

## PROCESOS DE PRIVATIZACIÓN “EN Y DE” LA EDUCACIÓN EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA (ESPAÑA)

Javier Molina Pérez  
Universidad de Granada  
jmolina@outlook.es

\*Proyecto financiado mediante el Plan Propio de Investigación 2015. Vicerrectorado de Investigación y Transferencia. Universidad de Granada.

### Resumen:

En las últimas décadas, los derechos sociales han sufrido importantes ajustes presupuestarios que han propiciado la consolidación de las lógicas de privatización. Éstas no siguen un proceso uniforme sino que se articulan atendiendo a diversos procedimientos. Será objetivo de este trabajo, esclarecer las dinámicas de privatización existentes (exógenas y endógenas). Así mismo, se pone el foco de atención en las dinámicas endógenas, contextualizando el estudio en Andalucía (España) y siguiendo para ello un procedimiento metodológico basado en la Teoría Fundamentada. De este modo, se detallan tres tecnologías de endo-privatización; las estrategias de cuasimercado, los modelos de administración propios de la Nueva Gestión Pública y los principios funcionales regidos por la rendición de cuentas y el modelo de gestión por resultados.

### Palabras clave:

Privatización exógena; Privatización endógena; cuasimercados; Nueva Gestión Pública; Gestión por resultados; Política educativa andaluza.

### 1. Introducción

Cuando se habla de privatizar, se hace referencia a diferentes formas de transferir responsabilidades o tareas desde el dominio público a organismos privados que pretenden un beneficio económico. Se trata, como exponen Bernal y Lorenzo (2013), de depositar en entes privados responsabilidades de las que el Estado se inhibe. La idea de la privatización, tal y como se presenta, surge en el seno de los países occidentales, con la pretensión de separar la toma de decisiones en las políticas públicas de la provisión de los recursos (Rizvi y Lingard, 2013).

Las narrativas favorables a la privatización de los servicios públicos, se basan principalmente en el discurso de la eficiencia y eficacia, ocultando el fracaso de algunas entidades privadas y evitando mencionar las crisis sociales producidas (Torres, 2007). En este sentido, Apple (2002, p. 23) habla de “movimientos derechistas” que se han sumado a un importante “proyecto social e ideológico”, en estrecha relación con las aproximaciones teóricas que hace Puelles (2005) sobre la conformación de una alianza conservadora y neoliberal. Ésta tiene como finalidad el ataque a la educación pública y la consecuente privatización de los servicios que hasta ahora eran responsabilidad del Estado.

Sin embargo, la privatización no es una acción arbitraria o preferente del gobierno de un territorio, sino que son evidentes las diferentes formas de privatización que se están introduciendo a nivel global (Levin, 1998). Todas ellas siguen una tendencia política neoliberal que transforma la escuela pública mediante mecanismos de privatización “en y de” la educación pública (Saura, 2015b). Muchas han sido las aproximaciones teóricas que han descrito los modos y mecanismos de privatización. Viñao (2012, p. 102) habla de “privatización dura” y “privatización blanda” o gradual. La primera se refiere a la completa desaparición de las instituciones educativas públicas. La segunda hace referencia a asignar al sector público un carácter subsidiario, para atender a quien no tiene posibilidad de insertarse en el mercado educativo, incorporando además modelos de gestión propios de la empresa privada.

Esta categorización guarda una estrecha relación con la expuesta por Hatcher (2001), que establece una diferenciación entre privatización exógena y endógena. Esta clasificación ha sido precisada posteriormente por Ball y Youdell (2007), entendiendo la privatización exógena como privatización de la educación y la privatización endógena como privatización en la educación.

### 2. Privatización exógena (de la educación) y privatización endógena (en la educación).

En primer lugar, se habla de privatización exógena o visible (Bernal y Lorenzo, 2013) cuando los servicios

educativos públicos se abren a la participación del sector privado en pos de la rentabilidad económica y la proporción del servicio educativo queda en su titularidad, gestión y provisión en el ente privado (Ball y Youdell, 2007). Se trata como expone Saura (2015b) de liberalizar el sector público fomentando y facilitando la incorporación del sector privado. Se aplica así el principio básico neoliberal; “privatizar lo público” (Díez, 2010, p. 24).

