

La Nueva Gestión de lo Público como tendencia educativa global y su impacto en la conformación de la identidad docente

Moreno-Hidalgo, Marta

Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación de Profesorado y Educación.

 marta.morenohidalgo@estudiante.uam.es

Manso, Jesús

Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación de Profesorado y Educación.

 jesus.manso@uam.es

Artículo recibido: 27 Marzo 2017
Aprobado para publicación: 31 Mayo 2017

Resumen

La Nueva Gestión de lo Público (NGP) en el ámbito educativo se presenta como una tendencia cada vez más frecuente entre los numerosos sistemas educativos alrededor del globo. Conocer en mayor profundidad las raíces de este nuevo modelo se ha convertido en un interesante foco de estudio para la comunidad académica a lo largo de los últimos años. Así pues, explorar cómo esta nueva tendencia se ha materializado en el contexto educativo español, y cómo la misma ha impactado en los diferentes agentes educativos, será el principal foco de este artículo. Para ello en primer lugar realizaremos un análisis teórico sobre esta NGP, exploraremos su origen y expansión en algunos de los países del entorno español. A continuación, realizaremos un análisis sobre lo que la literatura ha recogido a lo largo de los últimos años en torno al impacto que tales políticas provocan, con especial énfasis en el profesorado. Y finalizaremos abordando la materialización de este nuevo modelo de gestión en el contexto español, haciendo hincapié en la Comunidad Autónoma de Madrid.

Palabras clave

Nueva Gestión de lo Público, performatividad, Alianzas Público-Privadas, política educativa, profesorado.

Abstract

The New Public Management in the educational area emerges as a more frequent trend among the different educational systems around the globe, topic that created a strong interest in research for the last years. Therefore, the impact of this new management on different educational agents as well as the materialization of the same ones in the Spanish educational context, will be the focus of this paper. Firstly, we will explore through an exhaustive literature review, the origins and expansion of New Public Management in our context and other countries. Secondly, we will analyse the literature related to the repercussion of those policies on education, more specifically on teachers work. To conclude, we will explore the impact and consequences of this new management model in the Spanish educational context, putting special stress on the Autonomous Community of Madrid.

Keywords

New Public Management, performativity, Public and Private Partnership, education policy, teachers

Introducción

Abordar la educación en un mundo globalizado implica repensarla desde una perspectiva supranacional (Valle, 2013), donde tal cuestión es aún más problematizada por la existencia de un mayor número de agentes con sus diferencias de intereses. A lo largo de los últimos años ha surgido una tendencia de gestión más eficaz y eficiente por parte de los Estados que, de forma cada vez más presente, aparece en numerosos informes de Organismos Internacionales (OI) como recomendaciones a la hora de formular políticas educativas. Esta denominada Nueva Gestión de lo Público (NGP) se presenta para algunos autores (Saura y Muñoz, 2016) como la sutil denominación de lo que Ball y Youdell (2007) denominarían como mecanismos de privatización endógena y exógena de la educación.

La literatura ha recogido a lo largo de los últimos años¹ material suficiente para conocer cómo surgen estos nuevos modelos de gestión, cuáles son los elementos claves mediante los que se materia-

¹De manera más específica en los países en los que se aprecia una larga trayectoria en materia de mercantilización educativa (como son el caso de Reino Unido, Chile o Estados Unidos).

lizan en las políticas educativas y, por último, de qué manera impactan en los centros educativos; siendo más específicos, entre el alumnado, el profesorado y los equipos directivos.

En el caso del contexto español, a lo largo de los últimos años, se han presentado con mayor claridad estos modelos de gestión en los que se reflejan las numerosas recomendaciones que han ofrecido diferentes Organismos Internacionales. Sirva como ejemplo, el informe *Programme for International Student Assessment* (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que incluso llega a formar parte y justificar la creación de la actual Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) (Fernández-González, 2015). Lo cierto es que tal legislación educativa no solo tiene sus orígenes en las diferentes sugerencias de los OI, sino que parece presentar claras similitudes con otras políticas del mismo corte ideológico adoptadas por otros gobiernos, como por ejemplo, el de la Comunidad Autónoma de Madrid a lo largo de los últimos diez años (Ramírez, 2016).

Es por ello que en este artículo no solo buscamos realizar una revisión de la literatura sobre este nuevo modelo de gestión, así como su impacto más específico en la conformación de un nuevo modelo docente. Además, se pretende presentar cómo algunas de las características que definen a la NGP están presentes en la legislación educativa española a nivel nacional y también regional (con especial énfasis en aquellas medidas que se han implantado en la Comunidad Autónoma de Madrid). Por último, el docente como agente que “encarna” las políticas educativas resulta un elemento de especial relevancia cuando hablamos de NGP; es por ello que dedicaremos al profesorado un apartado específico para comprender de forma más precisa cómo afecta esta gestión de lo público a los docentes.

Nueva Gestión de lo Público y prácticas de privatización en educación

Son numerosos los cambios de carácter económico, social y cultural promovidos e instaurados en los diferentes estados a lo largo de los últimos años. Cambios que han transformado nuestra forma de ver y percibir el mundo. Suele reflejarse en la literatura al respecto, al menos, dos elementos claves que definen esta nueva etapa. Por un lado, la expansión de la globalización entendida como un proceso de interdependencia que se materializa en tendencias neoliberales en el ámbito económico, una gobernanza ajena a los gobiernos en el político y comportamientos consumistas en el ámbito cultural (Maroy, 2008; Verger, Novelli y Kosar, 2012). Y, por otro lado, la paulatina retirada de los Estados y una amplia apertura a los mercados en lo que concierne a la organización y gestión de lo público (Martínez Rodríguez, 2008). Así pues, ante este nuevo contexto, el papel de los Estados se redefine y reconduce en la intención de gestionar de manera más eficaz y ante todo eficiente, sus naciones (Díez-Gutiérrez, 2010: 24).

Ante este contexto, la educación se ha presentado como un elemento de interés en lo que se refiere al nuevo modelo de gestión, ya sea por la necesidad de promover una educación de “calidad” para toda la ciudadanía o para una mayor eficiencia de los mismos. Lo cierto es que son cada vez más los agentes que participan en la toma de decisiones en lo que a cuestiones educativas se refiere; estando muchos de ellos muy alejados de intereses propiamente pedagógicos. De este modo,

estos nuevos Estados, presentan diferentes formas de regulación, financiamiento y provisión de servicios que, de manera más o menos consciente, atentan contra la educación como derecho universal de todo ser humano.

