



VOL. 16, Nº 3 (sept.-dic. 2012)

ISSN 1138-414X (edición papel)

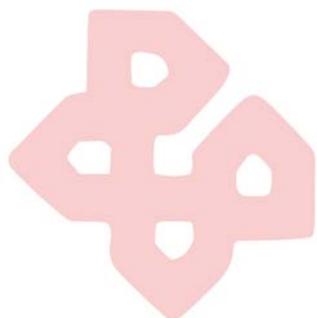
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 24/10/2012

Fecha de aceptación 02/01/2013

## LIBERTAD DE ELECCIÓN, COMPETENCIA Y CALIDAD: LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LA COMUNIDAD DE MADRID

*Freedom of choice, competition and quality: educational policies of the Autonomous Region of Madrid*



Miriam Prieto Egido y Patricia Villamor Manero

Universidad Complutense de Madrid

E-mail: [miriampr@edu.ucm.es](mailto:miriampr@edu.ucm.es), [ptciavil@edu.ucm.es](mailto:ptciavil@edu.ucm.es)

### Resumen:

Este artículo representa una parte de los análisis del proyecto de investigación "Dinámicas de privatización exógenas y endógenas en y de la educación: la implantación del modelo de cuasimercado en España", financiado por el Ministerio de Educación a través del Plan Nacional de I+D (REF. EDU2010/20853). Una de las líneas de investigación del trabajo se está desarrollando en la Comunidad de Madrid y tiene por objetivo principal rastrear y hacer explícitas las dinámicas de privatización endógenas y exógenas en el sistema educativo local, para el posterior análisis de los efectos pedagógicos de estas dinámicas. La Administración educativa de la Comunidad de Madrid tiene como objetivo prioritario la promoción del derecho de los padres a elegir el centro escolar. De la ampliación de las posibilidades de elección de centro se derivarán a su vez, según defiende la Administración regional, la promoción de la competencia entre los centros, que se acompañará de la mejora de la calidad de la educación. Para lograr este objetivo final, está llevando a cabo dos líneas de actuación fundamentales en su agenda política educativa: la promoción de la autonomía de los centros escolares en aras de su especificidad y la publicación de los resultados de los centros educativos. En este artículo se presentan los resultados del análisis de la efectividad de estas políticas en relación con la mejora de la calidad de la educación desde tres perspectivas: la implementación de estas acciones por parte de la Administración educativa, lo que constituye un análisis de coherencia interna de las políticas educativas en la Comunidad de Madrid, la efectividad real que están teniendo, es decir, su influencia en la calidad educativa del sistema como un conjunto, y por último, la recepción de estas reformas tanto por las familias como por los centros educativos, que constituyen respectivamente la demanda y la oferta en los procesos de elección que la Administración regional trata de fomentar.

**Palabras clave:** Cuasi-mercados; políticas educativas; libertad de elección escolar; calidad

**Abstract:**

*The current article constitutes a part of the broader research project "Endogenous and exogenous dynamics of privatization in education: the establishment of the quasi-market model in Spain", funded by the Spanish Ministry of Education. One of the main line of research is being developed in the Autonomous region of Madrid, and its main aim is to track and state explicitly endogenous and exogenous privatization dynamics within the local educational system, in order to detect and analyze their educational effects and consequences. The local educational government has as main goal the promotion of families' right to choose the school for their children. The promotion of this right will have as consequence, as the local government argues, the promotion of the competition between schools, which in turn will improve the quality of education. In order to achieve this aim, the local government is carrying out two main approaches: promoting the autonomy of schools and publicizing rankings of schools. This article is based on the analysis of the effectiveness of these policies in relation with the quality of education from three perspectives: the implementation of these policies by the regional government, which constitutes an analysis of internal consistency; the real effectiveness of these policies, that is to say, their influence on the quality of the educational system as a whole, and finally, the reception of these policies from the families and from the schools, as they both constitute the supply and demand of education.*