En este contexto, la irrupción del sector privado en la educación se concreta en una serie de articulaciones básicas: financiación de centros privados, liberalización de servicios educativos, subcontratación de entidades públicas (Bernal y Lorenzo, 2013), intervención de actores privados en la política educativa pública y los nuevos *Public Private Partnerships* (PPP) (Saura, 2015b).

La financiación de centros privados se trata de un ejemplo clarividente de privatizar exógenamente lo público. Cuanto más si se evidencia que con el presupuesto público se está sosteniendo una red de centros que en la práctica no cumple con las reglas de juego que comparte con los centros públicos (Foro de Sevilla, 2013; Torres, 2007; Bernal y Lorenzo, 2013). La liberalización o externalización de servicios que hasta ahora eran competencia del Estado es otra de las modalidades que adopta la privatización exógena. Servicios como el transporte escolar, el material, la limpieza, el comedor o los servicios extraescolares son titularidad de entes privados, con afán de lucro (Ball y Youdell, 2007) que priva a muchos alumnos y alumnas de medidas básicas para sostener la idea de igualdad de oportunidades.

La privatización más evidente es aquella que pone en disposición de la gestión privada a centros públicos. Es lo que se conoce como subcontratación de colegios, consistente en la cesión, durante un amplio período temporal acordado por contrato, de un espacio público para la creación de un centro de titularidad privada, que termina adhiriéndose a la red concertada (Bernal y Lorenzo, 2013).

Por último, una práctica que está experimentando un auge exponencial es la asociación entre el sector público y el sector privado. Se trata de las denominadas *Public Private Partnerships* (PPP) (Saura, 2015b). Las PPP se caracterizan por la construcción, utilización, o gestión de espacios públicos, mediante cesiones estatales concretadas en contratos de arrendamiento para el uso y lucro de organismos privados. De tal modo que los costes de inversión y los riesgos monetarios son competencia del ente privado, mientras que el Estado cede una parcela pública durante un muy amplio periodo de tiempo (Ball y Youdell, 2007; Ball, 2007).

En segundo lugar, la privatización endógena o privatización en la educación hace referencia a un conjunto de prácticas que llevan al sector público a introducir modelos funcionales propios del sector privado, lo que implica una redefinición de los derechos sociales y de los servicios públicos.

Son distintos los mecanismos o tecnologías que se utilizan para acercar la escuela pública a la lógica del sector privado. La literatura especializada coincide en señalar tres métodos, prácticas o mecanismos que sirven para mercantilizar y privatizar de manera encubierta la educación: los cuasimercados educativos, la nueva gestión pública y la gestión por resultados.

### **3. Perspectiva metodológica.**

Las políticas neoliberales se configuran, como expone Saura (2015b, p. 61), por “prácticas en proceso”. Quiere decir que éstas adoptan distintas manifestaciones en tanto que se configuran de forma contextodependiente. Por ello, las informaciones presentadas evitan pretender la objetividad o la generalización de los resultados y se centran únicamente en el ámbito geográfico analizado (Denzin y Lincoln, 2012).

Para tal pretensión, se utiliza un proceso metodológico cualitativo que no parte de teorías apriorísticas que puedan esclarecer los tres mecanismos señalados en el apartado anterior, sino que trata de entenderlos desde la realidad estudiada. De este modo, se ha optado por desarrollar la propuesta de la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (1967), basada en procesos de inducción que han permitido generar un conocimiento ideográfico, capaz de forjar una teoría contextual.

Se han tomado los datos de seis centros públicos de educación infantil y primaria de la provincia de Granada, a través de entrevistas semiestructuradas en profundidad (Valles, 2014) a directores/as, maestras/os y familiares. Sus ideas, interpretaciones y manifestaciones han sido fundamentales para la generación de la información aportada (Strauss y Corbin, 1998). Del análisis de las entrevistas se han extraído un conjunto de categorías, que se corresponden con los mecanismos endógenos expuestos y que han sido sometidas a un proceso de comparación constante para explorar las relaciones entre variables y agentes (Strauss y Corbin, 2002). El tratamiento de la información se ha realizado mediante la utilización del software cualitativo QSR Nvivo 11.

