

# Capítulo VIII

## Reconfiguración de los sentidos sobre la educación en España a partir de la nueva ley de educación (LOMCE)

Héctor Monarca<sup>1</sup> y Noelia Fernández González<sup>2</sup>

### 1. Introducción

En España, como en muchos otros países en este contexto del capitalismo global, de reforma de los Estados nacionales, de reestructuración de las formas de acumulación y distribución del poder y de la riqueza, se viene dando un cambio significativo en las formas de entender la educación. Dicho cambio se manifiesta en los discursos, políticas, prácticas y representaciones que circulan. En ese sentido, la nueva Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), aprobada en diciembre de 2013, constituye un claro ejemplo de las nuevas direccionalidades que se pretende que asuma la educación en este país. En la misma se establecen rupturas significativas con algunos sentidos que, hasta ahora, parecían funcionar como consenso postdictadura, muchos de los cuales formaban parte de los principios educativos defendidos por el Estado de bienestar, plasmados en leyes educativas anteriores de España, y en la de otros países europeos y de América Latina, como así también en países de otros continentes. De la misma manera, muchos de aquellos principios fueron promovidos y defendidos por organismos como UNESCO y UNICEF, y otras asociaciones, sindicatos y movimientos sociales.

La ruptura que supone la LOMCE con respecto a muchos de aquellos principios y significados no parece ser el punto de partida de un nuevo proceso. En el año 2002 hubo un intento previo de plasmar a nivel legislativo un cambio similar en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)<sup>3</sup>. De la misma manera, algunas Comunidades Autónomas incorporaron medidas que posteriormente terminaron plasmadas en la LOMCE. Por otra parte, ciertas actuaciones que pueden quedar reforzadas en la nueva ley llevan mucho tiempo entre nosotros y nosotras: los circuitos

---

<sup>1</sup> Doctor en Educación por la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Actualmente Profesor Docente-Investigador en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Email: [hector.monarca@uam.es](mailto:hector.monarca@uam.es)

<sup>2</sup> Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid, Máster en Calidad y Mejora de la Educación por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y Licenciada en Derecho y Ciencias Políticas y de la Administración por la misma universidad. Actualmente Profesora Docente-Investigadora en la Universidad de Oviedo. Email: [nfg.fernandeznoelia@gmail.com](mailto:nfg.fernandeznoelia@gmail.com)

<sup>3</sup> Esta ley, aunque fue aprobada, no llegó a implementarse porque fue derogada al cambiarse el gobierno.

educativos diferenciados, la privatización de centros, la transferencia de fondos públicos a la gestión privada y prácticas de elección de centros por parte de las familias, o de estudiantes por parte de los centros, como puede apreciarse en una gran variedad de obras (Apple, 2006; Fernández-González, 2019; Fernández-González y Monarca, 2019; García Fernández y Moreno, 2002).

A nivel mundial, muchas de las ideas y prácticas que ahora intenta reforzar o incorporar la LOMCE a la realidad educativa de España, se vienen implementado a nivel más o menos focalizado en algunos países y regiones, aunque con carácter cada vez más extendido. En la década del 70 Reino Unido y Estados Unidos implementan e impulsan profundos procesos de reforma de sus Estados incorporando lo que se ha denominado Nueva Gestión Pública (Normand et. al., 2018); con una tendencia contradictoria entre la descentralización y la centralización: descentralización de servicios, mayor participación del mercado, privatización; pero con nuevas formas de centralización a través del control de resultados mediante diversas prácticas de evaluación y de supervisión (Ball, 2003; Lundgren, 2013; Ozga, 2009). Para explicar este hibridismo en el que se combinan procedimientos de gestión burocráticos-tradicionales con otros propios del mercado, Le Grand (1991) introduce el término de cuasi-mercados, el cual es rápidamente incorporado a los análisis educativos para hacer mención a la combinación de los siguientes rasgos de su funcionamiento: elección de escuelas por parte de las familias, autonomía de los centros educativos y alto control del Estado por medio de procedimientos de rendición de cuentas y sistemas de evaluación (Ball y Youdell, 2007; Fernández-González y Monarca, 2018; Monarca, 2012; Whitty, Power y Halpin, 1999).

Los cambios mencionados se fueron extendiendo por un número importante de países, a distintas velocidades e intensidades. La globalización en gran parte hace referencia a estos procesos de cambio del Estado de bienestar hacia al Estado competitivo (Cerny, 1997), el cual se caracteriza por muchos de los rasgos antes mencionados. Por su parte, de forma complementaria, Gentili (1997) ve a la globalización como parte de la reestructuración del capitalismo y sus formas de acumulación y distribución de la riqueza. En este sentido, Ball (2012) hace un interesante análisis de las nuevas redes de poder e influencia a nivel internacional, con ejemplos concretos de empresas y grupos económicos que invierten en escuelas de múltiples países.

La descripción de principios neoliberales que circulan incorporados en discursos, políticas y prácticas educativas con anterioridad a la LOMCE, tanto a nivel estatal como internacional, podría ampliarse (Fernández-González y Monarca, 2019). Sin embargo, lo relevante es que ahora se cristaliza a nivel prescriptivo y, de forma explícita, se establece una ruptura con ciertos significados que han sido pilares de consensos previos, más próximos a la socialdemocracia. En este sentido, con la LOMCE se refuerzan normativamente sentidos ya existentes o se extienden a todo el

Estado algunos que se daban de forma focalizada en algunas Comunidades Autónomas; finalmente, se incorporan otros sentidos cuya novedad es más evidente. En cualquier caso, más allá de la novedad o no, la LOMCE se presenta como una síntesis importante de una serie de significados que suponen un importante refuerzo para avanzar en un cambio profundo de los sentidos que, hasta ahora, estaban sosteniendo la educación institucionalizada en España. Parece ser una propuesta de cambio de gran calado que afecta al sentido mismo de la educación, marcando una alineación evidente con el contexto de globalización antes mencionado y la reforma de Estado en la que, por otra parte, se está profundizando de forma simultánea. En términos generales, podríamos enmarcar esta ley en “una serie de estrategias culturales orientadas a quebrar la lógica del sentido” (Gentili, 1997, p. 115) que las mayorías tienen sobre la escuela y la educación.

