

ESTÁNDARES PARA UN CENTRO DE CALIDAD *La Nueva Gestión Pública como referencia neoliberal*

José Luis Bernal Agudo
Profesor Titular de la Facultad de Educación
Universidad de Zaragoza

Todos estamos de acuerdo en que los centros educativos deben ser organizaciones en las que la calidad sea el objetivo a lograr. Cuando ya no nos ponemos de acuerdo es cuando tratamos de definir las características o, según el discurso neoliberal, los estándares que determinan lo que sería un centro de calidad.

La LOMCE incorpora en el mismo título el término de calidad entendiéndolo como el objetivo clave a lograr con la ley. La LOMCE, como recoge en su preámbulo, identifica calidad con *medidas relacionadas con la simplificación del currículo y el refuerzo de los conocimientos instrumentales, la flexibilización de las trayectorias, el desarrollo de sistemas de evaluación externa censales, el incremento de la transparencia de los resultados, la promoción de una mayor autonomía y especialización en los centros docentes, la exigencia a estudiantes, profesores y centros de la rendición de cuentas, y el incentivo del esfuerzo*. Además, también insiste en la autonomía y la potenciación de la función directiva, así como en la rendición de cuentas por cada centro como aquellas medidas que nos llevarían a centros de calidad.

El problema que conllevan esas características es que nos pueden llevar a situaciones de inequidad y desigualdad, así como a dinámicas en las que la participación y la implicación de la comunidad educativa en el centro quedan algo limitadas.

Pensamos que se puede conseguir un centro de calidad, o sea eficaz, rentable, flexible, responsable en la rendición de cuentas, pero que a su vez posibilite y desarrolle también la igualdad de oportunidades, la equidad, la autoestima, la autonomía personal, el desarrollo personal, la cooperación, etc. Se puede conjugar la formación para el trabajo y la empleabilidad con el desarrollo de

cada personalidad en todos sus ámbitos –también el arte y la música-; la rendición de cuentas, la eficacia y la eficiencia con una gestión participativa en la toma de decisiones de toda la comunidad educativa -también de los padres y alumnos-; unos buenos resultados siempre desde unos procesos que se tengan en cuenta; y todo ello desde la equidad y la igualdad de oportunidades, que significan uno de los grandes logros de finales del siglo pasado y que están en serio riesgo de perderse.

En este marco ha surgido con fuerza últimamente un modo de afrontar la organización y dirección de los centros docentes denominado Nueva Gestión Pública (NGP). La NGP no se puede desgajar de las políticas neoliberales en su conjunto, caracterizándola como un modelo en el que donde antes hablábamos de burocracia, de preeminencia de lo público, del papel de la política, de la ética comunitaria, del servicio a la sociedad, de ciudadano, ahora hablamos de eficiencia, eficacia, economía, calidad, competitividad, individuo, cliente. Los términos propios de la empresa privada y del mercado se han introducido en el sector público, que adopta aquellas herramientas habituales de las empresas privadas. En pocas palabras, la idea de cliente ha sustituido a la de ciudadano, lo privado reemplaza a lo público, el individuo desbanca a la comunidad, los resultados y la eficiencia suplen a los procesos, siendo la economía la referencia suprema.

Este modelo ha desembarcado con la LOMCE en toda su extensión en nuestro sistema educativo. Trata de que los estudiantes pasen más tiempo aprendiendo cosas útiles para la carrera laboral, para su empleabilidad, para lo que demande la economía, y no dedicarse a ámbitos como la música o el arte que, según ellos, no se necesitan en el mercado de trabajo. La empleabilidad y la competitividad son las referencias básicas que orientan todas las medidas, la actividad intelectual reflexiva e independiente puede constituir un peligro para los futuros ciudadanos. Las humanidades se consideran como una inversión no rentable, improductiva. El individuo y el cliente sustituyen al ciudadano y a la comunidad.

LA NUEVA GESTIÓN PÚBLICA COMO DESEMBARCO DE LAS IDEAS NEOLIBERALES

La esencia de la NGP gira en torno a lo que algunos ya denominan las tres E: eficiencia, eficacia, economía. Se trata de hacer más con menos y, además, de que esté bien hecho, o sea desarrollar una gestión que satisfaga las necesidades de los ciudadanos (clientes o usuarios) al menor coste posible. Además, se introducen mecanismos de competencia que deben ayudar a lograr una mayor calidad, todo ello en un marco de sistemas de control que permitan determinar en todo momento la calidad de los resultados.

Países como Estado Unidos, Gran Bretaña, Australia, Nueva Zelanda, Canadá, y Japón, adoptaron enseguida estas políticas desarrollándolas a lo largo del final del siglo XX y en la actualidad. Parece ser que España, así como otros países latinoamericanos, está en la labor de desarrollarlas también, sobre todo desde que los gobiernos conservadores han entrado en acción.

Podemos señalar diez características que determinarían la NGP en su desarrollo para la gestión de los centros educativos y del propio sistema educativo, tomando como referencia aquellas variables ya aceptadas en la configuración de la NGP.

- 1) Las denominadas tres *Es*, o sea economía, eficacia, eficiencia, como referencia clave de toda actuación y de cualquier proceso y resultado, unidas a la idea de calidad que se podría asimilar a la de eficacia.
- 2) La relevancia del individuo por encima de la comunidad.
- 3) La rentabilidad como elemento de referencia en cualquier proceso, siendo la empleabilidad su principal objetivo en un marco de competitividad.
- 4) La redistribución de la estructura administrativa buscando una administración ligera y contratando con organismos privados y sociales siempre que sea necesario. Si puede actuar la empresa privada no es necesario que intervenga lo público. Queda clara la preeminencia de lo

privado sobre lo público, que se convierte en subsidiario donde no pueda llegar lo privado.

- 5) La descentralización de las decisiones.
- 6) La flexibilidad en la organización y dirección.
- 7) El uso de mecanismos de mercado, sobre todo la competitividad como elemento regulador, y mecanismos incentivos para premiar logros y sancionar fallos.
- 8) La incorporación de la idea de cliente y usuario en lugar de la de ciudadano.
- 9) La importancia de los sistemas estandarizados y estrictos de control, sobre todo desde los resultados, resaltando la rendición de cuentas, así como la medición y evaluación del desempeño.
- 10) El énfasis en los resultados más que en los procesos. Lo que importa es el resultado, no el proceso ni mucho menos los *inputs*.

