

# **Prácticas neoliberales de endo-privatización y nuevas formas de resistencia colectiva en el contexto de la política educativa española**

Neoliberal practices of endogenous privatization and new forms of collective resistance at the context of Spanish education policy

**Geo Saura<sup>1</sup>**

**José Luís Muñoz Moreno<sup>2</sup>**

## **Resumen**

El artículo analiza la incorporación de nuevas prácticas neoliberales y nuevas formas de resistencia colectiva en el sistema educativo español. En primer lugar, exploramos los mecanismos de endo-privatización en la nueva reforma educativa (LOMCE) bajo la lógica de la Nueva Gestión Pública. Analizamos los significados de las evaluaciones estandarizadas, la libertad de elección, los ránquines, los sistemas de incentivos y la autonomía escolar gerencial. En segundo lugar, exploramos cómo la incorporación de estas prácticas neoliberales contemporáneas ha propiciado nuevas formas de resistencia colectiva. Focalizamos el análisis en

---

<sup>1</sup> Investigador postdoctoral de la Universitat Autònoma de Barcelona. Sus investigaciones centran la atención en los procesos de privatización educativa, las formas de gobernanza global, las prácticas neoliberales y los actores políticos (think tanks y nueva filantropía) en la configuración de las agendas educativas globales. Grupo Interdisciplinar de Políticas Educativas (GIPE). Email: [geo.saura@uab.cat](mailto:geo.saura@uab.cat)

<sup>2</sup> Doctor en Pedagogía y profesor del Departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona. Investigador del Equipo de Desarrollo Organizacional –EDO- de la Universitat Autònoma de Barcelona y del grupo Currículum, Recursos e Instituciones Educativas –CRIE- de la Universitat de València. Sus principales líneas de investigación son: educación y municipio, mejora de las instituciones educativas y desarrollo social y educativo. Email: [joseluis.munoz@uab.cat](mailto:joseluis.munoz@uab.cat)

dos formas de acción colectiva: "Mareas por la Educación Pública" y "La Educación Que Nos Une".

**Palabras clave:** política educativa, privatización, neoliberalismo, reforma educativa, resistencia colectiva

### **Abstract**

The article analyses the incorporation of new neoliberal practices and new forms of collective resistance in the Spanish educational system. Firstly, we explore the endogenous privatization of the new educational reform (LOMCE) under the logic of New Public Management. We analyze the meanings of standardized assessments, school choice, rankings, performance-related pay and school-based management. Secondly, we explore how these contemporary neoliberal practices have produced new forms of resistance through forms of collective resistance. We focus the analysis on the meanings and proposals of two forms of collective coordination: "Mareas por la Educación Pública" and "La Educación Que Nos Une".

**Keywords:** education policy, privatization, neoliberalism, education reform, collective resistance

## **1. Introducción**

La incorporación de prácticas neoliberales en las políticas públicas ha acaparado la atención de la mayoría de investigaciones durante las dos últimas décadas, aunque las múltiples interpretaciones realizadas sobre "neoliberalismo" han logrado una multiplicidad de definiciones, muy dispares en ocasiones. Ello ha generado la conformación de un término caracterizado como "promiscuo", a tenor de la amplia disparidad de visiones, "omnipresente" por aspirar a una visión universal y "omnipotente", al estudiarse como un fenómeno responsable de la mayoría de variaciones políticas, sociales y económicas (Clarke, 2008).

Por un lado, ha sido común analizar el neoliberalismo en tanto que procesos privatizadores de los servicios públicos, transformadores de las

estructuras estatales hacia el mercado y generadores de cambios gubernamentales sostenidos en las políticas económicas e ideológicas del capitalismo (Hardt y Negri, 2002; Harvey, 2005; Turner, 2008). Esta manera de "crear neoliberalismo" se han expandido por medio de "formas económicas, políticas e ideológicas" que "conlleven prácticas de desregulación, privatización, liberalización, comercialización y nueva gestión de los servicios públicos" (Saura, 2016, p. 251). De otra parte, ha sido frecuente estudiar el neoliberalismo como la puesta en marcha de nuevas prácticas de libertad de los sujetos (Ong, 2007), bajo procesos que tienen que ver con la promoción de una gubernamentalidad neoliberal (Dean, 1999; Foucault, 2007) o gubernamentalización de Estado (Lemke, 2001). Se busca así una gubernamentalidad activa (Foucault, 2007) que gobierna para la promoción de nuevas relaciones de mercado mediante nuevas estrategias de competencia. Es la hibridación entre tecnologías políticas neoliberales con nuevas racionalidades políticas para dirigir la conducta de los sujetos desde estrategias de libertad (Ong, 2007).

De acuerdo con Springer (2015), parecería conveniente dejar de usar el término "neoliberalismo" para identificarlo como un verbo acorde con los continuos cambios resituados a partir de la "neoliberalización" (Brenner, Peck y Theodore, 2010; Springer, 2008). O en vez de neoliberalismo, entender los procesos de neoliberalización expresados en términos de "prácticas neoliberales" resituadas (Olmedo, 2016, p. 46). Estos procesos especifican que "no se trata de un neoliberalismo estático, homogéneo, ni en pretérito, sino que se conforman en multiplicidades de lógicas muy diversas que varían según los diferentes territorios y siempre están en un presente cambiante" (Saura, 2016, p. 251). Aquí, las diversas formas de neoliberalización difieren en los múltiples escenarios y, aunque se debe tener en cuenta la perspectiva global, es apropiado resituirlas de forma contextualizada mediante el análisis de las prácticas que neoliberalizan escenarios concretos. Por eso, el contexto de la política española resulta un medio apropiado para obtener datos específicos que constatan ciertos cambios contemporáneos globales de las políticas públicas.

En gran medida, en el ámbito educativo, estas formas de promover nuevos procesos de neoliberalización, o prácticas neoliberales, tienen que ver con la aceptación categórica de lo que Ball y Youdell (2008) propusieron como dinámicas exógenas y endógenas de privatización. La privatización exógena (o procesos de privatización visibles de la educación) se relaciona con las políticas neoliberales de liberalización de los servicios escolares para fomentar nuevas relaciones de mercado. Mientras que la privatización endógena (o endo-privatización) verifica la puesta en marcha de nuevas tecnologías políticas propias de una gubernamentalidad neoliberal.

Este texto se centra en las prácticas neoliberales de endo-privatización, las cuales se caracterizan por la importación del sector privado al público, de ideas, métodos y actuaciones para que las escuelas posean un mayor carácter de comercialización (Ball y Youdell 2008). La endo-privatización se materializa en tecnologías políticas neoliberales que modifican las dinámicas de la escuela pública a través de los ránquines, la competencia entre centros educativos, la rendición de cuentas, los mecanismos de estandarización, los sistemas de incentivos económicos docentes y la gestión gerencial de las direcciones escolares (Ball, 2007; Ball y Youdell, 2008; Bonal y Verger, 2016; Burch, 2009; Hatcher, 2001; Luengo, Olmedo, Santa Cruz y Saura, 2012; Narodowski y Martínez, 2016; Olmedo y Santa Cruz, 2011; Saura, 2015; Verger, Zancajo y Fontdevilla, 2016).

