



Scan to know paper details and  
author's profile

# New Forms of Post-Bureaucratic Control in the Education: Pisa on Political Speech Government in Spain

*Luz Herrero Casado*

## ABSTRACT

The thematic importance of the role of external evaluations in national education policy is becoming more and more important. In Spain, this trend is particularly evident when we look closely at the education reform process that began after the rise to power of the Partido Popular (PP) in January 2012. Their new education law (LOMCE: Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación) explicitly includes numerous direct and indirect references to the PISA (Programme for International Student Assessment) of the OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) and the results references.

*Keywords:* pisa, lomce, discourse analysis.

*Classification:* DDC Code: 338.1871208997 LCC Code: E78.P7

*Language:* English



London  
Journals Press

LJP Copyright ID: 573333  
Print ISSN: 2515-5784  
Online ISSN: 2515-5792

London Journal of Research in Humanities and Social Sciences

Volume 22 | Issue 7 | Compilation 1.0



© 2022 Luz Herrero Casado. This is a research/review paper, distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 Unported License <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>, permitting all noncommercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.



# New Forms of Post-Bureaucratic Control in the Education: Pisa on Political Speech Government in Spain

Nuevas Formas De Control Postburocrático En La Educación: Pisa En Los Discursos Políticos Gubernamentales En España

Luz Herrero Casado

## ABSTRACT

*The thematic importance of the role of external evaluations in national education policy is becoming more and more important. In Spain, this trend is particularly evident when we look closely at the education reform process that began after the rise to power of the Partido Popular (PP) in January 2012. Their new education law (LOMCE: Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación) explicitly includes numerous direct and indirect references to the PISA (Programme for International Student Assessment) of the OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development ) and the results references.*

**Keywords:** pisa , lomce, discourse analysis .

## SINOPSIS

*La importancia temática del papel de las evaluaciones externas en las políticas educativas nacionales es cada vez más acusada. En España, esta tendencia se pone especialmente de manifiesto cuando analizamos con detenimiento el proceso de reforma educativa que se iniciara tras la llegada al poder del Partido Popular (PP) en enero de 2012. Su nueva propuesta de ley (LOMCE: Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación) recoge de manera explícita numerosas referencias directas e indirectas a las pruebas PISA (Programme for international Student Assesment) de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y sus resultados.*

**Palabrasclave:** pisa, lomce, análisis del discurso.

## I. ESTADO Y NEOLIBERALISMO EN TIEMPOS DE GLOBALIZACIÓN

Tal como sostienen numerosos autores (Bonal y Tarabini, 2006 y 2011; Carrera y Luque, 2012; Terrén, 1999), actualmente, ante las dificultades que por un lado muestra el Estado moderno a la hora de equilibrar las necesidades de ciudadanía y mercado globalizado y, por otro, la debilidad del mismo como centralizador de las políticas educativas, cabe afirmar que el Estado se ha debilitado (si bien mantiene su potestad en lo relativo a la financiación), y que el cuestionamiento del discurso tradicional de la educación pública constituye ya un nuevo marco interpretativo para la investigación educativa. En este nuevo marco interpretativo, conceptos como “globalización” han de ser analizados en profundidad, con el fin de conocer su alcance en el campo educativo actual. Hablamos de la globalización como de una nueva forma de expansión del capitalismo que supone, a su vez, un nuevo modelo mundial que entiende al mercado y sus demandas como fin último y objetivo de la Humanidad. Este nuevo modelo estatal “competitivo” no perseguiría ya el Estado de Bienestar socialmente distribuido, sino un proceso de acumulación de capital transnacional, que va a depender prioritariamente del grado de competitividad alcanzado a nivel global (Bonal y Tarabini, 2006; Bonal, Tarabini y Verger, 2007; Torre 2004). Al mismo tiempo, surge lo que para unos constituye uno de sus brazos ideológico-discursivo y para otros la esencia misma del nuevo capitalismo: el neoliberalismo (Fairclough, 2000; Quirós, 2010).