1. Economía, eficacia, eficiencia, calidad	2. Relevancia del individuo
3. Rentabilidad. Empleabilidad	4. Preeminencia de lo privado sobre lo público
5. Descentralización de las decisiones	6. Flexibilidad en la organización y dirección
7. Mecanismos de mercado (competitividad)	8. Cliente/usuario en lugar de la de ciudadano
9. Sistemas estandarizados y estrictos de control	10. Énfasis en los resultados

TABLA 1º: Características de la NGP en el ámbito educativo

IMPLICACIONES PARA LO QUE ENTENDEMOS COMO UN CENTRO DE CALIDAD

Vamos a analizar de forma detenida las diez características señaladas viendo cómo se implementan a través de la LOMCE. También haremos alusión a otras actuaciones que sirven para contrastar y justificar el análisis y valoración que se realiza.

1) Las denominadas tres Es, o sea economía, eficacia, eficiencia, como referencia clave de toda actuación y de cualquier proceso y resultado, unidas a la idea de calidad que se podría asimilar a la de eficacia.

Eficacia, eficiencia, calidad y economía están íntimamente relacionados y forman el engranaje básico de un sistema mercantilista. En el artículo 2.bis se especifica en su punto 4º que el funcionamiento del Sistema Educativo Español se rige por los principios de calidad, cooperación, equidad, libertad de enseñanza, mérito, igualdad de oportunidades, no discriminación, eficiencia en la asignación de recursos públicos, transparencia y rendición de cuentas. Es una muestra de intenciones de todo el contenido de la LOMCE. Es cierto que introduce los términos de equidad, igualdad de oportunidades o no discriminación intentando poner al mismo nivel equidad y calidad, igualdad de oportunidades y libertad de enseñanza, o rendición de cuentas y mérito con no discriminación. Pero el desarrollo de las medidas que se proponen en la ley pone las cosas en su sitio desarrollando esencialmente una concepción mercantilista y economicista de la educación, como veremos a lo largo de este apartado.

Si leemos detenidamente la exposición de motivos de la LOMCE, nada menos que utilizan o introducen el término calidad 18 veces y dedica después un artículo, el 122.bis, a desarrollar acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros docentes. Como comentábamos antes, en la exposición de motivos intenta poner al mismo nivel equidad y calidad.

Equidad y calidad son dos caras de una misma moneda. No es imaginable un sistema educativo de calidad en el que no sea una prioridad eliminar cualquier atisbo de desigualdad. No hay mayor falta de

equidad que la de un sistema que iguale en la desidia o en la mediocridad. Para la sociedad española no basta con la escolarización para atender el derecho a la educación, la calidad es un elemento constituyente del derecho a la educación. (LOMCE, Exposición de motivos)

En un párrafo posterior de la exposición de motivos ya va aclarando lo que entiende por calidad identificándola con “la simplificación del currículo y el refuerzo de los conocimientos instrumentales, la flexibilización de las trayectorias de forma que los estudiantes puedan elegir las más adecuadas a sus capacidades y aspiraciones, el desarrollo de sistemas de evaluación externa censales y consistentes en el tiempo, el incremento de la transparencia de los resultados, la promoción de una mayor autonomía y especialización en los centros docentes, la exigencia a estudiantes, profesores y centros de la rendición de cuentas, y el incentivo del esfuerzo”. Más tarde insiste en esta percepción diciendo que “las evaluaciones externas de fin de etapa constituyen una de las principales novedades de la LOMCE con respecto al marco anterior y una de las medidas llamadas a mejorar de manera más directa la calidad del sistema educativo”. Insiste en esta percepción cuando en el artículo 58 se modifica el artículo 109 de la LOE, hablando del principio de economía y eficiencia en el uso de los recursos públicos como garantía de la calidad de la enseñanza. Se puede apreciar con claridad que equidad y calidad no casan fácilmente en el desarrollo de esta ley, por más que en la exposición de motivos intenten justificarlo.

El artículo 66 añade un nuevo artículo, el 122.bis, concretando las acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros docentes en el refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva, así como en un proyecto educativo de calidad que supondrá la especialización de los centros docentes. “Estas 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”. Para la realización de estas acciones se potencia la capacidad del director de los centros en la línea de un gestor profesional, que explicamos en el punto seis de este apartado.

Así pues, se puede apreciar con claridad que se busca una escuela eficiente, eficaz y de calidad, trasladando las variables y los procesos de la empresa privada al ámbito de la educación. El problema está en lo que se entiende por una escuela eficiente y eficaz, ya que va unido a un recorte serio de inversión y de gastos educativos tratando de lograr mejores resultados con menos recursos. Para ello se incide en el refuerzo de los conocimientos instrumentales dejando de lado los humanísticos, en la flexibilización de las trayectorias para los estudiantes, en el desarrollo de sistemas de evaluación externa censales, en una mayor autonomía y especialización en los centros docentes, en la rendición de cuentas, y en incentivos al esfuerzo. Se echa de menos referencias a la igualdad de oportunidades o a la compensación de desigualdades.

La eficacia y la “calidad” se han convertido así en palabras de moda que han reemplazado a la de igualdad de oportunidades. En el fondo, la preocupación básica por la calidad de la educación radica en aumentar la eficacia escolar, lo que no es otra cosa que “hacer rendir” más a los estudiantes. Y ello implica elevar las normas de rendimiento y que se instituyan sistemas de evaluación, regionales o nacionales, para determinar el rendimiento de los estudiantes y de las escuelas. La eficacia gestora se erige en norma suprema. Se pone en marcha un verdadero culto a la eficacia y al rendimiento, que da lugar al descubrimiento y a la clasificación de las ‘prácticas eficientes’, denominadas ‘de calidad’, que deberán ser transferidas y extendidas a todas las unidades de enseñanza. Se obliga a la escuela a ser ‘competitiva’. Debe adaptarse a lo que quiere el “cliente”. (Díez Gutiérrez, Enrique Javier, 2013: 55)

No queríamos terminar este punto sin afirmar que cualquier centro educativo quiere ser un centro de calidad, eficaz, conseguir los mejores resultados posibles, ser transparente, rendir cuentas, etc. El problema surge cuando interpretamos estos términos en el marco de la NGP y el neoliberalismo, trasladando sin apenas análisis las variables que integran los mecanismos del mercado a un ámbito que entendemos que no puede regirse por las mismas reglas de juego. El mercado no puede entenderse sin un fin de lucro, el objetivo sobre el que gira todo es obtener unos beneficios, unas plusvalías, algo que

choca totalmente con una concepción humanista de la educación que propone el desarrollo humano o la formación integral de las personas como elemento clave de referencia en todos los procesos y en los resultados.

