad educativa, a las formas de organización fundadas en el “gerencialismo” al estilo de las plantas industriales de fabricación. Se pone en marcha un verdadero culto a la eficacia y al rendimiento.

LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA GESTIÓN MCDONALIZADA

Para ello se necesitan, lógicamente, gestores y gestoras eficientes, cada vez más alejados de todo control democrático. 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”, profesionalizando su función y orientándola hacia un modelo de gerencia, de gestión económica, empresarial y de recursos humanos. La participación es sustituida por la organización jerárquica y piramidal. Para ello es necesario poner al frente de las instituciones educativas a verdaderos gestores encargados de aplicar eficazmente las políticas anunciadas como “de modernización”, decididas desde arriba y capaces de disciplinar y controlar a los docentes y al alumnado en la base. Es decir, un modelo basado en “la mucha vigilancia y la poca confianza”.

“Mientras los expertos y expertas universitarios hablan cada vez más de liderazgo distribuido y de transformar la cultura de las escuelas, las agencias gubernamentales refuerzan las presiones de arriba debajo de rendición de cuentas y vigilancia” (Wrigley, 2007, 14). Este modelo jerárquico y piramidal de decisión, no potenciará una dinámica participativa dentro del centro, sino que, por el contrario, lo más fácil es que genere un clima desmotivador,

burocrático y autoritario, que destruye la confianza y la cooperación colectiva, justamente lo contrario que recomiendan todas las investigaciones sobre liderazgo y organización educativa (Bolívar Botía, 2010, 2013; Bolívar, López & Murillo, 2013; García Garnica, 2016; Navarro Weckmann, Guzmán Ibarra, & Guaderrama Martínez, 2016; Sebastián Heredero, Catalán Cueto, Herrera, Utrera Infantes, Acosta Vargas & Martín Bris, 2016; Vargas Jiménez, 2017; González González, 2017). Como estos autores y autoras han demostrado, parece claro que los modelos verticales, autoritarios y burocráticos han evidenciado ser inservibles en educación, incluso en lo que a la mejora de los aprendizajes se refiere. Los modelos donde los equipos directivos asumen un liderazgo motivador hacia la comunidad educativa, promoviendo el sentimiento de comunidad que aprende, ayudan en la creación de un ambiente positivo y que realmente favorece una orientación hacia la mejora del aprendizaje.

Sin embargo, la legislación educativa española, a través de la LOMCE, eliminó la poca democracia que quedaba en los centros escolares, reduciendo al Consejo Escolar a un órgano meramente consultivo y poniendo al frente de las instituciones educativas a verdaderos gestores “afines”, encargados de aplicar eficazmente las políticas decididas desde arriba.

Si antes el equipo directivo de un centro era el representante de la comunidad educativa ante la Administración, 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. Ya con la ley de educación socialdemócrata española (LOE), la dirección se había establecido como representante doble, de la Administración y el centro, avanzando en el modelo de gestores nombrados por la Administración, ejecutores de sus disposiciones, mandos intermedios de esta nueva estructura jerárquica (Viñao, 2016). Pero con la LOMCE el modelo de dirección se radicalizó convirtiéndose en una función unipersonal y no colegiada, pasando a tener el control de la “gestión de personal” en los centros especializados donde puede llegar a seleccionar al profesorado. Esto, lógicamente, implica crear una burocracia cercana y dependiente de la Administración política de turno, con un “talante más comprensivo” ante sus medidas, difusora y controladora de sus instrucciones y afín a su ideología.

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 de cara a llevar a cabo prescripciones 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.

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 proveniente directamente del mundo de la empresa: “calidad total”, “sociedad del conocimiento”, “cliente”, “marketing”, “competencia”, “empleabilidad”, “flexibilización”, “excelencia”, etc. (Díez Gutiérrez & Guamán, 2013).

Incluso la formación para el acceso a la dirección o la que se imparte a los directores y directoras en función, ya no sólo incorpora nociones y visiones del mundo de la empresa (gestión, competencias, balance, calidad total, eficacia...), sino que enseña a leer los problemas que se plantean en el sistema educativo a través de las lentes de la empresa privada. El efecto de este tipo de formación consiste en hacer de la empresa la norma ideal a la que debe plegarse la escuela, y de la dirección, gerentes profesionales y especializados, que cada vez tienen menos que ver con la pedagogía o la educación y más con la economía y la producción. Esto está implicando la consolidación de una “cultura común” de la dirección, gracias a una formación semejante y a referencias similares en quienes se van incorporando a estos cargos.

