

# **Modernización conservadora y privatización en la educación: el caso de la LOMCE y la Nueva Gestión Pública**

Conservative modernisation and privatisation in education: the case of LOMCE and the New Public Management

**Lluís Parcerisa<sup>1</sup>**

## **Resumen**

Las políticas de privatización educativa se han convertido en un fenómeno global. En España, el partido conservador ha promovido una modernización conservadora en la educación mediante la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Esta reforma ha introducido políticas de privatización endógena inspiradas en la Nueva Gestión Pública (NGP), como por ejemplo, la autonomía escolar, la rendición de cuentas y la profesionalización de la dirección escolar. El presente artículo tiene dos objetivos. En primer lugar pretende revisar la literatura existente sobre el uso de la evidencia de la OCDE y PISA en la adopción de la LOMCE y en la construcción del discurso político en educación. En segundo lugar, trata de desempaquetar y discutir algunos de los principios y contenidos de la ley y sus potenciales efectos. La ley y otros

---

<sup>1</sup> Grupo de investigación en Globalización, Educación y Políticas Sociales (GEPS). Universitat Autònoma de Barcelona. Email: [Lluis.Parcerisa@uab.cat](mailto:Lluis.Parcerisa@uab.cat)

documentos oficiales del Ministerio de Educación, notas de prensa, y artículos académicos han sido revisados.

**Palabras clave:** modernización conservadora, nueva gestión pública, privatización endógena, política educativa

## **Abstract**

Education privatization policies have become a global phenomenon. In Spain, the Conservative Party has promoted a conservative modernization in education through the so-called “Law for Improving Educational Quality” (LOMCE). This reform has introduced endogenous privatization policies inspired by New Public Management (NPM), such as school autonomy, accountability and the professionalization of school principals. The purpose of this article is two-fold. Firstly, it aims to review the existing literature on the use of evidence from the OECD and PISA in the adoption of LOMCE and in the construction of political discourse in education. Secondly, it tries to unpack and discuss some of the principles and contents of the law and its potential effects. The content of the law and other official documents of the Ministry of Education, press releases, and academic papers have been reviewed.

**Keywords:** conservative modernization, new public management, endogenous privatization, education policy

## **1. Introducción:**

Las políticas de privatización se han diseminado por todo el planeta, aunque las razones y las vías por las que se adoptan estas políticas difieren entre países. En este sentido, Verger, Fontdevila y Zancajo (2016) han llevado a cabo una revisión sistemática de literatura sobre políticas de privatización donde se observa que los países pueden seguir diferentes trayectorias hacia la

privatización educativa. A diferencia de países como Chile o el Reino Unido, donde se aplicaron políticas neoliberales durante los años 80 y 90 que transformaron profundamente la arquitectura del sistema educacional, en el Estado español la privatización educativa no es un fenómeno reciente, sino que se trata de un fenómeno con raíces históricas profundas y una larga trayectoria. España se caracteriza por tener alianzas público-privadas históricas, en un sistema educativo con un importante peso de las escuelas religiosas, las cuáles han condicionado fuertemente el devenir de la arquitectura del sistema educativo (Verger, Fontdevila y Zancajo, 2016).

En las últimas décadas, la política educativa en España se ha caracterizado por su inestabilidad y su constante proceso de cambio normativo, que está estrechamente ligado con la correlación de fuerzas existente a nivel parlamentario. La política educativa es un tema contencioso, que produce fuertes disputas entre Gobierno y oposición, y también entre Gobierno y sociedad civil. A estas disputas hay que añadir las que se producen entre el Gobierno central y los Gobiernos autonómicos, que disponen de amplias competencias en materia educativa (Bonal et al., 2005).

En total, en el período democrático se han aprobado 7 leyes educativas distintas, siendo la LOMCE (Ley Orgánica, 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa) la última. Esta reforma fue ampliamente contestada, tanto por la oposición, como por la sociedad civil, aprobándose en el Congreso de los Diputados con los votos de los representantes del partido conservador (Partido Popular), que poseía la mayoría parlamentaria. Respecto a las resistencias que suscitó, es importante subrayar el papel de movimientos sociales como la Marea Verde a nivel estatal, la Red de Escuelas Insumisas (XEI) en Cataluña, y la Plataforma Crida y la Asamblea de Docentes en las Islas Baleares (ver Bonal y Tarabini, 2016; Parcerisa y Verger, en prensa; Rogero-García, Rodríguez y Rojo, 2014).

En materia de política educativa, el Partido Popular (PP), se ha caracterizado por utilizar una semántica que combina elementos liberales, con otros de corte conservador (Saura y Luengo, 2014). Sin embargo, esta característica no es única de la derecha española. La combinación, en política educativa y social, de elementos ideológicos neoconservadores y neoliberales, tiene sus raíces en los programas de reforma del sector público que lideró Margaret Thatcher en la década de los 80s en Gran Bretaña, que fueron definidos como la “modernización conservadora” (Dale, 1989). Durante el mismo período, en Estados Unidos, también se observó el surgimiento de esta alianza aparentemente contradictoria entre neoliberales y neoconservadores, que cristalizó en la denominada “*Nueva Derecha*” (Apple, 2005). En este sentido, Apple (2005) señala que:

The very nature of this coalition is crucial. It is more than a little possible that the alliance underpinning conservative modernization can overcome its own internal contradictions and can succeed in radically transforming educational policy and practice. Thus, while neo-liberals call for a weak state and neo-conservatives demand a strong state, these very evident contradictory impulses can come together in creative ways. The emerging focus on centralized standards, content, and tighter control paradoxically can be the first and most essential step on the path to marketization through voucher and choice plans (Apple, 2005, p 287).

En gran Bretaña, la modernización conservadora que lideró Margaret Thatcher combinó reformas como el “*back to basics*” (que pone énfasis en el aprendizaje de los conocimientos instrumentales), con políticas de privatización “de” y “en” la educación (en términos de Ball y Youdell, 2007), mediante la liberalización de la demanda y la oferta escolar. El Gobierno de Thatcher promovió políticas basadas en el aumento de la libertad de elección de centro por parte de las familias, junto con políticas de autonomía escolar y rendición de cuentas. De esta manera, la modernización conservadora supo combinar de

manera audaz un elevado control Estatal, con la mercantilización y liberalización del sistema educativo (Bonal y Tarabini, 2016).

Como han demostrado Bonal y Tarabini (2016), en el contexto del Estado español, la LOMCE representa una síntesis de las propuestas de la modernización conservadora. Sin embargo, en el presente artículo nos centraremos únicamente en aquellos aspectos de la LOMCE relacionados con la Nueva Gestión Pública (NGP). Para la elaboración del artículo se ha revisado el contenido de la ley y otros textos y materiales del Ministerio de Educación relacionados con la NGP, notas de prensa, y artículos académicos. El presente artículo pretende revisar la literatura existente sobre el uso de la evidencia de la OCDE y PISA en la adopción de la LOMCE y en la construcción del discurso político en educación, desempaquetar y discutir algunos de los principios y contenidos de la ley y sus potenciales efectos.