2) La relevancia del individuo por encima de la comunidad.

Como decimos en otro momento, la exposición de motivos no tiene mucho que ver en algunos aspectos con el desarrollo de la ley. Es cierto que hay cuestiones que se dejan bien claros en la exposición de motivos, como la relevancia de la competitividad, la rendición de cuentas, etc. pero hay otros que se tratan de forma perversa, ya que en la exposición de motivos se afirma una cosa y en el desarrollo de la ley se concreta la contraria. Uno de ellos es la idea de comunidad educativa.

Entre los principios de la NGP, fiel a las esencias del neoliberalismo, está la relevancia del individuo, la importancia de la libertad individual. La FAES (Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales), como referente del pensamiento neoliberal y orientadora de la política educativa en España con el Partido Popular, lo ha dejado muy claro cuando defiende que la libertad individual es el valor que permite a cada individuo progresar, superar metas y ordenar su vida con arreglo a sus propias decisiones. Mantiene que el ejercicio de la libertad individual hace progresar y mejorar al conjunto de la sociedad, y que ningún supuesto derecho colectivo puede estar nunca por encima de la libertad individual. Por lo tanto, queda claro el punto de partida, la relevancia del individuo por encima de la comunidad, respondiendo a una concepción ideológica individualista y diferenciadora.

En el desarrollo de la ley encontramos bastantes ejemplos para justificar lo que planteamos. Así, poco a poco se va dejando de lado la idea de equipo directivo, aportando más poder al director y desarrollando esencialmente sus funciones. No nombra para nada al jefe de estudios ni al secretario, que junto con el director formaban el equipo directivo y, de algún modo, constituían un modo colegiado y participativo de dirigir un centro. La figura esencial va a ser el director como gestor profesional, que lo analizamos en el punto 6º de este apartado.

La elección de director es otra de las medidas más relevantes, en la que quita poder a la comunidad educativa de cada centro para participar en su elección. De la elección del director por el consejo escolar con la LODE (1985), como órgano en el que están representados todos los miembros de la comunidad educativa, llegamos al final a que sea la propia Administración la que tenga el poder en esta decisión.

2. La selección será realizada por una comisión constituida por un lado por representantes de las Administraciones educativas, y por otro, 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. Las Administraciones educativas determinarán el número total de vocales de las comisiones y la proporción entre los representantes de la Administración y de los centros; en cualquier caso deberán dar participación en las comisiones a los Consejos Escolares de los centros. (LOMCE, Setenta y tres. Artículo 135. Procedimiento de selección)

El ejemplo más paradigmático lo encontramos en el consejo escolar, ya que se convierte en un órgano consultivo. El órgano en el que están representados todos los miembros de la comunidad educativa pierde toda capacidad decisoria, convirtiéndose en un órgano consultivo, por más que en la modificación del artículo 119 se afirme que “las Administraciones educativas *garantizarán la intervención* de la comunidad educativa en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos a través del Consejo Escolar”, un ejemplo más de lo que decíamos antes, ya que el marco de intenciones queda muy bien, pero después no dispone de ninguna función decisoria en el control o la gestión del centro. La eliminación del punto 2º del art. 119 de la LOE, “la comunidad educativa participará en el gobierno de los centros a través del Consejo Escolar”, dejándolo en que las Administraciones educativas *garantizarán la intervención* de la comunidad educativa, deja patente el cambio de perspectiva en el modo de entender la participación de la comunidad escolar. Se trata de participar en el control no en el gobierno, no en las decisiones importantes.

En el mismo artículo concreta la participación del resto de la comunidad escolar, señalando que los profesores *participarán* en la toma de decisiones pedagógicas, que las Administraciones educativas *favorecerán la participación* del alumnado en el funcionamiento de los centros a través de sus delegados de grupo y curso, así como de sus representantes en el Consejo Escolar, y que los padres y los alumnos *podrán participar* también en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones. Como se podrá observar, con respecto a los profesores se indica que participarán –algo que obliga-, sin embargo cuando hace referencia a los padres y alumnos se indica que se favorecerá la participación o que podrán participar, o sea algo posible, optativo, potestativo.

3) La rentabilidad como elemento de referencia en cualquier proceso, siendo la empleabilidad su principal objetivo en un marco de competitividad.

Decir que lo que no es rentable no tiene sentido es aseverar algo lógico y de sentido común en cualquier negocio, el problema es cuando se intenta trasladar esa variable a los centros educativos, a la educación. ¿Cuándo una educación es rentable? ¿Qué se entiende por rentabilidad en educación? ¿Cuándo se puede entender que un centro educativo es rentable? son algunas de las preguntas que nos podemos hacer y cuyas respuestas son altamente complejas. En la LOMCE prácticamente lo solucionan identificando rentabilidad con empleabilidad, una educación es rentable cuando el alumno encuentra trabajo al terminar su ciclo formativo.

En la exposición de motivos se recalca con claridad esta percepción cuando dice que “la lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que puedan hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor”. Más adelante sigue afirmando que “los principales objetivos que persigue la reforma son... mejorar la empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes” o al hablar del plurilingüismo lo justifica desde la empleabilidad al decir que “resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales”. Finalmente, hace referencia a la empleabilidad y competitividad de nuestra economía como elementos clave a tener en cuenta al

manifestar que “la principal diferencia del sistema educativo español con los de nuestro entorno radica en el número especialmente bajo de alumnos que transitan por nuestra Formación Profesional. Esta situación incide inevitablemente en la empleabilidad y en la competitividad de nuestra economía, limitando las opciones vitales de muchos jóvenes”.

Como podremos observar fácilmente, esta identificación de rentabilidad con empleabilidad provoca que el currículum esté dirigido exclusivamente a la obtención del trabajo en un futuro, lo que hace que las competencias que se vayan a trabajar en la escuela estén condicionadas por las necesidades del mercado laboral y de los grandes grupos de poder que lo dominan. Se trata de establecer un currículum para que los futuros adultos asuman y consuman todo aquello que el mercado les proponga, así como dispongan de aquellas competencias que los trabajos previstos les van a demandar.