De forma amplia, estas prácticas de endo-privatización educativa se expanden por numerosos sistemas educativos bajo los principios de la "Nueva Gestión Pública" -NGP- (Verger, Zancajo y Fontdevilla, 2016). Al igual que sucede en otros servicios públicos, la NGP se adopta como opción de transformación de las dinámicas de las instituciones públicas bajo los parámetros de la eficacia, la eficiencia y el rendimiento (Vigoda, 2003). En educación, la NGP se incorpora desde modelos múltiples en "enfoques de gobernanza" y "diseños políticos" que identifican diferencias entre sus adopciones y recontextualizaciones en los diferentes escenarios, lo que implica prácticas dispares sin principios uniformes (Verger y Normand, 2015, p. 600). Actualmente, en numerosos casos se han

puesto en marcha políticas de NGP o privatización encubierta en educación, que si bien en la década de los ochenta fueron asumidas por gobiernos de derechas, en los años noventa comenzaron a instalarse en una mayoría de países a través de las políticas socialdemócratas (Verger, Curran y Parcerisa, 2015). Esta realidad evidencia los nuevos modos de regulación postburocráticos de mercado, independientemente de sus características sociales, históricas, políticas y económicas (Maroy, 2009). Ello se vincula a factores ideológicos, políticos, legados institucionales, legitimaciones externas y marcos de significado (Verger y Normand, 2015; Verger y Curran, 2014; Verger, Curran y Parcerisa, 2015).

A su vez, estas formas contemporáneas de privatización encubierta de los sistemas educativos expanden nuevas configuraciones estatales que producen como resultado un Estado más activo que pasivo. Ello identifica las lógicas de actuación sostenidas como opciones de gobierno bajo un “Estado que crea mercado” (Ball, 2007) y representa lo que Foucault (2007, p. 154) apuntó como el principio de la gubernamentalidad: “gobernar para el mercado” desarrollando políticas impulsoras de la competencia en vez del intercambio.

En las líneas que siguen, tomamos como eje principal el análisis de las dinámicas de privatización encubierta (o endo-privatización) en la política educativa española reciente. Para ello, examinamos algunas de las prácticas neoliberales que reformulan el sistema estatal bajo la nueva Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). El texto tiene dos propósitos principales. En primer lugar, analizar, mediante la exposición de los discursos de la reforma y la revisión de la literatura, en cómo se apuesta por la implementación de nuevas prácticas neoliberales en el sistema educativo español. Aquí capturamos los significados de las evaluaciones estandarizadas, la libertad de elección, los ránquines, los sistemas de incentivos y la autonomía escolar gerencial como ejemplos de prácticas neoliberales que de esta reforma educativa. En segundo lugar, explorar cómo estas prácticas neoliberales han originado nuevas formas de resistencia colectiva (Diani, 2015). Para ello, atendemos a dos formas de coordinación colectiva significativas, interesándonos en sus sentidos y

significados, así como capturando las propuestas reivindicativas que pueden llegar a configurar nuevas políticas educativas con un carácter menos privatizador.

## **2. Prácticas neoliberales en la LOMCE**

Los mecanismos de gestión poblacional, de conducción de la conducta y disciplinarios son los tres modos de llevar a cabo la “gubernamentalidad neoliberal” (Dean, 1999) expandida en la mayoría de sistemas educativos contemporáneos (Saura, 2016c). Las nuevas prácticas de control y libertad se fundamentan en responsabilizar a los sujetos de sus aciertos y errores en la toma de decisiones y la forma de proceder (Burchell, Gordon y Miller, 1991; Dean, 1999; Rose y Miller, 1992). Así, se articulan tecnologías políticas o prácticas gubernamentales desde múltiples programas, cálculos, técnicas, aparatos, documentos y procedimientos que buscan el logro de las ambiciones gubernamentales (Rose y Miller, 1992). Aquí, nos detenemos en la exposición de los mecanismos de control poblacional y las nuevas lógicas de conducción de las conductas, como prácticas neoliberales que se añaden en la LOMCE. Concretamente, el análisis se focaliza en las evaluaciones estandarizadas, la libertad de elección, los ránkines, los sistemas de incentivos y la autonomía escolar gerencial como prácticas neoliberales expuestas en los discursos de esta reforma educativa.

Las nuevas prácticas neoliberales, de privatización encubierta o de la NGP, quedan expuestas de forma clara en el mismo Preámbulo de la Ley:

Los principios sobre los cuales pivota la reforma son, fundamentalmente, el aumento de la autonomía de centros, el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros, las evaluaciones externas de fin de etapa, la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias (LOMCE, 2013, p. 97862).

## 2.1. Evaluaciones estandarizadas

Uno de los rasgos distintivos del Movimiento de Reformas Educativas Globales (Sahlberg, 2011) es la apuesta por reformular los sistemas educativos a través de nuevas políticas de evaluación estandarizadas. Las medidas de evaluación estandarizadas responden al actual "régimen de estandarización" (Lingard, Martino y Rezai-Rashti, 2013) y se materializan como formas de control poblacional que clasifican, comparan y categorizan (Ozga, 2008) en las lógicas en las que somos "gobernados por los números" (Rose, 1999). Forman parte de la "sociedad de la auditoría" vinculada con las prácticas de NGP y las políticas de *accountability* de los sistemas públicos (Power, 2000). Junto a ello, han sido comprendidas para controlar desde la distancia (Novoa y Yariv-Mashal, 2003) mediante procesos que *datifican* a las poblaciones con grandes paquetes de datos regidos por la cuantificación y la comparación (Lingard, Martino and Rezai-Rashti, 2013)<sup>3</sup>.

La LOMCE destaca la prioridad de las evaluaciones estandarizadas con la puesta en marcha de diferentes procesos por las distintas etapas educativas. En la etapa de Primaria, se realizan de forma individualizada en el 3º y 6º curso con la finalidad de medir competencias lingüísticas y matemáticas. En esta etapa, las evaluaciones representan un medio informativo para que el profesorado decida sobre el acceso a los siguientes cursos académicos (LOMCE, artículo 20 y 21). En la etapa de Secundaria, la evaluación individualizada se ejecuta en el último curso y representa un total del 30% de la calificación final de la etapa para la obtención del título. El 70% restante surge de la media de las calificaciones numéricas obtenidas durante dicha etapa. En el caso de la etapa Secundaria Posterior, las evaluaciones representa un 40% del total de la calificación para la obtención del título de Bachillerato, dónde el restante 60% es la media de las calificaciones obtenidas en los dos cursos de Bachiller. Además, estas evaluaciones

<sup>3</sup> Ver Saura (2016) y Luengo y Saura (2015) para ampliar la información sobre el significado de las evaluaciones estandarizadas como mecanismos de control poblacional.

individualizadas promueven nuevas políticas pro-mercado en tanto que la reforma establece que las universidades pueden efectuar otras evaluaciones individualizadas con valor máximo del 40% sobre el total de la calificación como medida para la admisión de estudiantes en los estudios terciarios.