Por tanto, en este capítulo se asume que la nueva ley de educación cristaliza intenciones de profundos cambios de sentido y nuevas direccionalidades para la educación y la escuela, acorde con otros cambios a nivel global y estatal. Se introducen nuevos valores, nuevas prácticas, nuevas racionalidades, nuevas lógicas... o se resignifican los existentes. Algunos de ellos se relacionan con: a) la idea de la educación como derecho, la idea de igualdad y de escuela comprensiva; b) la idea de calidad y excelencia; c) la idea de fracaso y culpa asociado a la naturalización de las capacidades y del esfuerzo; d) la gestión vertical, técnica y sin participación o con una participación burocratizada; e) nuevas formas de control y vigilancia; f) implementa una clara tensión entre lo común y la diversidad; g) la introducción de procesos de evaluación estandarizada como «mecanismo clave» regulador del cambio buscado; entre otras. En todo caso, siempre nos queda algo de optimismo: los procesos de reproducción y producción cultural y social son de gran complejidad y no admiten ninguna lectura mecanicista (Apple, 1997a; Giroux y McLaren, 1998; Willis, 2006); cualquier disputa simbólica e instrumental relacionada con dar sentido y direccionalidad a la realidad, tiene lugar en el marco de intereses y grupos de poder diversos y con frecuencia contradictorios; por tanto, aunque los mismos no se encuentren en una posición de igualdad, siempre podrían darse los espacios para la disputa, la apropiación, resignificación y resistencia.

## **2. El fin de la escuela comprensiva y de la educación como principio de igualdad**

Tal como sostiene Manuel de Puelles (2009), el Estado de bienestar fue el que hizo posible que se consolidara la educación como un derecho fundamental. Fue entonces cuando, según el autor, la separación entre un nivel primario y otro secundario deja de tener sentido y sectores sociales antes excluidos acceden masivamente a este último; “nace de este modo la escuela comprensiva, integrada o polivalente” (Puelles, 2009, p. 3), necesariamente unida a la búsqueda de igualdad de oportunidades. De

manera similar, Gimeno (1998) sostiene que, en la educación comprensiva, la escolaridad se organiza de tal modo que “los estudiantes asisten a un mismo tipo de centro (no existe división, por ejemplo, entre enseñanza profesional para unos y formación no-profesional para otros)” (p. 317), de esta manera, existe un currículo básico, generalmente polivalente, para todos.

En este caso, la LOMCE retoma y refuerza la diversificación en itinerarios o circuitos diferenciados dentro de la enseñanza obligatoria. Esto no es algo nuevo en la educación española, pero, aunque en términos generales no ha demostrado ser una solución que favorezca la igualdad de oportunidades (Monarca, 2017a), la nueva ley insiste y refuerza este camino. En este sentido, no ofrece ninguna solución encaminada a lograr aquella escuela comprensiva propia del consenso de la década de los 80; más bien, parecen resurgir en ella las viejas resistencias. De la misma manera, si la educación comprensiva fue de la mano de la educación como derecho del sujeto que debía ser provisto por el Estado, tanto una como el otro son eliminados del discurso simultáneamente; lo cual afecta también a la igualdad de oportunidades. La educación y la escuela como lugar común se diluye, desvanece, desaparece (Fernández González y Monarca, 2021; Monarca, Fernández González y Méndez-Núñez, 2020).

Otros aspectos amenazan cambios en estas concepciones. Uno de los ellos tiene que ver con la forma en que se justifica la necesidad de separación de itinerarios, basado en la idea de los «talentos» a modo de naturalización de las capacidades de los sujetos, lo cual supone un retroceso teórico en cuanto a entenderlas como «dones naturales» (Kaplan y Ferrero, 2002), “desvinculadas de las condiciones históricas, políticas, económicas y educativas de los contextos y de los sujetos que en ellos viven y de las oportunidades que estos tienen para desarrollarse como tales” (Monarca, 2012, p. 112). De esta manera, estas naturalizaciones suponen una forma de legitimar las desigualdades sociales y las respuestas educativas diferenciadas de acuerdo con ellas. De acuerdo con los análisis que realiza Apple (1997b), pareciera que en la insistencia que realiza la LOMCE sobre las diferencias naturales de los talentos que poseen los estudiantes subyace la idea de que “nuestras sociedades serán más estables si comprendemos finalmente que es preciso renunciar al sueño de que todos nuestros niños necesitan ser igualmente educados” (p. 85).

Otro de los aspectos tiene que ver con la forma de entender la educación básica, concretamente, con su fragmentación. El concepto apenas es mencionado, sin embargo, lo llamativo es que ya no queda asociado de forma explícita a la enseñanza secundaria, como sucedía hasta ahora. Es importante cómo una sociedad define «lo básico» desde el punto de vista educativo, lo imprescindible, ya que en cierta forma determinará los esfuerzos que el Estado tiene que realizar para garantizarlo. El acceso a una educación polivalente para nuestros tiempos debe abarcar como mínimo la enseñanza primaria y la secundaria, bajo el principio de escuela comprensiva, a eso se ha llamado educación básica en el consenso educativo de los 80. Todos estos conceptos: educación

comprensiva, polivalente y básica, han sido modificados, incluso eliminados, por esta ley. En este sentido, la formación polivalente y amplia de los estudiantes en la educación básica como base de una ciudadanía democrática deja de ser una prioridad.

Junto con lo anteriormente mencionado, otro cambio observado tiene que ver con que la «inclusión», como concepto y como práctica, la cual prácticamente desaparece del discurso. Muy unido a la idea de escuela comprensiva, la inclusión “es uno de los aspectos en los que más se ha matizado y materializado la democratización de la educación, a través de una forma de entender la educación y de organizar las enseñanzas” (Monarca, 2012, p. 113). La misma, tal como sostienen Booth y Ainscow (2011), hace referencia a eliminar la exclusión, la discriminación y las barreras para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, muy especialmente de aquellos que se encuentran en situación de desigualdad y desventaja con respecto a otros.