En definitiva, la NGP erosiona e incluso destruye el apoyo mutuo, la colaboración y el diálogo entre la comunidad educativa, elementos que, según todas las evidencias de la

literatura científica y pedagógica, promueven un entorno que favorece tanto el propio desarrollo profesional del profesorado como el aprendizaje de sus estudiantes (Verger, Bonal & Zancajo, 2016; Moreno-Hidalgo & Manso, 2017), generando buen clima y cooperación entre el profesorado y la comunidad educativa, y equipos docentes y organizaciones que aprenden y pueden mejorar, así como sostener tales mejoras a lo largo del tiempo.

Sin embargo, los modelos de gestión donde se ponen en marcha dinámicas de cuasi-mercado educativo, propias de la NGP, promueven una cultura en la que las relaciones colegiadas y colaborativas se ven truncadas y corrompidas (Ball, 2003a, 2003b). Este tipo de cultura redefine los aprendizajes desde un marco de rentabilidad, tanto en la dinámica del profesorado como del alumnado, impactando no solo en su quehacer sino en su identidad y en las relaciones interpersonales (Ball, 2003b, 91).

LA TRAMPA DE LA “AUTONOMÍA” GERENCIAL

Este proceso viene acompañado por un discurso que proclama la necesaria descentralización y autonomía (Quiroga, 2017). Pero no se refiere a una autonomía ligada a la posibilidad de innovación pedagógica de cada centro, a la adaptación del proceso de aprendizaje y enseñanza a los ritmos diferentes del alumnado específico de cada centro concreto; a un instrumento, en manos del profesorado y de la comunidad educativa de cada centro, para poder aplicar las estrategias pedagógicas y organizativas más convenientes y adaptadas a la diversidad del alumnado. Aróstegui & Martínez (2008) se preguntan: qué autonomía se pretende realmente cuando no se tiene ni siquiera capacidad para poder pronunciarse respecto al tamaño de los centros y de las aulas, o al sistema de calificación y los estándares establecidos al efecto o a reemplazar contenidos curriculares por otros más sensibles a otras expresiones culturales.

El enfoque neoliberal maneja los términos descentralización y autonomía escolar de forma ambigua y calculada, para introducir tras estos significantes con carga positiva, significados radicalmente diferentes. Porque lo que las escuelas se ven obligadas a asumir según la ideología neoliberal es una ‘autonomía’ presupuestaria en la que no vienen asegurados recursos económicos y humanos. La finalidad es presionar a cada escuela para que busque las vías de cara a limitar sus gastos cada vez más, en un contexto de radical recorte presupuestario, y a buscar otras fuentes de financiación privada y externa.

De hecho, durante la década de los noventa, las reformas educativas que se desarrollaron en EE.UU., Reino Unido, Canadá, Australia, Latinoamérica, enfatizaban discursos que remarcaban términos de elección, responsabilidad, eficiencia y descentralización, ligados a una exigencia de mayor autonomía de funcionamiento de los centros educativos. El efecto aparentemente “paradójico” de estas reformas es que permitieron a los gobiernos centrales adquirir un control todavía mayor sobre la vida diaria de las instituciones escolares. Eso fue debido a la forma en que el proceso de descentralización se llevó a cabo: sin la asignación de los recursos necesarios. En la actualidad, tras casi treinta años de unas reformas que pretendían aumentar la autonomía educativa, las administraciones centrales han aumentado su poder a la hora de determinar las políticas escolares, los currículums y el proceso de evaluación. Incluso han creado instituciones dotadas con los medios para ejercitar un control más estrecho sobre el rendimiento de las escuelas. Lo más grave es que, ahora, quienes determinan el funcionamiento de los centros educativos no son los principios ni las necesidades educativas sino los objetivos de los programas financieros de ajuste económico o programas de ajuste estructural (Fischman & Gandin, 2008).

Ya no se trata de luchar por una mejora de la educación y el sistema educativo, de procurar más recursos donde más se necesiten, de dar más apoyos a aquellos centros con más dificultades, sino que se fomenta la autonomía como forma de competencia entre centros educativos. Competencia que se ve acrecentada y potenciada por una política de exigencia de resultados. Unos en los que se concentra toda la población minoritaria o con

necesidades, que están en zonas periféricas o rurales, con escasos recursos y profesorado interino lo cual impide la consolidación de un equipo estable, frente a otros que concentran a la población de clase media y alta, con muchos recursos. De esta forma aumentará aún más la brecha social que ya existe actualmente, consolidando la polarización social y destruyendo la igualdad de oportunidades y la cohesión social (Cañadell, 2015).