Las evaluaciones estandarizadas se explican de forma detallada en la Ley para comprender sus significados y concreciones. Esto no pasa con los distintos mecanismos de privatización encubierta que incorpora y que señalamos a continuación, lo que identifica una cierta ambigüedad política. Suele ser una práctica común entre los actores políticos el resituar las políticas globales en escenarios contextualizados y con múltiples estrategias para su aceptación (Campbell, 2004). Las estrategias se mantienen con discursos híbridos que generan efectos múltiples de interpretación en los diversos escenarios y como ejemplos contextualizados de neoliberalización (Peck, 2004). Estas estrategias forman parte una lógica de hacer política que forma parte de los "regímenes de conocimiento" y dónde se ubica la elaboración de las políticas por parte de "think tanks" y "policy makers" (Campbell y Pedersen, 2014).

La dinámica de la estandarización de la última reforma educativa del PP ha sido legitimada en el contexto español por medio de las acciones de "policy-makers", medios de comunicación y "think tanks" en discursos, como mejora directa de los resultados del *Programme for International Student Assessment – PISA–* (Engel, 2015; Fernández-González, 2015; Saura, 2015; Luengo y Saura, 2015 y 2015b; Bonal y Tarabini, 2013). Bajo la idea del "PISA shocks" (Sellar, 2015) son muchos los países que reformulan sus sistemas educativos. Además, aunque las finalidades y las formas de llevar a cabo las prácticas de privatización encubierta son algo borrosas, la reforma constituye una compilación discursiva de las prácticas neoliberales del "think tank" FAES (Saura, 2015) y una remodelación de las premisas que configuran la historia presente de las apuestas ideológicas del PP (Viñao, 2016 y 2012).

## 2.2. Libertad de elección, ránquines e incentivos

Las medidas de evaluación estandarizada, tal y como se establece en el Preámbulo, se relacionan con la transparencia de resultados y la posibilidad de publicitar los mismos a las familias como medida de información para la escolarización. Esto supone la promoción de relaciones de mercado escolar que ofrecen nuevas formas de libertad elección de centros como principio ideológico neoliberal en el que: "La libertad de enseñanza, que reconozca el derecho de los padres, madres y tutores legales a elegir el tipo de educación y el centro para sus hijos, en el marco de los principios constitucionales" (Ley Orgánica 8/2013, Art. 1).

Además, esta política equipara, por primera vez en el Estado español, los centros de titularidad pública con los privados y concertados-privados. Lo hace como una opción legal de escolarización mediante la potestad que tienen las administraciones para garantizar la escolarización de las distintas modalidades de centros según las demandas familiares. De este modo, se varía el principio de la Ley Orgánica del Derecho de la Educación (LODE) de 1985 dónde las administraciones garantizaban la escolarización en la red de centros de titularidad pública.

Estas políticas neoliberales mantienen los privilegios de las familias mejor situadas socioeconómicamente y con ventajas en cuanto a la capacidad de elección escolar. Por medio de una revisión sistemática de la OCDE sobre las políticas de libertad de elección de centros en numerosos países, se constatan trabajos empíricos sobre los procesos de segregación escolar socioeconómica, étnica y de rendimiento (Waslander, Pater y Weide, 2010). Hay análisis en el contexto español que demuestran cómo las familias con mejor posición social y económica (Alegre y Benito, 2012; Rogero-García y Andrés-Candelas, 2016), así como las que poseen mayores expectativas de éxito escolar para sus hijos e hijas (Olmedo y Santa Cruz, 2011), prefieren optar por la red de centros privados en detrimento de los públicos, lo que produce procesos de segregación escolar.

Las medidas de libertad de elección de centro se complementan con mecanismos de transparencia de resultados. En el Preámbulo de la Ley, y como consecuencia de las evaluaciones estandarizadas, se establece que: “La transparencia de los datos debe realizarse persiguiendo informar sobre el valor añadido de los centros en relación con las circunstancias socioeconómicas de su entorno y, de manera especial, sobre la evolución de éstos”.

La transparencia de resultados suele venir de la mano de ránquines que publicitan los resultados y la creación de zonas únicas de escolarización como medidas para promover la libertad de elección de las familias (Lubienski, 2009). En muchas ocasiones, las políticas de *accountability* conllevan procesos de competencia escolar que han generado efectos adversos a partir de estrategias selectivas de alumnado por parte de los centros escolares y con objeto de lograr mejores rendimientos en las escalas de jerarquía (Waslander, Pater y Weide, 2010). Además, se ha demostrado, como efectos, que no son actuaciones fiables de elección escolar por parte de las familias dado que se toman decisiones con poco conocimiento sobre la calidad de los centros (Ball y Vicent, 1998). Es común su utilización como única medida de elección que las familias interiorizan en forma de medio informativo para la escolarización (Van Zanten, 2008). En el panorama español, como tecnología política para promover la libertad de la elección de las familias, se optó en la Comunidad Autónoma de Madrid por crear unos ránquines que jerarquizan a todos los centros según los resultados obtenidos en pruebas de evaluación estandarizadas (Prueba de Conocimientos y Destrezas Indispensables) y por impulsar una política de zonificación única de escolarización (Decreto 29/2013). Esta política es un ejemplo de las medidas más proclives de privatización escolar encubierta que han logrado las lógicas neoliberales del PP en España (Villamor y Prieto, 2016). No obstante, ha resultado poco fiable para las familias debido a la inestabilidad de los centros en las posiciones de la jerarquía (Prieto y Villamor, 2012).

Junto a las pruebas de evaluación estandarizadas, la libertad de elección y la “transparencia de resultados”, el Preámbulo de la LOMCE mantiene que, de

forma complementaria, se promoverá el “incentivo al esfuerzo”, aunque no se señala cómo debe ser su concreción práctica. Sin embargo, sí se delimitan algunas medidas sobre las prácticas gerenciales que la misma reforma propone, tal y como analizamos seguidamente. El artículo 120 de la LOMCE recoge que: “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”.