Son numerosos los mecanismos de gestión que se desarrollan a la hora de mejorar los rendimientos de los diferentes sistemas educativos acudiendo a modelos en los que se presenta una interacción entre lo público y lo privado (Ball y Youdell, 2007; Vanderberghe, 2002). A lo largo de los últimos años, las Teorías de la Elección Pública han tomado especial interés y relevancia. Estos enfoques definen a las instituciones públicas como instituciones ineficientes, validando así la introducción de los mecanismos de mercado para la promoción de la innovación y la mejora educativa (Verger, Bonal y Zancajo, 2016). Lo cierto es que las consecuencias de estos modelos de cuasi-mercado implican de manera intrínseca la desvirtualización de la educación como responsabilidad de los Estados a la hora de asegurarse la total accesibilidad a la misma, promoviendo así su concepción como servicio y no como derecho (Díez-Gutiérrez, 2010: 27).

Existen dos mecanismos, ampliamente presentes a lo largo de la literatura, que pueden definir este nuevo modelo de gestión educativa: en primer lugar, nos encontramos con lo que algunos autores denominarían como la Nueva Gestión de lo Público (Verger, Zancajo y Fontdevilla, 2016); o como otros autores definirían, prácticas de endo-privatización (Saura y Muñoz, 2016) o mecanismos de privatización endógena y exógena de la educación (Ball y Youdell, 2007).

La NGP surge como un programa de reforma del sector público que aplica conocimientos e instrumentos de la gestión empresarial, que tienen como finalidad la mejora de la eficacia y la eficiencia del rendimiento de los servicios públicos, en las burocracias modernas (Alegre, 2010; Verger, 2015). Son numerosos los Organismos Internacionales (como el Banco Mundial o la OCDE) los que han promovido el empleo de estas políticas durante los últimos años a lo largo y ancho del mundo (Verger, 2012). Las políticas en las que la NGP se materializa son diversas tal y como se presentan en la tabla 1.

Ball y Youdell (2007) lo definirían como dos vertientes en las que la mercantilización o privatización de la educación se manifiesta (o impone). Por un lado, la endógena donde se incorporan en la escuela pública diseños, métodos y prácticas propias del sector privado; y, por otra parte, la exógena donde se presenta una entrada visible y explícita del sector privado en la educación pública.

De los numerosos aspectos en los que se materializan tales mecanismos se pueden definir o destacar tres elementos principales: a) las evaluaciones estandarizadas; b) la gestión empresarial de las escuelas o autonomía escolar gerencial de los centros; y c) la libertad de elección, ránkines e incentivos (Bernal y Lacruz, 2012; Fernández-González, 2016; Saura y Muñoz, 2016)

Los rigurosos procesos de control, plasmados mayoritariamente en evaluaciones estandarizadas, y demás observaciones sujetas a juicio de las administraciones, nacen de la mano de reconocidos OI, con la inspiración de pruebas tales como PISA de la OCDE o *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) y *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) (Luengo y Saura, 2015a, 2015b, 2013). Tales pruebas se han convertido en herramientas definitorias de la “calidad” de los diferentes sistemas educativos, pero son numerosas las críticas que estos modelos de evaluación han recibido, por la racionalidad técnica a la que responden y la pobreza descriptora de las dife-

rentes realidades educativas (Monarca, 2012, 2015); así como por las consecuencias que los resultados de tales evaluaciones provocan entre los diferentes agentes educativos.

Tabla 1. Principios de la NGP y política educativa

PRINCIPIOS DE LA NGP	POLÍTICAS EDUCATIVAS
Gestión profesional de los servicios públicos	- Profesionalización y empoderamiento de los directores de escuela
Normas y medidas de desempeño más explicativas	- Definición de indicadores de calidad y de <i>benchmarks</i> de “éxito” educativo - Estándares curriculares comunes
Énfasis en el control de resultados	- Evaluación externa de los resultados y del rendimiento escolar
Desagregar el sector público en unidades de gestión más pequeñas	- Autonomía escolar, <i>school-based management</i>
Mayor competencia en el sector público	- Subsidios públicos a las escuelas privadas - Financiación per cápita - Publicación de los resultados obtenidos por las escuelas en pruebas estandarizadas
Emular el estilo gerencial del sector privado	- Flexibilidad de la escuela en la contratación y el despido - Estilos gerenciales de dirección en la escuela
Mayor disciplina/parsimonia en el uso de recursos	- Financiación de las escuelas en base a los resultados - Remuneración docente basada en criterios de mérito/productividad

Fuente: Gunter y Fitzgerald, 2013

Otro de los importantes aspectos que se aprecia ante estas nuevas tendencias, se presenta en la promoción de la autonomía de los centros educativos específicamente a tres niveles: curricular, organizativo y de gestión de recursos (Verger y Normand, 2015). Saura y Muñoz (2016: 24), reducirían estas dos propuestas: por un lado, a la autonomía escolar pedagógica, como aquella en la que los centros educativos cuentan con una mayor libertad a la hora de elaborar su proyecto educativo o los contenidos curriculares; y, por otra parte, a la autonomía escolar de gestión, como aquella en la que se delegan responsabilidades (selección del profesorado o gestión financiera) a los centros educativos y, de manera más específica, a la dirección escolar.

Lo cierto es que ante este nuevo modelo de gestión son aún muchas las críticas sobre la autonomía que los centros educativos realmente necesitan a la hora de mejorar la educación, en lo que respecta a la falta de competencias para pronunciarse sobre el tamaño de los centros y aula, los sistemas de calificaciones, los estándares impuestos o aspectos del contenido curricular (Martínez Rodríguez, 2008: 20). Pareciese que el modelo predominantemente instaurado de autonomía escolar fuese la de gestión; sin embargo, por sí sola no asegura la mejora de la calidad educativa, como recoge el propio Bolívar cuando afirma que “la mera gestión basada en la escuela, parece no presentar impactos significativos en el aprendizaje del alumnado, lo que deslegitima muchas de las

lógicas que se ocultan ante este modelo” (2010: 19). En todo este contexto, profesorado, alumnado y equipos directivos se ven responsabilizados ante tan novedosa demanda de las administraciones, ante tantas funciones a desarrollar, ante tanta rendición de cuentas y ante la demanda de mejora de resultados. Las actitudes, identidades y prácticas de los centros se transforman hacia una lógica algo más perniciosa, que dificulta el garantizar una educación equitativa para todos.

Por último, uno de los elementos claramente definitorios de esta lógica mercantil y de gestión de lo público se materializa en la libertad de elección y competencia, como aspectos –según sus defensores– claves en la mejora de la calidad en educación. Ante esta lógica la educación se concibe como el servicio —y no derecho– donde las familias cuentan con la libertad a la hora de inscribir a sus hijos e hijas en los centros que mejor se adapten a sus demandas, centros que a la par buscan atraer a un mayor número de alumnos y alumnas, más específicamente, “aquellos que aportan mejores oportunidades de mantener e incrementar su posicionamiento en el mercado” (Alegre, 2010: 1165).