Podríamos identificar los orígenes de lo que entendemos por neoliberalismo en el liberalismo clásico, que promovía las libertades civiles y estaba en contra de cualquier forma de despotismo o absolutismo, siendo sus pilares el Estado de Derecho, la democracia participativa, la división de poderes, la libertad económica, la economía de libre mercado y el capitalismo (Chatelet y Mairé, 2008; Hayek, 1973; Puellas, 2005). Según diversos autores (Bonafant y Tarabini, 2006; Clift, 2003; Fairclough, 2000; Quirós, 2010), el posterior neoliberalismo defiende la necesidad de fomentar el libre mercado capitalista con escasa intervención por parte del Estado, dentro de un marco reestructurado en torno a una economía integralmente globalizada. Para Díaz-Villa (2011:10), la globalización y el neoliberalismo han de entenderse como “significantes articulados”: la globalización impone valores individualistas para el acceso al mercado, y el neoliberalismo asegura la retirada del Estado de los servicios sociales. Será a partir de 1980 cuando asistamos al surgimiento de políticas educativas neoliberales, con una significativa reducción del papel del Estado. Estas políticas serán adoptadas como referencia para los programas diseñados por los organismos supranacionales como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, o la OCDE (Barroso, 2005; Pini 2010a).

Entre los discursos educativos con mayor capacidad globalizadora encontramos el neoliberal (Bourdieu, 1998; Díaz-Villa, 2011; Fairclough, 2000). Analizando esta realidad, Fairclough (2000) considerará que una de las claves de la fuerte incidencia social del neoliberalismo es su capacidad para difundir un discurso acerca de la globalización como si esta constituyera un fenómeno imposible de ser evitado, así como las consecuencias económicas que de la misma se derivan. Por ello, la necesidad de adaptación de la sociedad y de los diversos gobiernos será igualmente inevitable, sin que exista posibilidad alternativa factible. Esta influencia de los discursos educativos neoliberales puede ser identificada en las retóricas discursivas de aquellos políticos y medios de comunicación que critican los servicios públicos desde una

inapelable lógica de mercado, aquellos que subordinan las políticas educativas a una dinámica estrictamente económica, competitiva (excelencia, cultura del esfuerzo), y de gestión empresarial.

En el caso concreto de Europa, a partir de los años 90 del pasado siglo, diversos expertos neoliberales en política educativa formularían nuevas teorías para la gestión de la educación pública, no explícitamente privatizadoras, pero sí orientadas a la rebaja de costes por parte del Estado (y de responsabilidades) y al aumento de la productividad, la eficacia y la eficiencia (dentro de una lógica de mercado y libre competencia). Es lo que Whitty comenzó a desglosar en su llamada teoría de los cuasimercados y numerosos autores han seguido profundizando desde entonces (Alegre, 2010; Barroso, 2005; Bolívar, 2009; Pini, 2010b; Torrendell 2002; Whitty, Power y Halpin, 1999). Entre las rasgos principales de la teoría de los cuasimercados educativos, en lo que respecta a su relación con el cambio de roles de los diversos actores educativos clásicos (Estado, familias, alumnos, centros educativos), y a su capacidad de decisión, pueden destacarse:

- Sustitución del Estado como organizador del conocimiento, por la lógica de mercado. Aumentaría la necesidad de las escuelas de adaptarse a su vez a las necesidades del mercado, asegurándose que el alumnado amplía su empleabilidad al ajustar sus conocimientos y capacidades a los requerimientos del mismo. El papel del Estado quedaría básicamente reducido a fomentar: i) la descentralización y autonomía de los agentes educativos; ii) la competencia entre escuelas, y iii) las evaluaciones externas de organismos independientes (Olmedo y Santa Cruz, 2012; Terrén, 1999; Viñao, 2012; Whitty, Power, y Halpin, 1999).
- Desplazamiento de la responsabilidad de la calidad educativa del Estado hacia familias y centros. La transferencia de la responsabilidad educativa viajará desde la Administración a las familias (a través de la libre elección de centro), al alumnado (a través del logro de altos resultados académicos), y a los centros educativos (a través del logro de altos

estándares de calidad en las evaluaciones). Para los defensores de la disminución de la responsabilidad estatal, las familias disfrutarían entonces de mayor libertad de elección, “liberándose” de la burocracia estatalizada (Olmedo y Santa Cruz 2012; Viñao, 2012; Whitty, Power y Halpin, 1999).