Actualmente existen políticas de incentivos económicos docentes: individual o colectivo; puntual o permanente; importe determinado o variante en función de los resultados; abierto, en el que cualquiera puede recibirlo, o cerrado, en el que solamente optan determinados docentes; y con evaluación externa o interna en el centro (Escardíbul, 2015). La revisión realizada por Escardíbul (2015) en casi 20 contextos demuestra que las medidas pueden favorecer la mejora del rendimiento educativo pero no garantizan sus éxitos. En el contexto español hay experiencias recientes sobre estas medidas de incentivos económicos y buenos ejemplos de ellas son la incorporación de sistemas de incentivos económicos en Andalucía que, desde análisis críticos, han constatado efectos sobre nuevas formas de jerarquización escolar (Luengo y Saura, 2012; Merchán, 2012) y la expansión de la cultura de la performatividad que modifica las identidades docentes (Luengo y Saura, 2013). En Catalunya se ha incorporado últimamente una medida que posibilita el cobro por productividad docente mediante el resultado obtenido en las evaluaciones estandarizadas del alumnado, aunque todavía no se han estudiado sus posibles efectos derivados (Escardíbul, 2015; Saura, 2016c).

### **2.3. Autonomía escolar gerencial**

A las anteriores prácticas neoliberales en educación, la LOMCE añade la “autonomía escolar de gestión” como otro proceso de privatización encubierta. Sin embargo, la propuesta se expone de manera difusa en la Ley. Es decir, el

Ministerio de Educación español<sup>4</sup>, basado en un informe de la OCDE (2011), recoge que la autonomía escolar, elemento innovador de la reforma, se diferencia en tres modalidades: pedagógica, organizativa y de gestión. En sí, podrían comprenderse estas tres propuestas entre autonomía escolar pedagógica y autonomía escolar de gestión. La "autonomía escolar pedagógica" consistente en una mayor libertad de los centros para elaborar el proyecto educativo, los contenidos curriculares y los procesos de evaluación propuestas de las dos primeras modalidades (Verger y Normand, 2015). Por otro lado, la "autonomía escolar de gestión" se refiere a mayores responsabilidades y toma de decisiones por parte de la dirección escolar (Gunter, Grimaldi, Hall y Serpieri, 2016; Verger, Curran y Parcerisa, 2015; Verger y Normand, 2015). Como sostienen Verger y Curran (2014) es común que la autonomía escolar se ponga en marcha mediante una hibridación entre los modelos de mayor autonomía pedagógica junto con los de autonomía de gestión.

El discurso de autonomía pedagógica que proclama la Ley se fundamenta esencialmente en la especialización de los centros escolares, mediante la creación de nuevos itinerarios y nuevas materias, para ajustar las ofertas a las demandas de las familias y a la proximidad de las facultades y centros de Educación Superior (Real Decreto 126/2014). Para ello, se diferencia en la creación de nuevos proyectos educativos con mayor autonomía: centros con un proyecto educativo de especialización curricular y centros con un proyecto educativo innovador. Los planteamientos propuestos de autonomía pedagógica muestran discursos incoherentes con lo que realmente significan estas modalidades, puesto que proponen una mayor burocratización de las funciones docentes basadas en la rendición de cuentas y una diferenciación de los centros educativos para promover distinciones y competencia entre ellos. Una auténtica autonomía escolar pedagógica debiera pivotar en "organizar la educación con una lógica no-

---

<sup>4</sup> En un documento que denominan "Modalidades de autonomía de los centros" se establecen las tres modalidades de autonomía escolar. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/lomce/autonomia-centros.html>

burocrática, que posibilite capacitar a los centros educativos para su propio aprendizaje y desarrollo institucional” (Bolívar, 2013, p. 10).

La apuesta de la LOMCE, más clara, es por una autonomía escolar de gestión. Por eso, la puesta en marcha de un modelo de gestión empresarial se vincula con la modificación de relaciones de poder focalizadas en la primacía de la dirección escolar. Se trata de una mayor gestión de rendimiento centrada en lo individual y procedente de los modelos de liderazgo empresarial. El profesionalismo se rediseña como una capacidad técnica para lograr mayores resultados, más rendiciones de cuentas en las tareas docentes y nuevos leguajes propios de mercado (Gunter y Forrester, 2009). Para implementar la autonomía de gestión, la reforma (Artículo 122. bis) desarrolla una nueva propuesta que denomina “acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros docentes”. Así, el discurso sobre la calidad se relaciona con mecanismos de jerarquización y de promoción de dinámicas de competencia: “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” (LOMCE, Artículo 122. bis).

En este mismo artículo, la autonomía escolar gerencial de la LOMCE se concreta mediante prácticas que posibilitan a la dirección escolar:

Establecer requisitos y méritos específicos para los puestos ofertados de personal funcionario docente, así como para la ocupación de puestos en interinidad” (...) “rechazar, mediante decisión motivada, la incorporación a puestos en interinidad de personal docente procedente de las listas centralizadas. Esta decisión deberá ser refrendada por la Administración educativa correspondiente.

Esto identifica una evidente jerarquización en los centros educativos, nuevas dinámicas para utilizar los recursos humanos y un mayor control fundamentado en promocionar otras prácticas de rendición de cuentas y relaciones de competencia. Además, la toma de decisiones para ostentar a la

dirección escolar queda bajo el verticalismo de las administraciones educativas. En la reforma (Art. 68) la selección de la dirección se jerarquiza y queda bajo el mando de las administraciones educativas, al establecer que la comisión de representantes de la administración será más de la mitad y el resto, de representantes del centro. Junto a ello, para optar a dirigir los centros, los docentes tienen que realizar un curso en el que sean acreditados para el desarrollo de las funciones directivas según el modelo de gestión y de rendición de cuentas propuesto. Estas nuevas relaciones de poder, significan, según Bolívar (2013), un retroceso hacia los planteamientos de profesionalización y diferenciación entre docentes, propios de la Ley Orgánica de la Calidad en la Educación (LOCE) del 2002.

### **3. Nuevas formas de resistencia colectiva**

En el contexto español, las prácticas neoliberales de la LOMCE han originado la emergencia de nuevas formas de coordinación colectivas que han proclamado, como eje central, la necesidad de recuperar ciertos elementos pertenecientes a las políticas educativas públicas en lugar de prácticas más privatizadoras. Aquí capturamos algunos de los principales elementos del surgimiento de dos nuevas y significativas formas de coordinación de la acción colectiva (Diani, 2015, 2013 y 2012) como medio de resistencia: las "Mareas por la Educación Pública" y "La Educación Que Nos Une".