En cuanto a la estructura del artículo, en primer lugar, se analiza el rol de la OCDE (y PISA) como herramienta de legitimación de la modernización conservadora en educación en España, y más concretamente, cómo los *policy-makers* locales, durante el proceso de adopción de la LOMCE y la NGP, utilizaron de manera estratégica la evidencia de este organismo internacional para construir una narrativa que les permitiera identificar los problemas del sistema educativo y empujar hacia adelante su propia agenda de reforma. Seguidamente se hace una breve introducción conceptual, distinguiendo los conceptos de privatización endógena y exógena y situando los orígenes de la NGP, como mecanismo de privatización endógena de la educación. Posteriormente, se examinan los principales componentes de la NGP presentes en la LOMCE y se analizan los potenciales riesgos y efectos de estas medidas a partir de la evidencia estatal e internacional. Finalmente, en las conclusiones, se discuten algunos principios de la LOMCE y se identifican nuevas líneas de investigación que deberían desarrollarse para construir un cuerpo de

conocimiento más comprehensivo sobre el proceso de adopción de la LOMCE (y la NGP en España) y sus efectos sobre la calidad y la equidad educativa.

## **2. Modernización conservadora y privatización endógena en la LOMCE**

En el Estado español, el partido conservador ha promovido políticas de privatización educativa, utilizando estratégicamente la evidencia internacional para justificar la realización de una auténtica modernización conservadora en la educación. En este apartado se hace una breve introducción conceptual, distinguiendo la privatización “de” y “en” la educación, y se describen las principales características de la NGP como filosofía de reforma del sector público. Seguidamente se revisa la literatura sobre el uso de PISA en el discurso político en educación en España, centrándonos en el caso de la LOMCE y la NGP. Por último, se describen y analizan algunos de los componentes de la NGP que se introducen o refuerzan con la LOMCE.

### **2.1. Privatización educativa y NGP**

La privatización educativa se ha convertido en un fenómeno global que supera las antiguas fronteras de los estados-nación. La privatización educativa incluye un amplio abanico de políticas y prácticas y es promovida por múltiples actores que operan en diferentes escalas (Verger, Fontdevila y Zancajo, 2016). En el campo educativo, cuando hablamos de privatización, a menudo se distingue entre la privatización “de” la educación y la privatización “en” la educación (Ball y Youdell, 2007). La privatización “de” la educación, también llamada “privatización exógena”, se refiere a:

la apertura de los servicios de educación pública a la participación del sector privado, a través de modalidades basadas en el beneficio económico, así como la utilización del sector privado en cuanto a la

concepción, la gestión o la provisión de diferentes aspectos de educación pública (Ball y Youdell, 2007, p. 13).

En cambio, la privatización “en” la educación, o “privatización endógena”, se refiere a la emulación por parte del sector público, de racionalidades y prácticas gerenciales procedentes del mundo empresarial, haciendo que el sector público en general, y la escuela pública en particular, tenga un funcionamiento muy parecido al sector privado. La privatización “en” y “de” la educación no son mutuamente excluyentes, sino que más bien se combinan, de manera que la privatización endógena puede suponer un primer eslabón para una futura privatización “de” la educación. La privatización “en” la educación incluye la nueva gestión pública, los quasi-mercados educativos y la gestión por resultados (e incentivos económicos asociados al rendimiento) (Ball y Youdell, 2007). La Nueva Gestión Pública es una de las principales herramientas que utilizan los gobiernos para la privatización endógena de la educación. Durante los años 80 Ronald Reagan y Margaret Thatcher fueron pioneros en el uso y la difusión de la Nueva Gestión Pública con una orientación hacia el mercado.

La NGP es una filosofía de reforma del sector público que surgió en los años 80 en países anglosajones como Estados Unidos, el Reino Unido y Nueva Zelanda (Common, 1997; Hood, 1995; Sehested, 2002). Esta filosofía de reforma pretende hacer más efectivo el sector público, mediante la emulación del sector privado. Existe la creencia que el sector público es ineficaz (Barzelay, 2001) debido a su excesiva burocratización. En consecuencia, la NGP pretende desburocratizar el sector público para que sea más efectivo (Verger, 2007).

La NGP se caracteriza por poner énfasis en los outputs, contractualizar las relaciones que se dan dentro de las organizaciones, separar grandes organizaciones en unidades pequeñas, fomentar la competencia entre unidades para favorecer la elección de los usuarios (que se consideran consumidores) de los servicios públicos, y descentralizar las competencias para la toma de decisiones en ámbitos de gestión, las cuales se transfieren a los gestores o

directores de la organización (hospital, escuela, etc.) (Clarke, Gewirtz y McLaughlin, 2000). En el campo educativo la NGP incorpora políticas como la autonomía escolar, la rendición de cuentas, la publicación de los resultados en pruebas estandarizadas, la jerarquización, la profesionalización de los directores y la emulación de estilos gerenciales en la dirección escolar, etc. La NGP es transversal políticamente y puede adaptarse fácilmente a discursos progresistas, neoliberales y neoconservadores (Verger y Normand, 2015).

En las últimas décadas la Nueva Gestión Pública (NGP) se ha convertido en una pieza central de la agenda de la política educativa global. La configuración del nuevo escenario global ha propiciado la diseminación internacional de las políticas basadas en la NGP –que se tienden a asociar con una mejora del rendimiento y la efectividad de los sistemas educativos nacionales– hasta el punto que a día de hoy la mayoría de países de la OCDE han incorporado alguno de sus principios básicos (Alegre, Santiago y García, 2015). A este respecto, durante los años 90 y la primera década de los 2000, organismos internacionales como el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Fondo Monetario Internacional y diferentes bancos regionales, diseminaron y promovieron reformas inspiradas en la NGP (Haque, 2004).

## **2.2. El uso estratégico de los datos PISA (OCDE) para legitimar la modernización conservadora en el sistema educativo español: el caso de la LOMCE y la NGP**

La OCDE se ha convertido en uno de los organismos internacionales más activos en la difusión de la NGP (y particularmente, de la autonomía escolar y la rendición de cuentas -o “accountability”), y se ha posicionado como uno de los actores más influyentes en la política educativa global, en parte gracias al prestigio de sus informes, como en el caso de PISA (Henry et al., 2001; Jakobi,

2006; Jakobi y Martens, 2007; Kennedy, 1995; Rinne et al., 2004;), y al impacto mediático que tienen (Calero y Choi, 2012; Luzón y Torres, 2013). El informe PISA se ha convertido en una “tecnología política” (Rose y Miller, 1992) muy influyente en la gobernanza global de la educación (Engel, 2015; Engel y Frizzell, 2015; Grek, 2009), que impacta de manera directa e indirecta sobre los sistemas educativos de los países (Bonal y Tarabini, 2013).

