

La trampa de la objetividad, los datos mandan: el nuevo rostro del neoliberalismo educativo

The objectivity trap and data governance: the new face of neoliberalism in education

Resumen: Este texto cuestiona la aparente neutralidad de los datos en educación y denuncia cómo la tecnocracia y el dataísmo han despolitizado el debate educativo. Bajo la máscara de la objetividad, se impone una lógica neoliberal que redefine qué es enseñar, aprender y evaluar sin espacio para el conflicto democrático.

Abstract: This article critically examines the rise of data-driven educational governance, arguing that the technocratic framing of objectivity conceals a neoliberal agenda. It explores how dataism displaces political and ethical deliberation, reshaping education through metrics and standardization while silencing democratic debate and professional autonomy.

Palabras clave: Política educativa. Neoliberalismo. Dataísmo. Tecnocracia. Pruebas estandarizadas.

Keywords: Education policy. Neoliberalism. Dataism. Technocracy. Standardized test.

La política del mundo en el que vivimos no puede comprenderse sin atender a la transformación cultural que articuló en Occidente el final de la Guerra Fría. Tal y como explicaba en otro texto:

Durante toda esta Guerra Fría ocurre el florecimiento de los estados de bienestar. De alguna manera, ambos bandos luchan por mostrar al público internacional -y a su enemigo- que su modelo de vida, social y económico, es el mejor. Luchan físicamente, pero también por implantar un pensamiento hegemónico sobre un modelo de vida. La pelea se da por quién implanta su sentido común de lo que es la sociedad. Todo esto acaba cuando cae el Muro de Berlín, “la caída de las grandes ideologías”, que rompe este «equilibrio inestable» en el que se confrontaban dos

modelos sociales y económicos para dejar paso a uno solo, el vencedor de este conflicto: el capitalismo y el pensamiento ya neoliberal, que ahora puede campar a sus anchas porque ya no tiene rival ante el cual tener que demostrar que su modelo social, económico y productivo es mejor. Es aquí donde se establece un marco de pensamiento que nos acompaña hasta nuestros días: “el neoliberalismo es la única alternativa real como organización social y económica” (Fernández Navas, 2024).

En ausencia de un adversario ideológico fuerte, el neoliberalismo se radicalizó -aunque algunos autores sostienen que solo se mostró como realmente era-, promoviendo una visión del mundo centrada en el individuo como unidad fundamental y en la libertad entendida como no inter-



Manuel Fernández Navas

Profesor de Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Málaga

A fondo

vencción por parte del Estado -de ambas ideas asistimos a su máxima radicalización en esta época de Tecnofeudalismo (Varoufakis, 2024)-. Esta exaltación del yo frente al nosotros se ha convertido, a mi juicio, en la puerta de entrada para múltiples formas de despolitización y des-colectivización de la vida social, incluida, especialmente, la educación.

La educación, como otros ámbitos de la vida pública, no ha sido ajena al impacto del neoliberalismo. Bajo el influjo de esta lógica, el sentido de lo educativo ha experimentado una transformación profunda. Si durante las décadas del Estado del Bienestar la educación se concebía como un derecho a garantizar desde lo público, hoy está cada vez más subordinada a los principios de eficiencia, rendimiento y control. Esta reconfiguración no es meramente administrativa: responde a una racionalidad política que promueve la idea de que los asuntos sociales deben resolverse mediante mecanismos de mercado, donde el individuo es considerado un emprendedor de sí mismo, responsable último de su éxito o su fracaso.