El horizonte de los fines de la educación se reduce a la cuantificación del número de diplomados y tituladas, tasas de fracaso o tasas de éxito, a su vez relacionados con las inversiones realizadas y las necesidades en mano de obra de la gran industria. En definitiva, encubre unos intereses esencialmente ideológicos al convertirse en un instrumento sutil para hacer más eficientes y aceptables las prescripciones oficiales determinadas desde los niveles de poder central, pasando desde las formas tradicionales de control burocrático, hacia técnicas de control ideológico. (Díez Gutiérrez, E. J., 2013: 56)

Como nos dice S. Ball (2012), la participación de organizaciones empresariales sociales y de negocios en la prestación de servicios educativos del Estado es cada vez más patente. Vemos ejemplos en el programa *No Child Left Behind* (Burch 2009) en USA, en los programas de *Academies* (Ball 2011) en Inglaterra, o en el programa de *Free Schools* (Arreman y Holm 2011) en Suecia. Michael Moore (2003, 111) refiriéndose a USA, nos comenta que “en los últimos diez años, el patrocinio empresarial de programas y actividades escolares se ha incrementado en un 248%, reemplazando la financiación pública”. Ya han empezado también a incorporarse a la educación los fondos de inversión, un ejemplo de este interés lo tenemos en *Cognita Schools* (S.

Ball, 2012). *Cognita* fue creada en 2004 en el Reino Unido y es una compañía de capital de inversión con compromisos de fondos que han ascendido a más de tres mil millones de euros desde su creación. Es propiedad de *Bregal Investments*, una compañía subsidiaria de un holding denominado *Cofra Holding AG*. Las actividades empresariales de *Cofra* incluyen, entre otras, *C&A*, una operadora de venta de ropa al menor, *Redevco*, una gran empresa inmobiliaria, e *IBI*, una operadora de servicios financieros al menor.

En Alemania, Austria y Holanda la venta de espacio publicitario en las escuelas ha tenido gran repercusión. En Inglaterra, McDonald's ofrece estuches pedagógicos referidos a las materias básicas. En ellos pueden encontrarse preguntas instructivas. En geografía: situad los restaurantes McDonald's en Gran Bretaña. En historia: ¿qué existía en el terreno de McDonald's antes de que se construyera el restaurante? En música: con instrumentos musicales, recread los sonidos ambientales de un restaurante McDonald's. En matemáticas: ¿cuántas patatas fritas hay en un cucurucho? En inglés: identificad y explicad las expresiones siguientes: McCroquetas, un tres pisos, batido de leche. Pueden encontrarse casos similares en un gran número de países, en Latinoamérica, Asia, Australia y Nueva Zelanda (Laval, 2004, 198. Citado por Díez Gutiérrez, Enrique J., 2006) (...) El objetivo de las grandes marcas, dice Klein (2001), ya no es que actores infantiles beban Coca-Cola en anuncios televisivos, sino que los estudiantes creen conceptos para la próxima campaña publicitaria durante la clase de lengua. No se trata de patrocinar la cultura, sino de ser la cultura. (Díez Gutiérrez, Enrique J., 2006, 6)

Este modo de ver la rentabilidad se concreta después en las diferentes medidas que se toman en la estructuración del currículum, con un mayor énfasis en las áreas y materias instrumentales, la mínima relevancia de aquellas áreas y materias humanísticas, la desaparición de Educación para la Ciudadanía –aquí han tenido mucho que ver también la presión de los sectores confesionales más tradicionales-, así como la mínima importancia que se le da a la formación musical y artística. Se trata de aportar un nivel educativo que les permita abrirse camino en los puestos de trabajo. El objetivo de la educación no va a ser el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los

principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales, como nos obliga el artículo 27.2 de nuestra Constitución, sino la competitividad, la empleabilidad y el éxito profesional. Como afirma C. Laval (2004, 78-79) “La educación en la era neoliberal, aspira a la formación del asalariado o, más generalmente, del “activo” cuya existencia parece reducirse a la aplicación de conocimientos estratégicos en el ejercicio de una profesión especializada o una actividad considerada socialmente útil”.

4) La redistribución de la estructura administrativa buscando una administración ligera y contratando con organismos privados y sociales siempre que sea necesario. Si puede actuar la empresa privada no es necesario que intervenga lo público. Queda clara la preeminencia de lo privado sobre lo público, que se convierte en subsidiario donde no pueda llegar lo privado.

En el desarrollo de la NGP va implícito todo un proceso de privatización de lo público. Se trata de adelgazar al máximo lo público para que entre la empresa privada a ocupar ese espacio. Este proceso de privatización se está llevando a cabo de forma clara y visible, pero también de forma sutil y encubierta a través de procesos que se van aceptando como algo natural y necesario en las circunstancias actuales.

La *privatización visible o exógena* (Bernal, J.L. y Lorenzo, J., 2013) implica la entrada del sector privado en la educación, esencialmente con la financiación de las escuelas concertadas y con la externalización de los servicios escolares (comedor, transporte, actividades extraescolares, etc.). El artículo 108.4 de la LOE (2006) ha abierto el camino ideológico a la consideración de un colegio privado concertado como servicio público. Con la LOMCE esta situación se va a volver aún más favorable para los colegios privados, ya que en el artículo 109.2 se introduce la *demanda social* como variable relevante en la programación de la oferta de plazas, y especifica que las Administraciones educativas garantizarán la existencia de plazas suficientes, sin hacer referencia explícita a plazas públicas, aumentando la duración del concierto a 6 años en el caso de educación primaria, y a 4 años en el resto de los casos. Además, se abre la posibilidad de concertar a centros de FP básica y a centros con diferenciación de sexos.

Así, los centros privados concertados se integran como parte del servicio público de educación, de tal modo que donde antes prevalecían ideas como escuela comprensiva, justicia social, etc. ahora destacarán otras como rentabilidad, resultados, excelencia, interés individual, competencia, etc. Todo esto nos lleva a un proceso claro y visible de privatización de la enseñanza, valorando y apoyando la educación privada, y dejando la enseñanza pública como subsidiaria de la educación privada.

La *privatización encubierta o endógena* (Bernal, J.L. y Lorenzo, J., 2013) trata de incorporar a la escuela pública diseños, métodos y prácticas del sector privado, desde la consideración de que las prácticas privadas son más eficientes que las públicas. La elección de centro escolar, la introducción irreflexiva de las competencias en la planificación del currículum, los procesos de control por resultados con numerosas evaluaciones censales, y todos los recortes llevados a cabo en la educación pública tanto en recursos como en profesorado e infraestructuras, etc. representan ejemplos claros de este proceso. Estas formas de privatización encubiertas están produciendo un daño serio en la línea de flotación de la escuela pública, entendida como gratuita, laica, democrática y comprensiva.