En el caso de la reforma educativa en el Estado español, distintas investigaciones dan cuenta de la influencia de PISA en el discurso del Ministerio de Educación en general, y en la reforma LOMCE en particular (Engel, 2015; Fernández-González, 2015; Saura y Luengo, 2014; Vega, et al. 2016). Metodológicamente, la mayoría de estas investigaciones utilizan métodos de análisis del discurso (Engel, 2015; Fernández-González, 2015; Saura y Luengo, 2014; Vega, et al. 2016)

Saura y Luengo (2014) señalan que la OCDE ha contribuido al surgimiento y consolidación de un “régimen de estandarización” a nivel internacional, que ha influido en la reformulación de las políticas educativas que ha llevado a cabo el Gobierno del Partido Popular (PP). Además, estos autores señalan que los *policy-makers* del Gobierno conservador utilizaron de manera estratégica el poder simbólico de PISA y la OCDE, y de los “*científicos grises*” (Rose, O’Malley y Valverde, 2006), para construir una narrativa sobre la reforma educativa, introducir políticas de estandarización, e imponer un nuevo ideario en el campo educativo. De manera similar, según Fernández-González (2015), los resultados de PISA se han utilizado para legitimar la reforma e identificar los problemas del sistema educativo y sus soluciones, justificando la necesidad de llevar a cabo los cambios planteados por la LOMCE. En una investigación que combina el análisis bibliométrico con el análisis del discurso (Vega et al. 2016), se analiza si existe (o no) una “*a apropiación política*” de PISA por parte de los diferentes partidos políticos. Estos investigadores han

encontrado que los datos de PISA se usan como una “*herramienta de racionalización*” en el discurso político en educación, que se utiliza para justificar opciones políticas particulares tanto a nivel autonómico como Estatal. Además, también identifican la existencia de “*lecturas autojustificantes*” de los resultados PISA, por parte de los gobiernos autonómicos.

A partir de la metáfora elaborada por Lockheed y Wagemaker (2013), Engel (2015, p. 112)<sup>2</sup> señala que en la reforma educacional llevada a cabo durante los años 2012-2013, la evidencia de PISA se utilizó por parte del partido conservador como “termómetro” para “*tomar la temperatura de la calidad de la educación*” y como “látigo” (o “*whip*”) para promover su propia agenda de reforma, basándose en el argumento de que España no estaba logrando unos resultados aceptables en las competencias clave evaluadas a través de PISA. A este respecto, los discursos del Ministerio de Educación que aparecen en los medios de comunicación muestran la utilización de las pruebas PISA para diagnosticar las principales problemáticas del sistema educativo español y formular las potenciales soluciones. Por ejemplo, durante la presentación de los resultados de PISA 2012, la número dos del Ministerio de Educación, Montserrat Gomendio, señaló que:

El modelo educativo actual “es un sistema ciego incapaz de detectar a tiempo los problemas de los alumnos” y que sus “deficiencias” son tener “muy poca autonomía de los centros”, carecer de “evaluaciones externas y estandarizadas” y la existencia de un elevado absentismo escolar no justificado. (El Mundo, 3 de diciembre de 2013)

Sin embargo, sería erróneo pensar en una influencia directa y unidireccional de la OCDE (y PISA) sobre la política educativa en España. Como señalan Peck y Theodore (2010), durante sus viajes, las ideas y las políticas educativas globales experimentan procesos de hibridación y mutación. En el

---

<sup>2</sup> Traducción propia.

transcurso de los procesos de adopción, las políticas son mediadas por múltiples contingencias (Ball, 1998; Campbell, 2004).

Asimismo, debe tenerse en cuenta la capacidad de agencia de los *policy-makers* (y los distintos actores clave que conforman el tablero de juego) y sus preferencias. En este sentido, Bonal y Tarabini (2013) muestran cómo los *policy-makers* del partido conservador utilizan la evidencia de la OCDE (y de PISA en particular) para enmarcar sus discursos, mediante dos mecanismos: la “selectividad” y la “instrumentalización”. Los *policy-makers* utilizan el mecanismo de “selectividad” cuando en sus discursos sobre la política educativa privilegian ciertas interpretaciones de los resultados de las pruebas PISA, omitiendo algunos aspectos y subrayando aquellos que encajan con sus preferencias ideológicas y/o su agenda de reforma. Por otro lado, la “instrumentalización” se da cuando los *policy-makers* hacen interpretaciones sesgadas de PISA, de manera intencionada, con el propósito de justificar los efectos –o no efectos– de ciertas políticas sobre las que no existe evidencia suficientemente robusta (por ejemplo, el uso de PISA para justificar los recortes en educación). A este respecto, Tarabini y Montes (2015), muestran que, en la construcción de la LOMCE, el partido conservador instrumentalizó, y al mismo tiempo omitió, la evidencia internacional para justificar la introducción de medidas controvertidas como, por ejemplo, las evaluaciones externas estandarizadas.

Autores como Bolívar (2010), señalan que en el Estado español se ha producido una politización en el uso de los datos que proceden de PISA, que son malinterpretados, manipulados y utilizados para defender intereses ideológicos particulares. En consecuencia, los datos de PISA se han empleado en el combate político como un recurso para confrontar el gobierno con los partidos políticos de la oposición, en vez de utilizarse para mejorar el diseño de las políticas públicas y la calidad de la educación.

A pesar de la influencia de PISA en la adopción y formulación de políticas a nivel estatal o nacional, como en el caso de la LOMCE, hay que evitar caer en interpretaciones excesivamente lineales (de arriba hacia abajo) sobre el rol de la OCDE y su influencia sobre las políticas educativas estatales (Engel, 2015). En este sentido, es importante observar la capacidad de agencia y la "selectividad" de los *policy-makers* locales (Bonal y Tarabini, 2013; Engel, 2015; Verger, Curran y Parcerisa, 2016) y otros actores clave, como por ejemplo, think tanks, movimientos sociales, medios de comunicación, expertos, etc. Asimismo, para entender la configuración local que toma una determinada política educativa global, es preciso analizar también el rol mediador de los factores de naturaleza semiótica y extra-semiótica (Jessop, 2010).