Existe una ingente suma de evidencias, tanto dentro como fuera de nuestras fronteras, que muestra cómo estas medidas de libre elección promueven dinámicas de segregación, contando con la mermada capacidad de elección de las familias a consecuencia del capital social, cultural y económico de las mismas. Ante esta situación y como presenta Alegre (2010) son las escuelas más demandadas las que agotan de manera más temprana sus plazas mientras que centros con menor afluencia (o interés) se llenan de aquel alumnado que no pudo satisfacer su primera opción; estos centros menos demandados también asumen el riesgo de no completar sus vacantes, y convertirse en centros residuales que desaparezcan a lo largo del tiempo a causa de la falta de alcance de unos estándares externos concienzudamente marcados.

En estudios llevados a cabo en algunos municipios de Cataluña (Alegre y Benito, 2012; Verger, Currán y Parcerisa, 2015) así como de la Comunidad Autónoma de Madrid, se arrojan relevantes resultados en torno al impacto negativo que estas medidas tienen en numerosos ámbitos educativos: por un lado, en lo que se refiere a la calidad de la mejora de la educación, donde tales estudios reflejan cómo la elección de centros y competición no mejoran necesariamente la calidad educativa (Prieto y Villamor, 2012); y, por otra parte, cómo los modelos por zonificación –aquellos donde se prioriza el lugar de residencia en la elección de centros– presentan menores índices de segregación que en aquellos que operan bajo un modelo de libre elección familiar (Alegre, Benito y González, 2008).

Todas estas lógicas desencadenantes mayoritariamente de la privatización endógena de la educación -como se ha reflejado en alguno de los párrafos citados- provocan un impacto, un desgaste, implementan una lógica que poco a poco consigue instaurar una nueva cultura en los centros educativos; lo que Ball denominaría como la cultura de la performatividad:

“una tecnología, una cultura y modelo de regulación, que emplea juicios, comparaciones como dispositivos de incentivación, control y cambio, basados en sanciones y recompensas (ambas, materiales y simbólicas). Los desempeños (de individuos u organizaciones) sirven de medidas de productividad, como representación de la calidad o como momentos de promoción e inspección” (2003a: 216).

Pero el impacto de mayor calibre es el que esta nueva cultura instaurada por mecanismos de mercantilización de la educación puede provocar entre los principales actores de los centros educativos; específicamente entre el alumnado, el profesorado y los equipos directivos. Aspectos que se abordarán en las próximas líneas con mayor profundidad.

Tal y como el mismo Ball (2007) refería, podemos encontrar otro manifiesto mecanismo de privatización educativa donde la entrada del sector privado se presenta de manera clara y explícita: la privatización exógena de la educación. Algunos autores hacen referencia a una constitución de sistemas educativos híbridos en los que el sector público y el privado interactúan y se distribuyen responsabilidades de forma compleja, dando lugar a las denominadas como Alianzas Público-Privadas (PPP, por sus siglas en inglés *-Public and Private Partnership-*) (Verger y Bonal, 2012).

Lo cierto es que estas interacciones entre lo público y lo privado han surgido y se han desarrollado a lo largo de la historia a causa de diferentes factores de carácter político, social o cultural. Tal y como recogen en su análisis Verger *et. al* (2015) existen numerosas “trayectorias de privatización educativa” en los diferentes estados alrededor del globo que, aunque en algunos casos a día de hoy se mantengan y promuevan como medidas nacientes del ideario neoliberal, su origen se explica a consecuencia de otros diversos factores. Este es el caso del contexto español (con la presencia de los centros educativos concertados), que, junto con Países Bajos y Bélgica, dichos autores la enmarcan como un modelo de “Alianzas Público-Privadas históricas” (Verger *et. al*, 2015: 61): tales alianzas se explican mayoritariamente por las relaciones y los consensos a los que se llegó con diferentes instituciones particulares (generalmente religiosas) a la hora de ofrecer una educación donde la misma se viese abordada. A día de hoy, estas regiones se tratan de los países miembros de la OCDE con mayores tasas de matrícula privada en educación, así como mayor financiación con fondos públicos a instituciones privadas. Otro análisis y reflejo de estas PPP se presenta en función del grado de implicación o retirada del Estado, donde se aprecia una mayor o menor actuación de las entidades privadas (tal y como se presenta en la tabla 2), siendo mayoritariamente el Estado quién marca unos estándares mínimos de movimiento de tales entidades.

Tabla 2. Continuidad de modelos PPP

Ausencia	Latente	Emergente	Moderado	Implicación	Integral
Sistemas exclusivamente públicos	Presencia de centros privados	Subvenciones para centros privados	Contratos con centros privados	Gestión privada de centros públicos	Vouchers, financiación sigue a los estudiantes
Público				→	Privado

Fuente: Verger y Bonal, 2012: 18

Tampoco queda este modelo exento de críticas por las controversias e impactos que tales sinergias puedan provocar en la educación de los diferentes sistemas. Como ya se recogían en las Teorías de la Elección Pública (aquellos que defienden las PPP), consideran que las mismas contribuyen a corregir las ineficiencias de gestión educativa a la par que movilizan sus recursos, así como la ya relatada percepción de que tal modelo de gestión a través de la libertad de elección y competencia, promueven la mejora en la calidad, eficacia y eficiencia de la educación. De nuevo es amplia la li-

teratura académica que desmiente o problematiza la tan afianzada idea de los valiosos efectos de estos modelos (Verger y Bonal, 2012: 20).

Impactos de la NGP en el profesorado

Hablar de la implantación de una cultura marcada por una lógica economicista, implica también realizar un acercamiento a la cultura escolar, como importante aspecto de mejora de las escuelas. Son numerosos los factores que impactan en la misma, entre ellos algunos autores recogen como las políticas educativas (además de otros aspectos como el momento social, histórico o cultural en el que vive el centro) condicionan de manera específica las formas en que se vinculan los miembros de los centros educativos (Torres, 2001). La literatura ha presentado claras evidencias sobre como el apoyo mutuo, la colaboración y el diálogo entre el profesorado promueven un entorno que favorece tanto su propio aprendizaje como el de sus estudiantes. Por lo tanto, el buen clima entre el profesorado, donde impere el respeto, la honestidad y la confianza, ayudarán a identificar a las organizaciones como equipos que aprenden y pueden mejorar, así como sostener tales mejoras a lo largo del tiempo.