El adelgazamiento de lo público toma cuerpo sobre todo en la *política de recortes en la escuela pública*, aumentando la ratio profesor-alumno, disminuyendo recursos, bajando los sueldos, recortando profesorado de los centros, mermando las ayudas al comedor y los libros. Ahora se trata de gestionar los centros públicos según los parámetros de la empresa privada, en torno a tres parámetros clave que la LOMCE los deja muy claros: mayor autonomía financiera, una especialización de los centros para ofrecer una oferta competitiva y diferenciada, y la profesionalización de la dirección escolar como gerentes, expertos en gestión empresarial y de recursos humanos, que gestionarán los centros educativos públicos de forma eficiente y con rentabilidad económica. Existe una obsesión de las diferentes administraciones educativas por *planificar y evaluar por y desde competencias*, olvidando el carácter constructivista implícito en ellas y convirtiéndolas en un modelo conductista de aprendizaje. La evaluación por competencias se ha convertido en la máxima expresión del concepto de poder de Foucault, donde las

diferentes evaluaciones representan las estrategias de reproducción de las relaciones de poder, que está implícito en los contenidos que deben justificar que dominan los alumnos y, por tanto, explicar los profesores.

Se puede afirmar que se está produciendo un cambio de perspectiva muy relevante, de considerar a la educación como un bien público que sirve a toda la sociedad, a pasar a considerarla como un bien privado que sirve a los intereses de las personas con mayor grado de educación, de los empresarios y de la economía.

5) La descentralización de las decisiones en un marco de recentralización.

En este ámbito se produce una cierta contradicción y ambigüedad en las diferentes medidas que se van desarrollando y en las distintas propuestas que surgen de la LOMCE. Por un lado, se valora la autonomía de los centros como algo no solamente deseable sino imprescindible, intentando que los centros dispongan de más autonomía, de más capacidad de decisión; pero, por otro lado, se centralizan más decisiones y se limita la autonomía de los centros casi a la metodología didáctica. Vemos que aquí intervienen no solamente las variables neoliberales, sino también las neoconservadoras, que en nuestro país aún tienen una influencia determinante, sobre todo desde los grupos conservadores confesionales. Estos últimos están preocupados esencialmente en conservar los valores tradicionales y en no perder el control de la educación, sobre todo del currículum que se implementa en cada Comunidad Autónoma.

En la exposición de motivos de la LOMCE, se indica que “pese a la reiteración formal de la Ley Orgánica de Educación (LOE) sobre la importancia de la autonomía, las encuestas internacionales siguen marcando este factor como un déficit de nuestro sistema”. Por ello, la autonomía de los centros la determinan como uno de los principios sobre los que pivota la reforma que se propone en la LOMCE. Asimismo, insisten en la necesidad de desarrollar también mayor autonomía en la función docente, de forma que permita satisfacer las exigencias de una mayor personalización de la educación, teniendo en cuenta el principio de especialización del profesorado.

En el artículo cinco se añade un nuevo artículo 6.bis, dentro del capítulo III del título preliminar, señalando en su punto 5 que las Administraciones educativas fomentarán y potenciarán la autonomía de los centros. Constituye pues un principio irrenunciable y básico. Más adelante en el artículo sesenta y dos, el apartado 3 del artículo 120 queda redactado de la siguiente manera: 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. Finalmente, en el artículo sesenta y seis, se añade un nuevo artículo 122.bis, donde se afirma que “se promoverán las acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros docentes, mediante el refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva, según establezcan el Gobierno y las Administraciones educativas”.

Las intenciones de la LOMCE son claras, pero por otra parte se ha desarrollado una tendencia a la centralización, trasvasando competencias de las CCAA al Estado, ya que el Gobierno decidirá los contenidos y el horario mínimo de las materias *troncales* y diseñará las evaluaciones censales, comunes a todos los alumnos, fijando los objetivos y criterios de evaluación de las materias *específicas*, cuyos contenidos fijarán las autonomías. Hay una cosa clara que no podemos perder de vista, los contenidos de las evaluaciones censales que se van a realizar son los que van a marcar el currículum que se desarrolle en nuestros centros escolares. Los que elaboren esas evaluaciones son los que disponen del poder de determinar qué van a aprender los alumnos en el sistema educativo, por lo tanto por más que se hable de autonomía no dejara de ser un marco de intenciones. La concepción de poder de Foucault toma todo su cuerpo en esta idea, donde las diferentes evaluaciones representan las estrategias de reproducción de las relaciones de poder, que está implícito en los contenidos que deben justificar que dominan los alumnos y, por tanto, explicar los profesores.

La lectura que se puede hacer es que los centros tienen autonomía para hacer lo que les dicen las Administraciones educativas que tienen que hacer, ellos no deciden sino que realizan lo que otros han decidido, resultando de algún modo algo perverso. Así, si la escuela fracasa es porque los profesores no trabajan

bien o no saben gestionar el centro, inhibiéndose el Estado de esa responsabilidad. El Estado o, en nuestro caso, cada Comunidad Autónoma en su ámbito de influencia, está por encima de los centros, los dirige y controla, pero no es responsable de los resultados obtenidos por ellos.

6) La flexibilidad en la organización y dirección: hacia un gestor profesional

La organización y dirección de un centro escolar tuvo un momento de inflexión con la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (BOE 21/11/1995), que inició una tendencia hacia un recorte en la participación y hacia una profesionalización de la función directiva. Con la Ley Orgánica de Educación de 2006 (BOE 4/5/2006) se modifica la elección del director y se profesionaliza su actuación en la línea de un modelo piramidal, jerarquizado y vinculado a la obtención de resultados, algo que responde a los principios de la NGP.

Es cierto que la dirección había que modernizarla y adaptarla a las necesidades y demandas de los nuevos tiempos, pero como nos dice Gómez Llorente (2006), lo que se hace es ir modificando el modelo de gestión clásico de un establecimiento público, en el sentido de imitar el modelo propio de la empresa privada, esto es, el modelo gerencial. “Nosotros también quisimos que se modificara el modelo de gestión, pero en un sentido participativo. Nos molestaba del estatalismo la jerarquización, y llegamos a decir: Es preciso liberar a la escuela del Estado y del patrón. Por tanto, nosotros enfocábamos la modernización en dirección autogestionaria. Mayor autonomía sí, pero para la comunidad escolar; para el claustro dentro de sus funciones, y para el Consejo Escolar en lo que le es propio.” (Gómez Llorente, 2006:97)

Lógicamente, la tendencia no ha sido lo que proponía Gómez Llorente. Con la LOMCE se sigue en esa tendencia profesionalizadora y gerencialista, remarcándola más aún. Ahora se trata de gestionar los centros públicos según los parámetros de la empresa privada, en torno a tres parámetros clave:

- Mayor autonomía financiera de tal modo que puedan entrar fuentes de financiación privadas ante la insuficiencia de la financiación pública.
- Una especialización de los centros para ofrecer una oferta competitiva y

diferenciada.