#### 4. Privatización endógena: estudio en centros educativos públicos de Andalucía.

El estudio referente al primero de los procesos endógenos de privatización, manifiesta que los mecanismos de mercado han irrumpido y se han consolidado en la política educativa andaluza. Lo han hecho además con la sutileza suficiente como para no haber sido conscientes de su incorporación a la subjetividad de la comunidad educativa, en un proceso de integración paulatina de estos modelos funcionales en la cotidianidad de sus prácticas (Luengo y Saura, 2013). Se trata de un proceso denominado por Ball, Maguire y Braun (2012) como “policy enactment”, de asimilación de un determinado tipo de práctica, de recontextualización, en el que las direcciones van haciendo inherentes al sistema educativo los mecanismos de mercado y las prácticas competitivas.

La competencia, uno de los pilares básicos del neoliberalismo y de la Teoría de Elección Pública (TEP), se propaga en los centros a instancias de las administraciones competentes. Se ha comprobado cómo las direcciones escolares reciben la recomendación de Delegación para publicitarse y atraer alumnado, de eso dependerá que el centro mantenga el profesorado y el número de aulas. Por ello, los/as directores/as, en un contexto de inseguridad laboral y para asegurar la existencia del centro, se ven obligados a competir con colegios privados ante la amenaza de insuficiencia de matriculaciones y el inminente cierre o privatización.

Así, pese a que en primera instancia algunas de estas medidas provocan el rechazo de las direcciones, se observa que progresivamente se va adoptando el lenguaje de la “oferta educativa”. Un lenguaje propio de la exclusividad que debe caracterizar a los elementos del mercado (Torres, 2007). Todo ello en un contexto marcado por el descenso de la natalidad y con cerca de un 30% del alumnado que se escolariza en la red concertada y/o privada (datos del MECD, para el curso 2014-2015).

La administración se convierte en un ente de control encubierto, que reestructura la cultura escolar, y la sume en procesos de competencia no conscientes. Si bien desde la Delegación se insta a desarrollar acciones de publicitación, algunas direcciones escolares lo conciben como un conjunto de “buenas prácticas”. No se interpreta como el eslabón de una cadena donde; primero los centros son considerados productos de un mercado y segundo; si éstos no son demandados terminan abocados al cierre o privatización.

La competencia es la estrategia más desarrollada en la comunidad andaluza para favorecer un escenario de cuasimercado educativo. No solamente el alumnado es objeto de ésta, los centros también compiten por proyectos de innovación o por recursos dependientes de Delegación. Éstos se asignan en función de la “demanda”, por lo que se trata de un mecanismo para fomentar la competencia entre centros. De igual modo, las direcciones escolares se suman en la competencia por distintas cuestiones; alcance de programas de innovación, catalogaciones de excelencia en bilingüismo, informática u otros, lo que supone una diferenciación de centros que responde a un proceso de neoliberalización del sector público.

Ejemplo de lo anterior pueden ser servicios como el aula matinal o el comedor escolar, que no se asignan en función de las necesidades de la comunidad, sino del número de alumnos que ostenta un centro. Se trata de una manera encubierta de privatizar la educación, en tanto que las familias demandan comedor o servicios extraescolares que un centro público puede ofrecer según el dictamen administrativo. Por lo que en su ausencia, provoca una huida de las familias hacia centros concertados o privados, que pueden ofertarlos sin estar sujetos a las directrices administrativas. Esto podría atender a un intento por configurar dos vías de escolarización, en la que la red pública se configure como subsidiaria de la concertada. Una red desigual, donde los centros públicos se consoliden como colegios de carácter asistencial, para aquellas personas que no pueden optar a un centro privado (Viñao, 2014; Viñao, 2016).

Así mismo, aunque en la comunidad andaluza no se han desarrollado clasificaciones de centros o ranking de los mismos, sirvientes de información para los familiares, sí que se atisban prácticas mitigadas de “*accountability*”. Tal es así que la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE) evalúa a los centros a través de pruebas externas y emite a los colegios las clasificaciones. Si bien éstas tienen el objetivo de diagnosticar la realidad del centro, al establecer comparaciones con centros del mismo entorno, sirven a las direcciones como fuentes de información para tratar de atraer alumnado. Se corre el riesgo de terminar enseñando, como así lo afirman los informantes, para superar lo estipulado en las pruebas.