A consecuencia de los modelos de gestión donde se implementen dinámicas de cuasi-mercado educativos, se promueve la que Ball (2003a) denominaría como cultura de la performatividad, cultura en la que las relaciones colegiadas y colaborativas se ven truncadas y corrompidas. A través de esta nueva cultura gestada, los aprendizajes se redefinen y se observan desde una política de la rentabilidad, en lo que confiere tanto al profesorado como al alumnado. Dicha cultura impacta no solo en el quehacer de los docentes, sino que también se infiltra en su identidad. Se producen cambios en los individuos, así como en las relaciones interpersonales que nacen entre unos y otros (Ball, 2003b: 91). A medida que los profesores son recreados como productores, proveedores, empresarios educativos y administradores; aparecen nuevos roles y subjetividades, amén de ser sometidos a evaluaciones regulares, informes y comparaciones de desempeño (Ball, 2003a, 2003b).

En el caso del alumnado el impacto de esta nueva cultura y gestión, provocan una paulatina exclusión ante aquellos que no son capaces de adaptarse a los estándares impuestos por una mayoría hegemónica. Tales mecanismos, principalmente las evaluaciones que se desarrollan, tanto de manera externa como de forma interna al centro, marcan y definen la línea entre lo que se encuentra la “normalidad” y la “anormalidad” (Luengo y Sauras, 2015b: 126). Es en este contexto donde se define a quienes entran en esa “normalidad” preestablecida y quienes no, se terminan desarrollando un proceso de exclusión hacia aquel alumnado que no es capaz de atravesar el filtro. De este modo, también los aprendizajes quedan sumamente condicionados a los aspectos que son predominantemente prioritarios para la futura mejora económica.

Es precisamente esta lógica de competencia de la NGP y el modelo de autonomía gerencial de los centros educativos la que conduce a los directores de centro a enfocar sus acciones en el liderazgo gerencial, más que en el desarrollo de mecanismos de innovación pedagógica (Vergel, Bonal y Zancajo, 2016). Así pues, este nuevo modelo de director se caracteriza como el encargado de controlar la actuación del profesorado a través de informes y evaluaciones, así como la gestión eficiente y rentable de los centros educativos. De esta manera, el nuevo rol promueve relaciones de poder

jerárquicas y verticales (Bernal y Lacruz, 2012; Luengo y Saura, 2013). Como numerosos autores han recogido a raíz de las diferentes investigaciones sobre liderazgo, parece claro que los modelos verticales, autoritarios y burocráticos han mostrado ser inservibles en lo que a la mejora de los aprendizajes se refiere. Así pues, parece que modelos donde los directores motiven al profesorado y promuevan el sentimiento de comunidad que aprende, ayudan en la creación de un ambiente positivo y que favorece una orientación hacia la mejora del aprendizaje (Bolívar, López y Murillo, 2013; Bolívar, 2010). En consecuencia, discutir sobre liderazgo en los centros educativos, implica hablar de modelos de liderazgos específicos que promueven la mejora del profesorado y, por ende, la mejora del aprendizaje del alumnado, siempre conociendo y contando con las condiciones que circunscriben al centro educativo.

Por último, la figura del profesorado es uno de los grupos sobre los que más interés y responsabilidades han depositado tanto los Estados como diferentes OI (Monarca y Manso, 2015). Son dos las principales herramientas de control que se emplean sobre los docentes: las evaluaciones hacia el profesorado o alumnado, y las posteriores acciones desarrolladas en relación a los resultados académicos de los últimos. Por un lado, en lo que concierne a la presencia de evaluaciones, se emplean como mecanismos ligados a un modelo de rendición de cuentas (*accountability*), elemento que se presenta alejado de la intención de ser empleada como factor contribuidor del desarrollo profesional de los y las docentes. En el contexto español actualmente las evaluaciones al profesorado se emplean o bien en contextos demasiado individualizados o específicos (licencia por estudios, acreditación para la dirección de centros o evaluación del profesorado en prácticas, entre otras), o bien para certificar evidencias de cumplimiento administrativo (Bolívar, 2008: 65).

Por otro lado, podemos apreciar otro importante mecanismo ligado a la toma de decisiones en relación a los resultados académicos del alumnado, como por ejemplo la incentivación económica por logros docentes. En el contexto español, y dadas las competencias educativas concedidas a las diferentes Comunidades Autónomas, se presenta la experiencia del *Programa de Calidad y Mejora de los Rendimientos Escolares* en los centros públicos de Andalucía, incorporado en el curso 2008/2009 y cuyo objetivo se basó en el desarrollo de pruebas estandarizadas al alumnado que mostraban la valía del profesorado, así como la consecuente incentivación a los docentes cuyos alumnos presentaban buenos resultados. El empleo de esta clase de estrategias y mecanismos, así como los cambios en la organización que se suceden en los centros, provocan un importante impacto en diferentes aspectos que atañen al profesorado. En un estudio desarrollado por Luengo y Sauras (2013) se presentaron cambios en la identidad de los y las docentes, un impacto en su autoestima, un cambio de valores sobre la perspectiva de la educación pública y la modificación de las interacciones sociales y profesionales.

La identidad profesional se presenta como un factor principal en la motivación, la eficacia y la retención del profesorado, así pues, el modo en que los docentes se perciben, influye en sus acciones y prácticas (Hong, 2010). La identidad se va formando y reformulando en relación al modo en el que se internaliza y se pone en diálogo con el ambiente externo, así como el modo en el que se externaliza hacia otros. En esta dirección otros autores (Amigot y Martínez, 2015; Ball, 2003; Carpenter, Weber y Schugurensky, 2012; Jeffrey y Troman, 2011; Katsuno, 2012; Luengo y Saura, 2015b) también presentan como los mecanismos de control que se instauran en los centros educativos consiguen infiltrarse en la subjetividad del propio profesorado, y de este modo reconfigurar o re-

significar sus propias identidades. El docente se reconstruye a sí mismo a partir de las comparaciones y del individualismo. Del mismo modo se recoge como este tipo de crisis identitarias generan mayores inseguridades en los sujetos, incertidumbre continua sobre si lo que hacen es correcto y suficiente y, en consecuencia, un aumento en los niveles de estrés, ansiedad y desmotivación (Amigot y Martínez, 2015; Ball y Youdell, 2007; Torres, 2006).

