

Vol. 23, 2021/e10

Comprando al profesorado: neoliberalismo, complementos salariales y prácticas de resistencia docente en Andalucía

Buying Teachers: Neoliberalism, Salary Supplements, and Teacher Resistance Practices in Andalusia

Maximiliano Ritacco Real (*) <https://orcid.org/0000-0001-9907-1148>
Miguel Martínez Rodríguez (*) <https://orcid.org/0000-0003-4588-5247>

(*) Universidad de Granada
(Recibido: 26 de junio de 2019; Aceptado para su publicación: 6 de diciembre de 2019)

Cómo citar: Ritacco, M. y Martínez, M. (2021). Comprando al profesorado: neoliberalismo, complementos salariales y prácticas de resistencia docente en Andalucía. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, e10, 1-16.
<https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e10.3141>

Resumen

El artículo analiza cómo el profesorado del sistema educativo público andaluz (España) percibe la lógica neoliberal de los complementos salariales. Busca captar las perspectivas del personal docente (realizando 30 entrevistas a profundidad) ante una práctica de gestión empresarial de la educación pública que busca “mejorar” los resultados académicos. Se utilizó una metodología de corte cualitativo-interpretativo y se aplicó la técnica del análisis de contenido y la teoría fundamentada. El procedimiento de análisis de datos se realizó mediante software NVivo8. Los resultados hacen referencia a los argumentos de los docentes acerca de la aceptación y/o rechazo de los complementos salariales, y resalta cómo una nueva ingeniería cultural y política de corte neoliberal se va extendiendo en el campo educativo de Andalucía, al igual que la resistencia docente como oposición a estos procesos.

Palabras clave: neoliberalismo, docente, financiación de la educación, salario del docente

Abstract

This article examines how teachers in the public education system in Andalusia (Spain) perceive the neoliberal logic of salary supplements. It seeks to capture the perspectives of teaching staff (through 30 in-depth interviews) with respect to a business management practice in public education aimed at “improving” academic outcomes. The study employs a qualitative interpretive methodology and applies content analysis and grounded theory. Data was analyzed with NVivo 8 software. The results present teachers’ arguments for accepting and/or rejecting salary supplements and highlight the spread of new neoliberal political and cultural engineering in Andalusian education and teachers’ resistance to these processes.

Keywords: neoliberalism, teacher, educational finance, teacher salaries

I. Introducción

En el presente trabajo se analiza la lógica del complemento salarial desde la perspectiva del profesorado del sistema educativo andaluz (España) financiado con fondos públicos. Se revisó parte de la literatura en la que se enmarca esta visión “empresarial” de la educación con la que se justifica una “supuesta” mejora de la calidad docente. Se contextualiza el complemento salarial en el escenario económico y político global, prestando atención a los procesos de neoliberalización que promueven la privatización (o semi-privatización, externalización) de servicios públicos como la educación. Sobre una nueva gubernamentalidad del Estado y la denominada Nueva Gestión Pública (NGP), los citados procesos buscan construir novedosas subjetividades entre los docentes bajo esta visión mercantilizadora de la educación. Asimismo, conectamos el discurso de la NGP con la aplicación del complemento salarial en el ámbito de la reciente política educativa en Andalucía (España).

Enseguida se describe el método de estudio utilizado, el cual se enmarcó en el paradigma interpretativo-cualitativo. Se elaboró un análisis de contenido (con ayuda del software NVivo8) aplicando la teoría fundamentada a los testimonios de una muestra de 30 docentes a los que se les realizó una entrevista semiestructurada a profundidad. Se optó por el discurso narrativo y el análisis de “la palabra” como forma de captar las subjetividades de los docentes en su contexto social (6 centros educativos de Educación Secundaria Pública).

Posteriormente se presentan los resultados en dos grandes categorías: a) Argumentos de docentes en los que se interpreta una “aceptación” al complemento salarial, agrupados en las siguientes subcategorías: Conveniencia económica, Inercia y continuidad en la práctica, Incertidumbre, y Equipo directivo; y b) Argumentos de docentes que no aceptan dicho complemento como parte de una práctica de “resistencia” (explícita) a los procesos de neoliberalización, presentados en las siguientes subcategorías: Administración educativa-Diferenciación, Administración educativa-Estrategia política, y Administración educativa-enfoque mercantilista.

El trabajo cierra con un apartado de discusión y conclusiones en el que se analizan las siete subcategorías viendo el impacto que sobre los docentes genera la lógica del complemento salarial como dinámica mercantilizadora de la NGP. Entre las conclusiones más importantes destaca que incluso entre aquellos que asumen como positivo el complemento salarial, lo vinculan con un enfoque mercantilista de la educación. En definitiva, buena parte de los docentes entrevistados presentan “resistencia” a esta lógica neoliberal que perciben como una “comercialización” del trabajo docente a través del complemento salarial.

1.1 El complemento salarial en el nuevo orden económico y político global, y su impacto en la educación pública

El neoliberalismo es un fenómeno multiforme que tiene una variedad de enfoques, a veces, dispares y con diferentes matices (Verger et al., 2016). Uno de estos enfoques entiende el término *neoliberal* desde la perspectiva de la privatización de los servicios públicos (Behrent, 2016). También es visto como una forma de gubernamentalidad del Estado que, a través de mecanismos de mercado, configura un auto-gobierno del sujeto (Foucault, 2008). Como comenta Ball (2016), una de las claves (y logros) del neoliberalismo se relaciona con la construcción de la subjetividad, formar “desde dentro” al sujeto reconfigurando su cosmovisión a partir de la lógica capitalista del mercado.

En esta línea, también podemos pensar en cómo el neoliberalismo nos “reforma” y transforma en diferentes tipos de educadores o educandos. A esto se refiere Ball (2016) cuando hace referencia a “prácticas performativas” que “despolitizan” al sujeto docente, convirtiéndolo en un engranaje de la empresa y orientando sus prácticas y discursos hacia dinámicas del mercado y los negocios (complementos salariales, evaluaciones y auditorías externas, etc.).