Es cierto, tal como expresa Ball (2002), que “los temas referidos a la equidad no desaparecen totalmente, antes bien son «ubicados y reubicados» [...] Los significados de la palabra equidad se retraen, son re TRABAJADOS y realizados de nuevas maneras” (p. 119). De cualquier forma, la educación y la escuela como espacio de derecho para la igualdad de oportunidades, la equidad, la justicia y la construcción de la ciudadanía queda alterado, acorde con el nuevo contexto de global y de reestructuración del Estado. En este sentido, de acuerdo con lo mencionado en la introducción, “los cuasi mercados tienden a aumentar la segregación entre escuelas” (Vanderberghe, 2002, p. 230). En este contexto de cuasi-mercados la educación se transforma en una mercancía (Ball, 2013; Lundgren, 2013), y se establece con ella una relación de proveedor-cliente (Ball y Youdell, 2007; Le Grand, 1991; Whitty, Power y Halpin, 1999), en la que la igualdad ya no tiene ninguna relación con las oportunidades históricas o presentes de las personas o grupos, sino, fundamentalmente, con las posibilidades que tanto proveedores y clientes tienen de elegirse (Apple, 1997a).

### **3. Exámenes externos, diferenciación y nuevas formas de regulación y vigilancia**

Las evaluaciones externas que establece la LOMCE son, posiblemente, uno de los elementos que tiene mayor relevancia. Alineados con otros discursos que circulan a nivel internacional relacionados con la calidad de la educación y la rendición de cuentas (Díez-Gutiérrez, 2018; Fernández-González y Monarca, 2018, 2019; Grek, 2009; Normand et. al., 2018), contribuyen a instalar y promover una cultura performativa (Ball, 2003, 2013). En este marco, las evaluaciones externas son usadas explícitamente para legitimar su propia «reforma» y, de acuerdo con la lógica del discurso empleado, es de esperar que también sean usadas para legitimar o justificar otras acciones en el futuro. De la misma manera, parecen adquirir un fuerte matiz regulador de prácticas y políticas (Apple, 2019; Barroso, 2005), es decir, su uso como «mecanismo de gobernanza» (López, 2013; McDonnell, 1994; Supovitz, 2009), en el contexto de una

nueva gobernanza supranacional (Carvalho, 2009; Dale, 1999; Edwards y Moschetti, 2020; Torres, 2006).

Por tanto, es necesario aproximarse de forma crítica con el objetivo de trascender la propuesta naturalizada y aporofémica que la ley hace de las evaluaciones externas (Monarca, 2012). En este sentido, al margen de la necesidad que pueda tener un Estado de generar conocimiento sobre la forma en que funciona su sistema con el fin de poder implementar medidas de mejora fundamentadas, las evaluaciones son instaladas en sentido contrario de lo que sugiere el campo específico de evaluación de políticas (Adelle, y Weiland, 2012; Álvarez-López y Valle, 2019), las cuales surgen en un principio como una respuesta crítica a las evaluaciones focalizadas en programas o aspectos aislados de las mismas. En este caso, las evaluaciones externas se centran, principalmente, en «resultados de aprendizaje» —una forma muy acotada y pobre de definir los resultados del sistema educativo—, tomados a partir de la medición y la cuantificación de los aprendizajes de los estudiantes (Matheus y Lopes, 2014; Popkewitz, 2013).

De esta forma, la relevancia que ocupan en la LOMCE por intensidad, frecuencia y características, su lugar dentro del funcionamiento de lo escolar y lo educativo, debe ser analizado en el marco de las reformas que las prácticas y los sentidos de la educación están teniendo a nivel internacional, como así también en España (Apple, 2006, 2019). En este sentido, tal como sugiere Ball (2003, 2013), las evaluaciones deben ser analizadas como «tecnologías» que participan en la «fabricación» de identidades y culturas institucionales. Las lógicas de actuación que suponen, la forma en que impactan en los sujetos: profesorado, estudiantes, familias, políticos y en las mismas escuelas, contribuye a generar, potenciar o legitimar cambios en la educación y en la forma de pensar de las personas sobre la educación y la vida social (Díez-Gutiérrez, 2018; Fernández-González, 2015; Monarca y Fernández-Agüero, 2018; Normand et. al., 2018; Ozga, 2009). En este sentido, de acuerdo al uso que se hace de las evaluaciones y de todo lo que gira alrededor de ellas, éstas no sólo impactan en el ámbito escolar, sino también sobre el sentido común (Apple, 1997, 2019).

De esta manera, las evaluaciones externas se transforman en verdaderas reguladoras de las políticas y las prácticas educativas, que actúan no sólo como generadoras de reglas, sino como dispositivo que favorece la articulación de «múltiples regulaciones» (Barroso, 2005), de fuentes, contenidos, actores, etc.; cambiando la naturaleza de la regulación burocrática-tradicional. En el modelo burocrático, los roles, las funciones y los procedimientos de regulación se caracterizan por estar claramente definidos en las reglamentaciones y por funcionar de acuerdo con ellas, en este sentido, a pesar de darse diversas mediaciones, los roles y funciones se caracterizan por ser fijas y estáticas. Los dispositivos de evaluación, en cambio, ni siquiera suele presentarse como mecanismos de regulación, manteniendo oculta esta función. Sin embargo,

producen los efectos de cualquier sistema de regulación: genera reglas que guían o prescriben comportamientos, que sugieren actuaciones a los sujetos y a las instituciones, como así también a las administraciones educativas; sólo que en este caso dicho proceso tiene lugar de forma implícita, sutil. A partir de Barroso (2005) es posible sostener que se trata fundamentalmente de un proceso que “resulta más de la regulación de las regulaciones, que del control directo de la aplicación de una regla sobre la acción de los «regulados»” (p. 734)<sup>4</sup>.