En este contexto, la gestión educativa se ha volcado hacia la política de datos. Los datos, las evaluaciones y los rankings se convierten en el lenguaje dominante de las políticas públicas. Como sostienen Power (1997) y Ozga (2009), la política educativa ha pasado de articularse en torno a ideales colectivos a legitimarse a través de cifras, indicadores y resultados medibles. Este tránsito ha sido descrito como el paso hacia una “sociedad de la auditoría” (Power, 1997) o un “estado evaluativo” (Neave, 1998), donde todo debe poder ser registrado, medido y comparado para adquirir legitimidad. Desde hace unos años, todo el debate educativo ha dejado de lado los aspectos filosóficos, éticos, sociales... sobre sus finalidades, y gira en torno a datos, resultados de pruebas estandarizadas como PISA, indicadores...

Esta lógica cuantificadora no es neutra. Se basa en lo que Innerarity (2021) denomina «dataísmo»: la creencia de que la verdad puede surgir exclusivamente de la cuantificación, del análisis masivo de datos. Es decir, se asume que los datos hablan por sí solos, sin necesidad de interpretación ni contexto. Esta fe en la «datificación» genera, a mi juicio, dos problemas: el primero es que configura un sistema autopoiético, que se autoalimenta y se legitima continuamente a través de sus propios mecanismos. El segundo, y más grave, es que permite despolitizar las decisiones, presentándolas como meramente técnicas. Así, se gobierna sin necesidad de consenso, imponiendo decisiones técnicas que escapan al debate y al conflicto político, aunque en el fondo respondan a un profundo contenido ideológico.

De esto mismo nos advierte Head (2008), cuando afirma que la política basada en evidencia puede operar como un instrumento de control. Pero muy claro lo explica Lingard (2014, p. 34) en este párrafo:

Sobre la relación entre las cifras y la legitimidad política, van Zan-ten (2008, p. 259) argumenta: «Ante una crisis en el modelo de autoridad política basado en el estatus personal, el conocimiento se considera la mejor manera de legitimar las decisiones políticas y la exhortación de los líderes al cambio». El auge de las políticas basadas en la evidencia es otra respuesta a estos desafíos a la legitimidad política. Estas cifras políticas, su uso político y sus necesidades conmensurabilidades tienen un carácter específico. Porter señala, por ejemplo: «La notable capacidad de las cifras y los cálculos para desafiar las fronteras disciplinarias, e incluso nacionales, y vincular el discurso académico con el político se debe, en gran medida, a esta capacidad para eludir cuestiones



«La educación, como otros ámbitos de la vida pública, no ha sido ajena al impacto del neoliberalismo»

profundas. En el cambio intelectual, como en las transacciones propiamente económicas, las cifras son el medio a través del cual los deseos, necesidades y expectativas disímiles se hacen, de alguna manera, conmensurables».

La educación no ha permanecido ajena a esta influencia neoliberal y se ha convertido en un terreno más para esta nueva racionalidad. Con la expansión global de pruebas como PISA, se ha producido un giro tecnocrático donde los valores y las finalidades educativas -como la justicia, la equidad o el ejercicio de la ciudadanía crítica- han sido reemplazados por nociones de eficiencia, rendimiento y evidencia (Hursh, 2013; Fernández Navas y Postigo-Fuentes, 2023).

Lingard (2014) se queja de cómo esta forma de entender la política educativa representa un claro reduccionismo:

Mi argumento, sin embargo, es que hoy en día la política como cifras se ha convertido en la norma reduccionista para la política educativa contemporánea [...] Esta transición ha estado enmarcada por el dominio global de la política y las políticas neoliberales en el período transcurrido desde el fin de la Guerra Fría, marcado por la caída del Muro de Berlín en 1989. (p.28)

Las pruebas estandarizadas: la clave de bóveda

Las pruebas estandarizadas, como PISA, son el emblema más visible de esta transformación neoliberal en el ámbito educativo. Lejos de ser herramientas neutrales, son productos diseñados desde una concepción muy concreta de lo que es el aprendizaje, la política educativa y el propósito de la escuela (Fernández Navas, 2025). Se utilizan como base para diseñar reformas, jerarquizar centros y

sancionar a los docentes. Se instaura una cultura del ranking, donde el valor de una escuela depende de sus datos, no de sus prácticas ni de su compromiso ético o social. Y esta lógica tiene efectos devastadores sobre los sectores más vulnerables. Estas pruebas estandarizadas han pasado de ser herramientas de diagnóstico a convertirse en mecanismos de regulación. Lo que se mide acaba definiendo lo que se enseña. Y lo que no se puede medir, simplemente, desaparece del currículo (Gimeno-Sacristán, 2011).