Las "Mareas por la Educación Pública" representa una nueva forma de coordinación colectiva heterogénea que está compuesta por múltiples colectivos sociales, asambleas de docentes y mareas locales, como medio movilizador de protesta contra las prácticas neoliberales y la privatización educativa. Forman parte de estas formas de coordinación colectiva: "Mareas Verdes" de Almería, Granada, Málaga y Sevilla en Andalucía; "Movimiento Social por la Escuela Pública" en Asturias; "ADI-CLM" y "ADEPAB" en Castilla-La Mancha; "Movimiento Escuela Pública Laica y Gratuita" en Castilla y León; "Asamblea Grogga" (de la que forman parte la "Xarxa d'Escoles Insubmises a la LOMCE") en Catalunya; "Marea Verde de do

Ensino” en Galiza; “Coordinadora de Professorat Preocupat”, mediante “Asamblea de Docents de les Illes Balears”, “Docents Associats a Formentera” y “Plataforma en Defensa de l’Escola Pública de Menorca” en Illes Balears; “Asamblea Marea Verde” en Madrid; “AIDMUR” en Murcia; “LanTaLan” en Nafarroa”; “Plataforma en Defensa de l’Ensenyament Públic Marina Baixa” y “STEPV” en el País Valencià; y “Yo Estudié en la Pública”, de carácter estatal. Los diferentes agentes de estas coordinaciones colectivas han sido organizados de forma contextualizada y con mecanismos de actuación diferenciados según las necesidades de cambio más inmediatas en los escenarios de lucha. Los objetivos de las resistencias colectivas tienen que ver con compartir información, intercambiar experiencias y coordinar acciones conjuntas de lucha reivindicativa contra los recortes presupuestarios en educación y por el logro de otro modelo de educación con carácter más público.

El inicio de las acciones colectivas reivindicativas tiene como precursor el movimiento “marea verde” que se origina en 2011 en la Comunidad de Madrid, el cual se configura mediante la protesta a la política del PP madrileño en la que se aumentan dos horas lectivas a los docentes de Secundaria y conlleva de forma directa una reducción de 3.000 profesoras y profesores interinos. Tras esta política, comienzan a unificarse docentes en forma de protesta con una camiseta verde que reclama una educación pública para tod@s, emblema que ya había sido utilizado por docentes de la “Plataforma por la Escuela Pública” del barrio madrileño de Vallecas en protesta por las medidas que estaban debilitando la educación pública desde el año 2008 (Roger-García, Fernández e Ibáñez, 2014). Tras la sanción que impone la Comunidad de Madrid a una docente que lleva la camiseta de protesta durante la jornada en la que se desarrollan las pruebas estandarizadas, numerosos docentes comienzan a utilizar esta camiseta verde en apoyo a un profesionalismo que se debilita por las medidas de privatización (Sánchez, 2013).

Por otro lado, “La Educación Que Nos Une” queda conformada por una serie de movimientos colectivos y organizaciones de nuevo cuño junto a otros de mayor tradición en la lucha social. Esta forma de coordinación colectiva la

formalizan: "Yo Estudié en la Pública", "Red IRES", "Rosa Sensat", "Juventud SIN Futuro", "Ecologistas en Acción", "Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica" (MRP), "Attac España", "Foro Mundial de Educación", "Plataforma en Defensa de la Educación Infantil 0-6" y "Oxfam Intermón". Al igual que todo medio de protesta colectiva social relevante, se confeccionan por medio del pluralismo y con múltiples intereses para construir la acción colectiva (Melucci, 2001). La identidad diferenciada de estas alianzas colectivas no tiene como objetivo último "una escuela digna, sino vidas dignas para las personas en una sociedad justa y sostenible"<sup>5</sup>. Reivindican una educación pública, gratuita, laica y de calidad que garantice la igualdad de oportunidades y una ciudadanía comprometida y responsable, como paso previo hacia mayores transformaciones sociales. Además, se constata la reivindicación de mayor participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones, de "abajo hacia arriba" (San Martín y Muñoz, 2015). Las principales cuestiones de rechazo y proposición, siguiendo sus discursos, las recogemos en la siguiente Tabla.

---

<sup>5</sup> <http://laeducacionquenosune.org/quienes-somos/>

**Tabla 1. Propuestas de La Educación Que Nos Une**

<b>No se acepta</b>	<b>Se propone</b>
Una educación desvinculada de los cuidados de la vida, que separa a las personas de su territorio y reproduzca injusticias sociales y ambientales.	Una educación transformadora desde la comunidad que crea una red de personas comprometidas en la construcción de una sociedad con mayor justicia social.
La educación como medio centrado en las materias instrumentales.	Una educación que desarrolle de una ciudadanía crítica, responsable y comprometida.
Que se sigan los principios de organismos internacionales (OCDE) y religiosos de la Conferencia Episcopal quienes decidan los contenidos escolares y la evaluación.	Que la comunidad educativa y la sociedad en su conjunto sean quienes decidan el qué, el cómo y el para qué de la educación-
Una educación concebida en términos de competitividad y ránquines, y mucho menos como herramienta de exclusión escolar y social.	Una educación compensadora de desigualdades; una educación que apueste por el trabajo en equipo y la construcción colectiva de conocimiento.
La segregación escolar en función de variables académicas, económicas, religiosas, culturales, lingüísticas y la consiguiente fragmentación social desde la infancia.	Recuperar el valor de la diversidad entendida como riqueza: cultural y lingüística como medio para la construcción de una sociedad solidaria y cohesionada.
La recentralización de las políticas que provocar la pérdida de: democracia en los centros; profesionalismo por las estandarizaciones; y las competencias autonómicas.	La devolución de competencias a la comunidad educativa, al profesorado y a las Comunidades Autónomas.

Fuente: elaboración propia a partir de la plataforma "La Educación Que Nos Une"<sup>6</sup>.

En este momento analizamos los significados de estas dos formas de acción, como resistencia colectiva (Diani, 2015 y 2012), en lugar de considerarlas como movimientos sociales. Esto no quiere decir que, por ello, poseen un carácter menos relevante que los movimientos sociales, ya que mediante las coordinaciones concretas se generan luchas determinadas con propósitos eficaces

<sup>6</sup> <http://laeducacionquenosune.org/manifiesto-la-educacion-que-nos-une/manifiesto/>

para el logro de metas. Estas formas de acción colectiva poseen cierto paralelismo a los movimientos sociales debido a que se involucran en relaciones colectivas con oponentes identificados, se conectan en densas redes informales y comparten una identidad colectiva diferenciada (Della Porta y Diani, 2011; Diani, 2004; Diani y Bison, 2004). Son formas de coordinación colectiva formalizadas por redes de interacción informales (Touraine, 1981), creencias compartidas y solidarias (Melucci, 1996) y acciones colectivas delimitadas hacia el tema de conflicto identitario (Diani, 2015). No obstante, no consideramos que puedan ser denominados movimientos sociales dado a su definición de los límites y asignación de recursos (Diani, 2015 y 2012) son distintas a las de los movimientos sociales. Por estos motivos, son más cercanas a representaciones de "modo comunitario o subcultura", por representar colaboraciones en las que las organizaciones son poco frecuentes, aunque poseen una solidaridad mutua fuerte coordinada y un sentido de identidad compartida en la misma causa (Diani, 2015).