- c. Aumento del grado de competición entre centros, familias, y alumnado. Según la lógica de mercado capitalista, la competencia aumenta la calidad del producto. La competencia entre centros se desarrollaría en términos tanto de calidad educativa (medida en función de estándares y clasificaciones según resultados), como de servicios alternativos, flexibilidad de horario, atención especializada, etc. Las familias también habrían de competir entre ellas para escolarizar a sus hijos en los mejores centros. A su vez, los alumnos tendrían que competir entre sí para ser seleccionados por los centros de estándares más elevados (Terrén, 1999; Torres, 2001; Whitty, Power y Halpin, 1999).

## II. MODELOS POSTBUROCRÁTICOS DE GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

Entendiendo los modelos postburocráticos de regulación educativa como “procesos de articulación y producción de normas o reglas de juego en una organización, orientando la conducta de los actores” (Bolívar, 2009:41), es conveniente apuntar que también existen otras modalidades de gestión, siendo más correcto hablar de “regulación de regulaciones” que de un control directo sobre la acción de los “regulados” (multi-regulación) (Barroso, 2005; Bolívar, 2009).

Luengo, Olmedo, Santa Cruz y Saura (2012) han clasificado estas diversas dinámicas de regulación como: a) endógenas o encubiertas (internas a los centros escolares. Por ejemplo, fomento del alumnado “excelente” o de mayor rendimiento), y b) exógenas (externas a los centros escolares). En la actualidad los modos de regulación exógena, como el establecimiento de evaluaciones externas para la comparación entre centros y Estados, están cobrando cada vez más protagonismo. En

esta línea, varios autores consideran que estas pruebas se transforman en las verdaderas organizadoras (o reguladoras) de la enseñanza (Monarca, 2012 y 2015; Pérez y Soto, 2011).

Tras un estudio comparado de las estrategias de regulación de cinco países europeos (Bélgica, Francia, Hungría, Portugal e Inglaterra), Barroso (2005) concluyó que las actuales políticas de regulación se caracterizaban por su oposición al anterior modelo de control “burocrático-profesional”, y que convergían en la puesta en marcha de modelos de regulación “postburocráticos”, organizados en torno a concepciones, o bien de “Estado evaluador”, o bien de “cuasimercado”, si bien cada uno con particulares. Las características que definirían dichos modelos serían: a) diversificación de la oferta escolar; b) promoción de la libre elección de centro; c) mayor autonomía del centro escolar; d) equilibrio entre centralización y descentralización; y e) aumento de las evaluaciones externas.

## III. LA AGENDA ESTRUCTURADA GLOBALMENTE Y LOS NUEVOS MECANISMOS DE CONTROL

La nueva agenda estructurada globalmente va a constituir a su vez un nuevo regulador de la educación a escala global. Esta se define como una nueva forma de regulación postburocrática compuesta por el conjunto de temas, cuestiones, y conceptos calificados como relevantes para la toma de decisiones y construcción de discursos de los gobiernos. La agenda global se traduce así en prioridades, políticas y acciones para los Estados, dentro de un marco supranacional de legitimación científica, y requerirá de un aumento de número e incidencia de instrumentos de evaluación externa (Feldfeber, 2007; Pedró, 2012; Rambla, Tarabini y Verger, 2009). Nóvoa (2010:37) afirma que este tipo de “nuevas maneras de gobernar sin gobierno” han demostrado ya su eficacia a la hora de crear un “sentido de inevitabilidad” del proceso globalizador, y su consiguiente asimilación por parte de los actores educativos nacionales.

La agenda educativa estructurada globalmente tendría como marco amplio la globalización, por

lo que incidirá de manera especial en los procesos de reforma de los Estados nacionales, así como en la reestructuración escolar dentro del nuevo capitalismo. (Feldfeber, 2007). Los **mecanismos** de regulación servirán de nexo entre los niveles nacional y supranacional del mundo globalizado.

Para profundizar en la comprensión estos procesos nos valdremos de tres conceptos explicativos del funcionamiento del Estado introducidos por Dale en (1989), al definir los conceptos de mandato (aquello que se valora como legítimo que sea cumplido por el sistema educativo), capacidad (margen real de cumplimiento del mandato con que cuenta el Estado) y gobernanza, de los Estados nacionales (estrategias para alcanzar el mandato).

En este contexto, en el que la globalización así entendida repercute en el mandato, la capacidad y la gobernanza de los estados nacionales, Dale (1999) desarrolla la teoría de los mecanismos, los cuales son un recurso teórico-metodológico para explicar e investigar las formas específicas en que se producen las influencias, en el contexto de globalización, sobre los Estados nacionales.