Esta crisis identitaria, a consecuencia de la cultura de la performatividad, también se ve alimentada por el conflicto que se presenta entre los valores que se imponen (valores propios del mercado), con aquellos que nacieron de las ideas del servicio público como la “solidaridad, gratuidad, igualdad o justicia social” (Amigot y Martínez, 2015: 149). Ball y Youdell (2007) también reflejarían esta contradicción de la que nos hablaban Amigot y Martínez (2015), presentando los valores que consideraban que entraban en contradicción para los educadores:

Tabla 3. Valores profesionales y valores de mercado

VALORES PROFESIONALES	VALORES DE MERCADO
Necesidad individual (centros docentes y alumnado)	Resultado individual (centros docentes y alumnado)
Carácter común (clases de alumnos con aptitudes mixtas, acceso abierto, inclusión)	Diferenciación y jerarquía (entorno, división del alumnado según sus aptitudes, selección, exclusión)
Servir a las necesidades de la sociedad	Atraer a <i>clientes o consumidores</i>
Énfasis en asignación de recursos para el alumnado con mayores necesidades de aprendizaje	Énfasis en la asignación de recursos para aquellos alumnos considerados como capaces
Colectivismo, cooperación entre centros y alumnado	Competencia, entre centros y alumnado
Evaluaciones generales de valía basadas en diversas cualidades académicas y sociales	Evaluaciones restringidas de valía basadas en la contribución a los indicadores de resultados
La educación de todos los niños y niñas es intrínsecamente de igual valor	La educación de los niños y niñas se valora en función de costes y resultados

Fuente: Ball y Youdell, 2007: 53

También las relaciones escolares, se ven mermadas por la promoción de la competencia interna de los centros, así como las constantes presiones a las que han de someterse debido a la rendición de cuentas. En uno de los estudios llevados a cabo por Jeffrey (2002) se presentan como las interacciones sociales y profesionales del profesorado están variando, principalmente en dos frentes: las relaciones con el alumnado y las relaciones entre el profesorado.

Por un lado, en torno a las relaciones con el alumnado, el autor se centra en tres aspectos principales: a) las interrelaciones que considera que pierden el sentido de relación humana para basarse

en una relación de dependencia donde docente-estudiante se necesitan para el alcance de los estándares pautados desde las administraciones; b) las relaciones de cercanía que se vuelven cada vez más distantes y menos implicadas emocionalmente por la también necesidad de mejora de los rendimientos; y c) las relaciones pedagógicas donde los modelos de enseñanza más participativos e interactivos se ven modificados por modelos de enseñanza menos significativos que buscan el abordaje eficiente de los contenidos.

Por otra parte, en lo que se refiere a las relaciones entre los docentes, el mismo autor destaca como estas se ven afectadas en tres esferas: a) el deterioro de las relaciones democráticas donde las ideas de cada individuo eran tomadas en consideración en la toma de decisiones; b) el deterioro de las relaciones de colaboración donde las relaciones colegiadas han sido sustituidos por modelos jerárquicos y verticales, donde impera la desigualdad; y c) por último, en lo que implican las relaciones personales, las circunstancias personales que rodean a cada docente pasan a un segundo plano, primando otro tipo de aspectos centrados en la eficiencia y eficacia que también desencadenan en mayores confrontaciones entre el profesorado.

Tabla 4. Relación docente-estudiante

	DISCURSO ESCOLAR	DISCURSO PERFORMATIVIDAD
RELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE	Relaciones interdependientes	Dependientes
	Relaciones íntimas- Familiares	Formales
	Dialógicas	Centrada en resultados
RELACIÓN DOCENTE-DOCENTE	Consensuadas	Disciplinadas
	Relaciones de colaboración colegiadas	Relaciones jerárquicas
	Relaciones personales consideradas	Relaciones confrontadoras

Fuente: elaboración propia a partir de Jeffrey, 2002.

Otras investigaciones que abordan las relaciones entre el profesorado, parecen mostrar como las problemáticas docentes (sus sentimientos de malestar) se ven en gran medida agravados por los sistemas de rendición de cuentas que provocan deterioros en las relaciones con los compañeros, así como la falta de cuidados mutuos (Katsuno, 2012).

También a lo largo de la literatura, y ampliamente vinculados con la cultura de la performatividad, se han abordado de manera algo más extensa el impacto que los modelos de rendición de cuentas (*accountability*), pueden provocar en el profesorado. Entre ellos nos encontramos prácticas docentes donde la presencia de la creatividad en la enseñanza es menor, el profesorado tiende a rechazar

zar el empleo de nuevas metodologías o innovaciones en las aulas y el riesgo de orientar la práctica educativa a la enseñanza de las pruebas de evaluación externas, el denominado *teaching for test* (Altrichter y Kemethofer, 2015; Comber, y Nixon, 2009; Ehren, Perryman y Shackleton, 2015; Ritacco, 2014; Rooney, 2015). Así pues, la literatura reporta claramente la necesidad de indagar aún más en los impactos que este nuevo modelo de gestión está provocando en el día a día del profesorado.

El contexto político-educativo de la Comunidad Autónoma de Madrid en España

Hablar de la regulación de las actuaciones en política educativa de la Comunidad Autónoma de Madrid, implica inherentemente referirnos a su eje transversal, a la legislación que regula la educación a nivel nacional, la actual Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Sin duda esta podría tratarse de una de las leyes que más cambio, o al menos los más controvertidos (Gimeno, 2014) ha implantado en nuestro sistema educativo. A pesar de su reciente implantación, se han presentado ya numerosos documentos que analizan los orígenes, los fines, o incluso el impacto que tal reforma provoca en nuestros centros educativos (Bernal y Lacruz, 2012; Fernández-González, 2015; Luengo y Saura, 2015a; Monarca, Fernández-González y Piedrahita, 2016; Monarca, Fernández-González y Sandoval, 2015; Saura y Muñoz, 2016; Subirats, 2014). Ante la presente ley educativa algunos autores, como Bernal y Vázquez (2013) recogen algunos de los aspectos que determinan la esencia de esta nueva gestión de lo público y que definen la naturaleza de la LOMCE a saber:

“Las denominadas tres Es, o sea Economía, Eficacia, Eficiencia; la relevancia del individuo por encima de la comunidad; la rentabilidad, empleabilidad y competitividad; la preeminencia de lo privado sobre lo público; la descentralización de las decisiones; la flexibilidad en la organización y dirección; el uso de mecanismos de mercado; la incorporación de la idea de cliente y usuario en lugar de la de ciudadano; la importancia de los sistemas estandarizados y estrictos de control; y el énfasis en los resultados más que en los procesos” (2013: 35).

Existen algunos elementos más específicos sobre los que se enfatiza y que quedan plasmados en la legislación, como aquellos que atañen al currículo nacional y a las competencias instrumentales; el empleo de evaluaciones externas con consecuencias críticas y directas sobre el alumnado; o incluso la propia promoción de la autonomía gerencial de los centros educativos, delegando mayores responsabilidades sobre la figura de la dirección (Monarca, Fernández-González y Sandoval, 2015; Saura y Muñoz, 2016)

Las evaluaciones planteadas desde la legislación, en el caso de Educación Primaria se centran principalmente en los cursos de 3º y 6º de Primaria –lo que nos recuerda a otro tipo de pruebas empleadas en la Comunidad de Madrid–. En el caso de las pruebas de 3º de Primaria se tratarán de

“una evaluación individualizada a todos los alumnos y alumnas al finalizar el tercer curso de Educación Primaria [...] que comprobará el grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades en expresión y comprensión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas en relación con el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática” (LOMCE, 2013: 97872).