**Key words:** *Quasi-markets; educational policy; school choice; educational quality; competition*

**1. Introducción**

Este artículo representa una parte de los análisis del proyecto de investigación "Dinámicas de privatización exógenas y endógenas en y de la educación: la implantación del modelo de cuasimercado en España", financiado por el Ministerio de Educación a través del Plan Nacional de I+D (REF. EDU2010/20853). Una de las líneas de investigación del trabajo se está desarrollando en la Comunidad de Madrid y tiene por objetivo principal rastrear y hacer explícitas las dinámicas de privatización endógenas y exógenas en el sistema educativo local, para el posterior análisis de los efectos pedagógicos de estas dinámicas. Los tipos de efectos pedagógicos se han definido atendiendo a tres criterios: en primer lugar, los efectos conceptuales, esto es, las consecuencias de las dinámicas de privatización en la manera que tienen los agentes educativos de concebir la educación, los centros y la función que tienen los profesores, familias, alumnos y Administración en ellos; en segundo lugar se pretenden estudiar los efectos pedagógicos en la organización de los centros escolares y en los resultados de los alumnos (académicos, formativos, etc.); finalmente, se pretende examinar la valoración que hace la sociedad de los cambios que acarrea la introducción de estas dinámicas en el sistema educativo.

Si bien en un comienzo las propuestas privatizadoras fueron consideradas de una enorme radicalidad, en la actualidad varias de ellas ya han sido implementadas en diferentes países y por gobiernos de distinto signo ideológico (Duru-Bellat, 2004). Sin embargo, la falta de estudios tanto sobre el sistema privado de enseñanza como sobre los procesos de privatización de la educación pública, provoca una gran dificultad para encontrar datos concluyentes sobre estas dinámicas. Las consecuencias de los procesos de privatización han sido cuantitativamente más estudiadas en aquellos países donde estas dinámicas se encuentran más asentadas. Es el caso de países anglosajones, como Estados Unidos, Reino Unido, Australia y Nueva Zelanda (Glenn y De Groof, 2005; Fiske y Ladd, 2000; Hepburn, 1999; Robson, W. y Hepburn, 2002; Whitty et al., 1999); pero también de ciertos países en desarrollo, como Chile y algunos de Europa del Este (Bernasconi, 2000; Carnoy, 1998, Gaurin, 1999). En el caso de España hemos asistido a la introducción progresiva de un conjunto variado de políticas de mercado, las cuales han sido desplegadas con distintas intensidades en las diferentes comunidades autónomas. En el contexto español, entre los más importantes

estudios sobre algunas de las dimensiones de la privatización cabe destacar los de Calero y Bonal (1999), Torres (2001) y Villaroya (2000).

Partiendo de un análisis previo de este contexto internacional, la investigación se centra en el análisis de las políticas educativas que se están desarrollando en la Comunidad de Madrid. Aunque éstas no tienen como objetivo explícito y declarado la privatización de la educación, en el trabajo de campo de recogida de datos realizado para la formulación de las categorías de estudio se detectaron algunos rasgos que apuntaban a la existencia de dinámicas de privatización. De hecho, las políticas educativas de esta comunidad, dirigidas a la mejora de la calidad de la enseñanza y el fomento de la elección que se están implementando en los últimos años generan, en la práctica, dinámicas de competencia, proceso clave en el desarrollo de la privatización de la educación.

Indicios de este tipo dejan entrever la entrada de dinámicas del mercado en el ámbito educativo, y apuntan a la necesidad de una mayor profundización en el conocimiento y examen, fundamentalmente pedagógico, de estos procesos. Son estos indicios los que, organizados según la clasificación de Ball y Youdell (2007), se han empleado en el diseño de la investigación como categorías para la recogida de información y su posterior análisis.

La Administración educativa de la Comunidad de Madrid tiene como objetivo prioritario la promoción del derecho de los padres a elegir el centro escolar. De la ampliación de las posibilidades de elección de centro se derivará a su vez, según defiende la Administración regional, la promoción de la competencia entre los centros, que se acompañará de la mejora de la calidad de la educación. Así lo afirmaba la Consejera de Educación y Empleo, Lucía Figar, en sus declaraciones al programa de debate político de Telemadrid "El círculo" el curso pasado, después de que la Comunidad de Madrid estableciera la zona de admisión única:

"Las familias están atrapadas en su barrio, y no sabemos si acaban yendo a determinados centros por obligación, porque no tienen otra opción. Eso obligará a los centros poco demandados a ponerse las pilas. Todo esto mejora la libertad de elección, la igualdad de oportunidades y también mejora la calidad, porque introduce mayor competencia entre centros educativos y eso normalmente hace que suba el nivel. Nosotros tenemos muy claro en nuestra política educativa que a la hora de ofertar plazas, de abrir nuevos colegios, la administración debe seguir las preferencias de los padres"<sup>1</sup>

Para mejorar la calidad de la enseñanza, la Administración educativa de la Comunidad de Madrid está llevando a cabo dos líneas de actuación fundamentales en su agenda política educativa: la promoción de la autonomía de los centros escolares en aras de su especificidad y la publicación de los resultados de los centros educativos. Ambas líneas se dirigen hacia el objetivo de fomentar la competencia entre centros y de aumentar la libertad de elección de centro de las familias.

La competencia entre los centros escolares es un fenómeno que tiende a acentuarse en numerosos sistemas educativos. En los países anglosajones, la promoción de una regulación a través del mercado ha sido percibida como una de las posibles vías para mejorar la "calidad" de la educación, incluso su equidad. Así, en Inglaterra, en Nueva Zelanda o en algunos estados americanos, la competencia entre centros educativos es vista positivamente como uno de los medios a través del cual el profesorado puede ser estimulado para mejorar

---

<sup>1</sup> La entrevista se ha consultado el 12 de octubre de 2012 en: <http://www.telemadrid.es/?q=programas/el-circulo-primera-hora/lucia-figar-en-el-circulo-1>

sus prácticas de enseñanza y su atención a las necesidades de los usuarios. En lugar de obligar a los padres a frecuentar una escuela dentro de una zona de influencia en función de su domicilio, los padres tienen la "libertad de elegir" el centro escolar, mientras que los centros poseen su nivel de financiamiento público asociado al número de alumnos. En este sistema de "cuasi-mercado" (que se diferencia del puro mercado económico porque no implica un intercambio monetario entre cliente y proveedor), los centros se transforman en autónomos y son inducidos a "ganar" sus clientes a través de sus iniciativas, su trabajo en equipo, la calidad de su trabajo y de su oferta educativa (Maroy, 2008, p. 2). Lo importante es conocer cómo influye la implantación de este cuasi mercado en el sistema educativo y si efectivamente tales procedimientos se reflejan en una mejora real de la calidad del sistema educativo en su conjunto.

En nuestro caso, la efectividad de estas políticas en relación con la mejora de la calidad de la educación va a analizarse desde tres perspectivas: la implementación de estas acciones por parte de la Administración educativa, lo que constituye un análisis de coherencia interna de las políticas educativas en la Comunidad de Madrid, la efectividad real que están teniendo, es decir, su influencia en la calidad educativa del sistema como un conjunto, y por último, la recepción de estas reformas tanto por las familias como por los centros educativos, que constituyen respectivamente la demanda y la oferta en los procesos de elección que la Administración regional trata de fomentar.

Cada una de estas perspectivas de análisis requiere sin duda de un estudio independiente y exhaustivo, pero en esta ocasión, solo pretendemos dar una visión global de las políticas educativas llevadas a cabo por la Administración autonómica madrileña.

## 2. Metodología de investigación

La investigación se ha realizado combinando metodologías cualitativas y cuantitativas. En una primera fase de la misma, mediante el programa de análisis cualitativo Atlas.ti, se llevó a cabo una recopilación y análisis de la normativa emitida por la Comunidad de Madrid en referencia a sus principales líneas de actuación política. Este análisis se siguió de entrevistas de diagnóstico a directores y directoras de los centros educativos de la Comunidad de Madrid, con el objetivo de determinar las políticas que estaban teniendo una mayor incidencia en los centros educativos. La selección de los directores y directoras se llevó a cabo siguiendo criterios relacionados con el aumento de la competencia por el alumnado entre los centros. Para ello se seleccionaron centros de zonas en las que se ha producido un envejecimiento de la población y, por tanto, descenso del alumnado, zonas en las que se han creado nuevos centros concertados o en las que se han fusionado centros públicos. La información recabada a través de estos dos procesos llevó a la definición de un conjunto cerrado de categorías de análisis que guiaron las siguientes etapas de la investigación.