Como señala Wiseman (2010), estas evaluaciones no solo miden: definen lo que importa. Al centrar la atención en lo cuantificable, lo que no se ajusta a ese marco -y que siempre tiene que ver con finalidades, aspectos sociales, filosóficos, éticos... que son más complejos de medir- desaparece del radar educativo. Es como el famoso sesgo de la farola:



A fondo

Esta lógica convierte el aprendizaje en una mercancía, y su medición en un fin en sí mismo. Como en el mercado, donde el éxito se mide por beneficios, en educación se mide por puntuaciones. Y, como sucede con las empresas, también se espera que los resultados “mejoren” cada año.

Sin embargo, esta mercantilización ignora una dimensión fundamental: la naturaleza esencialmente interpretativa, ética y política de lo educativo. El aprendizaje no es un fenómeno fácilmente cuantificable, y su comprensión depende del paradigma desde el que se lo mire. Inferirlo únicamente a partir de resultados es una simplificación problemática, pero necesaria para que las pruebas estandarizadas mantengan su apariencia de objetividad.

Como recuerda Cilliers (2010):

El reconocimiento de la complejidad conduce al reconocimiento del papel inevitable que desempeñan los valores [...]. No hay casi ningún campo en el que este reconocimiento sea más urgente que en la educación. Ocultar la inevitable política implicada en todas las formas de educación tras una apariencia de neutralidad y objetividad es una forma inaceptable de violencia.

Lo paradójico es que muchos docentes acogen con ilusión el discurso de estas pruebas como una evidencia incuestionable, ya que concuerda con algunos de sus prejuicios más arraigados sobre la educación. Sin embargo, este modelo representa, en esencia, una forma de despotismo ilustrado educativo (Fernández Navas, 2025): se decide sobre la educación sin la participación activa de docentes, alumnado o familias. Sus voces son sistemáticamente deslegitimadas. Se desconfia de su juicio, mientras que los datos se presentan como verdades absolutas (Hursh, 2013).

Este es, sin duda, el gran éxito del neoliberalismo educativo: imponer una estructura técnica, de datos, que se presenta como neutral, desactivando el pensamiento crítico y reduciendo la política a una cuestión de eficiencia. Bajo esta lógica, la transformación educativa no se guía por preguntas sobre qué sociedad queremos formar o qué ciudadanía hace falta para ello, sino por la necesidad de rendir cuentas, de escalar posiciones en los rankings, de cumplir objetivos definidos por no se sabe muy bien quién.

La educación basada en la evidencia, otra capa tecnocrática

En este esquema, es necesario hablar brevemente del papel que ha venido a jugar esto que se ha llamado la educación (o investigación educativa) basada en la evidencia, y que se presenta como una solución técnica, objetiva y científica a problemas educativos que, en realidad, son profundamente políticos. Esta perspectiva, que abusa de un nombre tan comercial -como explicaba María del Mar Sánchez (2025): “¿A quién no le va a gustar una evidencia en educación?”-, se nutre de la confusión interesada entre buscar evidencias que sustenten nuestras decisiones educativas (cosa que siempre ha sido investigación educativa a secas) y la idea de que solo determinadas perspectivas y formas de investigar producen evidencias válidas.