Ante esta heterogeneidad del término, preferimos hacer referencia a *procesos de neoliberalización* (Brown, 2015), en referencia a las prácticas neoliberales y sus contextos de influencia. Por otro lado, analizamos la aplicación de *complementos salariales* como parte de los procesos de *privatización endógena* (Ball y Youdell,

2008), es decir, un conjunto de tecnologías políticas de gubernamentalidad neoliberal que incorpora ideas, objetivos y prácticas del sector privado para darle una apariencia de negocio o empresa a instituciones del sector público como la educación.

Una de las características centrales de la globalización económica y de las políticas neoliberales que la promueven es la de favorecer la privatización (o semi-privatización, externalización) de los servicios públicos (Verger et al., 2016). Según Rizvi (2016):

Durante las últimas tres décadas, la idea de privatización de la educación ha sido ampliamente adoptada por los gobiernos de todo el mundo y, a menudo, apoyada por ciertas organizaciones intergubernamentales cuyo compromiso ideológico con la privatización se deriva de la proximidad de su misión a las ideologías del mercado y las preocupaciones económicas. (p. 2).

Aquí, el neoliberalismo como proyecto económico promueve la ideología del mercado en sectores públicos como la educación. Uno de los mecanismos propios del mercado es el uso de complementos salariales con los trabajadores. En función del mérito y la "capacidad", el complemento económico reconoce (y recompensa) la eficacia por el logro (o mejora) de objetivos de producción prefijados (Sandel, 2012). Por ello, referimos a una lógica del complemento salarial que presupone un incremento en la motivación debido a un interés económico. En contraposición, el "no logro" de los objetivos evidencia una ausencia de (des)mérito, (in)capacidad, (in)competencia, (des)motivación, etc. (Lubienski et al., 2009). He ahí la perversidad de una lógica que supera lo meramente económico y afecta la multidimensionalidad del sujeto bajo una racionalidad técnica e instrumental que reconfigura su subjetividad en términos de competitividad empresarial (Foucault, 2008).

Los complementos económicos a los docentes encuentran aquí su razón de ser, imitando las prácticas empresariales de incentivos a los trabajadores en función de los objetivos alcanzados en la empresa. Además, estos procesos de privatización endógena para diseminarse lo hacen a través de la citada NGP (Verger y Normand, 2015). Gobiernos de todo signo están aplicando hoy día las políticas de neoliberalización encubierta por medio de la NGP. La promoción de una cultura empresarial que persigue alcanzar logros cuantificables y tangibles está en la base de la NGP, enfatizando aspectos como la calidad, la eficiencia, la transparencia, la flexibilidad o la responsabilidad (Tolofari, 2005).

La NGP en el ámbito educativo redefine la forma tradicional de entender este derecho básico que es la educación. Ahora se habla de enfoques gerenciales aplicados a la organización escolar, servicios educativos que se orientan claramente a las necesidades de las familias (libertad de elección de centro en España) o complementos salariales en función de resultados docentes y de escuelas (Verger et al., 2016). Como sostienen Verger y Curran (2014):

En el sector educativo, la NGP a menudo significa la promoción de la gestión empresarial basada en la escuela y un enfoque gerencialista para la gobernanza de las mismas, incentivos basados en los resultados para las escuelas y los docentes y, en general, los servicios educativos más orientados hacia las demandas de las familias. (p. 254).

Un estudio reciente en la ciudad de Nueva York muestra el "impacto destructivo" que, según Behrent (2016, p. 50), tienen reformas educativas neoliberales (como *No child left behind and race to the top*) sobre la evaluación docente en la educación pública. El objetivo teórico de la citada reforma es el de "mejorar el desempeño escolar" a través de una exhaustiva evaluación docente que pretende "racionalizar" y regular el papel de los docentes. En el fondo, según esta autora, "la intención es reemplazar la colaboración tradicional y la colegialidad por competencia al estilo del mercado, incentivos y castigos basados tanto en resultados cuantitativos como en evaluaciones cualitativas del desempeño docente" (p. 50). Los complementos económicos a los docentes vuelven a estar detrás de esta lógica que busca impulsar la competencia en el sistema educativo público como si fuera un producto más del mercado.

1.2 El complemento salarial como gestión empresarial de la educación en Andalucía

Los procesos de mercantilización educativa, como el complemento salarial, se han extendido en las dos últimas décadas en España. Las prácticas de evaluación institucional se han orientado hacia la cuantificación y estandarización de los resultados educativos (Prieto-Flores et al., 2018).

La carrera profesional docente, una vez superada la evaluación inicial o de acceso a la función docente por oposición, se basa principalmente en la antigüedad. Los años de servicio docente es el principal criterio utilizado para recibir una promoción, elegir un mejor destino y garantizar la mejora salarial.¹ A la fecha no hay en España un proceso de valoración de las tareas docentes, pues no existe un Estatuto Docente que regule la evaluación del profesorado (Bolívar et al., 2016). Ante este panorama algunos actores, como el Consejo Escolar del Estado, insisten en la necesidad de evaluar para identificar a los “mejores docentes”. Como se observa, el debate sobre los complementos salariales y la evaluación docente está vigente.

A nivel normativo, la primera Ley Española que marca de forma directa la necesidad de implantar sistemas de evaluación para docentes en ejercicio es la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013). Aprobada por el conservador Partido Popular (PP) señala, en su Artículo 106 (Evaluación de la Función Pública Docente), que la valoración de la función docente sea tenida en cuenta en los procesos de mejora de la carrera profesional. Sin embargo, el Estado no concreta medidas (ni criterios) de evaluación, sino que deja en manos de las Comunidades Autónomas la responsabilidad de elaborar los Planes de Evaluación. De las 19 Comunidades Autónomas (incluidas Ceuta y Melilla), sólo Asturias, Cataluña y Andalucía han iniciado experiencias de evaluación docente vinculadas a complementos salariales. En ninguno de estos casos, a falta de un Estatuto Docente a nivel estatal, como indicábamos, se han podido vincular estas experiencias de evaluación docente con la carrera profesional. Esta realidad impide establecer un análisis comparativo del caso español en el contexto internacional.