No obstante, no todos los Estados ni todas las regiones son igualmente permeables a estos dictámenes: cada Estado presenta unas realidades históricas, sociales, económicas, etc., concretas. Esta es la razón por la cual habrán de diseñarse modos diversos de influencia, cuyo impacto final tampoco será homogéneo. De este modo, se distinguen cinco mecanismos de control (Bonal y Tarabini, 2006):

- *Imposición*: crédito a cambio de adoptar determinadas medidas impuestas: descentralización, mayor oferta privada, etc.
- *Armonización*: obligatoriedad de la enseñanza hasta los 15/16 años en los países pertenecientes a la Unión Europea, etc.
- *Interdependencia*: refleja el interés global por temas que afectan a las naciones más allá de sus fronteras (como el medioambiente), y trata de persuadir en este sentido.
- *Diseminación*: desarrolla documentos, publicaciones, etc., desde organizaciones

ajenas a los Estados nacionales, que indiquen las líneas políticas a seguir en un futuro.

- *Estandarización*: aplicación de modelos globalizados y generalizados a nivel mundial.

Para Bonal y Tarabini (2006 y 2011), el mecanismo de estandarización habría tenido, especialmente en la Unión Europea, un papel predominante, al aplicar instrumentos de evaluación educativa como el Programa PISA, que establece pruebas homogéneas entre sistemas educativos diferentes. Según esta línea de análisis, la finalidad real de los sistemas de evaluación externa pasaría a ser la de influir sobre las políticas educativas nacionales, siendo voluntaria la decisión de realizar o no dichas evaluaciones. Esta circunstancia disminuirá en los diversos actores educativos implicados la percepción de injerencia política de los organismos supranacionales, ya que la participación de los Estados en prácticas como PISA no es obligatoria. Una vez se ha formado parte de este tipo de evaluaciones a escala internacional, los organismos responsables de su implementación requerirán de datos, en forma de categorías y clasificaciones, para incidir eficazmente en las diversas realidades educativas existentes (Bonal, 1998; Bonal y Tarabini, 2006 y 2011; Novoa, 2010). Nóvoa (2010:35), hablando del caso concreto de la Unión Europea (UE), considera que “las políticas se construyen a través de una lógica de comparaciones continuas” que se presentaría como soluciones técnicas, pero que constituiría la forma más eficaz de injerencia política (gobernanza) de la UE en los temas educativos nacionales.

De acuerdo con los autores abordados en este apartado, los organismos supranacionales (como OCDE, Banco Monetario Internacional, Fondo Monetario Internacional, etc.) habrían sabido erigirse en estructuradores de la política educativa de los Estados, a través de la aplicación de diversos mecanismos, mientras las naciones ceden progresivamente competencias, soberanía y legitimidad legisladora en materia de educación. Así, la gobernabilidad educativa de los Estados quedaría determinada por esta cesión parcial de

responsabilidades políticas a los organismos supranacionales (Bonaf y Tarabini, 2011).

### III. OCDE Y PISA

Para una parte de los investigadores del campo de la educación, la legitimidad actual de PISA se sostiene bajo el supuesto de su papel como evaluador objetivo de la calidad educativa a escala internacional. En palabras de Valle (2012:137), PISA habría nacido precisamente por las siguientes motivaciones: “la necesidad de contar con comparaciones internacionales fiables en términos de los resultados de logro de los sistemas educativos llevó a la OCDE a diseñar una estrategia a medio y largo plazo para realizar evaluaciones internacionales de gran alcance y elevada fiabilidad. Surge así el Programme for International Student Assessment (PISA)”.

No obstante, y siguiendo el marco teórico anteriormente descrito, cabe preguntarse si el papel de PISA es meramente evaluativo o informativo ya que, por el contrario, parece haberse constituido como un influyente instrumento de regulación política a escala supranacional. Atendiendo a los mecanismos que describiera Dale, PISA supone un claro ejemplo de cómo desde la OCDE se pone en marcha un proceso de estandarización educativa a nivel global.