Esta educación basada en la evidencia, que ha dado resultados nefastos en el Reino Unido a través de la influencia que el ResearchED ha tenido en el gobierno británico (Gillborn et al., 2022), complementa perfectamente la idea neoliberal de centrarse en la eficacia (en el peor sentido de la palabra). Tal y como plantea Biesta (2007), esta perspectiva olvida



«Lo que se mide acaba definiendo lo que se enseña. Y lo que no se puede medir, simplemente, desaparece del currículo»

que lo que se considera eficaz depende siempre de juicios sobre lo que es educativo y deseable. Al centrarse únicamente en lo que funciona, se elimina del debate la pregunta sobre qué debería funcionar, para quién y con qué consecuencias.

Esta visión cambia el foco de cómo se produce conocimiento en educación. Las llamadas “mejores pruebas disponibles” son aquellas que cumplen criterios cuantitativos de replicabilidad, control de variables y significación estadística. El método experimental y el metaanálisis se elevan al rango de “gold standard”, aunque ello implique reducir drásticamente la complejidad de los problemas estudiados (Wrigley, 2019; Fernández Navas y Postigo Fuentes, 2023). De nuevo, otra capa más en la que la riqueza de lo educativo queda supeditada a lo mensurable, lo replicable y lo objetivable, aunque a costa de extirpar el contexto, la cultura y los significados.

En consecuencia, la investigación educativa acaba reclusándose en lo que Fernández Navas (2022) llama “la campana de cristal”: entornos controlados que producen resultados válidos solo dentro de sus propios límites, pero que se elevan al rango de prueba irrefutable de lo que funciona. La relación aquí con el pensamiento conservador es clara: lo que suele pelarse en los problemas de investigación, para que encaje en esta metodología experimental, son todas las cuestiones sociales, más difíciles de controlar como variables. Así se abre la puerta a lo individual (más fácilmente medible) y se deja de lado lo colectivo (lo social).

Esta perspectiva tiene también un enorme impacto en el rol que otorga al profesorado. Si bien desde los años 90 se venía construyendo la idea del docente como profesional reflexivo (Schön, 1987; Elliott, 1993), esta idea ha completado su tránsito hacia el otro extremo: un modelo tecnocrático donde

el profesor es ejecutor, no productor, de conocimiento. Un técnico que aplica lo que dicen los datos, aunque estos datos no respondan a su contexto ni a su alumnado. En palabras de Contreras Domingo (1990), se trata de un proceso de proletarianización del profesorado: pierde autonomía, se le niega su capacidad de juicio y se le relega al último escalón del organigrama escolar. El maestro ya no es un intelectual, como reclama Giroux (2024): solo aplica técnicas que generan otros, quedando totalmente despolitizado. Alguien que debe obedecer la ciencia, no cuestionarla; seguir la evidencia, no deliberar sobre ella. Ferrero (2018) lo resume con claridad: “el maestro no tiene que investigar, tiene que enseñar”.

Conclusión

Frente a esto, es necesario volver a recuperar el debate educativo desde una visión política, ética, filosófica... de la educación, lo cual implica asumir la complejidad del acto educativo, tal y como llevan reclamando hace muchos años autores como Giroux (2024) o Freire (1970). Sería interesante ver qué dirán las futuras investigaciones sobre el papel de la educación técnica, y la ciudadanía que forma, en la legitimación de procesos políticos actuales a los que asistimos con preocupación.

El cambio educativo debe venir de la investigación educativa rigurosa, y esta no es aplicar técnicas ni recoger datos: es tener una posición ontológica, epistemológica, axiológica y metodológica. Los problemas de investigación siempre responden a preocupaciones previas, a decisiones éticas y metodológicas y, por ende, a marcos ideológicos. Y si no explicitamos y discutimos esas preguntas, esas decisiones y esos marcos, no estamos haciendo ciencia: estamos blanqueando ideas.