El análisis de estas formas de acción colectiva reivindicativa por la educación pública ha acaparado escasa atención en las investigaciones que han intentado comprender estos fenómenos sociales. De los pocos trabajos existentes sobre el contexto español, quienes han analizado o descrito algunos aspectos de estas protestas coordinadas, han optado por denominarlas como "movimientos sociales" (Castells, 2012; Díez y Römer, 2013; Maceda, 2012; Rogero-García, Fernández e Ibáñez, 2014). Su caracterización como "movimientos sociales" sigue, en parte, la conceptualización que Castells realiza sobre el 15-M al denominarlo como un "movimiento social". Las diversas protestas se conectan por los medios que posibilitan las conexiones de internet, poseen un carácter horizontal y emergen como causas de protesta a aspectos concretos de reivindicación. Estos aspectos son para Castells (2011), distintivos de los "movimientos sociales en red". Ciertamente es que las movilizaciones del 15-M tuvieron una relación directa con las protestas de las "Mareas por la Educación Pública", ya que muchos de los docentes de esta lucha colectiva formaban parte de los grupos de educación del movimiento de los Indignados y las Indignadas (Rogero-García, Fernández e

Ibáñez, 2014). Esto fue visible en la similitud de prácticas que se llevaron a cabo en las asambleas de ambas coordinaciones colectivas (Maceda, 2012). No obstante, Diani (2015) denomina al movimiento 15-M como una acción colectiva comunitaria.

Los nexos de conexión que se generan en las formas de coordinación colectiva, así como sus alianzas temporales, deben generar lazos de identidad entre todos los agentes las componen. Estas alianzas pueden ser originadas mediante una "lógica instrumental" (Diani, 2015) como medio puntual para luchar contra una causa concreta. En el caso de las "Mareas por la Educación Pública" se trata de organizaciones nuevas que surgen con unos fines concretos. Sin embargo, es más visible capturar estas heterogeneidades en el caso de "La Educación Que Nos Une", ya que hay hibridaciones de nuevas organizaciones con otras de gran recorrido como pueden ser los "MRP" o "Rosa Sensat". Esto identifica que los miembros de la acción colectiva pueden interactuar bajo una coordinación con inquietudes similares (Van Dyke y McCammon, 2010) sin tener que poseer la misma identidad como único factor. Los miembros pueden proceder de organizaciones múltiples que, si bien se unifican con una causa común concreta, pueden estar actuando, tal y como sucede en "La Educación Que Nos Une", en diferentes frentes de heterogeneidades múltiples que no tienen nada que ver con la causa de unión momentánea de reivindicación.

Como demostró el enfoque del proceso político en los movimientos sociales (McAdam, 1998; Tarrow, 1997; Tejerina, 1998), es necesario prestar atención a los conflictos generados en un contexto político determinado por sus condiciones socio-históricas (Urreiztieta, 2008) y las "oportunidades políticas" (Tarrow, 2011) que se ofrecen en los contextos concretos en el que se materializan las acciones reivindicativas. Las oportunidades políticas (Tarrow, 2011) explican las condiciones que benefician o restringen el transcurso de las acciones y los logros de las movilizaciones. Quiere decir ello que las oportunidades políticas son las dimensiones del entorno político que favorecen incentivos a las coordinaciones colectivas que afectan a las expectativas de éxito y fracaso de los fines esperados.

Así, las oportunidades políticas se mantienen como grados que posibilitan que las acciones colectivas modifiquen las relaciones de poder y las políticas (McAdam, 1998).

En el contexto español, una de las oportunidades políticas de las "Mareas por la Educación Pública" ha residido en la politización de representantes en nuevos partidos políticos emergentes en este contexto. El compromiso de lucha se ha visto mediado por la influencia de representantes políticos parlamentarios que han apoyado a estas coordinaciones colectivas. Esto se ha podido presenciar mediante discursos directos de apoyo y la utilización de la "camiseta verde" por parte de parlamentarios de Izquierda Unida y Podemos<sup>7</sup> como apoyo simbólico a este movimiento de acción colectiva, o mediante el apoyo constante que la Candidatura d'Unitat Popular (CUP) ha realizado a la Asamblea Grogga en el Parlament de Catalunya<sup>8</sup>. Otro de los aspectos que ha logrado estas reivindicaciones, siguiendo el análisis de Rogero-García, Fernández e Ibáñez (2014), ha sido la fuerte influencia en la repolitización de la ciudadanía y en la concepción de una mayor participación democrática a través de las manifestaciones y las luchas llevadas a cabo. A su vez, los procesos de los descontentos con las políticas del PP, así como las múltiples elecciones (estatales y autonómicas), incluyendo la repetición de las elecciones generales, han beneficiado al activismo de reivindicación de estos colectivos. Además, también ha habido en los últimos años diferentes procesos de politización ciudadana reivindicativa a través del movimiento de los Indignados y las Indignadas (Castells, 2011). La disponibilidad de aliados ha sido, sin lugar a dudas, otra de las oportunidades políticas que ha caracterizado a "La Educación Que Nos Une". Esto se debe a que el colectivo revitalizó a otros grupos sociales y colectivos con más experiencia que han sido activos en procesos de resistencia dentro del marco de los derechos por la igualdad y los procesos de lucha por la educación pública. Ha sido visible el apoyo que colectivos de familias, sindicatos y agentes externos han

<sup>7</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=FEho5vTn0gM>

<https://www.youtube.com/watch?v=-H7Sn7o5pEo>

<sup>8</sup> <http://www.elperiodico.com/es/noticias/politica/david-fernandez-camisetitas-cup-4401302>

realizado a los dos colectivos. Como resultado de estas oportunidades políticas se logró que todos los grupos parlamentarios (a excepción del voto en contra del PP y la abstención de Ciudadanos) aprobaran la suspensión del calendario de la LOMCE mediante la consideración de proposición de Ley del grupo socialista (Boletín Oficial de las Cortes Generales, 2016). No obstante, hasta el momento, por el escaso recorrido de estas formas de acción colectiva y por la situación de inestabilidad política, es precipitado analizar con mayor profundidad las consecuencias del logro que han realizado estas formas de acción colectiva para paralizar las prácticas neoliberales incorporadas en la política educativa española.

#### **4. Conclusiones**

La mayoría de sistemas educativos están incorporando prácticas neoliberales o mecanismos de privatización endógena (Ball, 2007; Ball y Youdell, 2008; Bonal y Verger, 2016; Burch, 2009; Hatcher, 2001; Luengo, Olmedo, Santa Cruz y Saura, 2012; Narodowski y Martínez, 2016; Olmedo y Santa Cruz, 2011; Saura, 2015), propios de las lógicas de actuación de la NGP. La resituación de estas prácticas se constituye en nuevos escenarios bajo los procesos de neoliberalización de las políticas públicas (Brenner, Peck y Theodore, 2010; Springer, 2008). En la política educativa española, a través de la nueva reforma estatal (LOMCE), se incorporan algunas de estas prácticas mediante nuevos procesos de control poblacional y tecnologías propias de la gubernamentalidad neoliberal. Estas lógicas se abren paso mediante la promoción de las evaluaciones estandarizadas, la libertad de elección, los ránkines, los sistemas de incentivos y la autonomía escolar gerencial como prácticas neoliberales reformistas.