Lógicamente las apuestas por el cuasimercado, basadas en la libertad de elección de centro, llevarán asociadas medidas tendentes a ampliación de las zonas de influencia para el proceso de escolarización (Torres, 2007; Alegre, 2010). Así se está produciendo ya en el contexto andaluz, en una evidencia más del transcurso encubierto de promulgación y asimilación de las prácticas neoliberales. Las familias, que ven y conciben la educación como un ámbito cada vez más alejado de sus competencias, encuentran en los

discursos y apuestas por la libertad de elección un nuevo espacio de participación en la educación de sus hijos/as. Se comprueba cómo discursos tan reiterados como sesgados calan en la subjetividad de éstas. Y es que los resultados evidencian que no todas las familias tienen posibilidad de elegir centro, bien por motivos económicos que las familias no pueden hacer frente, o bien, en el caso de los centros concertados, por la insuficiencia de plazas ante la abusiva demanda (Torres, 2007).

Presentar a los centros concertados y privados con eslóganes reiterados de eficiencia y calidad, es un modo de provocar la masificación de la demanda en estos colegios y la consecuente “selección” del alumnado que éstos realizan (Pini, 2010; Olmedo y Andrada, 2008). Se trata de otro mecanismo encubierto de privatización de la educación. Se omiten cuestiones fundamentales relacionadas con la libertad de elección de centros, que sesgan tal práctica. No todas las personas tienen posibilidad de desplazarse, de asumir los costes de centros concertados o criterio para determinar qué es una buena escuela (Saura, 2015a). Así se evidencia en la investigación, en tanto que demuestra que los principales factores de escolarización son la cercanía al domicilio y los rumores que vienen de otros familiares. Por consiguiente, apostar por el cuasimercado y por la libertad de elección, es apostar por el favorecimiento de una clase social, económica y cultural, evadiendo una responsabilidad social que garantice el compromiso por la igualdad de oportunidades (Olmedo, 2007; Torres, 2007; Bernal y Lorenzo, 2013).

En referencia al segundo mecanismo endógeno, referente a los nuevos modelos de gobernanza o Nueva Gestión Pública (NGP), que irrumpieron en la década de los setenta y ochenta del siglo anterior bajo gobiernos neoliberales, parecen ya plenamente asentados en la política educativa española y andaluza. En LOMCE, así como en discursos neoliberales, “autonomía” y “descentralización” son términos reiterativamente pronunciados. Éstos atienden a lógicas empresariales, más que a pedagógicas, pues la autonomía se configura como un mecanismo de control al profesorado y como una competencia jerárquica en la toma de decisiones, muy relacionada con la concepción de poder establecida por Foucault (2009). Esta autonomía no hace referencia a un incremento del profesionalismo docente (Bolívar, 2010) en un proceso, que se podría considerar de recentralización curricular, donde el profesorado tiene perfectamente dictada su función y quehacer en el aula.

Los postulados de la NGP, presentados como medidas eficaces para desburocratizar los sistemas escolares, parecen distar mucho de la realidad intracentro. Las direcciones denuncian un aumento de funciones que en nada se corresponden con la mejora de los aprendizajes del alumnado y reclaman formación para tal fin. Ante tal coyuntura, los ideólogos neoliberales apuestan por la profesionalización de la dirección educativa, basada en la formación gestora, pues consideran que ésta es la clave para la mejora de la calidad (López, 2003).

Las prácticas neoliberales se van instaurando en los modelos funcionales de los centros educativos, incorporándose a los esquemas profesionales y sociales y asegurando con ello la legitimación de estas políticas. En este sentido, se evidencian prácticas mitigadas de planteamientos directivos jerárquicos. Un ejemplo de ello es el aumento de centros adscritos al programa de Comunidades de Aprendizaje, que podría ser considerado, como un caso piloto del gerencialismo en la educación pública andaluza, en tanto que la dirección adquiere una posición de superioridad en el funcionamiento, gestión y toma de decisiones del centro con respecto al resto de agentes.

En última instancia se concluye que el profesorado queda coartado por la irrupción de la cultura de la performatividad (Ball, 2003) y su racionalidad y praxis se resume en la necesidad de preparar a su alumnado para la superación de las pruebas estandarizadas. Éstas miden competencias, término proveniente del ámbito empresarial, y conocimientos instrumentales, presentados como verdaderos conocimientos (Apple, 2002).