En esta línea de análisis, tal como sugiere McDonnell (1994), las evaluaciones externas son en realidad un eficaz sistema de persuasión, el cual, en su lado más negativo, se presta a la propaganda y a la manipulación. Son verdaderos prismas que orientan las miradas sobre el mundo y la educación: definen lo que es «buena educación», lo que es «calidad», lo que es importante, definen cómo y cuándo eso se determina, y quién lo hace. En realidad, las evaluaciones que se proponen en la LOMCE, alejadas de una verdadera evaluación de las políticas —del sistema—, como ya se ha sugerido (Adelle y Weiland, 2012; Álvarez-López y Valle, 2019), evitan cualquier aproximación compleja a la comprensión de los fenómenos educativos. En realidad, estas evaluaciones acotan la mirada y entregan el problema ya definido, cuantificado, de esa manera cierran el debate, lo enmarca, lo deja atrapado en un límite que viene definido de forma a priori a las mismas prácticas educativas (Monarca, Fernández-González y Méndez-Núñez, 2021). Así usadas, acotan la forma de pensar y actuar, la deja atrapada en lo que las pruebas determinan como «medible», como así también en las cuantificaciones que posteriormente ofrece, habilitando un espacio de sentido permitido para pensar lo educativo.

### 3.1. Exámenes externos y transformación de la educación en mercancía

Un aspecto importante de los sistemas de evaluación que se desprende de la ley que estamos analizando, es que queda reforzado, por su propia lógica, la contribución que estos hacen al proceso de transformación de la educación en mercancía (Ball, 2012, 2013; Grek, 2009; Ozga, 2009). Estos sistemas, las prácticas y el simbolismo que giran en torno a ellos, contribuyen a «ponerle valor» a los distintos aprendizajes, momentos, actuaciones, logros, etc.; de esta manera, usando los argumentos de Willis (2006), son una herramienta de la fábrica simbólica que produce las mercancías culturales. Así, dentro de la racionalidad performativa, de la cual los sistemas de evaluación así concebidos forman parte, ese valor viene determinado por las cuantificaciones de los resultados de los aprendizajes o conductas esperadas: es su puesta en escena mediante todo tipo de comparaciones (Anderson, 2010). Esta combinación, números-datos-comparación, es la que construye el valor, además de ser un potente sistema de gobierno (Grek, 2009; López, 2013; Ozga, 2009; Popkewitz, 2013). El proceso de transformación

---

<sup>4</sup> Traducción propia.

de la educación en mercancía, por supuesto, se completa con otra serie de ingredientes simbólicos e instrumentales, que agregan a esta puesta en escena de números-datos y comparación (Anderson, 2010), nuevos sentidos y direccionalidades: a) persuasión-propaganda (McDonnell, 1994), sobre las cuales incluso se ha llegado a mencionar que es una forma fácil de mostrar «buenos resultados» educativos dentro de los ciclos electorales (Supovitz, 2009)<sup>5</sup>; b) certificaciones, acreditaciones o cualquier otra medida de consecuencias importantes para los sujetos, ya sean estudiantes o docentes: promoción-repetición, incentivos salariales, becas, etc.; y c) prácticas asociadas con la elección de centros o de estudiantes, implícitas o encubiertas, que se profundizarán a continuación.

Los cuasi-mercados en educación ubican a los sistemas de evaluación en un lugar clave en tanto se transforman, en este contexto, en una tecnología imprescindible para transformar la educación-escolarización en mercancía, asignándole valor a través de las evaluaciones continuas que contribuyen a sostener y fomentar la relación proveedor-cliente (Ball y Youdell, 2007; Fernández González, 2019; Whitty, Power y Halpin, 1999). De esta manera, se ofrece información y datos que el cliente necesita para ejercer su supuesto «derecho a elegir centro», en ocasiones los mismos son ofrecidos de forma comparativa y en otras, en cualquier caso, se deja abierta la posibilidad de comparación por parte del «cliente» y de otros actores que entran en escena con diversos intereses. Así, todos los centros sostenidos con fondos públicos —por supuesto, también los de gestión privada sostenidos con fondos públicos— se hacen «elegibles», entre otras cosas, por el valor que a los mismos se le asignan por estas evaluaciones externas.

De esta manera, la puntuación, el ranking, la comparación son operaciones que se aplican al valor que muchas familias dan a los centros y que utilizan para elegirlos. En esta racionalidad, el valor que obtienen los centros educativos en el mercado aumenta si sus puntuaciones son más altas y si su ubicación en el ranking es mejor. Las elecciones, por su parte, pueden tener una serie de consecuencias, muchas de ellas relacionadas con los recursos que se obtienen: más estudiantes son más grupos, más grupos supone más profesorado —aunque no siempre— y, para algunos centros, supone más ingresos a través de otros cobros que realizan a las familias, algo que hacen la

---

<sup>5</sup> Jonathan Supovitz (2009) menciona en su artículo «Can high stakes testing leverage educational improvement? Prospects from the last decade of testing and accountability reform», que las evaluaciones externas son uno de los medios más visibles para que los políticos demuestren que pueden influir en lo que sucede en las aulas y en la «mejorara de la educación», ya que aplicando el mismo examen, de forma continuada, en tan sólo 2-4 años, coincidiendo con el ciclo electoral, se ha comprobado que hay un ascenso de las puntuaciones. En cualquier caso, a partir de las investigaciones de Linn aclara que si se introduce un examen distinto suele darse un descenso de dichas puntuaciones y, por otra parte, que esta supuesta mejora se debe a cambios muy superficiales y no dicen nada sobre cambios reales dentro del sistema de educación. En este sentido, hay que tener en cuenta que en los documentos (borradores) previos a la Ley se insistía en este argumento, supuestamente científico: que las pruebas estandarizadas aplicadas de forma sostenida contribuirían a la mejora de la educación, sin prestar atención a las críticas reflejadas en una parte importante de la producción académica sobre el tema.



mayoría de centros de gestión privada aunque reciban fondos públicos. El proceso simbólico detallado parece sencillo, mejores puntuaciones-mayor valor, los centros son valorados de acuerdo a dicha relación. Por supuesto es más complejo y no funciona en todos los casos de la misma manera, sobre todo en lugares donde no hay posibilidad de elección, aunque eso no significa que las familias empleen las puntuaciones y el ranking para construir diversas imágenes sobre los centros educativos.