Sin embargo, países como Australia, Canadá, Chile, Corea, Estados Unidos, Hong Kong, Japón, Países Bajos, Nueva Zelanda, Reino Unido, República Popular China o Singapur sí poseen sistemas de evaluación docente formales y estructurados. Además, en algunos casos (Chile), los resultados de las evaluaciones están sujetos a complementos salariales (OECD, 2018). Por otro lado, encontramos países como Finlandia, que desarrollan sistemas de evaluación más informales y basados en la *confianza*. De hecho, Finlandia en la década de los noventa suprimió la inspección escolar y la evaluación docente la realiza el director escolar directamente con el profesor, generando un clima de confianza basado en el trabajo en equipo (Darling-Hammond et al., 2017). En este caso, la evaluación no es percibida como un mecanismo de control y rendición de cuentas, sino como un proceso de mejora continua centrado en la confianza.

En este sentido, si observamos las prioridades en materia de política educativa en España durante las últimas dos décadas, es posible verificar el avance hacia modelos de evaluación institucional que cuantifican y estandarizan los resultados educativos (Verger et al., 2016). Al respecto, el Consejo Escolar del Estado viene insistiendo en la necesidad de evaluar para identificar a los ‘mejores docentes’, abriendo el debate sobre los complementos salariales y la evaluación del profesorado (Bolívar et al., 2016).

En Andalucía, el sistema de complementos salariales en educación se introdujo a través del Programa de Calidad y Mejora de los Rendimientos Escolares en los Centros Docentes Públicos (PCMRE), respaldado por la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y la Ley de Educación de Andalucía (LEA, 2007). En 2008 el Consejo Andaluz de Educación especificó los aspectos generales del PCMRE y estableció un procedimiento para su implantación (Orden de 10 de octubre de 2008).

En este marco, el profesorado decidiría la afiliación de su escuela al PCMRE. Dos tercios de los votos a favor eran requeridos para su aprobación. Esto implicaba un compromiso del personal docente y la escuela por alcanzar unos “indicadores de logro” buscando aumentar el rendimiento del alumnado. Se establecieron

¹ Ocupar cargos de gestión escolar (Dirección, Secretaría, Jefatura de Estudios y Jefatura de Departamentos) también implica un incremento salarial mensual.

ciclos de tres años escolares para demostrar estas mejoras.

Asumir los complementos implicaba: a) estar inscritos individualmente en el PCMRE; b) realizar acciones de asesoría y formación para alcanzar los objetivos educativos; c) recibir un informe positivo del equipo directivo.² Partiendo de estas condiciones, el Consejo de Educación diseñó la siguiente propuesta de complementos salariales: Primer año 600 euros (sin informe positivo y con formación-orientación); Segundo año 1 200 euros (con informe positivo y sin formación-orientación); Tercer año 1 800 euros (con informe positivo y sin formación-orientación).

La Administración educativa evaluó (y supervisó) el desarrollo del PCMRE por medio de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE)³ y los Servicios Provinciales de Inspección Educativa. A nivel interno, los equipos directivos evaluaron al profesorado y emitieron los informes positivos (o negativos) respecto al complemento salarial.

II. Método

Partiendo del paradigma interpretativo, hemos prestado atención al discurso narrativo y al análisis de “la palabra”, al objeto de examinar cómo percibe los complementos salariales el profesorado entrevistado. De esta forma, buscamos captar las subjetividades de la interacción humana en el contexto de los centros de Educación Secundaria de Andalucía investigados (Weiss, 2017).

2.1 Población y muestra

De forma intencional se establecieron dos muestras restringidas, una de sujetos y otra de centros educativos (Vallés, 2009). Los criterios generales de selección de las muestras atendieron: a) la posibilidad de acceso a los centros educativos⁴, b) el grado de participación e interés de los sujetos en la investigación, c) la presencia del PCMRE en los centros educativos, y d) la participación de los sujetos en el PCMRE (desde su propuesta de aceptación a su finalización).

Los criterios específicos de selección de la muestra fueron: a) Nivel (Educación Secundaria), b) Financiación (Pública), c) Ubicación geográfica (Urbanos, Metropolitanos, Rurales), d) Índice socio-económico y cultural (ISEC)⁵, e) Oferta educativa (programas de atención a la diversidad, desarrollo académico, etc.).

La muestra definitiva de centros quedó formada por 6 centros de Educación Secundaria públicos (Andalucía) ubicados en el centro urbano (2), zonas metropolitanas y macro-centro (2) y zonas rurales (2). Respecto al ISEC: centro urbano-ISEC Alto (0.180 / 0.909); zona metropolitana-ISEC Medio (0.014 / 0.007) y zonas rurales-ISEC Bajo (-0.376 / -1.536). En los centros de ISEC Bajo la oferta educativa tiene una presencia mayor de Programas de Atención a la Diversidad y Convivencia, mientras que el ISEC Medio y Alto se decantan por Programas de Desarrollo Académico y de Bilingüismo.

² Para ello, cada docente debía cumplir con unos indicadores de rendimiento académico del alumnado a su cargo.

³ La AGAEVE realiza evaluaciones e informes acerca del sistema educativo andaluz. En combinación con la Inspección Educativa coordina la implementación de programas de mejora y procesos de control de resultados del alumnado, profesorado y centros educativos.

⁴ El acceso a los centros educativos lo facilitó la Consejería de Educación (Junta de Andalucía), en colaboración con la inspección educativa y los directores escolares.

⁵ La Consejería de Educación establece el ISEC de los centros analizando variables como: recursos del hogar familiar, nivel de estudios, ocupación de los padres, etc.

Tabla 1. Criterios específicos de selección y distribución de la muestra de informantes y centros educativos

Informantes		Centros Educativos	Ubicación y contexto	ISEC	Oferta educativa	Financiación
Directivos escolares (6), Secretariado (6), Jefatura de estudios (6) y Profesorado (12)		C5 - C6 (-0.376 / -1.536)	Zonas periféricas - comarcales	ISEC Bajo	Educación secundaria	
Experiencia 4 años	Participación PCMRE (1 período)	C3 - C4 (0.014 / 0.007)	Macro centro urbano	ISEC Medio	Bachillerato	Fondos públicos
		C1 - C2 (0.180 / 0.909)	Centro urbano	ISEC Alto	Programas de atención a la diversidad	

Por su parte, los criterios específicos para conformar la muestra de sujetos fueron: a) que sean directivos escolares, secretarios, jefes de estudio y profesorado; b) su experiencia profesional docente (al menos 8 años); c) su experiencia en el cargo (al menos 4 años); y d) su participación en el PCMRE (al menos un período). Estableciéndose la muestra final en 30 sujetos: 6 directores, 6 jefes de estudio, 6 secretarios y 12 docentes. Distribuidos en cinco sujetos por centro educativo: 1 director –1 jefe de estudios–, 1 secretario y 2 docentes. La media de edad es de 45.8 años, con una distribución paritaria entre los docentes (6 mujeres y 6 hombres) y una mayoría de hombres en los puestos directivos: directores (5), jefatura de estudios (5) y secretariado (5).