- La profesionalización de la dirección escolar como gerentes, expertos en gestión empresarial y de recursos humanos, que gestionarán los centros educativos públicos de forma eficiente y con rentabilidad económica.

Estos parámetros se concretan en estos tres cambios clave que presenta la LOMCE:

1. Un consejo escolar, del que se 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.
2. 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. Las Administraciones educativas determinarán el número total de vocales de las comisiones y la proporción entre los representantes de la Administración y de los centros.
3. Los centros de calidad. Las acciones de calidad educativa, que deberán ser competitivas, 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.

Podemos apreciar las cinco competencias que se añaden en la figura del director, hurtadas la mayoría de ellas al Consejo Escolar, que pierde cualquier capacidad de decisión, pasando a ser de hecho un órgano consultivo, aunque no figure como tal en la letra de la ley.

Estas son las siguientes:

- Aprobar los proyectos y las normas a los que se refiere el capítulo II del título V de la presente ley orgánica.
- Aprobar la programación general anual del centro sin perjuicio de las competencias del Claustro de profesores, en relación con la planificación y organización docente.
- Decidir sobre la admisión de alumnos con sujeción a lo establecido en esta ley orgánica y disposiciones que la desarrollen.
- Aprobar la obtención de recursos complementarios de acuerdo con lo establecido en el artículo 122.3.
- Fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos.

Vamos a pasar de un poder compartido –LODE- a un poder gerencial – LOMCE-, ya que con la estructuración de las competencias del director y del Consejo escolar en la LOMCE se termina de lograr el desmantelamiento de la propuesta de la LODE, entrando de forma clara las propuestas neoliberales y de mercado, que van calando poco a poco en todo el discurso y entramado educativo.

Así pues, en la línea de lo que vamos analizando a lo largo de este apartado, se está definiendo un director que sea esencialmente un gestor profesional, sobre todo eficaz y eficiente. Como comentábamos antes, con la excusa de una organización y dirección flexible se va desviando el protagonismo de la comunidad educativa en nuestros centros escolares hacia un modelo piramidal, jerarquizado y vinculado a la obtención de resultados. Se trata de poner al frente de los centros a directores que gobiernen desde arriba y controlen a los profesores, que sean capaces de implementar todas las políticas que vengan de la Administración educativa sin mayor problema. Hay que resaltar que por primera vez la dirección pasa a convertirse en una función unipersonal y no colegiada, disponiendo hasta de la capacidad de seleccionar profesorado aquellos colegios públicos especializados, estableciendo los requisitos y méritos para los puestos de personal funcionario docente. Despojar al consejo

escolar de su capacidad de decisión, convirtiéndola en un órgano consultivo es enterrar el espíritu de la LODE (1985).

7) El uso de mecanismos de mercado, sobre todo la competitividad como elemento regulador, y mecanismos incentivadores para premiar logros y sancionar fallos.

A lo largo de este apartado se puede apreciar cómo se van introduciendo los diferentes mecanismos de mercado en la planificación y organización de nuestros centros escolares, así como en la propia estructuración del sistema educativo. En este punto solamente insistiremos en la importancia que la ley le aporta a la competitividad como un elemento de referencia clave del desarrollo de la reforma.

En la exposición de motivos se concreta con toda la claridad la importancia de la competitividad, cuando afirma que “la finalización de un ciclo económico expansivo y sus inevitables consecuencias presupuestarias no pueden ser una coartada para eludir las necesarias reformas de nuestro sistema educativo. El costo de no asumir estas responsabilidades no sería otro que el de ver aumentar la exclusión social y el deterioro de la competitividad”. Por ello, con la ley se trata, en la opinión del legislador lógicamente, de dar respuesta “a problemas concretos de nuestro sistema educativo que están suponiendo un lastre para la equidad social y la competitividad del país, primando la consecución de un marco de estabilidad y evitando situaciones extraordinarias como las vividas en nuestro sistema educativo en los últimos años”. Eso sí, identifican competitividad con empleabilidad, algo que ya hemos comentado en el punto 3º de este apartado. Podemos concretar esta competitividad esencialmente desde dos medidas: las evaluaciones estandarizadas y los centros especializados.

Esta competitividad tendrá elementos reguladores e impulsores, en opinión del legislador, como son las evaluaciones estandarizadas de los resultados en los diferentes niveles del sistema educativo, que analizamos en los puntos 9º y 10º. En las acciones de calidad (artículo 66, donde se añade un nuevo artículo 122.bis) se hace mención a medidas honoríficas tendentes al reconocimiento de los centros, lo que nos hace pensar que aquellos centros con alumnos de

clase media y media-alta se premiarán y se castigarán a aquellos que escolarizan a los más desfavorecidos. Como dice el artículo 62, “las Administraciones educativas aplicarán medidas correctoras a los centros sostenidos con fondos públicos que no alcancen los niveles adecuados”.

Esta competitividad se concretará también en los que podríamos denominar centros de calidad. Como dice el artículo 66, el proyecto educativo de calidad supondrá la especialización de los centros docentes, que podrá comprender, entre otras, actuaciones tendentes a la especialización curricular, a la excelencia, a la formación docente, a la mejora del rendimiento escolar, a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, o a la aportación de recursos didácticos a plataformas digitales compartidas. Estas acciones de calidad educativa, que deberán ser competitivas, 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.

Lógicamente, se busca que los centros compitan entre sí tratando subir en el ranking que se establecerá desde los resultados de las evaluaciones estandarizadas. Las escuelas que no atraigan a alumnos o que tengan malos resultados tienen muchas posibilidades de ser penalizadas con menos fondos y menos profesores. No se trata de que un centro trate de ser lo mejor posible, aportando a sus alumnos todas sus posibilidades y recursos para que desarrollen su personalidad y adquieran todas aquellas competencias necesarias para desenvolverse de una forma crítica y responsable en la sociedad que les ha tocado vivir. El objetivo va a ser competir con el resto de los centros, ya que en los planteamientos de la NGP de la competitividad viene la mejora.