### **2.3. Componentes de la NGP en la LOMCE**

A continuación, se examinan algunos de los principales componentes de la LOMCE relacionados con la NGP. En los últimos años la autonomía escolar y la rendición de cuentas se han convertido en dos mecanismos centrales de la NGP, que se han adoptado en diferentes países del mundo. Los organismos internacionales como la OCDE y el Banco Mundial han jugado un rol clave en la diseminación global de estas políticas educativas. No obstante, estas políticas pueden derivar en medidas con diseños y lógicas muy variadas (Verger y Normand, 2015). La autonomía escolar y la rendición de cuentas son dos componentes clave de la LOMCE. Siguiendo las recomendaciones de la OCDE, en el preámbulo de la LOMCE se señala la importancia de la autonomía escolar y la rendición de cuentas, que se entienden como inseparables:

El aumento de la autonomía de los centros es una recomendación reiterada de la OCDE para mejorar los resultados de los mismos, necesariamente unida a la exigencia de una mayor transparencia en la rendición de cuentas. (Preámbulo Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, p. 6)

La autonomía escolar puede adoptar un enfoque pedagógico o gerencial, aunque a menudo se traduce en formas híbridas. En general, el enfoque pedagógico tiende a ser defendido por sectores progresistas, mientras que los sectores neoliberales y neoconservadores defienden enfoques gerenciales (Verger y Curran, 2014). Como veremos a continuación, en el articulado de la LOMCE se puede observar la promoción de una autonomía escolar híbrida (pedagógica y gerencial):

Los centros docentes desarrollarán y complementarán, en su caso, el currículo de las diferentes etapas y ciclos en uso de su autonomía (Ley Orgánica, 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa, p. 12).

El proyecto educativo de calidad supondrá la especialización de los centros docentes, que podrá comprender, entre otras, actuaciones tendentes a la especialización curricular, a la excelencia, a la formación docente, a la mejora del rendimiento escolar, a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, o a la aportación de recursos didácticos a plataformas digitales compartidas. (Ley Orgánica, 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa, p. 43)

Sin embargo, la LOMCE enfatiza especialmente la importancia de la autonomía de gestión. En este sentido, la idea de autonomía escolar subyacente a la LOMCE es más bien una “autonomía controlada” con orientación gerencial, y se produce en el marco de un movimiento aparentemente contradictorio, en el que se lleva a cabo un doble proceso de descentralización y recentralización (Bernal y Cano, 2014). Al mismo tiempo, la delegación de responsabilidades va unida a un aumento de la rendición de cuentas y del control, fortaleciéndose el rol de “Estado evaluador” (Hartley, 2001; Neave, 1988) que controla y guía el sistema educativo a distancia:

Las Administraciones educativas potenciarán y promoverán la autonomía de los centros, de forma que sus recursos económicos, materiales y

humanos puedan adecuarse a los planes de trabajo y organización que elaboren, una vez que sean convenientemente evaluados y valorados. Los centros sostenidos con fondos públicos deberán rendir cuentas de los resultados obtenidos. (Ley Orgánica, 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa, artículo 119, bis., p. 42)

Las acciones de calidad educativa, que deberán ser competitivas, supondrán para los centros docentes la autonomía para su ejecución, tanto desde el punto de vista de la gestión de los recursos humanos como de los recursos materiales y financieros. (Ley Orgánica, 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa, artículo 122, bis., p. 43)

Este movimiento hacia la autonomía escolar gerencial se concreta en un poder mayor en la toma de decisiones relacionada con los aspectos financieros, un aumento de la especialización de los centros educativos que persigue generar una oferta escolar diferenciada y más competitiva (mediante acciones de fomento de la calidad de los centros, que a su vez otorgan más autonomía a los directores para gestionar los recursos humanos y financieros de la escuela) (Bernal y Lorenzo, 2014).

Para la realización de las acciones de calidad, el director del centro dispondrá de autonomía para adaptar, durante el período de realización de estas acciones, los recursos humanos a las necesidades derivadas de los mismos. (Ley Orgánica, 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa, artículo 122, bis., p. 43)

Si bien la delegación de responsabilidades se hace hacia la escuela, el poder de decisión se traslada hacia el director. La LOMCE promueve la profesionalización y potenciación de la figura directiva, que cada vez más asume un rol de gestor empresarial, en detrimento de los órganos colegiados (por ejemplo, se socava el rol del Consejo Escolar en la gobernanza de los centros educativos, perdiendo funciones y capacidad de decisión en temas relevantes, y asumiendo una función más consultiva). También jerarquiza la

gobernanza de los centros educativos, de modo que la dirección de los centros deja de ser una función colegiada, y se convierte en unipersonal (Bernal y Cano, 2014).

La reforma contribuirá también a reforzar la capacidad de gestión de la dirección de los centros, confiriendo a los directores, como representantes que son de la Administración educativa en el centro y como responsables del proyecto educativo, la oportunidad de ejercer un mayor liderazgo pedagógico y de gestión. Por otro lado, se potencia la función directiva a través de un sistema de certificación previa para acceder al puesto de director, y se establece un protocolo para rendir cuentas de las decisiones tomadas, de las acciones de calidad y de los resultados obtenidos al implementarlas. (Preámbulo Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, p. 6)

La LOMCE introduce mecanismos, como por ejemplo, la creación de centros escolares especializados y las evaluaciones externas estandarizadas, que fomentan la competitividad dentro del sistema educativo. Esta competitividad puede incrementarse internamente (dentro de la red pública y la privada-concertada) y entre escuelas públicas y privadas-concertadas (Bernal y Cano, 2014).

En cuanto a las evaluaciones externas (en 3º y 6º de Primaria, y en 4º de ESO y 2º de Bachillerato), las evaluaciones realizadas en 3º de Primaria, 4º de ESO y en 2º de Bachillerato, pueden suponer la no promoción del alumno, fomentando la repetición de curso. En la LOMCE, mediante el uso de sistemas de rendición de cuentas, se pone el foco en los outputs, en detrimento de aquellos aspectos vinculados con los inputs y el proceso.

Las evaluaciones externas de fin de etapa constituyen una de las principales novedades de la LOMCE con respecto al marco anterior y una de las medidas llamadas a mejorar de manera más directa la calidad del sistema educativo. Veinte países de la OCDE realizan a sus alumnos y

alumnas pruebas de esta naturaleza y las evidencias indican que su implantación tiene un impacto de al menos dieciséis puntos de mejora de acuerdo con los criterios de PISA. (Preámbulo Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013, p. 6)

Por otro lado, la publicación de resultados obtenidos a partir de pruebas estandarizadas deja una grieta abierta para la futura publicación de rankings de escuelas (Bernal y Lorenzo, 2014).

Las Administraciones educativas publicarán los resultados obtenidos por los centros docentes, considerados en relación con los factores socioeconómicos y socioculturales del contexto en que radiquen. (Ley Orgánica, 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa, artículo 119, bis., p. 42)

Según Whitty, Power y Halpin (1999), la publicación de los resultados de las pruebas estandarizadas, en el marco de una matriz institucional basada en los principios de un mercado competitivo, puede crear relaciones poderosas entre un Estado fuerte que dirige el sistema a distancia y exige resultados a las escuelas, y los comportamientos y acciones de las familias y los centros educativos. En la siguiente tabla (Tabla 1.) puede apreciarse cómo los principios de la NGP se traducen en políticas y configuraciones particulares en la LOMCE.