Por otro lado, la prueba desarrollada en el 6º curso de educación primaria, contará con una serie de características similares, cuya finalidad será la de ofrecer información y orientación a la comunidad educativa. Parecen reiterante los comentarios al respecto de la importancia del desarrollo de estas pruebas para que los centros de manera transparente, rindan cuentas a las familias, administraciones y sociedad en su conjunto. Lo cierto es que la publicación de los resultados de estas evaluaciones –con la consecuente creación de rankings– o la mera presión que las administraciones pueden establecer sobre los centros educativos por tales resultados, han presentado pruebas sobre el impacto que estos pueden provocar en los centros escolares, de manera más específica entre el profesorado.

La reiterante promoción de la autonomía de los centros educativos y las modificaciones de los roles de los directores de los centros, también parece una realidad palpable en la reforma educativa. Recogen Bolívar, López y Murillo (2013) que las presentes políticas de fortalecimiento del rol directivo no presentan más que un retroceso a modelos de políticas no democráticas y brillantes por la ausencia de liderazgo educativo, presentando un modelo de liderazgo que dificulta las mejoras de los aprendizajes de la comunidad. Los modelos de selección y los procesos de des-democratización de los centros se presentan en el análisis que Bernal y Lacruz hacen de la LOMCE:

“(a)Un consejo escolar, del que se ha quitado en una segunda redacción su carácter consultivo, pero que pierde las funciones de decisión importantes del centro, dejando de lado uno de los grandes logros de la gestión pública. (b)La elección del director por una comisión constituida por representantes de las Administraciones educativas y en una proporción mayor del treinta y menor del cincuenta por ciento, por representantes del centro correspondiente. De estos últimos, al menos el cincuenta por ciento lo serán del Claustro de profesores de dicho centro. (c) Acciones de calidad educativa, que deberán ser competitivas y supondrán para los centros educativos 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. El director del centro dispondrá de autonomía para adaptar los recursos humanos a las necesidades derivadas de los mismos, establecer requisitos y méritos específicos para los puestos ofertados de personal funcionario, así como para ocupación de puestos en interinidad, en cuyo caso podrá rechazar, mediante decisión motivada, la incorporación de personal procedente de las listas centralizadas” (2012: 100).

Presentados quedan algunos de los elementos que resultan de vital importancia para la comprensión de las nuevas legislaciones que impactan de manera condicionante en los centros educativos. La literatura referente a la legislación en el ámbito internacional nos deja algunas referencias sobre los impactos que este tipo de leyes pueden provocar en los centros y, de manera más específica, en los docentes.

De manera más específica, son algunas las autoras que se han referido a estas políticas de corte neoliberal (Fernández-González, 2016; Prieto y Villamor, 2016, 2012; Ramírez, 2016), nacidas de la gestión educativa de la Comunidad Autónoma de Madrid a lo largo de los últimos diez años, concretamente en las etapas de infantil y de primaria. Los mecanismos que se han presentado de forma más visible en esta comunidad se refieren, al menos, a los siguientes tres aspectos: a) la contratación privada de los servicios públicos, así como la promoción del cheque escolar, principalmente en la etapa de educación infantil; b) la cesión del terreno dotacional, es decir a través de los muni-

cipios, empleo de suelo público mayoritariamente cedido para la construcción de centros educativos privados; y c) la desregularización del concierto a través del convenio, que implica principalmente un impacto en los salarios del personal docente, los que quedan sujetos al propio centro educativo en vez de a la Administración (Ramírez, 2016). Por otro lado, podemos observar la presencia de otras prácticas neoliberales en el campo de la educación (menos visibles) centradas en otros tres elementos principales: a) la especialización curricular y la promoción de la autonomía gerencial de los centros; b) mecanismos de promoción de la excelencia y rendición de cuentas, principalmente materializado en la implantación de las pruebas de Conocimientos y Destrezas Indispensables (CDI); y c) la libertad de elección del centro educativo por parte de las familias.

En relación a la especialización curricular, parece haberse planteado como un elemento de diferenciación de unos centros educativos y otros, focalizados en la mayor oferta horaria de algunas materias específicas que presentan una mayor amplitud en un cuasi-mercado educativo. Tal modelo busca motivar a los centros educativos en lo que a excelencia se refiere, en acogerse a programas que resultan de candente importancia para los gobiernos presentes. De este modo los centros compiten entre unos y otros para conseguir ser los mejores entre la variada gama de ofertas (Ramírez, 2016; Prieto y Villamor 2012). Otro de los importantes mecanismos presentados en la Comunidad Autónoma de Madrid se trata de las pruebas de CDI, tal y como recoge Ramírez:

“La prueba, que no estima el funcionamiento del sistema educativo, tiene carácter censal y se centra en el alumno individual [...] la prueba es elaborada y organizada por una empresa tras un proceso de licitación, y tanto su aplicación como su corrección se lleva a cabo por profesores externos al centro [...] con el valor más que dudoso para medir lo que pretende: el rendimiento de cada uno de los centros madrileños” (2016: 127).

Otras investigaciones también han presentado la dudosa validez de las pruebas, en el estudio llevado a cabo por Prieto y Villamor (2012) se presenta una amplia variabilidad en las posiciones ocupadas por los centros escolares –a raíz de sus resultados académicos– de un curso a otro. En relación a la aplicación de estos mecanismos, a consecuencia de los resultados académicos que obtengan los centros, la inspección educativa propone un plan de mejora de las tres materias instrumentales, como son lengua, matemáticas e idioma; así pues, a través de este programa se plantea un plan donde se programa e interviene sin considerar importantes aspectos como el aula, la ratio, las familias, los conocimientos previos o el contexto social. Tal responsabilidad de rendimiento académico recae mayoritariamente sobre la figura de la dirección, quien tendrá que rendir cuentas anualmente para presentar las mejoras en los rendimientos de su alumnado.

Por último, una de las medidas más plausibles de las reformas de la Comunidad de Madrid se asienta sobre la libertad de elección de centro, a pesar de que algunas investigaciones han presentado la ineficacia (Prieto y Villamor, 2016) en torno a la mejora de la “calidad educativa” de este tipo de mecanismos, así como el interés que solo algunos modelos de familias posan sobre este tema. Así, en Madrid, se presenta la opción de que estas elijan los centros educativos a los que acudan sus hijos e hijas sin tener que delimitarse a una zona específica de la comunidad.