Una de las consecuencias de esta competitividad va a ser, sin ningún género de dudas, que los centros tratarán de elegir o seleccionar a aquellos alumnos más capaces, procurando evitar aquellos alumnos que les hagan bajar del ranking. Como nos dice José Gimeno Sacristán, “si pones a competir a una liebre, a una tortuga y a un atleta, la liebre llegará primero. La competición en el mercado requiere asumir las desigualdades —no tiene sentido que compitan dos panaderías exactamente con el mismo pan—, pero lo que tiene que hacer

la educación es corregir las desigualdades. En el mercado, el mal producto desaparece, pero en educación se va a depauperar” (AAVV, 2012).

8) La incorporación de la idea de cliente y usuario en lugar de la de ciudadano.

Es cierto que el legislador ha tenido especial cuidado de que el término “cliente” o “usuario” no aparezca en la redacción de la LOMCE en ningún momento. Eso no quiere decir que la interpretación de las propuestas de la ley nos conduzca a la consideración de los alumnos y de los padres como elementos individuales de consumo, como clientes. No podemos pasar por alto que la exposición de motivos de la ley ha tenido especial cuidado con el lenguaje, de tal modo que no trasluzca con claridad lo que de verdad contienen las propuestas de la ley.

La NGP peca de reduccionismo al limitar la ciudadanía a la práctica del consumo. Se advierte el efecto corrosivo que esta visión podría tener sobre la idea del ciudadano como un ser social holístico, comprometido en un rango de relaciones recíprocas con otros y con la sociedad en general. En su lugar, el ciudadano es dividido en un número de identidades de consumo separadas en relación con distintos proveedores: el ciudadano es paciente, o padre, o pasajero, dependiendo del contexto (Prior, Stewart y Walsh, 1995). (López, A. 2003, 21)

Pensar en los alumnos o padres desde la idea de ciudadano es muy diferente de considerarlos como clientes. Como ciudadano existe un interés colectivo que no se puede equiparar de ningún modo a la suma de los intereses individuales, como así lo exige las reglas del mercado. Como hemos explicado en el punto 6º de este apartado, el alumno y los padres se convierten en clientes, usuarios, en cuanto se les arrebatara lo que va implícito en la ciudadanía activa, o sea la participación en la toma de decisiones. No insistimos en esta idea, ya que la hemos desarrollado anteriormente.

9) La importancia de los sistemas estandarizados y estrictos de control, sobre todo desde los resultados, resaltando la rendición de cuentas, así como la medición y evaluación del desempeño.

Los sistemas estandarizados y la rendición de cuentas constituye un pilar esencial sobre el que se asienta no solamente la nueva ley, sino también el discurso educativo que toma como referencia la ideología neoliberal. Se está desarrollando ya un control por resultados (evaluaciones de diagnóstico, informes PISA) que con la nueva ley va a tener una importancia fundamental, ya que se va a valorar a las escuelas por su excelencia académica, en relación a unos test académicos predeterminados. De las cinco variables sobre las que pivota la denominada reforma educativa, una de ellas consiste en las evaluaciones externas de fin de etapa, como se afirma en la exposición de motivos.

Las evaluaciones externas de fin de etapa constituyen una de las principales novedades de la LOMCE con respecto al marco anterior y una de las medidas llamadas a mejorar de manera más directa la calidad del sistema educativo. (...) Estas pruebas tendrán un carácter formativo y de diagnóstico (...) Las pruebas serán homologables a las que se realizan en el ámbito internacional y en especial a las de la OCDE y se centran en el nivel de adquisición de las competencias. Siguiendo las pautas internacionales, deberán ser cuidadosas en cualquier caso para poder medir los resultados del proceso de aprendizaje. (Exposición de motivos, LOMCE)

Así, como decíamos en otro momento (Bernal, J.L. y Lorenzo, J., 2013), en la LOMCE se establecen evaluaciones externas en las diferentes etapas educativas, publicándose los resultados obtenidos de tal modo que el ranking de colegios será un hecho en poco tiempo. Se plantean evaluaciones en 3º y 6º de primaria, 4º de ESO y 2º de bachiller, además de las evaluaciones de diagnóstico y las tradicionales de PISA. De estas evaluaciones nada menos que las que se llevan a cabo en 3º de primaria, en 4º de ESO (1ª reválida) y en 2º de bachiller (2ª reválida) conllevan la posibilidad de que el alumno no promocione, o sea que se utilizarán para que el alumno repita curso o no obtenga el título correspondiente. Si en el año 2011 nada menos que el 26´5%

de los alumnos no completaron la ESO (MECD, 2012: 26), con todos estos filtros y barreras que se van a imponer pensamos que se va a conseguir lo contrario de lo que se busca, o sea aumentar el fracaso escolar.

La conocida parábola de Freinet (1979) “las águilas no suben por la escalera” es la viva imagen de este modelo educativo. En ella explica cómo el pedagogo había diseñado una escalera para que todos los alumnos la subieran al mismo tiempo, del mismo modo y haciendo lo mismo, lógicamente desde las orientaciones y objetivos que les proponía. “Se irritaba porque todo sucedía normalmente cuando él estaba presente vigilando el ascenso metódico de la escalera, peldaño a peldaño, respirando en los descansillos y agarrados a la barandilla. Pero si se ausentaba un momento, ¡qué desastre y qué desorden! Solamente seguían subiendo metódicamente, peldaño a peldaño, agarrándose a la barandilla y respirando en los descansillos los individuos a los que la escuela había marcado suficientemente con su autoridad, como aquellos perros de pastor a los que la vida ha educado para seguir pasivamente a su dueño y que se han resignado a no obedecer ya más a su naturaleza de perros franqueando senderos y malezas” (Freinet, 1979:19)

Este modo de entender la rendición de cuentas refleja una forma de dominación que ya nos explicó Foucault en su momento, cuando nos decía que si un grupo social se apodera de los mecanismos que regulan las relaciones en la sociedad está ejerciendo un poder sobre los dominados. Las diferentes evaluaciones estandarizadas representan las estrategias de reproducción de las relaciones de poder, que está implícito en los contenidos que deben justificar que dominan los alumnos y, por tanto, explicar los profesores. Las escuelas como instrumento clave en la reproducción de las relaciones de dominación adquieren todo su sentido desde este sistema de evaluaciones externas.

10) El énfasis en los resultados más que en los procesos. Lo que importa es el resultado, no el proceso ni mucho menos los *inputs*.