La última tecnología que posibilita los procesos de privatización atiende a la rendición de cuentas y procesos de gestión por resultados en educación (Ball, 2007). Se trata del discurso por excelencia de las agendas neoliberales en el ámbito educativo y es característico de los procesos funcionales que atienden a las lógicas privadas, configurándose por consiguiente como un mecanismo que opera en favor de la endo-privatización.

Su lógica empresarial se evidencia en el sistema educativo español y andaluz atendiendo a una diferenciación entre la administración, que fija objetivos y estándares a alcanzar (rol directivo) y los centros educativos, que deben trabajar para su cumplimiento (rol empleados). La autonomía y el profesionalismo docente, que apuntan las investigaciones como factores clave para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Bolívar, 2010), se ven fuertemente ninguneados. Además, la reiteración de los discursos neoliberales y la asimilación progresiva de éstos, hacen que una parte del profesorado, empiece a entender la autonomía como un conjunto de metodologías que les permitan alcanzar los indicadores, pero

no como una forma de afrontar la multidimensionalidad del proceso educativo (Torres, 2007).

En el caso de Andalucía, las prácticas de rendición de cuentas y gestión por resultados llegaron incluso a adoptar modelos de pago por productividad. Con el “Plan de Calidad” se desarrollaba una práctica consistente en asignar incentivos económicos en función de los “rendimientos” del alumnado. Se establecía así una cultura de funcionamiento análoga a las de cualquier ente privado, pese a que la investigación educativa ha demostrado que estas prácticas no son eficaces para mejorar los rendimientos educativos (Murillo, 2006).

Los procesos de gestión por resultados son posibilitados por medio de las evaluaciones estandarizadas. Éstas son ideologizadas e instrumentalizadas por las agendas neoliberales (Molina, 2016) y se han convertido en la pieza clave para el favorecimiento de los procesos de privatización. Los resultados de las evaluaciones en algunos contextos del panorama nacional han servido para la generación de clasificaciones de centros. La escuela pública, acogedora de todo tipo de alumnado se ha situado, en algunos casos, por debajo de centros concertados que tienen posibilidad, utilizando distintas estrategias (Capellán, García, Olmos y Rubio, 2013), de seleccionar el alumnado que accede a ellos, como consecuencia de la alta demanda (Olmedo y Andrada, 2008). Se evidencia en estos casos un proceso encubierto de privatización en el que impera un favorecimiento a la red concertada y privada.

Lo cierto es que la gestión por resultados ha supuesto una nueva forma de entender la cultura escolar. La proliferación de evaluaciones estandarizadas responde a un proceso consecuente de asimilación de las sucesivas pruebas realizadas a lo largo de las últimas décadas (PISA, TIMSS, PIRLS, Diagnóstico, Escala). Esto provoca una recontextualización del docente, en tanto que la introducción de nuevas evaluaciones, tales como las evaluaciones finales (LOMCE) pueden llegar a no ser consideradas como un mecanismo de control y regulación profesional, sino como un elemento habitual de su tarea profesional. Sin embargo, las evaluaciones servirán para un doble propósito; asignar valor a los centros según los resultados obtenidos y asegurar la pretensión mercantilista defendida desde agendas neoliberales. Desde la escuela se adoptarán las mismas formas de disciplina y control que luego los educandos encontrarán en el mercado laboral (Luengo y Saura, 2013).

## **5. Conclusiones-reflexiones.**

Los distintos procesos de privatización, promovidos desde agendas neoliberales, se han introducido en múltiples contextos y de la mano de gobiernos de distinto espectro ideológico. Si bien las privatizaciones exógenas han ocupado la mayor parte de las miradas; tan negativas y peligrosas son aquellas que se han desenvuelto en la sombra, aquellas que parecen ser medidas técnicas o soluciones eficaces, pero que han logrado afianzar unos modelos procedimentales que pueden herir y desvirtuar las finalidades de los sistemas educativos.

La Nueva gestión Pública trae consigo muchas de estas “soluciones” consistentes en crear condiciones para favorecer funcionamientos competitivos. Fruto de la apuesta por estas políticas, se posibilitan los cuasimercados educativos y los modos de organización basados en objetivos e indicadores estandarizados que favorecen la comparabilidad y competitividad; características propias de los procesos mercantiles.