«El cambio educativo debe venir de la investigación educativa rigurosa, y esta no es aplicar técnicas ni recoger datos: es tener una posición ontológica, epistemológica, axiológica y metodológica»

A fondo

Necesitamos volver a preguntar no solo qué funciona, sino para quién funciona, para qué educamos, con qué fines... Y necesitamos políticas que no se oculten

tras la máscara de la objetividad, sino que asuman la complejidad y el compromiso político: la incertidumbre y el conflicto que implica educar en democracia. ●

Para saber más



- Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Contreras-Domingo, J. (1990). Enseñanza, curriculum y profesorado. Akal.
- Denzin, N. K. (2009). The elephant in the living room: Or extending the conversation about the politics of evidence. *Qualitative Research*, 9(2), 139–160. <https://doi.org/10.1177/1468794108098034>
- Elliott, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Morata.
- Fernández-Navas, M. (2022). Investigaciones en la campana de cristal. *El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2022/04/20/investigaciones-en-la-campana-de-cristal/>
- Fernández-Navas, M. (2024). Más allá del pánico moral: Lo que oculta el tema recurrente y trillado de las pantallas. *Diario Red*. <https://www.diario.red/opinion/manuel-fernandez-navas/mas-alla-del-panico-moral-lo-que-oculta-el-tema-recurrente-y-trillado-de-las-pantallas/20240224060000021954.html>
- Fernández Navas, M. (2024). Pasar del yo al nosotros y nosotras: el reto educativo en tiempos del individualismo. *Diario Red*. <https://www.diario-red.com/opinion/manuel-fernandez-navas/pasar-del-yo-al-nosotros-y-nosotras-el-reto-educativo-en-tiempos-del-individualismo/20240426060000028520.html>
- Fernández Navas, M. (2025). Pruebas estandarizadas, cuando el zumo no compensa exprimir la fruta. *El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2025/03/25/pruebas-estandarizadas-cuando-el-zumo-no-compensa-exprimir-la-fruta/>
- Fernández-Navas, M., y Postigo-Fuentes, A. Y. (2023). Educación basada en la evidencia: Peligros científicos y ventajas políticas. *Revista de Educación*, 400, 43–68. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-400-570>
- Ferrero, M. (2018). Educación basada en la evidencia: Retos y propuestas de mejora. *Las Pruebas de la Educación*. San Sebastián, España. <https://www.youtube.com/watch?v=L10PxingOLk>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno.
- Gillborn, D., McGimpsey, I. & Warming-ton, P. (2022). The fringe is the centre: Racism, pseudoscience and authoritarianism in the dominant English education policy network. *International Journal of Educational Research*, 115, 102056. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102056>
- Gimeno Sacristán, J. (2011). Lo que descubren y encubren los informes: PISA como ejemplo. *Cuadernos de Pedagogía*, 413, 75–79.
- Giroux, H. (2024). Las escuelas están fracasando: postura de los educadores críticos. *Diario Red*. <https://www.diario-red.com/opinion/henry-a-giroux/escuelas-estan-fracasando-postura-educadores-criticos/20241001100951036172.html>
- Head, B. W. (2008). Three lenses of evidence-based policy. *Australian Journal of Public Administration*, 67(1), 1–11. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8500.2007.00564.x>
- Hursh, D. (2013). Raising the stakes: High-stakes testing and the attack on public education in New York. *Journal of Education Policy*, 28(5), 574–588. <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.758829>
- Innerarity, D. (2021). La pandemia de los datos. *El País*. <https://elpais.com/opinion/2021-01-21/la-pandemia-de-los-datos.html>
- Lingard, B. (2014). *Politics, Policies and Pedagogies in Education*. Routledge.
- Neave, G. (1998). The evaluative state reconsidered. *European Journal of Education*, 33(3), 265–284.
- Ozga, J. (2009). Governing education through data in England. *Journal of Education Policy*, 24(2), 149–162. <https://doi.org/10.1080/02680930902733121>
- Power, M. (1997). *The Audit Society: Rituals of Verification*. Oxford University Press.
- Sánchez Vera, M. (2025). ¿A quién no le va a gustar una evidencia en educación? *El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2025/04/23/a-quien-no-le-va-a-gustar-una-evidencia-en-educacion/>
- Schön, D. A. (1987). La formación de profesionales reflexivos: Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós.
- Varoufakis, Y. (2024). *Tecnofeudalismo: El sigiloso sucesor del capitalismo* (M. Valdivieso, Trad.). Deusto
- Wiseman, A. (2010). The uses of evidence for educational policy-making: Global contexts and international trends. En A. Luke, J. Green, y G. Kelly (Eds.), *What counts as evidence and equity? Review of research in education*. AERA.
- Wrigley, T. (2019). The problem of reductionism in educational theory. *Power and Education*, 11(2), 145–162. <https://doi.org/10.1177/1757743819845121>