Hasta aquí se ha comentado una de las caras que esta lógica encierra, la otra cara en esta racionalidad mercantilista se da cuando el mismo proveedor —la escuela— asume también la tarea de «elegir a sus clientes». Hace tiempo que hay constancia de las prácticas explícitas e implícitas que ciertas escuelas emplean en la elección de sus estudiantes (Ball, 2003; García Fernández y Moreno, 2002); y algunos autores relacionan específicamente las evaluaciones externas con estas prácticas (Ball, 2013; Ball y Youdell, 2007; Whitty, Power y Halpin; 1999). De esta manera, si los resultados en los exámenes externos juegan un papel importante en el valor que las familias le otorgan a los centros, dentro de esta racionalidad, es coherente pensar que los centros buscarán, si pueden hacerlo, estudiantes que contribuyan a aumentar su propio «valor», teniendo en cuenta que el mismo se vincula a una imagen formada por diversos componentes. Tal como sostienen Ball y Youdell (2007) “esos procesos conducen a la aplicación de prácticas, manifiestas y también encubiertas, de selección en los centros de enseñanza, en su intento por asegurar que cuentan con un alumnado que consideran va a dar mejores resultados con respecto a medidas externas” (p. 44). De la misma manera, en otros análisis realizados por Ball (2013), se concluye que los centros educativos que pueden seleccionar a sus usuarios-clientes (estudiantes), ya sea de forma explícita o implícita, tienen más capacidad y posibilidades para asegurar unos determinados resultados y controlar su posición en los rankings y su imagen en general. Así, los estudiantes que supongan una amenaza para esto quedarán excluidos o segregados, concentrados en determinadas escuelas, como demuestra el trabajo de García Fernández y Moreno (2002) antes mencionado. De esta manera, en contra de lo que esta racionalidad sugiere, la misma afecta seriamente a la igualdad de oportunidades de elegir, y supone una nueva forma de potenciar la reproducción de las desigualdades de origen.

### **3.2 Exámenes externos, estandarización y desigualdad**

En el trabajo realizado por Whitty, Power y Halpin (1999) sobre la implementación de los cuasi-mercados en Estados Unidos, Suecia, Nueva Zelanda, Inglaterra y Gales, se sostiene que la intensificación de la relación educación-resultados, mediante objetivos medibles, hace que los procesos sean tenidos cada vez menos en cuenta y sean simplificados en acciones y relaciones basadas cada vez más en estos resultados cuantificables esperados. En su investigación constatan que esta racionalidad educativa potencia “la tendencia a abandonar de forma gradual la enseñanza en grupos

de alumnos de capacidades diversas y la reaparición de distintas formas de división en grupos homogéneos y de adaptaciones curriculares de niveles diferentes para los distintos grupos, incluyendo la escolarización selectiva” (Whitty, Power y Halpin, 1999, p. 117), lo mismo queda reflejado en otros trabajos ya mencionados (Ball, 2003, 2013; López, 2013; Monarca y Fernández-Agüero, 2018). De esta manera, las prácticas educativas condicionadas por evaluaciones externas refuerzan procesos de estandarización y diferenciación de forma simultánea, marcado por los tiempos, los ritmos y los contenidos de las evaluaciones externas, como así también por las formas de trabajo escolar que unos «buenos resultados» en las mismas sugieren.

En esta línea, Torres (2006), a partir de un amplio recorrido por la literatura especializada, mencionada los siguientes efectos de las evaluaciones externas que se podrían relacionar con la estandarización del pensamiento y de las prácticas educativas: a) “las perspectivas conflictivas del conocimiento se obvian en favor de un falso consenso”, b) “se marginan todavía más las culturas tradicionalmente silenciadas en los centros de enseñanza”, c) “se auspicia el regreso a las estrategias didácticas más tradicionales y autoritarias para trabajar en las aulas”, d) “se refuerza la política de libros de texto más estandarizados”, e) “la preocupación principal del profesorado vuelve a ser la disciplina y la cultura del esfuerzo” (p. 165).

De esta manera, las evaluaciones externas se pueden ver como una nueva forma de reforzar aquel rasgo tradicional —original— del sistema educativo: la monocronía (Terigi, 2010), según la cual, programa, ritmo, secuencia, tareas, tiempos y, en este caso, resultados cuantificables, quedan alineados, sincronizados en unas mismas coordenadas: espacio-tiempo-grupo de estudiantes; cualquier cosa que altere dicha sincronización supondrá un problema. De una manera similar, a partir de algunas de las conclusiones a las que llega Robert Everhart (2006, p. 378) en su trabajo «Leer, escribir y resistir», se puede afirmar que las evaluaciones externas son dispositivos que ayudan a limitar “la variedad de los intereses cognitivos” que se ponen en juego en las interacciones didácticas, dentro de la gran variedad de “formas de conocimiento y de acciones” posibles. Este rasgo, a modo de principio homogeneizador de prácticas, paradójicamente, genera una gran desigualdad, dado que se construye sobre unas supuestas «trayectorias escolares teóricas» que la realidad desmiente (Monarca, 2017a; Terigi, 2010). La heterogeneidad es el rasgo dominante en la vida social y cultural, y también en el ámbito escolar, aunque en muchas ocasiones quede silenciada u oculta; de esta manera, actuar de forma estandariza-alineada, bajo un supuesto que ni la realidad ni la experiencia docente sugieren, genera desigualdad de resultados y, bajo esta racionalidad performativa de la que participan las evaluaciones, contribuyen al fracaso escolar (Terigi, 2010).

Bajo esta racionalidad, una actuación escolar «atada» a las formas y contenidos que la aprobación de las evaluaciones externas demanda, se transforma en un «adiestramiento» que quita tiempo para otro tipo de actividades, contenidos,

interacciones y aprendizajes más significativos para los estudiantes (Heredia Latorre y Kline, 2018; Jennings y Bearak, 2014). La estandarización del pensamiento y la conducta por parte de estudiantes y profesorado afecta negativamente al desarrollo de métodos y actividades diversas —como así también al uso de recursos y materiales variados— en las propuestas pedagógicas. De la misma manera, es preciso destacar los efectos homogeneizadores y de estandarización cultural y política que las evaluaciones de estas características pueden tener.