2.2 Instrumento: entrevista a profundidad

Se realizaron 30 entrevistas a profundidad (semiestructuradas, ver Tabla 2) para recabar información acerca de las creencias, percepciones y valoraciones de los docentes (Vallés, 2009), prestando atención al PCMRE y sus implicaciones. El guion de la entrevista fue validado (en dos fases) por expertos a cargo de un proyecto de investigación.⁶

⁶ Proyecto I+D+I: Dinámicas de privatización exógena y endógena en y de la educación: la implantación del modelo de cuasi mercado en España (Ministerio de Educación y Ciencia - Cód.: EDU2010-20853).

Tabla 2. Guion de la entrevista a profundidad (semiestructurada)

Temas	Subtemas	Ítems
Introducción	Biografía profesional	Experiencia profesional, itinerarios de movilidad, cargos ocupados, etc.
	Conocimientos previos Implementación	Canales formales e informales de información. Recepción, posibles debates o conflictos, etc.
PCMRE	Complementos salariales	Compatibilidad con la función pública. Impacto en: labor profesional / mejora educativa / recursos escolares. Continuidad (medio y largo plazo). Valoración como elemento para la mejora educativa. Cambios observados desde su implementación.
	Rendición de cuentas	Mecanismos de evaluación interna y/o externa. Complementos salariales y control profesional. Impacto en: el ambiente de trabajo y relaciones inter-profesionales / labor profesional.
	Calidad-rendimiento-eficiencia	Rendimiento escolar / calidad educativa. Mejora resultados escolares. Recursos para la mejora. Cuantificación, pruebas de rendimiento y calidad educativa. Cambios desde el PCMRE.
	Control	Control y Dirección escolar / autonomía profesional / Inspección educativa / planificación docente / evaluación del alumnado / resultados educativos / aspectos organizativos.
	Roles docentes	Cambios en práctica del aula (metodología, materiales, etc.) / actividad fuera del aula (reuniones, tutorías, etc.) / dinámicas inter-profesionales, colaborativas y de cohesión socio-profesional.
	Cierre	Observaciones voluntarias en referencia a los temas abarcados en la entrevista.

Cabe resaltar que las entrevistas fueron grabadas con el previo consentimiento de los entrevistados. El tiempo total de grabación fue 36 h 30 min y 6 s. El promedio de tiempo por entrevista es de 1 h 13 min y 34 s.

2.3. Procedimiento de análisis y categorización de los datos

El análisis de contenido (software-NVivo8) se realizó en cinco fases (Ávila, 2013):

1. Transcripción y codificación de las entrevistas e identificación de las Unidades de Registro⁷ (UR).
2. Se realiza un análisis comparativo de las UR (1er. vuelco). Se establecen regularidades comunes y similitudes entre las UR que permite categorizarlas y agruparlas. Dado el alto nivel de saturación⁸ (352 UR) emerge la categoría complementos salariales.
3. Dado el elevado número de UR de la categoría complementos salariales, se le aplica un 2o. vuelco (análisis comparativo y búsqueda de regularidades). Emergen subcategorías de complementos salariales con un índice de frecuencia categorial⁹ (IFC%) asignado. Las subcategorías emergentes son: *conveniencia económica* (19% IFC), *incertidumbre* (4% IFC), *administración educativa-desigualdad* (13% IFC), *administración educativa-enfoque mercantilista*

⁷ La UR es un fragmento del discurso entendido como un constructo de significado, un segmento de contenido ya codificado con miras a la categorización y al recuento frecuencial.

⁸ Implica el recuento de UR y su significación en comparación numérica con otras categorías paralelamente emergentes.

⁹ Al finalizar el recuento de UR se define el IFC. Desde una perspectiva interpretativa el IFC no es estadístico sino aproximativo, ya que representa el peso significativo de la información contenida en las UR. En nuestro estudio, el IFC es porcentual, dado que facilita una interpretación proporcional en función del IFC total de la categoría superior.

(28% IFC), *educación estrategia de administración y política* (5% de IFC), *equipo directivo* (4% de IFC), e *inercia y continuidad en la práctica* (27% IFC).

4. Análisis descriptivo de los IFC%. Se aprecia que es ligeramente menor el IFC% en los argumentos que *debilitan* (o resisten) al complemento salarial (46%). Estos diferenciales están en los centros de ISEC Medio y Bajo, encontrándose aquí mayores resistencias al complemento salarial. En los argumentos que *potencian* (aceptan) el complemento salarial (54%), la *conveniencia económica* y la *continuidad en el trabajo* son “factores comunes” (tres tipos de centro). En los centros de ISEC Alto se suma la influencia de la *incertidumbre* y el *equipo directivo*.
5. Análisis interpretativo por subcategoría; rastreo de citas (criterios: IFC, significación de la fundamentación teórica y del conocimiento emergente).

III. Resultados

Los datos se presentan en dos tipos de subcategorías: a) Argumentos que aluden a aspectos que potencian aceptar el complemento salarial: *Conveniencia económica; Inercia y continuidad en la práctica; Incertidumbre; Equipo directivo*, y b) Argumentos que aluden a aspectos que potencian no aceptar el complemento salarial: *Administración educativa-Diferenciación; Administración educativa-Estrategia política; Administración educativa-enfoque mercantilista*.