En este sentido, serán varios los autores que afirmen que PISA organiza indirectamente las decisiones políticas en un escenario discursivo mundial posterior al Estado moderno, y que se desarrolla en un contexto que es al mismo tiempo de competición y de cooperación, donde el discurso sobre la “sociedad del conocimiento” cobra una relevancia crucial. Así, PISA ejercería un control exógeno de la educación, abanderando con él la “monitorización de la calidad”, en muchas ocasiones al margen de las necesidades nacionales reales, siendo habitual que el discurso político nacional haga más referencia a los estudios PISA que a los resultados de sus propias evaluaciones nacionales (Carvalho, 2009; Pedró, 2012; Rambla, Tarabini y Verger, 2009). Para adquirir tan importante grado de legitimidad a ojos de los Estados, la OCDE habría insistido en

recalcar su estatus de organismo libre de injerencias políticas, al mismo tiempo que se presenta como organización experta en materia de educación, a la que ha de presuponerse capacidad para redactar normas y reglas universales, fruto de procesos de investigación que aplican métodos científicos consensuados por la comunidad científica internacional (Carvalho, 2009).

Esta percepción de objetividad se verá reforzada por las propias características del instrumento PISA, que reúne una tecnología evaluativa que eclipsa a ojos de la opinión pública su carácter de dispositivo de regulación política, ya que (Carvalho, 2009):

- Define normas que dotan de previsibilidad a la acción educativa.
- Cuenta con una amplia cobertura tanto geográfica, como de la muestra (un tercio de la población estudiantil mundial).
- Está orientada a la evaluación de competencias.
- Interrelaciona características técnicas (medida, cálculo) y sociales (representaciones, símbolos).
- Permite a los países financiadores ejercer cierto control sobre las prioridades del programa durante su aplicación.

Una vez puesta en valor la legitimidad de la OCDE, la participación de los Estados en las pruebas PISA no será presentada ante la opinión pública como un instrumento de regulación política, sino que los discursos políticos nacionales afirmarán que para sus sistemas educativos supone la posibilidad de contar con supuestos diagnósticos objetivos de sus realidades educativas. Dichos diagnósticos informarían fielmente tanto de las ventajas competitivas (y de los competidores directos), como de las propias fragilidades particulares, siempre a partir de lo que funciona en otros países. Al mismo tiempo, a través de los medios de comunicación se refuerza entre la opinión pública la idea de que la participación en PISA constituye un hecho informativo relevante, y que ofrece datos objetivos y fiables (Carvalho, 2009; Díaz, 2013). Sobre estas y otras cuestiones, se construyen los discursos políticos nacionales en torno a PISA, y a los

sistemas educativos nacionales en un mundo globalizado.

#### IV. DISCURSOS POLÍTICOS Y EDUCACIÓN

En la difusión de este nuevo (y complejo) modelo de gestión educativa que se ha explicado en las páginas anteriores, los discursos políticos también emplearán nuevas estrategias discursivas. El conocimiento de dichas estrategias es fundamental ya que, como asegura Bonal (1998:192), “conocer el discurso tiene capacidad estructurante de la experiencia”, porque “fija los límites de lo posible y lo pensable”.

Según indica Pini (2010a: 80), todo discurso consta de tres dimensiones: a) un texto (que puede ser oral) b) una práctica discursiva (que implica la producción e interpretación del texto), y c) una práctica social en la que se inscribe. En el caso que nos ocupa, cuando hablamos de estrategias discursivas ponemos el énfasis tanto en la capacidad de éstas para representar prácticas sociales, como en su utilidad para reconfigurar significados. Atendiendo a prácticas discursivas de naturaleza política, la reconfiguración de significados implicará la transformación interesada del sentido de realidad, conformándose así la posibilidad de emplear el discurso como herramienta de poder (Fairclough, 2000; Monarca, 2012; Rodríguez, 2010). Foucault (1988) afirmará que sin discurso no hay poder, ya que el discurso es la suma de poder y conocimiento: el discurso se centra en el modo en que las palabras construyen las realidades a las que se refieren como ejercicio de poder. En esta línea, Luengo y Saura (2012:114), entienden el discurso como “las prácticas que garantizan la concreción de mecanismos de control institucional”. Si la relación entre discursos y ejercicio del poder es tan estrecha como los anteriores autores indican, será necesario identificar cuál, o cuáles, son las características de los discursos que emanan de las políticas educativas actuales, así como desmenuzar sus estrategias discursivas y de poder.