Esta competencia entre centros, auspiciada por las administraciones educativas con la publicación de estos rankings, potencia mecanismos de mercado donde las escuelas luchan para mostrarse o venderse como 'mejores' que las otras, para resaltar su supuesto "valor añadido", sea en términos de proyectos de bilingüismo o emprendimiento, instalaciones y recursos, resultados académicos, modelos disciplinarios, "innovaciones", etc. Y las familias luchan para acceder a aquellas escuelas que aparecen en este mercado de oportunidades como las "mejores", las que están en los puestos superiores de los rankings. "Porque efectivamente las familias (sobre todo aquellas con más capital cultural) saben que no escogen entre escuelas diferentes sino entre escuelas eminentemente desiguales. Desiguales en oportunidades y condiciones para el aprendizaje y el desarrollo integral de sus hijos e hijas. Y ahí es donde radica la trampa de numerosos discursos. En tratar como sinónimos 'diferencia' y 'desigualdad'" (Tarabini, 2017). Unas escuelas son gratuitas y otras cobran cuotas que dificulta el acceso a determinados sectores sociales; porque unas concentran toda la diversidad de alumnado que llega durante el curso por cuestiones migratorias y otras tienen un alumnado prácticamente "idéntico" durante toda la etapa escolar; porque unas tienen pantallas digitales en todas las aulas y otras no tienen ni ordenadores; porque unas tienen un profesorado estable, mientras otras tienen una plantilla docente que no deja de cambiar año tras año. Por eso, como explica esta especialista, los discursos que enfatizan las virtudes de la competencia entre centros, la autonomía para reforzar la especificidad y, por tanto, la diferencia entre centros y la libre selección de centro educativo olvidan que la educación es un bien común y un derecho que hemos de garantizar a todos los niños y niñas en condiciones de igualdad, no una ventaja competitiva individual que hay que aprovechar en un entorno competitivo.

Además, esta manera de concebir la autonomía y la descentralización supone el traspaso de responsabilidades y funciones, desde la Administración a cada centro y a su comunidad educativa en particular. Una vez establecida este tipo de autonomía, los resultados ya no son responsabilidad del sistema, ni de la Administración, sino del propio centro, o sea, de los docentes que trabajan en él. De hecho, detrás de estos conceptos se esconde una "privatización" encubierta de los centros públicos, en el sentido de que no forman ya parte de un "todo" que es el sistema educativo, sino que cada uno se convierte en una entidad individual que debe entrar a competir con los demás y debe además rentabilizar sus recursos (exactamente igual que si fuera una empresa).

Se extienden así los "contratos-programa" entre la Administración y cada centro particular o cada universidad, que individualizan la relación con la Administración y donde ésta condiciona el aumento de la financiación a la presentación de resultados cuantificables. Contratos-programa que se dotan en función de los resultados obtenidos. Esto no sólo desarticula los mecanismos unificados de negociación con los sindicatos de trabajadores y trabajadoras de la educación y flexibiliza las formas de contratación y las retribuciones salariales de los colectivos docentes, sino que exime al Estado de su obligación de suministrar los recursos necesarios y garantizar la calidad del servicio, y permite que la Administración se desentienda progresivamente de la financiación de los centros públicos, especialmente de los que más necesitan apoyo y recursos dejando en manos de los "gestores educativos" la responsabilidad de dar una educación de calidad. De esta forma, la responsabilidad del éxito o fracaso del funcionamiento de los centros se delega en las comunidades educativas (Apple, 2002; Cañadell, 2005, 2016).

Estas estrategias para eludir la responsabilidad de la Administración educativa, a quienes se ha encomendado el diseño, planificación y la gestión de la educación pública, suelen involucrarse en el lenguaje de la descentralización administrativa, la apertura a la comunidad,

y la participación de los sectores implicados. Sin embargo, al mismo tiempo que se proclama este supuesto proceso de autonomía, esta estrategia se ve compensada por un no menos poderoso proceso centralizador fundado en el desarrollo de programas nacionales de control y evaluaciones estandarizadas de los contenidos educativos (básicamente, pruebas de rendimiento aplicadas a la población estudiantil); el diseño centralizado de reformas curriculares que establecen los contenidos básicos de un “currículum nacional”; y, la implementación de programas nacionales de formación de profesorado que permitan la actualización de los docentes según el plan curricular establecido en la citada reforma centrados en esos mismos contenidos (emprendimiento, bilingüismo, TICs, etc.).