**Tabla 1. Políticas y configuraciones de la NGP en la LOMCE**

<b>Principios NGP</b>	<b>Políticas de NGP en la LOMCE</b>	<b>Configuraciones NGP en la LOMCE</b>
Desagregar el sector público en unidades de gestión más pequeñas	Autonomía escolar	Foco de la autonomía en la gestión Locus en el director
Gestión profesional de los servicios públicos	Profesionalización de la dirección escolar	Estilo de dirección jerárquico Desapoderamiento de los docentes y los órganos colegiados de toma de decisiones
Normas y medidas de desempeño explícitas	Definición de indicadores de calidad Fijación de estándares curriculares comunes	Estandarización y prescripción de los contenidos de enseñanza Ausencia de equidad como condición de éxito educativo
Mayor competición en el sector público	Subsidios públicos a escuelas privadas-concertadas Oferta escolar competitiva y diferenciada	Competencia por atraer alumnado que proceda de familias con elevado capital cultural Estrategias de diferenciación de la oferta y competición entre sector público-concertado/privado y dentro del sector público
Emular estilo directivo gerencial del sector privado	Estilo directivo gerencial	Autonomía del director en la toma de decisiones relacionadas con el financiamiento, la gestión de recursos económicos, el establecimiento de criterios para la selección de personal, etc.
Énfasis en el control de resultados	Evaluaciones externas en diferentes etapas educativas	Publicación de resultados de pruebas estandarizadas ¿Publicación de tablas de clasificación de escuelas?

Fuente: adaptado a partir de Verger y Normand (2015, p. 602)

### 3. Discusión: potenciales efectos y riesgos de la LOMCE y la NGP

A continuación, se discuten algunos de los principios de la LOMCE y sus potenciales riesgos y efectos. En general, la mayoría de los países que están promoviendo la autonomía escolar, se basan en la evidencia de PISA para justificar la elección de esta política. Sin embargo, la relación entre autonomía y rendimiento no es independiente del enfoque de la autonomía que toma mayor

relevancia, que puede ser pedagógico o de gestión (Verger y Curran, 2014; Verger y Normand, 2015).

Las políticas de autonomía pueden tener consecuencias muy dispares en términos de equidad (Calero, 2010). En este sentido, los efectos no son independientes de la dimensión de la autonomía que se promueve y del contexto donde se aplican estas políticas. Según el documento *PISA in Focus 9* (OCDE, 2011), en los países donde hay más escuelas que gozan de autonomía pedagógica, el rendimiento de todo el sistema escolar es mejor. En contraste, se observa que la relación entre la autonomía de gestión y la mejora del rendimiento del sistema educativo a nivel de país no es ni mucho menos clara, de manera que "*los datos de PISA muestran que la relación entre el rendimiento de los centros educativos individuales y su nivel de autonomía en la asignación de recursos es positiva en algunos países y negativa en otros*" (OCDE, 2011, p. 2). En el caso de la LOMCE, a pesar de incorporar la idea de autonomía pedagógica, el énfasis del modelo está puesto en la dimensión gerencial, que según pone de manifiesto la evidencia de PISA, no garantiza una mejora de los resultados escolares.

A través de la LOMCE se promueve un estilo de dirección unipersonal y gerencial, otorgando mayores competencias y poder de decisión a los directores en temas de gestión, y al mismo tiempo socavando el poder de los docentes y la capacidad de decisión de los órganos colegiados, como por ejemplo del Consejo Escolar, que se convierten en espacios de deliberación meramente consultivos. El propio responsable de PISA, Andreas Schleicher, sostiene que, si "el sistema consiste en que el director del colegio lo va a dirigir todo, entonces la autonomía es negativa" y argumenta que "se obtiene un mayor rendimiento en los centros en los que existe 'mayor colaboración entre el profesorado y la dirección' en la gestión" (El Diario, 4 de febrero de 2014, p. 2).

En general, las políticas de autonomía escolar que jerarquizan la gobernanza de las escuelas tienden a ser menos aceptadas por los docentes. Los docentes se muestran menos entusiastas que los directores ante la adopción de reformas basadas en una autonomía gerencialista, ya que la delegación del poder de decisión en la escuela tiende a significar una concentración de este en la cúspide del centro, es decir, en el director o en el equipo directivo (Whitty, Power y Halpin, 1999). Esto puede propiciar la aparición de divisiones y/o tensiones entre el equipo directivo y el equipo docente (Webb y Vullimay, 1996). La aparición de tensiones a menudo se debe a la existencia de prioridades divergentes (en el ámbito de la gestión en el caso de los directivos, y pedagógicas en el caso de los docentes) que favorecen el distanciamiento entre directivos y docentes, consolidando unas estructuras de poder verticales, que junto con los mecanismos de mercado y la aplicación de evaluaciones externas estandarizadas, exacerbaban lógicas de control burocrático (Whitty, Power y Halpin, 1999).

En cuanto a la rendición de cuentas, la evidencia existente a nivel internacional es eminentemente mixta. Asimismo, los efectos de la rendición de cuentas también pueden variar en función del diseño institucional, la recepción de estas políticas por parte de los actores, y el contexto de las escuelas (Verger y Parcerisa, en prensa). En general, las políticas de rendición de cuentas pueden adoptar diferentes formas en función de su diseño (Leithwood y Earl, 2000). En este sentido, habitualmente se distinguen las políticas de rendición de cuentas en función de sus consecuencias (*"high-stakes accountability"* y *"low-stakes accountability"*) y/o el riesgo asociado a los resultados. En el caso de las políticas de rendición de cuentas con altas consecuencias o alto riesgo (*high-stakes accountability*), estas generalmente llevan asociados importantes incentivos y/o sanciones que se vinculan al rendimiento, y que tienen consecuencias relevantes para los actores. En este caso, diferentes

investigaciones (Center on Education Policy, 2006; Goertz, 2007; Hamilton, Stecher y Yuan, 2012) han encontrado evidencia de que estas medidas tienen una incidencia real en lo que los maestros hacen en el aula. Sin embargo, si bien en algunos casos los cambios que generan –como por ejemplo, la alineación del currículo entre diferentes niveles– se pueden ver como algo positivo, hay que decir que también se han identificado consecuencias negativas –como por ejemplo, la práctica del "*teaching to the test*" o la omisión de cierto temario– (Hamilton, Stecher y Yuan, 2012; Jones y Egley, 2003; Ohemeng y McCall-Thomas, 2013). Además, estos mecanismos también han sido objeto de crítica por parte de autores como Darling-Hammond (2012), quien considera que una estrategia de mejora adecuada debería basarse en dotar de mayor apoyo a los profesionales y alumnos, en vez de sancionar a las escuelas con bajos resultados (donde habitualmente se ubican los alumnos más vulnerables).