Conclusiones/ Algunas aportaciones finales

El hecho de haber realizado un exhaustivo análisis de la literatura, donde se indague, conceptualice y reflexione sobre cómo se presenta unaNGP, sobre cómo este modelo se asienta y como impacta en los niveles más pequeños de los sistemas educativos, nos lleva a concluir con, al menos, cuatro ideas fundamentales y necesarias para continuar con futuras investigaciones:

- a. Existe un modelo de NGP que parece haberse popularizado como modelo ejemplar a seguir entre numerosos estados tanto del norte como del sur, en gran medida promovidos por numerosos OI (aunque a lo largo de nuestro trabajo nos hemos centrado principalmente en las regiones del norte).
- b. Este modelo de NGP se ve guiado por numerosas cuestiones de carácter ideológico, político o económico; aspectos que hacen que tales propuestas se materialicen en unas u otras políticas. Lo cierto es que parece apreciarse una tendencia de desarrollo de políticas de corte neoliberal donde se promueven modelos de privatización encubierta, así como modelos de privatización explícitos en educación.
- c. Tales reformas adoptadas han aportado una amplitud de estudios e investigaciones que presentan impactos negativos o inintencionados en numerosos aspectos, en los centros educativos, el alumnado, los equipos directivos y el profesorado. A lo largo de este trabajo nos hemos centrado principalmente en aquellos aspectos relativos al profesorado.
- d. A lo largo de los últimos diez años estas políticas se han asentado en el contexto educativo español y, de manera más específica, en el contexto de Madrid; Comunidad Autónoma con una larga trayectoria política de un partido liberal. Por ello, se presenta este caso, las medidas que se han implantado y como este nuevo modelo de gestión también se ha trasladado hasta los centros educativos madrileños.

Asumiendo las limitaciones de esta revisión de la literatura, consideramos que sigue siendo de gran interés, como prospectiva investigadora, el aumentar los estudios en relación con estos modelos de gestión y, sobre todo de sus impactos en agentes como son los centros escolares, la dirección, el profesorado y, en último término, el proceso educativo de los estudiantes. De igual manera también es importante profundizar cómo se traduce la formulación de las políticas y la implantación de las mismas y estudiar procesos de resistencia docente en este proceso de instauración de políticas de corte neoliberal.

Son ya varias las referencias de tales impactos a nivel internacional, pero resulta interesante analizar cómo estos se representan en el contexto español, con la legislación vigente a nivel estatal, y como los mismos se representan en las diferentes comunidades autónomas con las diferentes competencias y responsabilidades que a tales respectan. ➤

Referencias/References

- Alegre, M.A. y Benito, R (2012) ¿En qué se fijan las familias a la hora de escoger la escuela de sus hijos? Factores de elección y descarte escolar en la ciudad de Barcelona. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (3), pp. 59-79.
- Alegre, M.A. (2010). Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto. *Educación Social*, 31 (113), pp. 1157-1178.
- Alegre, M.A.; Benito, R y González, I. (2008). Procesos de segregación y polarización escolar: La incidencia de las políticas de zonificación escolar. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (2), pp. 1-26.
- Altrichter, H. y Kemethofer, D. (2015). Does accountability pressure through school inspections promote school improvement? *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), pp. 32-56.
- Amigot, P. y Martínez, L. (2015). Procesos de subjetivación en el contexto neoliberal. El caso de la evaluación del profesorado y la investigación universitaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (2), pp. 138-155.
- Angulo, F. y Redón, S. (2012). La educación pública en la encrucijada: la pérdida del sentido público de la escolaridad. *Estudios Pedagógicos XXXVIII, Número Especial*, pp. 27-46.
- Ball, S.J. (2003a) Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y pedagogía*, 37(15) pp 87-104.
- Ball, S.J. (2003b). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), pp. 215-228.
- Ball, S.J. y Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación*. Bruselas: Education International.
- Ball, S.J. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, 38, pp. 103-113.
- Bernal, J.L. y Vázquez, S. (2013). la nueva gestión pública (NGP/NPM): el desembarco de las ideas neoliberales con la LOMCE. *Revista Tempora*, 16, pp. 35-58.
- Bernal, J.L. y Lacruz, J.L. (2012). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España. Un camino encubierto hacia la desigualdad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), pp. 81-109.
- Bolívar, A. (2010). La autonomía de los centros educativos en España. *Participación Educativa*, 13, pp. 8-25.
- Bolívar, A. (2008). Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2 (1), pp. 57-74.
- Bolívar, A.; López Yáñez, J. y Murillo, J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, pp. 15-60.
- Bonal, X. y Tarabini, A. (2008). Las evaluaciones externas de las políticas educativas nacionales: causas y efectos. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 16 (3), pp. 15-19.
- Carpenter, S., Weber, N. y Schugurensky, D. (2012) Views from the blackboard: neoliberal education reforms and the practice of teaching in Ontario, Canada. *Globalisation, Societies and Education*, 10 (2), pp. 145-161.

- Comber, B. y Nixon, H. (2009). Teachers' work and pedagogy in an era of accountability. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3), pp. 333-345.
- Díez-Gutiérrez, E.J. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 13 (2), pp. 23-38.
- Ehren, M., Perryman, J. & Shackleton, N. (2015) Setting expectations for good education: how Dutch school inspections drive improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(2), pp. 296-327.
- Fernández-González, N. (2016). Repensando las políticas de privatización en educación: El cercamiento de la escuela. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(123).
- Fernández-González, N. (2015). PISA como instrumento de legitimación de la reforma de la LOMCE. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), pp. 165-178.
- Gimeno, J. (2014). La LOMCE. ¿Una ley más de educación? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81 (28.3), pp. 31-44.
- Grissom, J.; Nicholson-Crotty, S. y Harrington, J. (2014). Estimating the Effects of No Child Left Behind on Teachers' Work Environments and Job Attitudes. *Educational Evaluation and Policy Analysis December*, 36 (4), pp. 417-436.
- Gunter, H. y Fitzgerald T. (2013). New Public Management and the modernisation of education systems. *Journal of Educational Administration and History*, 45(3), pp. 213-219.
- Hong, J. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher education*, 26, pp. 1530-1546.
- Jeffrey, B. y Troman, G. (2011). The Construction of Performative Identities. *European Educational Research Journal*, 10 (4), pp. 484-501.
- Jeffrey, B. (2002) Performativity & primary teacher relations. *Journal of Education Policy*, 17 (5), pp. 531-546.
- Katsuno, M. (2012). Teachers' Professional Identities in an Era of Testing Accountability in Japan: The Case of Teachers in Low-Performing Schools. *Education Research International*, 2012, pp. 1-8.
- LOMCE. (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Boletín Oficial del Estado (BOE) nº 295 (10 de diciembre de 2013).
- Long, J. (2016). From fantasy to Depression: A Beginning Teachers encounter with Performativity. *AsTEN Journal of Teacher Education*, 1(1), pp. 1-12.
- Luengo, J. y Saura G. (2013) La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), pp. 139-153.
- Luengo, J. y Saura G. (2014). Reformas educativas globales. Privatización, biopolítica, tecnologías de control y performatividad. *Revista temporada*, 17, pp. 31-48.
- Luengo, J. y Saura G. (2015a). Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa (LOMCE) y el régimen de estandarización (OECD). *Bordón* 67 (1), pp. 135-148.
- Luengo, J. y Saura G. (2015b). Biopolítica y educación. Medición, estandarización, regulación poblacional. *Teoría de la educación* 27 (2), pp. 115-135.
- Maroy, C. (2008). ¿Por qué y cómo regular el mercado educativo? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (2), pp. 1-11.