EXPERTO EN **FUNCIONES EJECUTIVAS** Y APRENDIZAJE

500 HORAS

DE FORMACIÓN ONLINE

1200 €

-10% PARA RED EQAP

BONIFICABLE

POR FUNDAE

*Una apuesta por la
personalización del aprendizaje*

Entender el papel de las Funciones Ejecutivas y su **impacto en el aprendizaje** es clave para desarrollar la labor docente.

Proponemos **acciones concretas** para ayudar al alumno a gestionar la atención, la acción, el pensamiento, la memoria y su liderazgo.

Certificación
avalada por:



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

MÁS INFO EN



✉ campus@trilema.es

🌐 campus.trilema.es

☎ 673 959 702

Campus abierto

Explorando la satisfacción del alumnado extranjero con los estudios de posgrado

Exploring foreign students' satisfaction with postgraduate studies

Resumen: Las universidades españolas se encuentran en un período de captación de alumnos extranjeros. Analizamos el grado de satisfacción de estos estudiantes con los estudios de posgrado de la Universidad de Murcia. La metodología incluye un estudio de carácter cuantitativo, participando estudiantes extranjeros que habían cursado estudios de posgrado entre los cursos 2011/2012 y 2022/2023. Los resultados revelan el excesivo tiempo de espera para obtener la resolución, la recopilación de todos los documentos que se exigen para iniciar el proceso, el descontento con las prácticas externas, y la escasa mejora de empleabilidad a pesar de la realización del Máster en España.

Abstract: Currently, spanish universities are seeking to attract foreign students. We analysed the satisfaction levels of these students within the postgraduate studies of the University of Murcia. The methodology includes a quantitative study of foreign students who have studied postgraduate studies between the academic years 2011/2012 and 2022/2023. The results reveal excessive waiting time to obtain the resolution, difficulties to collect all the required documents to start the process, dissatisfaction with the supervised externships, and only a slight improvement in employability upon completion of a Master's degree in Spain.

Palabras clave: Estudios posgrado. Universidad de Murcia. Alumnado extranjero. Satisfacción. Mejora de empleabilidad.

Keywords: Postgraduate studies. University of Murcia. Foreign studies. Satisfaction. Improve your employability.



Juan Antonio Buendía Sánchez

Profesor asociado
Universidad de Murcia
jabs3@um.es

1. Introducción

Vivimos en un mundo global. Las relaciones internacionales se encuentran a la orden del día en todos los aspectos de la vida, y el mundo educativo, más concretamente el universitario, no es una excepción, sino más bien todo lo contrario. Por un lado, el número de estudiantes de nacionalidad extranjera que acuden a las universidades españolas se va incrementando exponencialmente cada año. Por otro lado, las propias universidades españolas se encuentran inmersas

en un período de captación de alumnos extranjeros que les permita consolidar su ansiado pilar de la internacionalización, cada vez más demandado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y más deseado por parte de las mismas para posicionarse en una situación destacada en los más relevantes *rankings*.

En el actual contexto académico, la internacionalización forma parte de los planes estratégicos de las universidades, a lo que han contribuido múltiples factores,