3.1 Conveniencia económica

El complemento salarial es un ejemplo de cómo las dinámicas de mercado han penetrado en el ámbito educativo español. La idea es motivar extrínsecamente la acción docente incentivando los resultados de su trabajo:

La mayoría lo vio de forma crítica, pero no son tontos y dijeron: “Lo acepto y luego me pagan más, así de fácil y sencillo”. (C1.D)

Como ya adelantaba Young (1958), el complemento favorece la individualidad y sus dinámicas (ambición, riesgo y performance):

Trabajar en el programa y recibir un complemento parecía diferente, fue un fuerte argumento a favor de la aceptación [...] fue la única estrategia que sirvió a la Administración. (C1.S)

De esta forma, las actuaciones y elecciones personales, mientras responsabilizan por el éxito (o fracaso) legitiman las desigualdades como naturales y “justas” (cada uno tiene lo que se merece). Todo se reduce a un “mercantilismo” que confunde el valor con el precio y degrada a una sola dimensión (económica) una realidad socialmente compleja (Sandel, 2012). A primera vista, el complemento, es un “incentivo no impuesto”, pero que puede llegar a “coaccionar”, sobre todo si no se obtienen los resultados esperados por la Administración (Verger y Normand, 2015):

Tenía un elemento de dos caras. “Si acepto, estoy admitiendo que la Administración tiene razón; y si no, estoy renunciando al complemento salarial”. (C6. JE)

Así, la influencia de la NGP está presente en la propuesta del complemento como forma de “gobierno” del sujeto (Ball y Olmedo, 2013). Los docentes se sienten responsables de tomar una decisión que los enfrenta a la lógica de la competencia. La retribución económica “extra” se convierte en un mecanismo de control que mide el “esfuerzo docente” (Verger y Normand, 2015).

3.2 Inercia y continuidad en la práctica

Desde la perspectiva de la NGP los complementos salariales deben estar alineados con la consecución de resultados (educativos), mediante procesos que buscan generar competitividad y diferencias salariales

entre trabajadores (Rizvi, 2016). No obstante, los entrevistados expresaron cómo la propuesta del complemento salarial no llegó a “conectar” con la idea de un cambio en las dinámicas docentes:

La idea era continuar en nuestra línea de trabajo y, al mismo tiempo, recibir el complemento. Por eso no hubo ningún problema en aceptar. (C2.D)

Nos pagan por trabajar de la misma manera que antes, que es lo que hacemos. (C5.P)

Aquí entran en juego elementos estructurales que caracterizan la carrera profesional docente en España: el peso de la antigüedad para la promoción docente; la estabilidad laboral del funcionario público; la ausencia de un Estatuto Docente que regule procesos de evaluación (Bolívar et al., 2016). El docente percibe que puede seguir haciendo lo mismo y además cobrar el incentivo económico.

No obstante, la propuesta del complemento se ajusta a lo que Foucault (1982) denominó “tecnología del rendimiento”. Pretende incrementar el esfuerzo, guiar la conducta, señalando de “irresponsable” a quien no lo hace. Por ello, fragmentos como el siguiente implican confrontar, tomar una posición de “rebeldía” y resistencia (Foucault, 1982) ante las tecnologías de performatividad que pretenden impactar en las formas de estar en el aula y las escuelas:

Estábamos enseñando de la misma manera, con el programa o sin el programa, y había un complemento salarial [...] hubiera sido un poco tonto perderlo. (C4.S)

3.3 Incertidumbre

Friedrich von Hayek (1934), ferviente defensor y precursor del ideal (neo)liberal, sostenía que en la naturaleza de la producción se confirma la importancia de generar incertidumbre. La incertidumbre se activa debido al desconocimiento de acontecimientos futuros que, asociados a aspectos del trabajo, importan a los trabajadores y afectan en sus decisiones.

Hubo mucha incertidumbre con respecto al programa, y fue el complemento salarial lo que disipó dudas sobre su aceptación. (C1.S)

Standing (2011) hace hincapié en los marcos de inseguridad de los procesos de mercantilización y en el papel de la incertidumbre en los modelos de producción. Como comenta Gibbons (2005), se obtendrían mejores resultados de producción si al aumentar la incertidumbre se incrementa la motivación que despierta la introducción de complementos salariales:

La incertidumbre, debido a la falta de información sobre el programa, jugó a favor de su aprobación, ya que lo único claro en la mesa de negociación era el complemento. (C1.D)

Optar por los complementos implicaba asumir riesgos (Servan-Shreiver, 2014) y como manifestaron los entrevistados de los centros de ISEC Alto, la propuesta del PCMRE generó incertidumbre. En la variable “futuro” prima el desconocimiento acerca del funcionamiento y cumplimiento del PCMRE. Su aceptación supone un compromiso individual de mejora basado en estándares de resultados y, en medio de la indecisión, el complemento salarial es determinante:

Sabíamos que queríamos contribuir a la mejora de la escuela, pero había mucha incertidumbre [...] el complemento era la razón principal, ¡era la único tangible! (C1.P)

La propuesta del complemento salarial proyecta la concepción técnico-instrumental que posee la Administración acerca de los profesionales de la educación (Davies y Spicer, 2015). En términos foucaultianos el sujeto es visto como un *homo æconomicus* (Foucault, 2008), es decir, mensurable, categorizado, que puede ser “comprado”. Por otro lado, la situación aísla al sujeto, lo conduce a un “estado de incertidumbre” que le dificulta actuar con libertad, incluso no querer participar también produce incertidumbre, ya que implica tomar la decisión de renunciar al complemento salarial. Coincidiendo con Ball

y Olmedo (2013), hablamos de tecnologías que reorientan y nos hacen responsables a la hora de actuar (Foucault, 1982).

3.4 Equipo directivo

La dimensión simbólica ocupa un rol central en la NGP. Importa la confianza como garantía de estabilidad para asumir riesgos y controlar la incertidumbre. En este contexto se hace más compleja la relación entre los sujetos, justificando la existencia de agentes (o agencias) que generen un clima institucionalizado de credibilidad (Giroux, 2015). Su función es inducir y motivar a los actores para que se impliquen en los procesos de mejora de resultados (Ball, 2016). En nuestro caso, fue significativo el papel de la Dirección escolar:

El programa se presentó a los departamentos y hubo cierta reticencia [...] fue una decisión personal [...] hablamos individualmente, tratamos de convencer al personal docente [...] por suerte, obtuvimos el apoyo de la mayoría y el programa fue aceptado. (C2 .D)

Los fragmentos conectan con los resultados de una investigación reciente (Bolívar y Ritacco, 2016) en la que se observa la construcción de un perfil identitario del directivo escolar español como un “representante de la Administración educativa” en la escuela:

El equipo directivo es la voz de la Administración educativa en la escuela [...] aconsejamos la afiliación al programa. No diré que con entusiasmo, pero hicimos para su aceptación. (C1.D)

Esta situación se ha reforzado en España a través de las últimas reformas educativas. Incluso, con la aprobación de la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), se clarifica la promoción de un perfil directivo enfocado a la gestión y la rendición de cuentas (Verger et al., 2016).