Como consecuencia los diferentes sistemas de control y de rendición de cuentas, se pone un énfasis especial en los resultados, dejando los procesos y las propias entradas al sistema como elementos secundarios. Como decíamos

en otro momento (Bernal, J.L. y Lorenzo, J., 2013), se sobrevalora lo visible y lo cuantificable, pensando que a través de métodos y técnicas estandarizadas y reproducibles a gran escala se puede medir la educación de los niños. Los resultados cuantificados desde pruebas estandarizadas representan, según los defensores de este modelo, un criterio de calidad para los centros y la medida del nivel cultural de la población. Como comentábamos antes, el énfasis en los resultados va a provocar que los centros escolares busquen aquellos alumnos que les permitan mantener un nivel elevado. Los centros acaban buscando a sus clientes (familias motivadas, estudiantes competentes) para que sus estadísticas sean adecuadas y, así, poder mantener su nivel de competitividad.

Hay que tener en cuenta que los resultados obtenidos en estas evaluaciones estandarizadas serán públicos, como dice el artículo 62 de la LOMCE, que deja muy claro que “las Administraciones educativas publicarán los resultados obtenidos por los centros docentes considerados en relación con los factores socioeconómicos y socioculturales del contexto en que radiquen”. La consecuencia va a ser el clásico ranking de colegios, en función de las calificaciones obtenidas con las consecuencias que eso conlleva.

En la propuesta de I. Barrenechea (2010) se pueden encontrar seis reflexiones críticas sobre estas evaluaciones estandarizadas, que compartimos totalmente. Así, analiza la tensión que existe entre el concepto de inteligencias múltiples y las evaluaciones estandarizadas, la desatención de componentes del currículum real, los riesgos de enseñar para la prueba específica de evaluación, los incentivos que se generan de hacer trampa con los resultados, la falta de consideración de las diferencias socio económicas de los alumnos que son evaluados, y, por último, las limitaciones de los resultados de las evaluaciones estandarizadas para predecir el éxito laboral de los estudiantes.

Todas estas variables nos indican el riesgo de valorar exclusivamente resultados en los procesos educativos. En la línea de su discurso hemos oído innumerables veces a los políticos defensores de la reforma emprendida con la LOMCE que los recursos no determinan la calidad, que disponer de más o menos financiación no es una variable determinante para conseguir la calidad, que lo importante son los resultados obtenidos. Esto hace que no se le quiera

prestar atención a los inputs ni a los procesos, por lo que el Estado o la Comunidad Autónoma correspondiente se desentienden y no entran a valorarlos, insistiendo solamente en lo visible y cuantificable para evaluar el sistema. Es cierto que entrar a evaluar procesos en educación es realmente complejo, pero es que la educación es muy compleja, no se puede reducir a unos cuantos datos cuantitativos cuando intervienen en su desarrollo innumerables variables, algunas de ellas muy difícil de aislar para valorarlas.

Como se dice en la exposición de motivos, “los cambios propuestos en nuestro sistema educativo por la LOMCE están basados en evidencias. La reforma pretende hacer frente a los principales problemas detectados en el sistema educativo español sobre los fundamentos proporcionados por los resultados objetivos reflejados en las evaluaciones periódicas de los organismos europeos e internacionales”. Reducir las referencias desde las que se han basado para elaborar la ley a las evidencias proporcionadas por las evaluaciones internacionales es realmente perverso, ya que lo que se hace es decidir las medidas y después utilizar aquellas referencias que vienen al caso para justificarlas.

No debemos olvidar que leyes orgánicas como la LGE (1970) o la LOGSE (1990) tuvieron antes de su elaboración y aprobación estudios muy serios que analizaron el sistema educativo en su momento detectando los problemas existentes, ámbitos de mejora, etc. y proponiendo alternativas desde los problemas y necesidades detectadas. Estamos hablando del *Libro Blanco: Educación en España. Bases para una política educativa* (MEC, 1969) realizado en 1969 antes de la Ley General de Educación de 1970, y del *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (MEC, 1989) elaborado antes de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990. En esta ley se echa de menos este trabajo, pensamos que imprescindible cuando se quiere reformar un sistema educativo que pretenda mejorar el existente, y no, como parece ser en esta ocasión, simplemente trasladar una ideología neoliberal y mercantilista a la educación. Las medidas están decididas de antemano, solamente hay que buscar su justificación, por eso con las evidencias de las evaluaciones estandarizadas se dispone de material suficiente para justificar las diferentes medidas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV (2012): *Manifiesto por otra política educativa*. Recuperado diciembre 2012 de <http://porotrapoliticaeducativa.org/>
- ARREMAN, I.E.; HOLM, A.-S. (2011). "School as «Edubusiness»: Four «serious players» in the Swedish upper secondary school market". *Education Inquiry*, 2(4), 637-657.
- BALL, S (2012): *Global Education Policy: austerity and profit*. Servicio de Publicaciones. Universidad de La Laguna.
- BARRENECHEA, I. (2010) "Evaluaciones estandarizadas: seis reflexiones críticas" *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18 (8). Recuperado diciembre 2012 de <http://http://epaa.asu.edu/ojs/article/751>
- BERNAL, J.L. Y LORENZO, J. (2013): "La privatización de la educación pública. Una tendencia en España. Un camino encubierto hacia la desigualdad". *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol. 16, nº 3.
- BURCH, P.E. (2009). *Hiddens Markets: The New Educational Privatization*. New York: Routledge.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, ENRIQUE J. (2006): "La globalización neoliberal y la LOE". *III Congreso de Educación para el Desarrollo*. Recuperado Agosto 2013 de <http://www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/EnriqueJavier.pdf>
- DÍEZ GUTIÉRREZ, ENRIQUE J. (2013): "La Nueva Gestión Pública: La gestión empresarial en los centros públicos". *Cuadernos de Pedagogía*, 435, 53=59.
- FREINET, C. (1979): *Parábolas para una pedagogía popular*. Barcelona. LAIA
- GOMEZ LLORENTE, L. (2006): "El riesgo de la privatización encubierta". *Cuadernos de Pedagogía*, 362: 92-97.
- LAVAL, Ch. (2004): *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- LÓPEZ, A. (2003): *La Nueva Gestión Pública: Algunas Precisiones para su Abordaje Conceptual*. INSTITUTO NACIONAL DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA Dirección de Estudios e Información. Serie I: Desarrollo Institucional y Reforma del Estado. Documento Nº 68.

- MEC (1969): *Libro Blanco: Educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid: MEC.
- MEC (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.
- MOORE, Michael. (2003): *Estúpidos hombres blancos*. Barcelona: Ediciones B