#### **4. Nuevas formas de gobierno en los centros educativos: más dirección y menos participación**

Por último, es importante resaltar la nueva orientación que se quiere dar al «gobierno y funcionamiento de los centros educativos», mucho más focalizado en la dirección y con escasas o ninguna mención a los otros órganos de gobierno y coordinación docente. Para comprender este cambio es preciso resaltar que España ha logrado configurar en décadas pasadas una estructura organizativa de centro claramente democrática. Más allá del funcionamiento real en cada centro educativo, la normativa al respecto establecía, tanto para para colegios de enseñanza infantil y primaria como para institutos de enseñanza secundaria, una forma de gobierno y gestión basada en la participación y la toma de decisiones colegiadas a través de órganos de gobiernos y de coordinación docente (Monarca, 2013). La LOMCE abre cierta incertidumbre sobre este funcionamiento, centrándose casi de forma exclusiva en el refuerzo y redefinición de la función directiva (Monarca, 2012).

El discurso sobre el fortalecimiento de la función directiva va unido al de autonomía de los centros, pero en la forma en que la LOMCE insiste en el lugar que ocupan las y los directores dentro de la administración educativa, subyace una especie de alusión jerárquica a las funciones que estos deben asumir en relación a otras autoridades de dicha administración y estableciendo distanciándola del resto del profesorado. Por lo tanto, al margen de otras lecturas sobre la autonomía, parece una contradicción que se insista en ella al mismo tiempo que se insiste en una dirección escolar fuerte, alineada con las autoridades de la administración educativa, bajo una peculiar forma de entenderla, en la que la totalidad del profesorado, como cuerpo profesional colegiado, apenas es tenido en cuenta en su participación en los órganos de gobierno y de coordinación docente.

Tomando como fundamento ciertas investigaciones y literatura especializada sobre el liderazgo educativo que ha colonizado otras posibles formas de abordar la temática (Monarca, 2013; Schriewer, 2011), desarrollada en países anglosajones o que han partido de sus supuestos, la autonomía de la que habla la LOMCE se refiere casi exclusivamente a los equipos directivos, que no es lo mismo que hablar de autonomía de los centros. Esto supone una forma de fortalecer formas de gestión centralizadas y jerárquicas, y desmantelar, o al menos debilitar, las formas democráticas establecidas

hasta el momento, basadas en la participación, el trabajo compartido y la toma de decisiones colegiadas.

Finalmente, el refuerzo de la función directiva en su rol de guardián de la normativa y de cualquier procedimiento externo que se implemente desde la administración educativa, no solo burocratiza aun más el trabajo pedagógico de los centros, sino que supone una medida clara en el mantenimiento de los rasgos de un campo educativo fuertemente fragmentado, jerarquizado y diferenciado (Monarca, 2017b).

## 5. Reflexiones finales

Desde el punto de vista histórico la educación no es ajena a las disputas por el poder y la hegemonía; muy especialmente por el poder de hacer ver la realidad de una determinada manera y, en ocasiones, de hacer partícipes a los sujetos en la construcción de las representaciones sobre dicha realidad. En fin, siempre ha sido un espacio de disputas simbólicas e instrumentales (Bourdieu, 1988). En la historia más reciente de la educación institucionalizada, más o menos como la conocemos en el presente, la configuración de los Estados se ha valido de ella para «la construcción» de las «identidades» de sus ciudadanos y la «cultura común». Dichos procesos han adquirido matices diferenciados de acuerdo con los momentos históricos específicos y con las tendencias de los gobiernos de dichos Estados. Por otra parte, además de este rasgo que vincula a la educación institucionalizada con los procesos identitarios, de la misma manera estuvo caracterizada por prácticas diferenciadoras, también con matices importantes. De esta manera, la educación institucionalizada que tenemos siempre estuvo vinculada a la «fabricación» simbólica de la realidad y a la diferenciación asociada con el sistema social y productivo que le dio origen, muy especialmente relacionada con la «división social del trabajo que caracteriza nuestras sociedades» (Monarca, Fernández González y Méndez-Núñez, 2020). Junto con ello, los sistemas democráticos fueron incorporando a la escuela demandas cada vez más numerosas vinculadas con la democratización de la sociedad, la cultura, el conocimiento, etc. Así llegamos en España, y en muchos otros países, a un sistema educativo de masas nunca antes visto en la historia, a partir del cual aquella escuela elitista y diferenciadora se vio amenazada por el derecho universal a la educación.

En el contexto actual, los cambios que se vienen dando en las últimas décadas, a nivel global y local, intensifica las tensiones relacionadas con la educación y con la escuela. El nuevo capitalismo global, las nuevas formas de acumulación y distribución de la riqueza y del poder, la reforma del Estado y otros cambios de la sociedad y las culturas interrogan el sentido de la escuela: para qué sirve la escuela y a quién sirve, qué finalidades tiene y a quién beneficia dichas finalidades, qué tipo de ciudadano debe formar, etc.