Las evaluaciones estandarizadas son mecanismos de evaluación que controlan a las poblaciones (Lingard, Martino y Rezai-Rashti, 2013) mediante las formas de gobernar a los sujetos mediante los números (Ozga, 2008). En el caso de la LOMCE, se toman como principal medida para incluir otras tecnologías políticas. La incorporación de nuevos procesos de estandarización se expresa de forma clara en cuanto a sus significados y prácticas, que modifican el sistema

educativo, pero no sucede lo mismo con las restantes prácticas analizadas. Esto forma parte de la ambigüedad de las políticas y de las formas de “hacer política” en el caso español. Las políticas de libertad de elección que incorpora la reforma educativa se sostienen bajo la equiparación de los centros públicos con centros privados concertados, como modalidades de escolarización que tienen que garantizar las administraciones educativas según las demandas de las familias. Junto a ello, se apuesta por la incorporación de ránkines e incentivos como medio que complementa a la libertad de elección y como garantes para lograr una educación de calidad. La ambigüedad más clara de las premisas de la LOMCE se sostiene bajo la incorporación de la autonomía escolar. Si bien la reforma establece, a nivel discursivo, la innovación de una autonomía escolar tridimensional –pedagógica, organizativa y gerencial–, la realidad es una apuesta por una autonomía vertical con un claro matiz más proclive a parámetros de gestión (Gunter y Forrester, 2009) que a la autonomía pedagógica. Aunque, al igual que en otros contextos, se recontextualizan modelos híbridos de autonomía escolar pedagógica y de gestión (Veger y Curran, 2014).

La incorporación de estas prácticas neoliberales contemporáneas ha propiciado nuevas formas de resistencia colectiva (Diani, 2015). La materialización de estas resistencias ha recogido especial protagonismo mediante las acciones que han llevado las “Mareas por la Educación Pública” y la plataforma “La Educación Que Nos Une”. El protagonismo y las acciones de las resistencias colectivas contra las prácticas neoliberales en la política educativa española es relevante, tanto por sus contribuciones al debate presente de la política educativa, como por el numeroso apoyo que han tenido por parte de la comunidad educativa, así como por acontecer iniciativas emanadas desde la sociedad civil. Hemos caracterizado a estas formas de acción como resistencias colectivas, en vez de movimientos sociales, por poseer diferencias identitarias y temporales concretas hacia la lucha específica. Aunque somos conscientes de las limitaciones de este breve examen de las dos formas de acción colectiva tratadas, el mismo lo consideramos como un punto de partida para alentar a otras investigaciones a

realizar análisis con mayor profundidad que puedan dilucidar sus significados y sus logros contra las prácticas neoliberales en educación.

### Referencias bibliográficas

- 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), 59-79.
- Ball, S. J. (2007). *Education plc: understanding private sector participation in public sector education*. New York: Routledge.
- Ball, S. J. y Vincent, C. (1998). I Heard It on the Grapevine: Hot knowledge and School Choice. *British journal of Sociology of Education*, 19(3), 377-400.
- Ball, S. J. y Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Brussels: Education International.
- Barry, A., Osborne, T. y Rose, N. (Eds.). (1996). *Foucault and Political Reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. Chicago: University of Chicago Press.
- Boletín Oficial de las Cortes Generales. (2016). *Proposición de Ley sobre la suspensión del calendario de la implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (Orgánica)*, 10 de febrero, núm. 8.
- Bolívar, A. (2013). ¿Cómo incide la LOMCE en la organización de los centros? *Forum Aragón: Revista Digital de FEAE-Aragón sobre Organización y Gestión Educativa*, 7, 9-12.
- Bonal, X. and 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. (2016). Privatización educativa y globalización: una realidad poliédrica. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(2), 175-180.
- Brenner, N.; Peck, J. y Theodore, N. (2010): After Neoliberalization? After Neoliberalization? *Globalizations*, 7 (3), 327-345.
- Burch, P. (2009). *Hidden markets. The new education privatization*. New York and London: Routledge.
- Campbell, J. L. (2004). *Institutional change and globalisation*. Princeton: Princeton University Press.
- Campbell, J. L. y Pedersen, O. K. (2014). *The National Origins of Policy Ideas: Knowledge Regimes in the United States, France, Germany, and Denmark*. Princeton: Princeton University Press.
- Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza*. Madrid: Alianza.
- Clarke, J. (2008). Living with/in and without neo-liberalism. *Focaal*, 51, 135-147.
- Dean, M. (1999). *Governmentality. Power and rule in modern societies*. London: Sage Pub.
- Decreto 29/2013, de 11 de abril. Del Consejo de Gobierno, de libertad de elección de centro escolar en la Comunidad de Madrid.
- Della Porta, D. y M. Diani. (2006). *Social Movements*. Oxford: Blackwell.
- Diani, M. (2004). Networks and participation. In D. Snow, S. Soule y H. Kriesi (Eds.), *The Blackwell Companion to Social Movements*, 339-359. Oxford: Blackwell.
- Diani, M. (2012). Modes of Coordination of Collective Action: What Actors in Policy Making?, In M. Scotti y B. Vedres (Ed.), *Networks in Social Policy Problems*, pp. 101-123. Cambridge: Cambridge University Press.
- Diani, M. (2015). Revisando el concepto de movimiento social. *ENCRUCIJADAS. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 9 (1-16).
- Diani, M. y Bison, I. (2004). Organization, Coalitions, and Movements. *Theory and Society*, 33, (281-309).

- Díez, E. y Römer, M. (2013). Sociedad del riesgo-Sociedad red. El marco simbólico en las redes sociales del movimiento "marea verde", en M. Römer Pieretti (coord.) *Miradas a las pantallas en el bolsillo* (pp. 8-32). Madrid: Universidad Camilo José Cela.
- Engel, L. C. (2015). Steering the National: Exploring the Education Policy Uses of PISA in Spain. *European Education* 47(2), 100-116.
- Escardíbul, J. O. (2015). És recomanable implantar incentius salarials per al professorat vinculats amb el rendiment acadèmic dels estudiants? En M. À. Alegre y J. O. Escardíbul, *Què funciona en educació?* (15-30). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Fernández-González, N. (2015). PISA como instrumento de legitimación de la reforma de la LOMCE. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 165-178.
- Foucault, M. (1991). Governmentality. In G. Burchell; C. Gordon, C. y P. Miller. (Eds.), *The Foucault effect: Studies in governmentality: with two lectures by and an interview with Michel Foucault* (pp.87-104). Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso del college de France (1978-1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gunter, H. M. y Forrester, G. (2009). School leadership and education policy-making in England. *Policy Studies*, 30(5), 495-511.
- Gunter, H.M., Grimaldi, E., Hall, D. and Serpieri, R. (2016). *New Public Management and the Reform of Education: European Lessons for Policy and Practice*. London: Routledge.
- Hardt, M. y Negri, A. (2000). *Empire*. Cambridge, Massachusetts. Harvard University Press.
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Hatcher, R. (2000). Profit and power: business and Education Action Zones. *Education Review*, 13(1), 71-77.