Podría concluirse que entender la educación desde lógicas de estandarización deteriora y dificulta metodologías alternativas como el trabajo por proyectos, o el trabajo basado en la investigación del alumnado (Torres, 2014). En el presente, como afirma el cuerpo docente, los libros de texto vuelven a ocupar un papel relevante en tanto que desde éstos se trabajan las competencias requeridas al alumnado. Todo ello, y atendiendo a los extractos conversacionales, afecta negativamente a aquellos alumnos/as que precisan otro tipo de atención o que muestran otras inquietudes. El régimen de la estandarización (Saura y Luengo, 2015) entra en contraposición con planteamientos emergentes de atención a la diversidad o posicionamientos enfáticos de las teorías de inteligencias múltiples (Barrenechea, 2010).

Sin embargo, salirse de los márgenes evaluativos que establece la administración es angustioso y poco atractivo para el profesorado, que se siente observado y controlado. En el caso de la comunidad andaluza, AGAEVE, realiza una evaluación de los centros y genera ránquines internos en relación a colegios del mismo nivel socioeconómico. Éstos, pueden llegar a ser utilizados como fuente de información a las familias para atraer alumnado, por ello el profesorado se centrará en preparar y enseñar para obtener las mejores puntuaciones en las pruebas que se desarrollan tanto a nivel autonómico como nacional, desdeñando otras actuaciones del proceso educativo (Perold, Oswald y Swart, 2012).

Esto ha generado un docente y director performativo (Luengo y Saura, 2013) en tanto que la finalidad de los procesos educativos es obtener resultados cuantitativos que sirvan para clasificar, comparar o etiquetar. De

igual modo, el profesorado se sume en procesos de incertidumbre e inseguridad sobre su práctica profesional, desarrollando sentimientos de estrés o recelo a no trabajar o conseguir los indicadores (Luengo y Saura, 2012; Ball, 2003; Luengo y Saura, 2013; Shore y Wright, 1999).

Se ha tendido a minusvalorar una serie de actuaciones relacionadas con la atención individualizada al alumnado o la formación crítica para sumir a las escuelas en el régimen hegemónico de lo cuantificable, entre otras cuestiones por la relevancia otorgada a evaluaciones como PISA (Greck, 2009), en un modo de entender la política como sistemas de numeración (Rose, 1991). Ante tal situación el profesorado siente la necesidad de hacerse visible, mostrarse al sistema como eficaz a través de sus resultados cuantitativos y por ende, estar siempre dispuesto a seguir al sistema sin plantear posicionamientos alternativos (Ball, 2003). El cuerpo docente se convierte en un técnico, un transmisor de conocimientos, un trabajador que persigue un producto sin atender al proceso, controlado por la una administración encubierta pero controladora (Ball y Youdell, 2007, Luengo y Saura, 2013).

## 6. Referencias

- Alegre, M.A. (2010). Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto. *Educação & Sociedade*, 113(31), 1157-1178.
- Apple, M. (2002). *Educar "como Dios manda": Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. (2002). *Educar "como Dios manda": Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- Ball, S.J. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y pedagogía*, 37(15), 87-104.
- Ball, S. J. (2007). *Education plc: understanding private sector participation in public sector education*. New York: Routledge.
- Ball, S.J. y Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación pública. Informe preliminar*. Internacional de la Educación V Congreso Mundial: Instituto de educación, Universidad de Londres. Recuperado de [http://www.joanmayans.com/privatizacion\\_encubierta\\_de\\_la\\_educacion\\_publica.pdf](http://www.joanmayans.com/privatizacion_encubierta_de_la_educacion_publica.pdf)
- Ball, S.J.; Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Ball, S. J. (2007). *Education plc: understanding private sector participation in public sector education*. New York: Routledge.
- Barrenechea, I. (2010). Evaluaciones estandarizadas: seis reflexiones críticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas-Education Policy Analysis Archives*, 18(8), 1-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275019712008.pdf>
- Bernal, J.L. y Lorenzo, J. (2013). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España un camino encubierto hacia la desigualdad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 81-109.
- Bolívar, A. (2010). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 10-33.
- Capellán, L.; García, J. F.; Olmos, A. y Rubio, M. (2013). Sobre agrupamiento, concentración, segregación o guetización escolar: claves para un análisis interpretativo de tales situaciones y procesos. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 18, 1-27.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (2012). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Díez, E. J. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(2), 23-38. Recuperado de [http://buleria.unileon.es/xmlui/bitstream/handle/10612/2205/Globalizacion\\_neoliberal\\_Rev\\_Formac\\_Prof.pdf?sequence=1](http://buleria.unileon.es/xmlui/bitstream/handle/10612/2205/Globalizacion_neoliberal_Rev_Formac_Prof.pdf?sequence=1)
- Foro de Sevilla (2013). *Manifiesto: Por otra política educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Foucault, M. (2009). *Nacimiento de la biopolítica: curso del Collège de France (1978-1979)*. Madrid: Ediciones Akal.