En suma, la salida que el neoliberalismo encuentra a la crisis educativa es producto de la combinación de una doble lógica centralizadora y descentralizadora: centralización del control pedagógico a nivel curricular en los contenidos establecidos a nivel central, a nivel de la evaluación estandarizada del sistema y a nivel de formación de los docentes (Medeiros, 2015); y descentralización de los mecanismos de financiamiento del sistema.

PAGO POR RESULTADOS SEGÚN RANKING

“En nuestro contexto, donde las políticas de recorte del gasto público están a la orden del día, no es raro ver cómo las Administraciones educativas, en vez de ofrecer salarios dignos, optan por proponer estímulos económicos, complementos salariales, pero solo a unos pocos, y para ello recurren a hacerles competir entre sí” (Torres, 2001, 69).

Financiar en función de los resultados, que serán evidenciados según el puesto en que se obtenga en un ranking de centros o instituciones educativas, proviene del mundo de las operadoras de telefonía móvil y de empresas de trabajo precario y a destajo, que ya se puso de moda con el boom inmobiliario en los 80. Ya no se trata de financiar según las necesidades, sino según los logros.

Los rankings y tablas de posiciones (*league tables*), son el escaparate en el que se muestra el nuevo mercado educativo en donde los clientes pueden elegir su inversión, compitiendo por conseguir la mejor oferta, como si de un gran supermercado se tratara. Son como esas guías de hoteles según la categoría o restaurantes según el número de “*estrellas Michelin*”. Generan una mentalidad de clientes en la ciudadanía y una mentalidad de competidores entre los profesionales y los centros. Condicionan las decisiones y orientaciones educativas de las instituciones educativas modificando objetivos y prioridades; influyen en la atracción de estudiantes y familias: la demanda y matriculación se ven afectadas; inciden en la financiación, y en el ámbito universitario determinan la captación de recursos y la recaudación de fondos; afectan a la moral del personal; favorecen fundamentalmente a las elites: otorgan más prestigio a los centros que generalmente ya lo tienen y menos a las que no lo poseen (Delgado, 2012).

“La consideración de la medida de la calidad educativa a través de los rankings, parte de un equívoco, a saber: medir significa registrar, informar, es una actividad descriptiva; evaluar significa emitir juicios de valor fundamentados, es una actividad normativa. Pero medir no es evaluar. No se pueden derivar consecuencias normativas –como de hecho se hace– de cuestiones descriptivas. (...) el valor de la calidad educativa no depende tanto de la rendición de cuentas (accountability) sino de la rendición de sentido (sense-ability). Por eso, los instrumentos que ayudan a medir la calidad educativa han de estar al servicio del valor educativo (es decir, de aquello que vale la pena), y no a la inversa: una calidad educativa subordinada a los instrumentos que la miden, ignorando el horizonte de los auténticos fines emancipadores que ha guiado y ha de seguir guiando el desarrollo de la educación” (Montané, Beltrán & Teodoro, 2017, 296).

Este enfoque produce el ya comentado “efecto Mateo”: a quien ya tiene, más se le dará en financiación, prestigio, demanda y posibilidades; y al que no tiene, a los centros con más dificultades y por tanto menor puesto en el ranking, incluso aquello que tiene, se le quitará progresivamente, hasta desaparecer. Es el modelo darwinista de la competición

descarnada, aplicada al sistema educativo. Responsabilizando a las instituciones educativas de su “suerte”, obviando el contexto, la situación, los recursos, los procesos desarrollados. Lo que se valora son los resultados contables que se muestran en el ranking.

En este modelo de “reconocimiento por ranking” se produce un énfasis en los resultados (concebidos como productos), antes que en los procesos educativos. Prevalece más el cumplimiento de una serie de requisitos formales que las cuestiones sustantivas. Paradójicamente, las exigencias de calidad están medidas por instrumentos y procedimientos principalmente de carácter cuantitativo, que acaban cristalizando en una poderosa industria contable (indicadores, rankings, comparaciones...). Esta manera de medir la educación desplaza las lógicas institucionales hacia nuevas lógicas que subordinan el conocimiento a lo que se ha denominado “economía del conocimiento” al servicio del crecimiento productivo, que olvida el desarrollo social o de ciudadanía.

Lógicamente, esta mercantilización competitiva implicará que los centros se harán más selectivos, tendiendo a rechazar a los estudiantes que presentan ritmos más lentos o intereses menos competitivos y que puedan hacer descender a los centros en su posición en el ranking escolar. Impulsa así una competencia y lucha darwinista entre colegios, con recursos y medios cada vez más escasos, de consecuencias imprevisibles para la equidad del sistema. Ya no se tratará de qué puede hacer la escuela por el alumno o alumna que se matricula en ella, sino qué puede hacer el estudiante por la escuela para que suba y no baje en el ranking.