3.5 Administración educativa-Diferenciación

La lógica de mercado identifica las desigualdades existentes como producto de “talentos” personales (Foucault, 1982) y el Estado se limita a garantizar el funcionamiento “natural” de las cosas (Giroux, 2015). Estableciendo políticas de flexibilidad y desregulación distribuye los recursos generando competitividad y diferencia (Olmedo, 2017):

Todos debemos recibir el complemento salarial, es injusto que a algunas escuelas se les ofrezcan y a otras no [...] los complementos salariales deberían ofrecerse a todos [...] esto ha generado recelos entre las escuelas. (C6.JE)

En este sentido, la Orden del 20 de febrero de 2008 otorgó autoridad a la Administración educativa, para seleccionar las escuelas que participarían en el PCMRE. Se tuvo en cuenta: los objetivos educativos, el peso establecido para cada indicador de evaluación (desempeño educativo, acciones, clima y convivencia, participación familiar) y el estado inicial de la escuela (resultados educativos, datos socioeconómicos y culturales, etc.).

Los entrevistados valoraron las implicaciones de este proceso de selección. Percibiendo que la Administración actúa de forma discriminatoria y expresando que el complemento salarial divide y diferencia entre compañeros:

El complemento salarial ha generado muchas disputas (C5.P)

[...] El complemento salarial ha creado una división entre los que “hago esto por dinero” y “no me vendo por dinero”. (C6.S)

Subyace aquí una tecnología performativa (Foucault, 2008) que particulariza y confronta a las instituciones y sujetos (Verger y Normand, 2015), dando lugar en nuestro caso a dos niveles de implicación en los centros

de ISEC Medio y Bajo:

[Inter-escuelas] Es injusto que el programa no haya sido ofrecido homogéneamente a todas las escuelas [...] para que todos puedan tener acceso a los complementos salariales. (C3.S)

[Intra-escuela] El complemento salarial ha creado situaciones incómodas dentro de las escuelas [...] ya no se cuenta con quienes no han aceptado el programa [...] esto ha erosionado el entorno laboral. (C4.P)

Como comenta Bullough (2014, p.187) “en la ‘cultura del mercadeo’ las métricas comunes permiten comparaciones directas pero distorsionadas del valor de las actuaciones de los educadores con el fin de clasificar, recompensar y castigar.”

Desde otro ángulo, en los fragmentos observamos lo que Foucault (1982) denominó procesos de resistencia. Esto surge de su idea de “cuidado del yo” (Foucault, 1990, p. 50), una importante guía para el comportamiento social y personal en el “arte de vivir”. Implica nociones relativas a la configuración de la identidad de los sujetos. En este marco de identidad y construcción de subjetividades, el concepto de resistencia surge de las tensiones que existen entre los procesos de dominación del sujeto y su libertad (Foucault, 1982). Por lo tanto, la resistencia se centra en la posibilidad de transgredir el discurso dominante enfrentando el neoliberalismo y sus tecnologías (Ball y Olmedo, 2013). Dado el caso, comentarios como “es injusto...”, “no me vendo por dinero...”, “...el complemento salarial ha creado situaciones incómodas...”, responden a una forma de reflexión crítica que deriva de una postura ética (resistencia). Aquí, el “reclamo neoliberal” (Apple, 2001) del complemento salarial se pone al descubierto.

3.6 Administración educativa-estrategia política

El avance de los procesos de neoliberalización en el sector público ha supuesto la “colonización” de la infraestructura política del Estado (Foucault, 2008). La NGP se traduce en dinámicas, discursos, ideas y prácticas del sector privado que operan *desde y en* el gobierno de la educación (Williamson, 2015), buscando implementar un modelo de gestión (privado) (Brown, 2015). Desde la NGP se proponen soluciones eficientes, efectivas y económicas para la gestión empresarial de lo público (Ball y Youdell, 2008):

Esto ha sido un engaño político [...] Yo mismo presencié el anuncio “La Junta de Andalucía da 7.000 euros a los maestros!”, desde luego fue un gancho político que a la gente no le gustó. (C4.P)

Se trata de ejercer influencia. Para ello, ciertos informes (PISA; TALIS; PED en Andalucía) son la base argumentativa de recomendaciones que crean nuevos espacios (oportunidades) de beneficio y negocio educativo (Olmedo, 2017). Ya no se ejerce una autoridad jerárquica, los comportamientos se reorientan y producen por medio de una influencia simbólica e institucional, es lo que Foucault (1982) denominó “espacios de dominación”. En todo caso, implica “convencer” (o coaccionar) por medio de “beneficios individuales y colectivos” (complemento salarial) que conllevan compromisos de mejora de resultados (educativos):

Lo del complemento salarial es pura política. Han utilizado el complemento salarial como una “treta” para obtener votos. ¡No lo compro! (C3.P)

Sin embargo, parte de los entrevistados ha desvelado esta racionalidad neoliberal. Sus palabras descubren un juego de intenciones, una estrategia premeditada:

Ellos creen que, dado que nos ofrecen un complemento salarial, los apoyaremos políticamente. Es solo otro “truco sucio” ideado por la Administración. (C4.S)

Aquí, los entrevistados están “haciendo resistencia” (Foucault, 1982), cuestionando el “sentido común” de las cosas. Desvelan las relaciones de poder, además de expresar su incomodidad mediante la crítica (Standing, 2011). Son plenamente conscientes de cómo funciona el complemento salarial como método

de dominación: "...un engaño político [...] gancho político [...] una treta de la Administración". Les preocupa la lógica interna del complemento, lo que implica o "esconde" una suerte de violencia económica e ideológica que, mientras ignora la esencia del sujeto, lo determina (Foucault, 1992). La pregunta en estos casos es: ¿quiénes son y en qué podrían llegar a convertirse? No cabe duda que la esfera política entra en juego, en ese sentido se posicionan, con sus discursos, cuestionando críticamente la propuesta política (Giroux, 2015).