- Martínez Rodríguez, J. (2008). Globalización de los discursos de calidad y evaluación y su impacto en la identidad del profesorado. En J.L. Aróstegui y J.B. Martínez Rodríguez (Coords.), *Globalización, Posmodernidad y Educación* (pp. 15-46). Madrid: Ediciones Akal.
- Monarca, H., Fernández-González, N. y Piedrahita, C. (2016). *Estudio de opinión sobre la LOMCE. Base de datos*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Monarca, H. (2012) La racionalidad de las políticas de evaluación de la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59 (1), pp. 1-9.
- Monarca, H. (2015). Sistemas de evaluación: disputas simbólicas y configuración de prácticas educativas en los procesos de globalización y reforma del Estado. En H. Monarca (coord.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 17-42). Buenos Aires: Miño y Dávila
- Monarca, H.; Fernández-González, N.; Sandoval, M. (2015). Reconfiguración de los sentidos sobre la educación en España a partir de la nueva ley de educación (LOMCE). En H. Monarca (coord.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 173-190). Buenos Aires: Miño y Dávila
- Prieto, M. y Villamor, P. (2016) Reformas hacia la privatización de la educación en la Comunidad de Madrid. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9 (2), pp. 265-276.
- Prieto, M. y Villamor, P. (2012). Libertad de elección, competencia y calidad: las políticas educativas de la Comunidad Madrid. *Profesorado. Revista currículum y formación del profesorado*, 16 (3), pp. 127-144.
- Ramírez, E. (2016). La escuela neoliberal en la Comunidad Autónoma de Madrid. Estrategias y prácticas políticas, 2003-2015. *Historia y Memoria de la Educación*, 3, pp. 99-135.
- Ritacco, M. (2014). Impacto de la evaluación externa en los centros educativos públicos de la provincia de Granada (Andalucía). La perspectiva de los actores educativos. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(3), pp. 5-25.
- Rooney, E. (2015). "I'm just going through the motions": High-Stakes Accountability and Teachers' Access to Intrinsic Rewards. *American Journal of Education* 121
- Saura, G. y Muñoz, J.L. (2016). Prácticas neoliberales de endo-privatización y nuevas formas de resistencia colectiva en el contexto de la política educativa española. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), pp. 43-72.
- Subirats, M. (2014). La LOMCE: Hacia una educación antidemocrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81 (28.3), pp. 45-57.
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Ediciones Morata: Madrid.
- Vanderberghe, V. (2002). Combinación de los controles burocráticos y de mercado en educación: ¿una respuesta a las deficiencias burocráticas y de mercado? En M. Narodowsky, M. Norez y M. Andrada (Coord.), *Nuevas Tendencias en Políticas Educativas: Estado, Mercado y Escuela* (pp. 213-238). Buenos Aires: Granica.
- Valle López, J. M. (2013). Supranational Education: a new field of knowledge to address educational policies in a global world. *Journal of supranational policies of education*, 1, pp. 7-30.
- Verger, A. (2012). Framing and selling global education policy: the promotion of public-private partnerships for education in low-income contexts. *Journal of Education Policy* 27(1), pp. 109-130.

- Verger, A. y Bonal, X. (2012). La emergencia de las alianzas público-privado en la agenda educativa global: nuevos retos para la investigación educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (3), pp. 11-29.
- Verger, A., Bonal X., y Zancajo. A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(27).
- Verger, A., Zancajo, A. y Fontdevila, C.(2016) La economía política de la privatización educativa: políticas, tendencias y trayectorias en perspectiva comparada. *Revista Colombiana de Educación*,70, pp. 47-78.
- Verger, A.; Curran, M. y Parcerisa, L. (2015). La trayectoria de una reforma educativa global: el caso de la Nueva Gestión Pública en el Sistema Educativo Catalán. *Educ. Soc., Campinas*, 36 (132), pp. 675-697.
- 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. *Educação & Sociedade* 132(36), pp. 599-622.
- Verger, A.; Novelli, M.; y Kosar, H. (2012). *Global Education Policy and International Development. New Agendas, Issues and Policies*. Ediciones Continuum: Londres.

Sobre los autores/About the authors

Marta Moreno-Hidalgo es Pedagoga (2015) por la UCM Madrid y obtuvo el título de Máster en Calidad y Mejora de la Educación específicamente en el itinerario de cambio, gestión y liderazgo en educación (2016) por la Universidad Autónoma de Madrid. Ha participado en proyectos de investigación I+D+I a través del GIPES (Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales). Jesús Manso es doctor en Educación (2012) por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM-España). Profesor del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la UAM. Master en Calidad y Mejora de Ea educación (2009). Licenciado en Psicopedagogía (2008). Premio Nacional a la Excelencia Académica por los estudios de psicopedagogía. Premio Extraordinario “Pedro Rosello” de tesis doctoral. Coordinador de áreas del grupo de investigación sobre políticas educativas supranacionales de la UAM.

URL estable Artículo/Stable URL

<http://www.riesed.org>

RIESED es una publicación semestral de UNIVDEP - Universidad del Desarrollo y Pedagógico (México) desarrollada en colaboración con IAPAS - Academia Internacional de Ciencias Político Administrativas y Estudios de Futuro, A.C. y GIGAPP - Grupo de Investigación en Gobierno, Administración y Políticas Públicas. RIESED es un Journal Electrónico de acceso abierto, publicado bajo licencia Creative Commons 3.0.

RIESED is a biannual publication of UNIVDEP - University of Business Development and Pedagogical Development (Mexico) in collaboration with IAPAS - International Academy of Politico-Administrative Sciences and Future Studies and GIGAPP - Research Group in Government, Public Administration and Public Policy. RIESED is an electronic free open-access Journal licensed under 3.0 Creative Commons.



www.riesed.org



riesed@riesed.org



[@RIESEDJournal](https://twitter.com/RIESEDJournal)