En este sentido, el contexto social de los centros es clave para entender las consecuencias de la implementación de las medidas de "*high-stakes accountability*" (Day, 2008). Según Day (2008), los maestros que trabajan en entornos sociales más desfavorecidos tienen el riesgo de perder tanto el compromiso como la motivación docente. En un sentido similar, Merchán (2012) señala que en contextos donde operan este tipo de políticas, los docentes abandonan con mayor frecuencia los centros con alumnado socioeconómicamente vulnerable, para incorporarse en aquellos centros educativos con más éxito. Por otra parte, las formas de rendición de cuentas denominadas "*low-stakes*" puede ser que no tengan asociados mecanismos de sanción o incentivos, o bien que éstos sean leves (Maroy y Voisin, 2013). En estos casos el impacto de estas medidas sobre el trabajo docente no es evidente (Hellrung y Hartig, 2013).

En el caso concreto de las evaluaciones externas estandarizadas, una parte de la literatura existente enfatiza los efectos positivos de este tipo de pruebas sobre el rendimiento del alumnado, los salarios docentes, el comportamiento de los distintos actores (alumnos, familias, docentes) (ver Bishop, 1995; 1997; Woessmann, 2003; citados por Sanz y Alcañiz, 2015). Sin embargo, diferentes organismos internacionales como la UNESCO (2015) y la propia OCDE (2012) han señalado que cuando este tipo de medidas con altas consecuencias se aplican al final del ciclo pueden perjudicar a los alumnos vulnerables.

Con la realización de evaluaciones externas y la publicación de los resultados de estas, se abre la puerta a la publicación de rankings. Aunque no se trata de una medida incluida en la LOMCE, conviene señalar que se trata de una medida controvertida. Según Boarini y Lüdemann (2009), la publicación de tablas con la clasificación de escuelas basada en los resultados en pruebas estandarizadas puede tener efectos positivos en el rendimiento académico. Sin embargo, Jones y Egley (2004) argumentan que este tipo de medidas fomentan dinámicas de competitividad entre escuelas, socavando las prácticas cooperación entre estas, y también pueden favorecer la estigmatización de las escuelas con menor rendimiento. Las evaluaciones externas y la publicación de resultados (y la posible creación de rankings de escuelas), junto con una matriz institucional que consagra el derecho a la libertad de elección centro por parte de las familias (que se conciben como consumidoras), puede exacerbar la competición entre escuelas.

Una consecuencia previsible de la introducción de mecanismos de financiación competitiva asociada a los resultados en evaluaciones estandarizadas es el aumento de prácticas como la “selección adversa” del alumnado (Bonal y Verger, 2013), que puede derivar en un aumento de la segregación escolar. Por otro lado, con la introducción de las evaluaciones estandarizadas externas y la publicación de resultados, se promueve el discurso

de la performatividad. Según Ball (2003), el mercado y el gerencialismo son tecnologías políticas estrechamente relacionadas con la performatividad:

La performatividad es una tecnología, una cultura y una modalidad de regulación que utiliza juicios, comparaciones e indicadores como medios para incentivar, controlar, desgastar y producir cambios basados en recompensas y sanciones (ambas, materiales y simbólicas). El desempeño (de sujetos individuales u organizaciones) sirve como medida de productividad o rendimiento, o como índice de "calidad" o "momentos" de evaluación o promoción (Ball, 2003, p.216)<sup>3</sup>.

A este respecto, algunos estudios etnográficos han demostrado cómo este tipo de tecnologías políticas socavan la autonomía profesional del profesorado, intensifican el trabajo docente, aumentan el estrés y socavan la sociabilidad de los docentes, limitan las prácticas pedagógicas y cambia lo que se valora en la escuela (poniendo el foco en los resultados) (Gewirtz, 2003; Jeffrey y Woods, 1996; Maxcy, 2009). Sin embargo, estos efectos son mediados por el contexto de la escuela (Gewirtz, 2003).

#### 4. Conclusiones

La globalización ha generado profundas transformaciones en la gobernanza de la política educativa (Bonal y Rambla, 2009; Dale, 2007), produciendo cambios a nivel espacial y escalar, con la entrada de nuevos actores en el tablero de juego, los cuales tienen capacidad para identificar nuevos problemas y elaborar nuevos discursos educativos (Verger, Novelli y Altinyelken, 2012). Como consecuencia de estas transformaciones y la creciente influencia de los organismos internacionales, se ha producido la globalización de un movimiento de reforma en el sector educativo (Sahlberg, 2006), que promueve la introducción de lógicas gerenciales en la educación pública

---

<sup>3</sup> Traducción propia.

(Verger, 2012). A través de la LOMCE, el Gobierno conservador incorpora y/o refuerza, principios y lógicas de gestión del sector privado (basados en la NGP) en la educación pública.

La NGP es una filosofía de reforma del sector público, que en los últimos tiempos se ha situado en el centro de la agenda educativa global (Gunter y Fitzgerald, 2013). Sin embargo, las razones que explican la adopción de estas políticas y sus trayectorias, a pesar de tener características comunes, varían entre países (Verger y Normand, 2015).

Los organismos internacionales juegan un rol prominente en la diseminación de estas ideas globales. Sin embargo, la influencia de estos en la adopción de las políticas a nivel local, no puede concebirse como un fenómeno unidireccional (*top-down*). En el caso de España, distintas investigaciones analizan el rol, la influencia y el uso de la evidencia que procede de la OCDE (y PISA en particular) en la política educativa, tanto a nivel estatal (Engel, 2015; Fernández-González, 2015; Saura y Luengo, 2014; Vega, et al., 2016), como a nivel autonómico (ver Verger, Curran y Parcerisa, 2016). La mayoría de las investigaciones sobre la LOMCE se basan en análisis del discurso y muestran cómo los *policy-makers* utilizan la evidencia de la OCDE y PISA para construir sus marcos de interpretación donde identifican las principales causas de los problemas del sistema educativo y justifican la necesidad de llevar a cabo una modernización conservadora en educación, utilizando mecanismos como la “selectividad” y la “instrumentalización” (Bonal y Tarabini, 2013).

Los procesos de adopción de políticas no son en ningún caso procesos lineales ni unidireccionales, sino que más bien se trata de “procesos multi-escalares” y complejos donde los factores ideacionales o semióticos (Verger, 2016), junto con las características económicas, administrativas, políticas y culturales del país o región (Ball, 1998), ejercen un importante rol mediador que explica la forma que toman las políticas educativas institucionalizadas. Para

lograr un conocimiento más comprehensivo del proceso de adopción de la LOMCE, la investigación futura debería centrarse en reconstruir este proceso, complementando el análisis documental (de leyes, programas políticos y prensa), con entrevistas a *policy-makers* y otros actores clave relevantes en el proceso de reforma. Por otro lado, Vega et al. (2016) señalan que dentro del Estado español se hacen múltiples interpretaciones de PISA. Estas interpretaciones están condicionadas por la ideología del Gobierno (Estatal o autonómico) y su agenda política particular, pero también por la localización territorial de los *policy-makers*. En el futuro, resultaría interesante desarrollar estudios comparativos para capturar las diferentes recontextualizaciones que se hacen de estas ideas globales (y de la evidencia y las recomendaciones derivadas de PISA, en particular) en distintas comunidades autónomas.