Dentro del amplio campo de estudio que suponen los discursos políticos en torno a la educación, la evaluación de los aprendizajes constituye un

género discursivo en sí mismo, por ello su análisis se hace fundamental si pretendemos comprender las dinámicas actuales de globalización educativa. Concretamente serán las evaluaciones externas llevadas a cabo por organismos supranacionales las que adquieran un papel protagonista. Estos organismos serán identificados como aglutinadores de influencia y poder y, por lo tanto, como difusores de los discursos predominantes en torno a la educación globalizada, como es el discurso neoliberal. La descodificación e interpretación de los significados profundos de los mensajes lanzados a través de estos discursos del poder, descubrirá la macro-estructura legitimadora (o el metarrelato) a la que estos se supeditan (Cárdenas, 2012; Fairclough, 1995; Luzón, Sevilla, y Torres, 2009; Pini, 2010a; Van Dijk, 1996, 1999 y 2003). Para Fairclough (2000:14), “la investigación acerca del lenguaje en el Nuevo Capitalismo quizá pueda aportar un nuevo ámbito e impulso a la investigación crítica del lenguaje, en especial por lo que se refiere a áreas como el Análisis Crítico del Discurso (ACD)”, del que Van Dijk constituye su principal exponente.

Relacionado con la temática abordada, una de las explicaciones del porqué de la incidencia en la opinión pública de estos discursos políticos vendría fuertemente determinada por el falso efecto de objetividad que generan en el receptor. El oyente del discurso, al no poder identificar la autoría directa del mismo, percibe una sensación de verdad difícil de contrastar, que puede acabar por crear adhesión, tanto si existen motivaciones ideológicas, como si estas no son evidentes. Por otro lado, los discursos políticos pueden también ceder rigor conceptual o conocimiento profundo de las cuestiones a las cuales se refieren, en favor de construcciones discursivas de tipo emocional, que calarían en la ciudadanía especialmente en épocas de descontento político, como es el caso actual (populismo). También pueden identificarse como estrategias discursivas de poder, por ejemplo, el uso interesado de relaciones de equivalencia entre elementos que de facto no lo son, la presentación negativa de valores no identificados como propios (y viceversa), la polarización consistente en enfatizar los aspectos

negativos de los otros (y viceversa), etc. Actualmente, también se pueden identificar numerosas estrategias discursivas empleadas por actores políticos donde el uso reiterado y supuestamente aséptico de términos como: nuevas tecnologías, bilingüismo en inglés, prácticas remuneradas en empresas, competencias, necesidades del mercado, clientes, o autonomía de gestión, se convierten en un modo de progresiva propagación del mensaje neoliberal en el campo de la enseñanza (Barroso, 2005; Domínguez y Sánchez, 2013; Fairclough, 1995; Herrera, 2011; Pini, 2010a; Van Dijk, 2003; Viñao, 2012).

En el caso concreto de las pruebas PISA, los discursos políticos que de ellas se derivan ponen especial atención a la difusión de conceptos percibidos como positivos y no tendenciosos por parte de la ciudadanía, tal y como sucede con el empleo de términos como “intercambio”, “reflexión conjunta”, o “acuerdo”. Esta estrategia ayudaría a que su mensaje tenga hondo calado en amplios sectores de la población. Progresivamente, el discurso político dota de “valor objetivo” a las pruebas PISA, quedando legítimamente segregado (por su propia “irracionalidad”) quien no se adapte al nuevo y “científico” modelo de mejora de la calidad educativa. Desde la OCDE se intenta ofrecer datos aislados y descontextualizados, bajo el supuesto de una realidad objetiva, en tanto es expresada de forma exacta por una medición, desconociendo que la medición, la forma de hacerlo, es una construcción subjetiva, es decir, de los sujetos que la hacen, que la determinan (Carvalho, 2009; Díaz, 2013; Fairclough, 1995; Monarca, 2012; Nóvoa, 2010; Pini, 2010a; Quirós, 2010; Terrén, 1999; Van Dijk, 2003).

## V. CONCLUSIONES

Existe cierto consenso dentro del ámbito educativo, al respecto de la importancia alcanzada por las pruebas PISA a nivel mundial. De hecho, PISA y sus resultados se han instalado en los discursos políticos de nuestro país, dirigiendo debates y justificando medidas políticas de todo signo. El propio acrónimo “PISA” parece haberse convertido en una categoría más dentro del

lenguaje universal de la educación. Esta integración de PISA en nuestro lenguaje como concepto con entidad propia, supone un nuevo modo de representación de la realidad, que se inscribe a su vez en un nuevo discurso, el de la globalización, interesado en transmitir un nuevo orden capitalista, el orden neoliberal. Dentro de este entramado, los organismos supranacionales se han convertido en actores educativos de primer nivel (Bonal y Tarabini, 2011; Carvalho, 2009; Díaz-Villa, 2011; Fairclough, 2000; Pedró, 2012).