3.7 Administración educativa-enfoque mercantilista

La "lógica de mercado" intenta que la vida social se autorregule mediante la ley de la oferta y la demanda. Los sujetos, mientras "venden" su tiempo de vida, se alejan de su estructura antropológica. Fenómenos como la alienación o enajenación se han asociado a las consecuencias de estos procesos (Rendueles, 2015). Ambos conceptos proyectan en el sujeto la sensación de "no ser uno mismo", no llegando a identificarse con la propia actividad laboral, pues le resulta "ajena". Con el mayor IFC porcentual (28% IFC), los relatos dan cuenta de estas cuestiones. Se expresan ideas de resistencia frente al PCMRE y el complemento salarial. Los entrevistados afrontan su realidad y rechazan convertirse en sujetos alienados, enajenados (Ball, 2016):

[Un asunto de calidad] Dicen que los docentes serán incentivados financieramente si ofrecen una educación de calidad, pero la calidad debe darse por sentada y no a cambio de dinero. (C1.P)

[Enfoque técnico-instrumental] A un funcionario no se le debe pagar más a cambio de buenos resultados académicos. (C2.P)

Los entrevistados son conscientes de que introducir enfoques de mercado en la educación los conecta, a través del complemento salarial, con algunas de las claves del neoliberalismo (competitividad, rendición de cuentas, etc.) (Verger y Normand, 2015):

[Términos del mercado] La administración no me "compra" [...] Toda nuestra vida hemos trabajado sin complementos, y sin "vendernos a nadie". (C3.P)

[...] En una empresa esto es como un suplemento de productividad. (C6.P)

[Implicaciones en la autonomía escolar] El complemento salarial significaba aceptar dinero a cambio de una fiscalización que limitaría nuestra iniciativa y acción para un mayor control. (C3.P)

Expresan diferentes síntomas de lo que podría llegar a ser una alienación (desconfianza, desánimo, minusvaloración, frustración) ante una forma de fiscalización y control vinculada al complemento salarial (Giroux, 2015).

[Con implicaciones afectivas-personales] Me desanimo cuando la Administración propone darme dinero adicional para obtener resultados, esto significa lo poco que nos valoran. (C1.P)

Una vez más, a través de su discurso, estos docentes "hacen resistencia" problematizando su propia práctica, además de deconstruir y examinar su situación de manera crítica y reflexiva (Ball, 2016). Analizan e identifican aspectos estructurales de las técnicas de regulación (autorregulación) neoliberal (autonomía, control, etc.), asimismo, son conscientes de la percepción que las administraciones tienen sobre ellos (sujetos de auditoría y producción). Foucault (1992) vio esto como el desarrollo de una tecnología "estética del yo", donde el sujeto es reconocido por "lo que es" y por "lo que podría llegar a ser". Por esta razón, los docentes expresan su incomodidad y rechazo y, por lo tanto, su autoestima, dado que no se identifican con estos procesos de mercantilización educativa (Ball y Olmedo, 2013).

IV. Discusión y conclusiones

El artículo investiga los procesos de neoliberalización en la educación pública en Andalucía y, en un espacio-tiempo concreto, el impacto de los complementos salariales como lógica de mercado. A nivel teórico analizamos la NGP y su incidencia en las dinámicas de “gestión empresarial” en el campo educativo (Verger, et al., 2016), visibilizando la construcción de subjetividades mediante la individualización del mérito y la responsabilidad en la producción de logros académicos (Ball, 2016; Foucault, 2008). Hemos revisado autores que consideran que su aplicación en el ámbito empresarial mejora los niveles de motivación, interés y resultados (Gibbons, 2005); sin embargo, hemos centrado nuestro interés en aquellos trabajos que señalan los riesgos de utilizar complementos salariales (como lógica neoliberal) en la educación pública.

Desde una perspectiva holística, vinculamos este análisis con las implicaciones de extrapolar políticas de mercado en la educación pública. El marco de la reforma del *No Child Left Behind* (NCLB) en los Estados Unidos podría ser un ejemplo; si bien sus efectos se pueden haber traducido en términos de rapidez y flexibilidad (Dee y Jacob, 2011), la política de complementos salariales del NCLB no ha contribuido a la mejora de la enseñanza o a la atención de alumnado con mayores dificultades (Burch, 2006).

Una visión transversal de los resultados proporciona una perspectiva explicativa-interpretativa del estudio. Si bien se constatan diferentes niveles de influencia relacionados con la estructura formal de las escuelas que investigamos (dirección escolar, Administración educativa, profesorado) u otros aspectos menos objetivables (conveniencia, incertidumbre), queda claro que la Administración educativa destaca como un factor decisivo. Mientras su injerencia está mediada por las características socioeconómicas de las escuelas, se configura como un agente político que promueve, selecciona, diseña y controla la oferta del PCMRE y el complemento salarial.

Las subcategorías emergentes se estructuraron en dos dimensiones que expresan aceptar o rechazar dicho complemento. En este sentido, se valoró de forma negativa la manera en que la Administración ofreció arbitrariamente el complemento salarial, reproduciendo la desigualdad entre las escuelas y dentro de ellas (Administración educativa-diferenciación). Una vez la propuesta llegó a los centros seleccionados, el apoyo de los equipos directivos fue un factor capaz de inclinar la balanza a favor de la Administración (testimonios de directores de las escuelas de ISEC Alto).

Destaca cómo se acepta la *conveniencia económica* del complemento salarial, aunque los entrevistados asumen y comprenden su asociación con el enfoque mercantilista. Aquí juega un papel importante la *incertidumbre*, asociada con “la naturaleza tangible” del complemento que incita a la participación, tanto implícita como arbitrariamente. Por ejemplo, quienes lo aceptaron a pesar de no introducir cambios en su dinámica docente (Inercia y continuidad en la práctica). El análisis de la lógica del mercado se observa dentro del discurso, cuestionándose el enfoque técnico-instrumental (Administración educativa-enfoque mercantilista). De hecho, se reconoce su impacto afectivo-personal, sin ignorar que implica una pérdida de autonomía profesional (una forma de mayor control y fiscalización).

El complemento salarial redonda en las ideas de mérito, capacidad y resultados, como procesos de selección (y diferenciación) de trabajadores que promueven una mayor competitividad (Administración educativa-Desigualdad o Administración educativa-Estrategia política). Los relatos de los entrevistados aluden a ello, una “crítica ideológica” hacia “la hegemonía de una nueva visión que percibe al complemento salarial necesariamente alineado con los resultados” (Rivera, 2015, p. 26). En definitiva, el rechazo a un discurso político que es percibido como una “comercialización” del trabajo docente a través del complemento.