Por otro lado, se han examinado las políticas basadas en la NGP subyacentes en la LOMCE. La LOMCE pone el foco en la mejora de los resultados y omite aquellos elementos relacionados con los inputs y el proceso de aprendizaje (Tarabini y Montes, 2015). En este sentido, según Bernal y Lorenzo (2012), la introducción de mecanismos de privatización endógena en educación puede conllevar un aumento de la desigualdad. En este artículo se han mostrado algunos de los potenciales efectos de la LOMCE sobre la gobernanza educativa, el profesionalismo de los docentes, las lógicas de acción de las escuelas y la equidad. Todo parece indicar que la LOMCE, mediante la liberalización del sistema educativo, puede contribuir a incrementar la segmentación del sistema escolar y aumentar las desigualdades sociales y educativas. Sin embargo, aún disponemos de poca evidencia empírica sobre los efectos de la LOMCE, la implementación de la cual sigue siendo incierta. La investigación futura debería centrarse en analizar la “puesta en acto” de este tipo de políticas en diferentes contextos escolares (Ball, Maguire y Braun, 2012; Thrupp y Lupton, 2006) y estudiar sus efectos sobre la democracia en el

gobierno de los centros educativos, el trabajo de los docentes, la equidad y la calidad de la educación.

## Referencias bibliográficas

- Alegre, M.A., Santiago, P. y Garcia, E. (2015). *L'avaluació de l'educació als països de l'OCDE*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Apple, M. W. (2005). Doing things the 'right'way: legitimating educational inequalities in conservative times 1. *Educational Review*, 57(3), 271-293.
- Ball, S.J. (1998). Big Policies/Small World: An introduction to International perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), 119-130.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of education policy*, 18(2), 215-228.
- Ball, S. J., Maguire, M., y Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. London: Routledge.
- Bernal, J.L., y Cano, J. (2014). Los espacios y procesos de participación. En J. L. Bernal, J. Cano y J. Lorenzo. (Coords.), *Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas Neoliberales* (pp. 173-210). Zaragoza: Mira Editores.
- Bernal, J. L. y Lorenzo, J. (2012). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España un camino encubierto hacia la desigualdad. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(3), 103–131.
- Bernal, J.L., y Lorenzo, J. (2014). El control por resultados y la mejora del sistema educativo. En J. L. Bernal, J. Cano y J. Lorenzo. (Coords.), *Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas Neoliberales* (pp. 42-45). Zaragoza: Mira Editores.

- Boarini, R., y Lüdemann, E. (2009). The role of teacher compensation and selected accountability policies for learning outcomes: An empirical analysis for OECD countries. *OECD Journal: Economic Studies*, 1, 1-20. doi:10.1787/eco\_studies-v2009-art10-en
- Bolívar, A. (2010). PISA como discurso: el espacio público educativo. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 18 (6), 18-21.<sup>[LSEP]</sup>
- Bonal, X., Rambla, F. X., Calderón, E. y Pros, N. (2005). *La descentralización educativa en España: Una mirada comparativa a los sistemas escolares de las comunidades autónomas*. Barcelona: Fundació Carles Pi i Sunyer.
- Bonal, X., y Tarabini, A. (2013). The role of PISA in shaping hegemonic educational discourses, policies and practices: the case of Spain. *Research in Comparative and International Education*, 8(3), 335-341.
- Bonal, X. y Tarabini, A. (2016). La LOMCE com a projecte de modernització conservadora i els seus efectes a Catalunya. En O. Hom (Ed.), *Societat Catalana 2014-2015*. Barcelona: Associació Catalana de Sociologia.
- Bonal, X., y Rambla, X. (2009). "In the name of globalisation": southern and northern paradigms of educational development. En R. Dale y S. Robertson (Eds.), *Globalisation & Europeanisation in education*. Oxford: Symposium.
- Bonal, X., y Tarabini, A. (2013). The role of PISA in shaping hegemonic educational discourses, policies and practices: The case of Spain. *Research in Comparative and International Education*, 8(3), 335–341.
- Bonal, X. y Verger, A. (2013). *L'agenda de la política educativa a Catalunya: una anàlisi de les opcions de govern (2011-2013)*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Calero, J. (2010). La autonomía de los centros escolares y su relación con la equidad. *CEE Participación Educativa*, (13), 88–94.
- Calero, J., y Choi, A. (2012). La evaluación como instrumento de política educativa. *Presupuestos y Gasto Público*, 67, 29–41.

- Campbell, J.L. (2004). *Institutional Change and Globalization*. New Jersey: Princeton University Press.
- Carnoy, M., y Loeb, S. (2002). Does external accountability affect student outcomes? A cross-state analysis. *Educational evaluation and policy analysis*, 24(4), 305-331.
- Center on Education Policy (2006). *From the capital to the classroom: Year 4 of the No Child Left Behind Act*. Washington, DC.
- Clarke, J., Gewirtz, S., y McLaughlin, E. (Eds.) (2000). *New managerialism, new welfare?*. London: SAGE Publications Ltd.
- Dale, R. (1989). *The state and education policy*. Milton Keynes :Open University.
- Dale, R. (2007). Los efectos de la globalización en la política nacional: un análisis de los mecanismos. En X. Bonal, A. Tarabini, y A. Verger (Eds.), *Globalización Y Educación: Textos Fundamentales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Educar con calidad y equidad: los dilemas del siglo XXI*. Santiago de Chile: Fundación Chile, Centro de Innovación en Educación
- Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9(3), 243-260.
- El Diario (4 de febrero de 2014). El responsable del informe PISA critica la reforma educativa en la cara del ministro Wert. Disponible en: [http://www.eldiario.es/sociedad/responsable-PISA-participacion-maestros-centros\\_0\\_225377532.html](http://www.eldiario.es/sociedad/responsable-PISA-participacion-maestros-centros_0_225377532.html)
- El Mundo (3 de diciembre de 2013). Educación dice que más dinero no mejora los resultados de PISA. Disponible en: <http://www.elmundo.es/espagna/2013/12/03/529df1e20ab740b0288b458a.html>

- Engel, L. C. (2015). Steering the National: Exploring the Education Policy Uses of PISA in Spain. *European Education*, 47(2), 100-116.
- Engel, L. C. y Frizzell, M. O. (2015). Competitive comparison and PISA bragging rights: sub-national uses of the OECD's PISA in Canada and the USA. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1-18.
- Fernández-Gonzalez, N. (2015). PISA como instrumento de legitimación de la reforma de la LOMCE. *Bordón. Revista de pedagogía*, 67(1), 165-178.
- Gewirtz, S. (2003). *The managerial school: Post-welfarism and social justice in education*. London: Routledge.
- Goertz, M. E. (2007). Standards-based reform: Lessons from the past, directions for the future. *A Conference on the Uses of History to Inform and Improve Education Policy*. Pennsylvania: Brown University. Disponible en: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.184.3306&rep=rep1&type=pdf>
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA 'effect' in Europe. *Journal of education policy*, 24(1), 23-37.
- Gunter, H., y Fitzgerald, T. (2013). New Public Management and the modernisation of education systems 1. *Journal of Educational Administration and History*, 45(3), 213-219.
- Hamilton, L., Stecher, B. M. y Yuan, K. (2012). Standards-based accountability in the United States. *Education inquiry*, 3(2), 149-170.
- Haque, M. S. (2004). New Public Management: origins, dimensions, and critical implications. *Public Administration and Public Policy*, 1.
- Hartley, D. (2001). El Estado evaluador y la autonomía de la educación: ¿motivo de reflexión? En J. Smyth (Ed.), *La autonomía escolar: una perspectiva crítica* (119-137). Madrid: Akal
- Hellrung, K., y Hartig, J. (2013). Understanding and using feedback—A review of empirical studies concerning feedback from external evaluations to teachers. *Educational Research Review*, 9, 174-190.