Pero también afectan a las relaciones entre los centros y en el seno de la propia comunidad educativa. Los mecanismos de “pago por resultados”, ligados a un modelo de rendición de cuentas (accountability), provocan también cambios en la identidad de los y las docentes, un impacto en su autoestima, un cambio de valores sobre la perspectiva de la educación pública, la modificación de las interacciones sociales y profesionales y un aumento en los niveles de estrés, ansiedad y desmotivación (Torres, 2001; Ball & Youdell, 2007).

Las relaciones de cooperación se ven mermadas por la promoción de la competencia entre e intra centros, así como las constantes presiones a las que han de someterse debido a la rendición de cuentas, “una pistola cargada de culpas, profundamente corrosiva para la educación”, que erosiona la identidad del maestro y la maestra como profesional y que genera un sistema motivacional extrínseco de orientación conductista, dependiente de premios y castigos. En uno de los estudios llevados a cabo por Jeffrey (2002) se presentan cómo las interacciones sociales y profesionales del profesorado están variando con el alumnado y las relaciones entre el propio profesorado en comunidades sometidas a estos mecanismos de rendición de cuentas. Por un lado, en torno a las relaciones con el alumnado, el autor describe tres consecuencias principales: a) las interrelaciones pierden el sentido de relación humana para basarse en una relación de dependencia en función de los estándares pautados desde las administraciones; b) las relaciones de cercanía se vuelven cada vez más distantes y menos implicadas emocionalmente por la presión de mayores rendimientos; y c) las relaciones pedagógicas donde los modelos de enseñanza más participativos e interactivos se ven modificados por metodologías menos significativas e innovadoras, que lo que buscan es obtener resultados eficientes en los exámenes, orientando la práctica educativa al denominado *teaching for test*. Por otra parte, en lo que se refiere a las relaciones entre los docentes, Jeffrey (2002) destaca como éstas se ven afectadas en tres esferas: a) el deterioro de las relaciones democráticas en el seno de los centros; b) el deterioro de las relaciones de colaboración donde las relaciones colegiadas han sido sustituidos por relaciones competitivas; y c) por último, en lo que implican las relaciones personales, las circunstancias personales que rodean a cada docente pasan a un segundo plano, primando otro tipo de aspectos centrados en la eficiencia y eficacia, lo cual implica una falta de cuidados mutuos (Katsuno, 2012).

Lo mismo es aplicable al ámbito universitario. Los rankings universitarios, tan de moda actualmente, como el *ranking de Shanghái* evalúan fundamentalmente resultados de investigación. La dimensión docente, objetivo central de las universidades, queda fuera

(Sanz-Casado & al., 2013). El *ranking de Shanghái*, el más difundido mediáticamente, se centra en especializaciones de ciencia y apenas atiende a los resultados investigadores de campos como las humanidades. El ranking se construye con indicadores de 'excelencia extrema' (Pérez & Aldás, 2016), como artículos en *Science* o *Nature* y premios Nobel (es como hacer campeón de liga de baloncesto al equipo que más canastas desde más de diez metros ha sido capaz de encestar), que mide menos la excelencia en la investigación que la reputación y el prestigio de las universidades para la atracción de clientela con. El ranking está copado por universidades anglosajonas elitistas privadas, que cuentan con un presupuesto incomparable de recursos que les permiten "fichar" premios nobel y realizar grandes inversiones en investigación, lo que se traduce en publicaciones y patentes, que es lo que contabiliza en estos rankings: Harvard, Princeton o el MIT, tienen presupuestos de aproximadamente 150.000 euros por estudiante y año, mientras que en España se invierte en torno a 6.500 euros como promedio por estudiante y año (Mari-Klose & Barrada, 2017).

A pesar de ello, España se sitúa en una posición similar a países como Francia, Canadá, Corea del Sur y Australia, todos ellos con renta per cápita superior a la española. Además, España es un país con una amplia oferta de buenas universidades, algo de lo que no tienen precisamente algunos de los países que se cuelan en el Top-200 de Shanghái y tenemos universidades excelentes en todos los campos de especialización (Mari-Klose & Barrada, 2017).