En conclusión, los procesos de resistencia se hacen evidentes en buena parte de los entrevistados que discuten la lógica neoliberal del complemento salarial. Este aspecto se ha resaltado tanto en las subcategorías que evidencian no aceptarlo (y la adscripción al PCMRE), así como, de forma más velada, en las que hacen referencia a su aceptación (ejemplo, inercia y continuidad en la práctica). Los docentes problematizan acerca de los intereses de la Administración y aluden a aspectos estructurales vinculados a las prácticas neoliberales (regulación, autonomía, control, etc.), expresando mayoritariamente su

incomodidad y rechazo al complemento salarial.

Referencias

- Apple, M. (2001). Markets, standards, teaching, and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52(3), 182-196.
- Ávila, J. (2013). Por un análisis de contenido más fiable. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1), 7-29. https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-1_1
- Ball, S. (2016). Gobernanza neoliberal y democracia patológica. En J. Collet y A. Tort (Coords.), *La gobernanza escolar democrática* (pp. 23-38). Morata.
- Ball, S. y Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 54(1), 85-96. <https://doi.org/10.1080/17508487.2013.740678>
- Ball, S. y Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Education International.
- Behrent, M. (2016). More than a Score: Neoliberalism, testing y teacher evaluations. *Workplace: Journal for Academic Labor*, (26), 50-62. <https://doi.org/10.14288/workplace.v0i26.186006>
- Bolívar, A. y Ritacco, M. (2016). Impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad profesional de los líderes escolares. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(119), 1-35. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2512>
- Bolívar, A., Valle, J., Cortés, J. y Reina, J. (2016). La evaluación de la función docente. *Cuadernos de Pedagogía*, (469), 73-75.
- Brown, W. (2015). *Undoing the demos: Neoliberalism's stealth revolution*. Zone Books.
- Bullough, R. (2014). Toward reconstructing the narrative of teacher education: a rhetorical analysis of preparing teachers. *Journal of Teacher Education*, 65(3), 185-194. <https://doi.org/10.1177/0022487113519131>
- Burch, P. (2006). The new educational privatization: Educational contracting and high stakes accountability. *Teachers College Record*, 108(12), 2582-2610.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. y Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Davies, J. y Spicer, A. (2015). Interrogating networks: towards an agnostic perspective on governance research. *Environment and Planning C: Government and Policy*, 33(2), 223-238. <https://doi.org/10.1068/c11292>
- Dee, T. y Jacob, B. (2011). the impact of no child left behind on student achievement. *Journal of Policy Analysis and Management*, 30(3), 418-446. <https://www.jstor.org/stable/23018959>
- Foucault, M. (1982). *The subject and power*. University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1990). *Technologies of the self*. Paidós.
- Foucault, M. (1992). *The history of sexuality: the use of pleasure* (vol. 2). Vintage Books Edition.
- Foucault, M. (2008). *The birth of biopolitics*. Palgrave MacMillan.

- Gibbons, R. (2005). Incentives between firms (and within). *Management Science*, 51(1), 2-17.
<https://doi.org/10.1287/mnsc.1040.0229>
- Giroux, H. (2015). Democracy in crisis, the spectre of authoritarianism, and the future of higher education. *Journal of Critical Scholarship on Higher Education and Student Affairs*, 1(1), 102-113.
<https://ecommons.luc.edu/jcshesa/vol1/iss1/7/>
- Hayek, F. (1934). On the relation between investment and output. *Economic Journal*, 44(174), 207-231.
<https://doi.org/10.2307/2224763>
- Ley de Educación de Andalucía [LEA]. Ley Autonómica 17/2007, 10 de diciembre (España).
- Ley Orgánica de Educación [LOE]. Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo (España).
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa [LOMCE]. Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre (España).
- Lubienski, C., Gulosino, C. y Weitzel, P. (2009). School choice and competitive incentives. *American Journal of Education*, 115(4), 603- 650. <https://doi.org/10.1086/599778>
- OECD. (2018). *Effective teacher policies: insights from PISA*. <https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- 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. <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1259104>
- Orden de 10 de Octubre de 2008. Por la que se regula el programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros docentes públicos. 16 de octubre 2008. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía [BOJA] nº 206.
- Prieto-Flores, O., Feu, J., Serra, C. y Lázaro, L. (2018). Bringing democratic governance into practice: policy enactments responding to neoliberal governance in Spanish public schools. *Cambridge Journal of Education*, 48(2), 227-244. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1288700>
- Rendueles, C. (2015). *Capitalismo canalla. Una historia personal del capitalismo a través de la literatura*. Planeta.
- Rivera, L. (2015). *Pedigree: how elite students get elite jobs*. Princeton University Press.
- Rizvi, F. (2016). Privatization in education: trends and consequences. *Education Research and Foresight Series*, (18). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246485>
- Sandel, M. (2012). *What money cant't buy. The moral limits of markets*. Penguin.
- Servan-Shreiver, J. (2014). *Pourquoi les riches ontgagné [¿Por qué ganaron los ricos?]*. Albín Michel.
- Standing, G. (2011). *The Precariat*. Bloomsbury Academic.
- Tolofari, S. (2005). New public management and education. *Policy Futures in Education*, 3(1), 75-89.
<https://doi.org/10.2304/pfie.2005.3.1.11>
- Vallés, M. (2009). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.

Verger, A. y Curran, M. (2014). New public management as a global education policy: its adoption and re-contextualization in a Southern European setting. *Critical Studies in Education*, 55(3), 253-271. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.913531>

Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educación Social*, 36(132), 599-622. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>

Verger, A., Fontdevila, C. y Zancajo, A. (2016). *The privatization of education: a political economy of global education reform*. Teachers College, Columbia University.

Weiss, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 637-654.

<http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v22/n073/pdf/73012.pdf>

Williamson, B. (2015). Governing methods: policy innovation labs, design and data science in the digital governance of education. *Journal of Educational Administration and History*, 47(3), 251-271.

<https://doi.org/10.1080/00220620.2015.1038693>

Young, M. (1958). *The rise of meritocracy*. Pelican.