No en vano, PISA ha mutado de mecanismo evaluador a “tecnología política” es decir, a dispositivo para la influencia sobre las agendas nacionales y legitimador de concepciones neoliberales, así como en fuerza generadora de discursos políticos socialmente difundidos a través del inmediato y permanente flujo de información del que en la actualidad disfrutamos.

Considerando este contexto, se hace relevante profundizar en los estudios de Roger Dale acerca de los mecanismos de control postburocráticos sobre los Estados, identificando a PISA como uno de los más relevantes dentro del actual mundo globalizado. Para ello, debería indagarse a través de la metodología del análisis del discurso, que pone especial énfasis en la perspectiva crítica (Análisis Crítico de Discurso: ACD), y en autores como Van Dijk, Fairclough o Pini.

## BIBLIOGRAFÍA

1. Alegre, M.A. (2010). Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto. *Educação e Sociedade, Campinas*, Vol. 31, 113, 1157-1178.
2. Barroso, J. (2005). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade, Campinas*, Vol. 26, 92, 725-751.
3. Bolívar, A. (2009). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico*, 2, 1-23.
4. Bolívar, A. (2009). La autonomía en la gestión como nuevo modo de regulación. *Espacios en Blanco*, 19, 35-68.

5. Bonal, X. (1998). La sociología de la política educativa: aportaciones al estudio de los procesos de cambio. *Revista de Educación*, 317, 185-202.
6. Bonal, X., y Tarabini, A. (2006). Globalización y política educativa: cambios de escala y consecuencias metodológicas. En L. M<sup>a</sup> Naya y P. (Coords.), *El derecho a la educación en un mundo globalizado* (pp. 125-137). San Sebastián, España: Espacio Universitario/ EREIN.
7. Bonal, X., y Tarabini, A. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, 355, 235-255.
8. Bonal, X., Tarabini, A., y Verger, A. (2007). *Globalización y educación: textos fundamentales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
9. Bourdieu, P. (1998). "La esencia del neoliberalismo". *Le Monde*.
10. Cárdenas, J. M. (2012). La evaluación educativa y posmodernidad. *Revista Internacional PEI: Por la Psicología y Educación Integral*, 3, 44-57.
11. Carvalho, L.M. (2009). Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação. *Educação e Sociedade, Campinas*, Vol. 30, 109, 1009-1036.
12. Carrera, M.P., y Luque, E. (2012). Competencias educativas. Neoliberalismo y educación. *El Viejo Topo*, 293, 58-62.
13. Chatelet, F., y Mairet, G. (2008). *Historia de las ideologías. De los faraones a Mao*. Madrid: Akal.
14. Clift, J. (2003). Más allá del Consenso de Washington. *Finanzas & Desarrollo*, 3, 1-9.
15. Dale, R. (1989). *The State and Education Policy*. Milton Keynes: Open University Press.
16. Díaz, J. A. (2013). Calidad educativa: un análisis sobre la acomodación de los sistemas de gestión de la calidad empresarial a la valoración en educación. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 177-194.
17. Díaz-Villa, M. (2011). Los discursos sobre la flexibilidad y las competencias en la educación superior. *Pedagogía y Saberes*, 35, 9-24.
18. Domínguez, M., y Sánchez, I. (2013). Reestructuración de la enseñanza superior. Postmodernidad ideológica, profesionalización liberal y mercado desregulado de la educación. *Athenea Digital*, 13, 197-215.
19. Fairclough, N. (2000). Representaciones del cambio en el discurso neoliberal. *Cuaderno de Relaciones Laborales*, 16, 13-35.
20. Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso & Sociedad*, Vol. 2, 1, 170-185.
21. Feldfeber, M. (2007). "La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la agenda educativa en América Latina". *Educação e Sociedade, Campinas*, Vol. 28, 99, 444-465.
22. Fernández, E. (2009). El discurso de la formación basada en competencias profesionales: un análisis crítico de la formación inicial de profesionales en la Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 12, 1, 151-160.
23. Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista mexicana de Sociología*, Vol. 50, 3, 3-20.
24. Hayek, F.A. (1973). *New Studies in Philosophy, Politics, Economics and the History of Ideas*. Italia: Enciclopedia Novicento.
25. Herrera, D. (2011). El desconcierto educativo. *Revista Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, Vol. 4, 32, 33-41.
26. Luengo, J. J.; Olmedo, A.; Santa Cruz, E.; y Saura, G. (2012). Nuevas formas, nuevos actores y nuevas dinámicas de la privatización en educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. 3, 16, 3-12.
27. Luengo, J.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*, 3, 111-126.
28. Luzón, A., Sevilla, D., Y Torres, M. (2009). El proceso de Bolonia: significado, objetivos y controversias. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 10, 1-11.