El problema añadido a este modelo de rankings universitarios es que simplifican realidades multidimensionales muy diferentes, seleccionan muy subjetivamente una serie de variables muy cuestionables, sintetizan todos esos indicadores en uno solo para tratar de construir un índice sintético y contemplan conjuntamente variables relativas a cantidad y calidad. Además, son elitistas por naturaleza: más de 16.000 universidades en el mundo nunca podrán clasificarse en alguno de estos comparativos (Rauhvargers, 2011). Los rankings internacionales se centran en un limitado número de universidades –las 500 que contempla el Ranking de Shanghái representan menos del 3% de las existentes en el mundo– utilizando criterios inaplicables para evaluar a la gran mayoría de las instituciones que conforman los sistemas universitarios de cualquier país, incluidos aquellos con sistemas universitarios más potentes (Montané, Beltrán & Teodoro, 2017).

No obstante, además de todas las críticas sobre el sistema de ranking ya formuladas, hay que tener en cuenta que los especialistas concluyen que este tipo de rankings universitarios son instrumentos muy sesgados y comerciales (Erkkilä, 2013; Ordorika & Lloyd, 2013; Barsky, 2014), que miden exclusivamente lo que es posible medir, no lo que es relevante medir como, por ejemplo, la responsabilidad social de las universidades (Unterhalter, 2016) y advierten que "*las serias deficiencias metodológicas que tienen, los hace sumamente inapropiados como herramientas para evaluar de manera confiable la calidad global de las instituciones a las que se refieren*" (Martínez Rizo, 2011).

UNA GESTIÓN DEMOCRÁTICA Y PARTICIPATIVA

Debemos abandonar la demanda neoliberal de soluciones tecnocráticas a los problemas educativos y asumir que, por encima de todo, la educación es una cuestión política y democrática y también de valores. Tenemos que cuestionar la lógica economicista de la competitividad que domina el lenguaje político de la educación de la Unión Europea, el Banco Mundial, la OCDE y la UNESCO, articulado a través de sus muchos y repetitivos "textos persuasivos" que subordinan la política educativa a las demandas de flexibilidad del mercado de trabajo y/o la empleabilidad y los imperativos percibidos de la competitividad.

Para ello hay que trabajar en los tres niveles de participación, el comunitario (lo que respecta al contexto del centro), el político (la gestión del centro) y el académico (referido al proceso de enseñanza y aprendizaje). En el comunitario es necesario revisar y llevar a la práctica concepciones que van pasando de moda sin ni siquiera haber hecho mella en la

mayoría de los centros educativos: la ciudad educadora, el aula sin muros, la escuela abierta, la comunidad educativa, etc.

Respecto a nivel de centro, se puede concretar la participación en todos los elementos organizativos mediante la democratización del uso de los espacios, compartiendo los tiempos, dinamizando la comunicación, diseñando, realizando y evaluando experiencias compartidas, etc. Pero es posible seguir avanzando en la profundización de la democracia con proyectos e ideas que potencien la participación real de todos en la gestión de los centros educativos: rotación de cargos directivos o estructuración de cargos directivos colegiados y paritarios; impulsar los presupuestos participativos en el centro, de tal forma que faciliten la corresponsabilidad de toda la comunidad educativa en definir prioridades y decidir la distribución de los recursos públicos en función de sus necesidades y urgencias, que deben ser establecidas por el Consejo Escolar; etc.

Todo esto implica: 1) Promover el asociacionismo y la participación democrática de toda la comunidad educativa en la gestión de los centros, en particular del alumnado y de padres y madres, que facilite la cogestión del centro. 2) Reconocer los derechos del movimiento asociativo de las AMPAS y las asociaciones de estudiantes, impulsando y regulando la obligación que tienen las administraciones educativas para financiarlas y apoyar su funcionamiento y participación en el sistema educativo. 3) Hacer efectiva la corresponsabilidad del profesorado y las familias en la educación, con apoyo de las administraciones. 4) Ampliar las competencias en educación de los ayuntamientos, para la organización y funcionamiento de determinados servicios y actividades de forma coordinada. Una visión amplia de la participación y gestión ciudadana en educación implica que el barrio, el pueblo, las instituciones, etc. forman parte del proceso educativo y se deben abrir canales de participación ciudadana en ellas y del centro en los espacios sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M. (2002). *Educación "como Dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- ARÓSTEGUI PLAZA, J.L. & MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. (Coords.). (2008). *Globalización, posmodernidad y educación: la calidad como coartada neoliberal*. Madrid: Akal.
- BALL, S.J. (2003b). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- BALL, S.J. (2003a) Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y pedagogía*, 37(15), 87-104.
- BALL, S.J. & YOUDELL, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación*. Bruselas: Education International.
- BALL, S. J. (2016). Gobernanza neoliberal y democracia patológica. En J. Collet & A. Tort. (Coord.). *La Gobernanza Escolar* (23-40). Madrid: Morata.
- BARSKY, O. (2014). *La evaluación de la calidad académica en debate: los rankings internacionales de las universidades y el rol de las revistas científicas*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Abierta Interamericana-Teseo.
- BAUTISTA MARTÍNEZ, J. (Coord.). (2012). *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas*. Barcelona: Graó.
- BERNAL, J.L. & LACRUZ, J.L. (2012). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España. Un camino encubierto hacia la desigualdad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 81-109.
- BERNAL, J.L. & VÁZQUEZ, S. (2013). la nueva gestión pública (NGP/NPM): el desembarco de las ideas neoliberales con la LOMCE. *Tempora*, 16, 35-58.
- BOLIVAR BOTÍA, A. (1999). Crítica de la calidad total. *Aula de Innovación Educativa*, 83, 78-82.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, (9), 2, 9-33.

- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2013). Cambio y liderazgo educativo en tiempos de crisis. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, (21), 4, 14-17.
- BOLÍVAR, A.; LÓPEZ YÁÑEZ, J. & MURILLO, J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Fuentes*, 14, 15-60.
- CAÑADELL, R. (2005). El debate oculto sobre la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 346, 82-86.
- CAÑADELL, R. (2015). De la protesta a la propuesta: Una ILP para un nuevo sistema educativo en Cataluña. *El Viejo topo*, 326, 48-55.
- CAÑADELL, R. (2016). La lucha educa. Movimientos sociales y renovación pedagógica: Educación, lucha y transformación social. *Viento sur: Por una izquierda alternativa*, 147, 47-55.
- CHIVA GÓMEZ, R. (2017). La gestión de la calidad o cómo acabar con la Universidad lentamente. *El Diario.es*. [Recuperado el 22/08/2017 de <https://goo.gl/t5AJkQ>]
- COLELLA, L. & DÍAZ SALAZAR, R. (2017). Análisis de la calidad educativa en el discurso neoliberal. *Educar*, 53, 2, 447-465
- COLLET, J. & TORT, A. (Coord.). (2016). *La Gobernanza Escolar*. Madrid: Morata.
- DELGADO LÓPEZ-COZAR, E. (2012). Cómo se cocinan los rankings universitarios. *Dendra médica. Revista de humanidades*, 11 (1), 43-58.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J. & GUAMÁN, A. (Coords.) (2013). *Educación pública: de tod@s para tod@s. Las claves de la "marea verde"*. Madrid: Bomarzo.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J. (2013). La nueva gestión pública. El modelo empresarial en los centros públicos. *Cuadernos de Pedagogía*, 435, 53-58.
- ERKKILÄ, T. (2013). *Global University Rankings: Challenges for European Higher Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- FERNÁNDEZ-GONZÁLEZ, N. (2016). Repensando las políticas de privatización en educación: El cercamiento de la escuela. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(123), 36-44.
- FISCHMAN, G.E. & GANDIN, L.A. (2008). Escola Cidada y los discursos críticos de esperanza educativa. En P. McLaren & J.L. Kincheloe (Eds.). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (287-304). Barcelona: Graó.
- FOUCAULT, M. (1975). *Vigilar y Castigar*. México: Ediciones Siglo XXI.
- GARCÍA GARNICA, M. (2016). *Dirección pedagógica y liderazgo educativo: prácticas eficaces en centros públicos andaluces*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- GENTILI, P. (1997). *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T. (2017). La dirección del centro escolar y el liderazgo pedagógico. *Revista Padres y Maestros*, 370, 6-11.
- JEFFREY, B. (2002) Performativity & primary teacher relations. *Journal of Education Policy*, 17(5), 531-546.
- KATSUNO, M. (2012). Teachers' Professional Identities in an Era of Testing Accountability in Japan: The Case of Teachers in Low-Performing Schools. *Education Research International*, 63, 1-8.
- LAVAL, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- MARI-KLOSE, P. & BARRADA, J.R. (2017). ¿Le pasa algo a la Universidad española? *ElDiario.es*. [Recuperado el 24/08/2017 de <https://goo.gl/ypdiSp>]
- MARTÍNEZ RIZO, F. (2011). Los rankings de universidades: una visión crítica. *Revista de la educación superior*, 40(157), 77-97.
- MEDEIROS DOS SANTOS, SH.D. (2015). Políticas de formación docente para la educación profesional: oposiciones y permanencias marcados por el ideario neoliberal. *Acta Scientiarum. Education*, 37(2), 165-175.