- Hood, C. (1995). The "New Public Management" in the 1980s: variations on a theme. *Accounting, Organizations and Society*, 20(2), 93–109.
- Jakobi, A., y Martens, K. (2007). La influencia de la OCDE en la política educativa nacional. En X. Bonal, X., A. Tarabini, y A. Verger (Eds.), *Globalización Y Educación: Textos Fundamentales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Jessop, B. (2010). Cultural political economy and critical policy studies. *Critical policy studies*, 3(3-4), 336-356.
- Jones, B. D., y Egley, R. J. (2004). Voices from the frontlines: Teachers' perceptions of high-stakes testing. *Education Policy Analysis Archives*, 12(39), 1-34.
- Leithwood, K. y Earl, L. (2000). Educational accountability effects: An international perspective. *Peabody Journal of Education*, 75(4), 1-18.
- Lockheed, M. E., y Wagemaker, H. (2013). International Large-Scale Assessments: thermometers, whips or useful policy tools? *Research in Comparative and International Education*, 8(3), 296-306.
- Maroy, C., y Voisin, A. (2013). As transformações recentes das políticas de accountability na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. *Educação & Sociedade*, 34(124), 881-901.
- Merchán, F. J. (2012). La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: el caso de Andalucía. *Education Policy Analysis Archives*, 20, 1–24.
- Neave, G. (1988). On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: an Overview of Recent Trends in Higher Education in Western Europe, 1968-1988. *European Journal of Education*, 23 (1-2), 4-13.
- OCDE (2011). 'School autonomy and accountability: Are they related to student performance?', *PISA in focus*, 9, Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48910490.pdf>
- OCDE (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged*

- Students and Schools.* París: OCDE.
- Ohemeng, F., y McCall-Thomas, E. (2013). Performance management and "undesirable" organizational behaviour: Standardized testing in Ontario schools. *Canadian Public Administration*, 56 (3), 456-477.
- Parcerisa, L., y Verger, A. (en prensa). "Contra la imposició, defensem l'educació": Crònica de la mobilització educativa a les Illes Balears (2013-2015). En *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*.
- Peck, J., y Theodore, N. (2010). Mobilizing policy: Models, methods, and mutations. *Geoforum*, 41(2), 169-174.
- Rogero-García, J., Rodríguez, C. J. F. y Rojo, R. I. (2014). La "Marea Verde". Balance de una movilización inconclusa. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(3), 567-586.
- Rose, N., y Miller, P. (1992). Political power beyond the state: Problematics of government. *British journal of sociology*, 43(2), 173-205.
- Rose, N., O'Malley y Valverde, M. (2006). Governmentality. *Annual Review of Law and Social Sciences*, 2, 83-104.
- Sahlberg, P. (2006). Education reform for raising economic competitiveness. *Journal of Educational Change*, 7, 259-287.
- Sanz, I., y Alcañiz, V. (2015). Un acercamiento a las evaluaciones externas a través de la evidencia empírica. *Avances en Supervisión Educativa*, 23, 1-18.
- Saura, G. y Luengo, J. (2015). Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa (LOMCE) y el régimen de estandarización (OECD). *Bordón. Revista de pedagogía*, 67(1), 135-148.
- Tarabini, A., y Bonal, X. (2008). Las evaluaciones externas de las políticas educativas nacionales: causas y efectos. *Organización y Gestión Educativa*, 8, 15-20.
- Tarabini, A., y Montes, A. (2015). La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: la LOMCE contra las evidencias internacionales. *Revista Avances en supervisión educativa*, 23, 1-20.

- Thrupp, M., y Lupton, R. (2006). Taking school contexts more seriously: The social justice challenge. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 308-328.
- UNESCO, (2015). *Education for All 2000-2015. Achievements and Challenges. EFA Global Monitoring Report*. París: UNESCO.
- Vega, L., Beltrán, J. C. H., y Redondo, E. G. (2016). PISA as a Political Tool in Spain: Assessment Instrument, Academic Discourse and Political Reform. *European Education*, 48(2), 89-103.
- Verger, A. (2016). The Global Diffusion of Education Privatization. En K. Mundy, A. Green, A. Verger y B. Lingard (Coords), *The Handbook of Global Education Policy* (pp.-64-80). West Sussex: John Wiley & Sons.
- Verger, A. (2007). *L'AGCS i la Política de l'Educació: Anàlisi dels Factors de Liberalització*. Tesis doctoral. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: <http://ddd.uab.cat/pub/tesis/2007/tdx-0229108-170149/avp1de1.pdf>
- Verger, A. (2012). Globalización, reformas educativas y la nueva gestión del personal docente. *Revista Docencia*, 46, 4-13.
- Verger, A., y Bonal, X. (2012). La emergencia de las alianzas público-privadas en la agenda educativa global: Nuevos retos para la investigación educativa. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(3), 11-29.
- 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*, DOI: 10.1080/17508487.2014.913531.
- Verger, A., Curran, M., y Parcerisa, L. (2015). The trajectory of a global education reform: the case of New Public Management in the catalan education system. *Educação & Sociedade*, 36(132), 675-697.
- Verger, A., Fontdevila, C., y Zancajo, A. (2016). *The Privatization of Education: A Political Economy of Global Education Reform*. New York: Teachers College Press.

- Verger, A., y Normand, R. (2015). New public management and education: theoretical and conceptual elements for the study of a global education reform model. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622.
- Verger, A., y Parcerisa, L. (en prensa). A Difficult Relationship: Accountability Policies and Teachers. International Evidence and Key Premises for Future Research. En G. Le Tendre y M. Akiba (Coords.). *Routledge International Handbook of Teacher Quality and Policy*. New York: Stringer Publications.
- Webb, R. y Vullimay, G. (1996). The changing role of the primary-school headteacher. *Educational Management & Administration*, 24(3), 301-315.
- Whitty, G., Power, S., y Halpin, D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación*. Madrid: Morata.

**Fecha de recepción: 30 de agosto de 2016**

**Fecha de aceptación: 14 de octubre de 2016**



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](#)