29. Monarca, H. (2015). Sistemas de evaluación: disputas simbólicas y configuración de prácticas educativas en los procesos de globalización y reforma del Estado. En H. Monarca (coord.). *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 17-42). Buenos Aires: Miño y Dávila
30. Monarca, H. (2012). La nueva Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. La restauración del discurso conservador. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 107-121.
31. Nóvoa, A. (2010). La construcción de un espacio educativo europeo: gobernando a través de los datos y la comparación. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 23-41.
32. Olmedo, A., y Santa Cruz, E. (2012). Neoliberalismo y creación de 'sentido común': crisis educativa y medios de comunicación en Chile. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 3, 145-168.
33. Pedró, F. (2012). Deconstruyendo los puentes de PISA: del análisis de resultados a la prescripción política. *Revista Española de Educación Comparada*, 19, 139-172.
34. Pérez, Á. y Soto, E. (2011). Luces y sombras de PISA. Sentido educativo de las evaluaciones externas. *Cultura y Educación*, 23 (2), 171-182.
35. Pini, M. E. (2010a). Análisis crítico del discurso: la mercantilización de la educación pública en España. *Revista de Educación*, 1, 77-96.
36. Pini, M. E. (2010b). Análisis crítico del discurso: Políticas educativas en España en el marco de la Unión Europea. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, Vol. 3, 1, 105-127.
37. Proyecto de Ley Orgánica de 17 de mayo de 2013, para la Mejora de la Calidad Educativa.
38. Puelles, M. de (2005). La influencia de la nueva derecha inglesa en la política educativa española (1996-2004). *Revista de Historia Educativa de la Universidad de Salamanca*, 24, 229-253.
39. Quirós, B. (2010). Panorama de la Educación: La gestión empresarial de la enseñanza pública. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 2, 13, 40-52.
40. Rambla, X., Tarabini, A., y Verger, A. (2009). La influencia externa en las políticas educativas de Argentina, Brasil y Chile (1990-2006). *Linhas Críticas*, Vol. 15, 28, 5-23.
41. Rodríguez, D. M. "Regulaciones y sentidos de los nuevos paradigmas político educativos en la universidad argentina". *X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur*. Mar del Plata (Argentina), 2010.
42. Terrén, E. (1999). Postmodernidad, legitimidad y educación. *Educação e Sociedade, Campinas*, 67, 11-47.
43. Torre, M. de la (2004). *Del humanismo a la competitividad: el discurso educativo neoliberal*. México: Universidad Nacional Autónoma México.
44. Torrendell, C. H. (2002). School choice: entre la libertad de enseñanza y la libertad de mercado. *Revista Valores en la Sociedad Industrial*, 54, 41-60.
45. Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
46. Valle, J. M. (2012). La política supranacional: Un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista española de Educación Comparada*, 20, 109-144.
47. Van Dijk, T. A. (1996). Análisis del discurso ideológico. *Versión*, 6, 15-43.
48. Van Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, 23-36.
49. Van Dijk, T. A. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. En Wodak, R. y Meyer, M. (Coords.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-177). Barcelona: Gedisa,
50. Viñao, A. (2012). El asalto a la educación: Privatizaciones y conservadurismo. *Cuadernos De Pedagogía*. 421, 81-85.
51. Whitty, G., Power, S., y Halpin, D. (1999). *La escuela, el Estado y el mercado: delegación de poderes y elección en educación*. Madrid: Ediciones Morata.

*This page is intentionally left blank*