MONTANÉ, A.; BELTRÁN, J. & TEODORO, A. (2017). La medida de la calidad educativa: acerca de los rankings universitarios. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 10 (2), 283-300.

MORENO-HIDALGO, M. & MANSO, J. (2017). La Nueva Gestión de lo Público (NGP) como tendencia educativa global y su impacto en la conformación de la identidad docente. *RIESED Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos* (2), 7, 33-51.

MOYA OTERO, J. (2014). *La ideología del esfuerzo*. Madrid: Catarata.

NAVARRO WECKMANN, M.A.; GUZMÁN IBARRA, I. & GUADERRAMA MARTÍNEZ, X.R. (2016). Una mirada sobre la dirección escolar. En José Luis Bernal Agudo (Coord). *Globalización y organizaciones educativas: Comunicaciones* (323-330), Zaragoza: CIOIE.

ORODORIK, I. & Lloyd, M. (2013). A decade of international university rankings: a critical perspective from Latin America. En P.T.M. Marope, P.J. Wells & E. Hazelkorn. (Eds.). *Rankings and accountability in Higher Education: uses and misuses* (54-67). Paris: UNESCO Publishing.

PÉREZ, F. & ALDÁS, J. (Dirs.). (2016). *U-Ranking 2016. Indicadores sintéticos de las universidades españolas*. Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas, Fundación BBVA. [Recuperado el 24/08/2017 de <https://goo.gl/YNbcCE>]

PÉREZ TAPIAS, J.L. (2001). Una visión laica de lo religioso. En AA.VV. *Laicidad en España. Estado de la cuestión a principios del siglo XXI* (33-42). Motril: Concejalía de Educación.

QUIROGA, A. R. (2017). Escuela y producción de subjetividad. El papel de la educación en las sociedades del gerenciamiento y el paradigma de la gestión escolar. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 4(8), 221 - 235.

RAUHVARGERS, A. (2011). *Global University Rankings and Their Impact*. Brussels: European University Association. [Recuperado el 24/08/2017 de <https://goo.gl/CDq5td>]

RITZER, G. (1993). *The McDonaldization of Society: An Investigation into the Changing Character of Contemporary Social Life*. Newbury Park, CA: Pine Forge Press.

SALTMAN, K. (2000). *Collateral Damage. Corporatizing Public Schools – A Threat to Democracy*. Lanham: Rowman and Littlefield Publishers.

SAN MARTÍN, A. (2006). La organización de los centros escolares al trasluz del tamiz digital. En SANCHO GIL, J.Mª. (Coord.). *Tecnologías para transformar la educación*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía – Akal.

SAURA, G. & MUÑOZ, J.L. (2016). Prácticas neoliberales de endo-privatización y nuevas formas de resistencia colectiva en el contexto de la política educativa española. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 43-72.

SEBASTIÁN HEREDERO, E.; CATALÁN CUETO, J.P.; HERRERA, F.; UTRERA INFANTES, C.; ACOSTA VARGAS, J.S. & MARTÍN BRIS, M. (2016). El liderazgo en la dirección y gestión para instituciones educativas en España e Iberoamérica. En José Luis Bernal Agudo (Coord). *Globalización y organizaciones educativas: Libro de Simposios* (70-103), Zaragoza: CIOIE.

TARABINI, a. (2017). De nuevo con la elección escolar: o cuando la diferencia se confunde con la desigualdad. *El diario de la Educación*. [Recuperado el 26/01/2018 de <https://goo.gl/9o9bTq>]

TORRES, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.

TORRES, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.

UNTERHALTER, E. (2017). Negative capability? Measuring the unmeasurable in education. *Comparative Education*, 53 (1), 1-16.

VARGAS JIMÉNEZ, I. (2017). Mirada de la comunidad educativa acerca del desempeño de directivas educativas: Algunas reflexiones. *Revista Electrónica Educare*, 21, 1, 1-7.

VERGER, A. & BONAL, X. (2012). La emergencia de las alianzas público-privado en la agenda educativa global: nuevos retos para la investigación educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (3), 11-29.

VERGER, A.; BONAL, X. & ZANCAJO, A. (2016c). Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(27), 42-54.

VIÑAO, A. (2016). El modelo neoconservador de gobernanza escolar: Principios, estrategias y consecuencias en España. En J. Collet & A. Tort. (Coord.). *La Gobernanza Escolar* (41-64). Madrid: Morata.

WRIGLEY, T. (2007). *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Morata.