- Lemke, T. (2001). 'The birth of bio-politics': Michel Foucault's lecture at the Collège de France on neo-liberal governmentality. *Economy and Society*, 30(2), 190-207.
- Lingard, B., M., Wayne, y Rezai-Rashti, G. (2013). Testing regimes, accountabilities and education policy: Commensurate global and national developments. *Journal of Education Policy*, 28(5), 539-556.
- LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE, nº 295, 10 de diciembre de 2013).
- Lubienski, C. (2009). *Do quasi-markets foster innovation in education?: A Comparative Perspective*. Education Working Paper No. 25.
- Luengo, J., Olmedo, A., Santa Cruz, E. y Saura, G. (2012). Nuevas formas, nuevos actores y nuevas dinámicas de la privatización en educación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 3-12.
- Luengo, J. y Saura, G. (2012). Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 111-126.
- Luengo, J. y Saura, G. (2013). La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139-153.
- Maceda, P. (2012). Elogio de la "marea verde". Documento disponible en: [http://www.stecyl.es/Opinion/2013/130415\\_ELOGIO\\_MAREA\\_VERDE\\_Pio\\_Maceda.pdf](http://www.stecyl.es/Opinion/2013/130415_ELOGIO_MAREA_VERDE_Pio_Maceda.pdf)
- Maroy, C. (2009). Convergences and hybridization of educational policies around 'postbureaucratic' models of regulation. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(1), 71-84.
- Melucci, A. (1996). *Challenging Codes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Merchán, F. J. (2012). La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: el caso de Andalucía. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(32), 1-28.

- Narodowski, M. y Martínez Boom, A. (2016). ¿Por qué se expande la educación privada?: Aportes para el debate global. *Revista Colombiana de Educación*, 70(enero-junio), 17-26.
- Novoa, A., y Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative research in education: A mode of governance or a historical journey?. *Comparative Education*, 39(4), 423-438.
- Olmedo, A. (2016). Philanthropic Governance: Charitable Companies, the Commercialization of Education and *That Thing Called "Democracy"*. In A. Verger, C. Lubienski, y G. Steiner-Khamsi (Eds.), *World Yearbook of Education 2016. The Global Education Industry* (pp. 44-62). New York: Routledge.
- Olmedo, A. y Santa Cruz, E. (2011): El proceso de valoración de los centros educativos por parte de las familias de clase media. El papel del orden expresivo en la búsqueda de la "distinción". *Papers*, 96(2) 515-537.
- Ong, A. (2007). Neoliberalism as a mobile technology. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 32(1), 3-8.
- Ozga, J. (2008). Governing Knowledge: research steering and research quality. *European Educational Research Journal*, 7(3), 261-272.
- Peck, J. (2004). Geography and public policy: constructions of neoliberalism. *Progress in Human Geography*, 28, 392-405.
- Power, M. (2000). The audit society: Second thoughts. *International Journal of Auditing*, 4, 111-119.
- Prieto, M. y Villamor, P. (2012). Libertad de elección, competencia y calidad: las políticas educativas de la Comunidad de Madrid. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 127-144.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE, 1 de marzo de 2014).
- Rogero-García, J., Fernández, J., Ibáñez, R. (2014). La marea verde. Balance de una movilización inconclusa. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(3) 567-586.

- Rogero-García, J. y Andrés-Candelas, M. (2016). Representaciones sociales de los padres y madres sobre la educación pública y privada en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(1), 46-58.
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom. Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, N. y Miller, P. (1992). Political power beyond the state: Problematics of government. *British Journal of Sociology*, 43(2), 173-205.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- San Martín, Á. y Muñoz, J. L. (2015). La participación como estrategia de intermediación en las organizaciones escolares. *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 23(1), 16-19.
- Saura, G. (2015). Think tanks y educación. Neoliberalismo de FAES en la LOMCE. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(107), 1-16.
- Saura, G. (2016). Neoliberalización filantrópica y nuevas formas de privatización educativa: La red global *Teach For All* en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(2), 248-264.
- Saura, G. (2016b). Saving the world through neoliberalism: philanthropic policy networks in the context of Spanish education. *Critical Studies in Education*, (1-18). DOI: 10.1080/17508487.2016.1194302.
- Saura, G. (2016c). Neoliberalismo como discurso. La evaluación en educación entre tecnologías políticas neoliberales y la nueva filantropía. *Educação, Sociedade & Culturas*, 47, 11-30.
- Saura, G. y Luengo, J. (2015). Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa (LOMCE) y el régimen de estandarización (OECD). *Bordón*, 67 (1), 135-148.
- Sellar, S. (2015). A feel for numbers: Affect, data and education policy. *Critical Studies in Education*, 56(1), 131-146.

- Springer, S. (2008). The nonillusory effects of neoliberalisation: Linking geographies of poverty, inequality, and violence. *Geoforum*, 39(1), 520-1,525.
- Springer, S. (2015). Postneoliberalism? *Review of Radical Political Economics*, 47(1), 5-17.
- Touraine, A. (1981). *The Voice and the Eye. Un Analysis of Social Movements*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turner, R. S. (2008). *Neo-Liberal Ideology. History, Concepts and Policies*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Van Zanten, A. (2007). Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. *Revista de Antropología Social*, 16, 245-278.
- Verger, A. y Curran, M. (2014). New public management as a global education policy: its adoption and re-contextualization in a Southern European setting. *Critical Studies in Education*, 55(3), 253-271.
- 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. *Educação & Sociedade*, 132(36), 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), 599-622.
- Verger, A., Zancajo, A. y Fontdevila, C. (2016). *The privatization of education: a political economy of global education reform*. New York: Teachers College Press.
- Vigoda, E. (2003). New public management. In J. Rabi, *Encyclopedia of public administration and public policy*, v.2. New York: Marcel Dekker.
- Villamor, P. y Prieto, M. (2016). Reformas hacia la privatización de la educación en la Comunidad de Madrid. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(2), 265-276.
- Viñao, A. (2012). El desmantelamiento del derecho a la educación: discursos y estrategias neoconservadoras. *AREAS. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 31, 97-107.

Viñao, A. (2016). La ley orgánica de mejora de la calidad educativa (LOMCE) de 2013: ¿Una reforma más? *Historia y Memoria de la Educación* 3, 137-170.

Waslander, S., Pater, C. y Weide, M. (2010). Markets in education: an analytical review of empirical research on market mechanisms in education. *OECD Education Working Paper*, 52, 1-92.

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

**Fecha de aceptación: 17 de octubre de 2016**



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