Llegamos hoy a una tensión compleja de resolver, una tensión entre formas de ver a la sociedad y a la educación, en la cual la misma idea de educación pública, para todos y todas, comprensiva, común, está siendo desarticulada (Fernández González y Monarca, 2021; Monarca, Fernández González y Méndez-Núñez, 2020; Viñao, 2012). De esta manera, el duro ataque a la educación pública, común, bajo el argumento de la supuesta crisis de la educación, apela a aquella escuela selectiva y jerárquica que desde «ciertos intereses» se añora. Es posible que el modelo democratizador de la escuela que surgió para acompañar la industrialización y la construcción de los Estados nacionales esté hoy agotado. También es posible que la misma democratización de la educación haya aumentado la tensión entre el «mandato diferenciador», relacionado en parte con una escuela que ha surgido para responder a la división social del trabajo, y el «mandato democratizador», de una escuela pensada para igualar las posibilidades de los sujetos de participar en el mundo. En este sentido, la estructura jerárquica del sistema educativo facilitaba y legitimaba, mediante certificaciones, circuitos educativos diferenciados, test y evaluaciones diversas, la acomodación de los sectores sociales en sus «respectivos lugares»; aunque los movimientos democratizadores de la educación, de la justicia social en general y la filosofía asociada a la escuela pública y gratuita, han alterado en parte este rasgo diferenciador. En efecto, el «mandato democratizador» por el cual la educación se transforma en un derecho de acuerdo con el cual se debe garantizar el acceso, la permanencia y el aprendizaje a todos y todas, ha afectado, aunque no totalmente, al «mandato diferenciador». De esta manera, la escuela democrática choca con dos ideas que han atravesado históricamente a la sociedad y a la educación: a) seleccionar mediante certificaciones y otras prácticas a determinados sujetos y b) distribuir a los sujetos de acuerdo con la estructura social y la división social del trabajo. Bajo esta mirada, si todos pueden acceder a los mismos conocimientos y a las mismas certificaciones, entonces ¿quiénes van a querer asumir los puestos de trabajo más incómodos y duros? De acuerdo con la misma mirada, un acceso de toda la población a una «educación de calidad» o, mejor, a una «buena educación»: a los conocimientos que contribuyen a comprender el mundo y a participar activamente en él, puede suponer un problema para sostener determinado modelo de sociedad.

En efecto, continuar con el avance del proyecto democratizador de la educación, si se hace de forma «radical», podría terminar por poner en cuestión el mismo modelo social actual y el mismo «orden de las cosas»; algo a lo que el «acceso a la educación» parece haber contribuido. Por tanto, dentro del contexto económico y social actual a nivel global, a nivel de los propios Estados nacionales y dentro de estos, la situación educativa parece ser el reflejo de la alta tensión que se ha generado, en la que se han reanimado viejas disputas por la educación junto a otras nuevas. En este sentido, estas tensiones, la supuesta crisis de la educación y de la escuela, pueden ser interpretadas como un reacomodamiento de posiciones, en el que se ve cada vez con más claridad que se ataca con dureza a la escuela pública y a los procesos de democratización de la educación (Viñao, 2012). Tal como se mencionó, asistimos a procesos que buscan

transformar a la educación en una mercancía, en los que “la educación está siendo reconceptualizada como una oportunidad para el beneficio” (Ball, 2012, p. 21). La LOMCE como prescripción normativa se ubica en este escenario, ofreciendo direcciones en relación a las tensiones antes mencionadas y contribuyendo a transformar los significados y las prácticas educativas que marcaron las tendencias más transformadoras y democratizadoras en la historia de la educación hasta el momento; incluso, a pesar de que las evidencias relacionadas con esta «ola de reforma educativa» no ha supuesto el “incremento de las oportunidades a una escala significativa” (Whitty, Power y Halpin, 1999, p. 160).

Queda aún por ver cómo se darán los procesos de apropiación y resignificación de los sujetos, centros educativos, movimientos y grupos sociales, como así también los procesos de resistencia y construcción que los mismos desplieguen.

## Referencias bibliográficas

- Adelle, C. y Weiland, S. (2012). Policy assessment: the state of the art. *Impact Assessment and Project Appraisal*, 30(1), 25-33. DOI: 10.1080/14615517.2012.663256
- Álvarez-López, G. y Valle, J. M. (2019). Propuesta de modelo de evaluación sistémica para la educación básica. *Revista de Educación*, 385, 145-172.
- Anderson, G. (2010). A Reforma Escolar como Performance e Espetáculo Político. *Educação & Realidade*, 35(2), 57-76.
- Apple, M. W. (1997a). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Apple, M. W. (1997b). El neoliberalismo y la naturalización de las desigualdades: genética, moral y política educativa. En P. Gentili (Comp.), *Cultura, política y currículo* (pp. 81-110). Buenos Aires: Losada.
- Apple, M. W. (2006). Understanding and Interrupting Neoliberalism and Neoconservatism in Education. *Pedagogies*, 1(1), 21-26.
- Apple, M. W. (2019). On Doing Critical policy analysis. *Educational Policy*, 33(1) 276-287.
- Ball, S. (2002). Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En N. Narodowski, M. Nores y M. Andrada (comps.). *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela* (pp. 103-128). Buenos Aires: Granica.
- Ball, S. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Revista Educación y Pedagogía*, XV, 37, 87-104.
- Ball, S. (2012). *Global Education Policy: austerity and profit*. La Laguna (España): Universidad de La Laguna.

- Ball, S. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, 38, 103-113.
- Ball, S. y Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación pública*. Informe preliminar para el V Congreso Mundial de la Internacional de la Educación. Londres: Universidad de Londres. Instituto de Educación.
- Barroso, J. (2005). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educ. Soc., Campinas*, 26(92), 725-751.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Carvalho, L. M. (2009). Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do pisa como instrumento de regulação. *Educação & Sociedade*, 30(109), 1009-1036.
- Cerny, P. (1997). Paradoxes of the Competition State: the dynamic of political globalisation. *Government and Opposition*, 32, 251-271.
- Dale, R. (1999). Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14(1), 1-17.
- Díez-Gutiérrez, E. (2018). *Neoliberalismo educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Edwards Jr, D. B. y Moschetti, M. (2020). The sociology of policy change within international organisations: beyond coercive and normative perspectives—towards circuits of power. *Globalisation, Societies and Education*.
- Everhart, R. (2006). Leer, escribir y resistir. En H. Velasco, H., F.J. García y A. Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 355-388). Madrid: Trota.
- Fernández-González, N. (2015). PISA como instrumento de legitimación de la reforma de la LOMCE. *Bordón*, 67 (1), 165-178.
- Fernández-González, N. (2016). Repensando las políticas de privatización en educación: El cercamiento de la escuela. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2509>
- Fernández González, N. (2019). *El cercamiento neoliberal de la escuela pública en Madrid: Un estudio del discurso y la gubernamentalidad*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Fernández-González, N. y Monarca, H. (2018). Los sentidos de la rendición de cuentas en el discurso educativo. *Perfiles Latinoamericanos*, 26(51), 379-401.
- Fernández-González, N. y Monarca, H. (2019). Política educativa e discursos sobre qualidade: usos e ressignificações no caso español. *Revista Educação, Política y Sociedad*, 4(1), 55-83.