- Foucault, M. (2009). *Nacimiento de la biopolítica: curso del Collège de France (1978-1979)*. Madrid: Ediciones Akal.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine de Gruyter.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education policy*, 24(1), 23-37. Recuperado de [http://www.research.ed.ac.uk/portal/files/14608705/Governing\\_by\\_Numbers.pdf](http://www.research.ed.ac.uk/portal/files/14608705/Governing_by_Numbers.pdf)
- Hatcher, R. (2001). Getting down to business schooling in the globalised economy. *Education and social justice*, 3(2), 45-59.
- Levin, B. (1998). An epidemic of education policy:(what) Can we learn from each other? *Comparative education*, 34(2), 131-141.
- López, F. (2003). *La gestión de calidad en educación*. Madrid: La Muralla.
- 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. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139-153.
- Molina, J. (2016, marzo). La instrumentalización de la evaluación en las políticas educativas neoliberales: discursos y controversias entre evaluación interna y externa. En Juan Carlos M. Coll (coord.), *I Congreso Internacional sobre La Educación en el Siglo XXI*. Congresos EUMEDNET, Universidad de Málaga.
- Murillo, F.J. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Olmedo, A. (2007). *Las estrategias de elección de centro educativo en las familias de clase media. Estudio de la incidencia social en un mercado educativo local*. (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias de la Educación, Granada.
- Olmedo, A. y Andrada, M. (2008). La libertad de elección de centro en España: particularidades nacionales y modalidades locales. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 12(2), 3-11.
- Perold, M.; Oswald, M. y Swart, E. (2012). Care, performance and performativity: Portraits of teachers lived experiences. *Education as Change*, 16(1), 113-127.
- Pini, M. (2010). Análisis crítico del discurso: Políticas educativas en España en el marco de la Unión Europea. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3(1), 105-127.
- Puelles, M. (2005). La influencia de la nueva derecha inglesa en la política educativa española (1996-2004). *Historia de la Educación*, 24, 229-253.
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rose, N. (1991). Governing by numbers: Figuring out democracy. *Accounting, Organizations and Society*, 16(7), 673-692. Recuperado de [http://www.researchgate.net/profile/Nikolas\\_Rose/publication/4877179\\_Governing\\_by\\_numbers\\_Figuring\\_out\\_democracy/links/00b7d5217882295acb000000.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Nikolas_Rose/publication/4877179_Governing_by_numbers_Figuring_out_democracy/links/00b7d5217882295acb000000.pdf)
- Saura, G. (2015a). Think tanks y educación. Neoliberalismo de FAES en la LOMCE. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(107), 1-16. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2106>
- Saura, G. (2015b). *Mecanismos, actores y espacios de privatización en y de la educación: neoliberalismo, performatividad y redes en la política educativa española*. (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias de

la Educación, Granada.

- Saura, G. y Luengo, J. (2015). Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa (LOMCE) y el régimen de estandarización (OCDE). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 135-148.
- Shore, C. y Wright, S. (1999). Audit Culture and Anthropology: Neo-Liberalism in British Higher Education. *The Journal of Anthropological Institute*, 5(4), 557-575.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Torres, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Torres, J. (2014). De la democracia al neoliberalismo de la mano del currículo. *Cuadernos de Pedagogía*, 451, 28-31.
- Valles, M. (2014). *Entrevistas cualitativas. Cuadernos metodológicos*. Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas (CIS).
- 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. (2014). Escuela pública, escuela privada. *Cuadernos de Pedagogía*, 451, 24-27.
- Viñao, A. (2016). La ley orgánica de mejora de la calidad educativa (LOMCE) de 2013: ¿una reforma educativa más? *Historia y memoria de la educación*, 3, 137-170. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/14811>