- Fernández González, N. y Monarca, H. (2021). Lo común en la educación: praxis de lucha social en la escuela pública. En J. Collet y S. Grinberg (Eds.), *¿Qué educación tenemos y qué educación queremos? Debates, luchas y propuestas en América Latina y España* (en edición). Madrid: Morata.
- García Fernández, J. A. y Moreno, I. (2002). *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.
- Gentili, P. (1997). Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías. En P. Gentili (comp.). *Cultura, política y currículo* (pp. 111-144). Buenos Aires: Losada.
- Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: the PISA ‘effect’ in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23-37.
- Heredia Latorre, R. y Kline, J. (2018). Teaching to the test: La práctica docente como entrenamiento o como educación. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 3(2), 45-59.
- Jennings, J. L. y Bearak, J. M. (2014). “Teaching to the test” in the NCLB era: How test predictability affects our understanding of student performance. *Educational Researcher*, 43(8), 381-389.
- Kaplan, C. y Ferrero, F. (2002). La “Marca de Caín” o el regreso de las explicaciones deterministas bajo la impronta de la ideología neoliberal. *BARBECHO, Revista de Reflexión Socioeducativa*, 1, 12-15.
- Le Grand, J. (1991). Quasi-Markets and Social Policy. *The Economic Journal*, 101, 408, 1256-1267.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 307, del 24 de diciembre de 2002.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 295, del 10 de diciembre de 2013.
- López, L. (2013). Leyendo los lenguajes de pisa críticamente: un análisis a través del inmigrante. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(2), 15-29.
- Lundgren, U. (2013). PISA como instrumento político. La historia detrás de la creación del programa PISA. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(2), 15-29.
- Matheus, D. y Lopes, A. (2014). Sentidos de Qualidade na Política de Currículo (2003-2012). *Educação & Realidade*, 39(2), 337-357,



- McDonnell, L. (1994). Assessment Policy as Persuasion and Regulation. *American Journal of Education*, 102(4), 394-420.
- Monarca, H. (2012). La nueva ley orgánica para la mejora de la calidad educativa. La restauración del discurso conservador. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 107-121.
- Monarca, H. (2013). Fundamentos de las políticas educativas para el liderazgo organizacional. Análisis de un caso. *Revista de Ciencias Sociales*, 19(3), 523-535.
- Monarca, H. (2017a). Políticas públicas de apoyo educativo y configuración de trayectorias escolares. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10 (20), 69-84.
- Monarca, H. (2017b). El profesionalismo como espacio de disputas simbólicas. En H. Monarca y B. Thoilliez (Coords.), *La profesionalización docente. Debates y propuestas* (pp. 41-52). Madrid: Síntesis.
- Monarca, H. y Fernández-Agüero, M. (2018). Opinión del profesorado sobre las fortalezas y debilidades de las evaluaciones externas de aprendizaje en España. *Educación XXI*, 21(2), 249-273.
- Monarca, H., Fernández González, N. y Méndez-Núñez, Á. (2020). Orden social, Estado y escuela: de la producción de lo común a la producción de la diferencia. *RECERCA, Revista de Pensament i Anàlisi*, 25(2), 117-136.
- Monarca, H., Fernández-González, N. y Méndez-Núñez, Á. (2021). Social order, regimes of truth and symbolic disputes: a framework to analyze educational policies. *Filosofija. Sociologija*, en prensa.
- Normand, R., Liu, M., Carvalho, L. M., Oliveira, D. A. y LeVasseur, L. (Eds.) (2018). *Education Policies and the Restructuring of the Educational Profession: Global and Comparative Perspectives*. Springer.
- Ozga, J. (2009). Governing education through data in England: from regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, 24(2), 149-162.
- Popkewitz, Th. (2013). PISA: números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(2), 47-64.
- Puelles, M. (2009). Calidad, reformas escolares y equidad social. En M. A. Santos Rego (ed). *Políticas educativas y compromiso social el progreso de la equidad y la calidad* (pp. 25-39). Barcelona: Octaedro.
- Schriewer, J. (2011). Sistema mundial y redes de interrelación: La internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. En M. Caruso y H-E. Tenorth (Comps.), *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global* (pp. 41-105). Buenos Aires: Granica.

- Supovitz, J. (2009). Can high stakes testing leverage educational improvement? Prospects from the last decade of testing and accountability reform. *J Educ Change*, 10, 211-227.
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía. En G. Frigerio y G. Diker (comps.). *Educación: saberes alterados* (pp. 99-110). Paraná (Argentina): Fundación La Hendija.
- Torres, J. (2006). Los indicadores de rendimiento como estrategia y medida contrarreformista en las reformas educativas. En J. Gimeno (2006). *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar* (pp. 155-179). Madrid. Morata.
- Vanderberghe, V. (2002). Combinación de los controles burocráticos y de mercado en educación: ¿Una respuesta a las deficiencias burocráticas y de mercado? En N. Narodowski, M. Nores y M. Andrada (comps.). *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela* (pp. 213-238). Buenos Aires: Granica.
- Willis, P. (2006). Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción. En H. Velasco, F. J. García y A. Díaz de Rada (eds.). *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 431-461). Madrid: Trota.
- Viñao, A. (2012). El asalto a la educación: privatizaciones y conservadurismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 421, 81-85.
- Whitty, G., Power, S. y Halpin, D. (1999). *La escuela, el estado y el Mercado*. Madrid: Morata.

### Para este capítulo:



Monarca, H. y Fernández González, N. (2020). Reconfiguración de los sentidos sobre la educación en España a partir de la nueva ley de educación (LOMCE). En H. Monarca (Ed.), *Evaluaciones Externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación. Segunda edición revisada* (pp. 157-174). Madrid: UAM. ISBN 978-84-09-24476-8. Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](#)