En lo que respecta a los datos presentados en este artículo, las categorías seleccionadas fueron tres<sup>2</sup>:

---

<sup>2</sup> Una exposición más detallada de los rasgos indicativos empleados y de las categorías de análisis establecidas puede consultarse en Prieto, M.; Villamor, P. (2012) Dinámicas de privatización endógena y exógena en la Comunidad de Madrid. Indicadores y criterios. En González, H.; Segovia, A.; Reyes de la Rosa, J. (Eds.) *¿A dónde va la escuela en Europa?*, pp. 147-157. Córdoba: Departamento de Educación, Universidad de Córdoba.

- Ranking de la Comunidad de Madrid: Comparación de los 25 primeros centros en las distintas evaluaciones de la Comunidad de Madrid:
  - Análisis de la movilidad o permanencia de los centros
  - Consecuencias del ranking para la demanda de las familias
- Publicidad de los centros educativos: estudio comparado de la información que ofrecen los centros atendiendo a: Proyecto pedagógico, instalaciones, servicios que favorecen la organización familiar, evaluaciones oficiales sobre el rendimiento del alumnado, composición del alumnado, personal, actividades extraescolares y complementarias, ideario.
- Demanda de las familias: criterios contemplados en la elección del centro educativo de sus hijos, atendiendo a: Proyecto pedagógico, instalaciones, servicios que favorecen la organización familiar, evaluaciones oficiales sobre el rendimiento del alumnado, composición del alumnado, personal, actividades extraescolares y complementarias, ideario.

Para el análisis de las páginas web se seleccionó una muestra basada en los centros que ocuparon las 25 primeras posiciones en el último ranking publicado en el año 2011. A esta muestra se añadieron los centros que en los años anteriores habían aparecido repetidamente entre los 25 primeros, dando lugar a un total de 55 centros analizados (según titularidad los centros seleccionados se dividen en 25 públicos, 16 concertados y 14 privados). De los 55 centros seleccionados se ha llevado a cabo un análisis de sus páginas web, empleando para ello el programa de análisis cualitativo Atlas ti. El objetivo último del análisis era determinar si los centros publicitan/dan información (en función del lenguaje, el formato y el contexto empleado) sobre elementos propiamente educativos (objetivos, metodología, calidad del profesorado) o si promocionan otros elementos o servicios que no cumplen esta condición. Asimismo este análisis aportaría información sobre la especificidad y diversidad de los centros educativos que, como hemos dicho, es la primera línea de acción que la Administración educativa de la Comunidad de Madrid está fomentando para favorecer los procesos de elección por parte de las familias y como consecuencia de esta elección, la competencia entre los centros.

La recopilación de la información sobre la demanda de las familias se realizó a través de un cuestionario que se envió a 21 centros educativos de la Comunidad de Madrid (13 públicos y 8 concertados, repartidos en las distintas Direcciones de Área Territorial (en adelante DAT) de forma que se mantuvo la proporción entre el número de centros según titularidad existente en cada DAT y el número de centros seleccionados para la muestra). Estos centros remitieron los cuestionarios a las familias del alumnado del primer curso del segundo ciclo de educación infantil, por ser las familias que ese año habían llevado a cabo el proceso de elección de un centro educativo. El porcentaje de respuesta de las familias fue del 20%, constituyendo un total de 257 cuestionarios.

### 3. Resultados y discusión

#### 3.1. La promoción de la autonomía y la especialización curricular de centros

Cada una de las dos líneas de actuación de la política educativa en la Comunidad de Madrid anteriormente enumeradas, se está desarrollando en torno a una acción prioritaria. La

promoción de la autonomía de los centros está siendo favorecida por la Administración educativa a través de la regulación de la posibilidad de desarrollo de proyectos educativos en los centros y de la especialización curricular. Para ello, se ha elaborado normativa propia en la Comunidad de Madrid<sup>3</sup> que regula la posibilidad de que los centros de primaria y de secundaria desarrollen proyectos propios que impliquen una organización de las enseñanzas distinta a la establecida con carácter general. Si desean proponer un proyecto que altere la organización escolar ordinaria, los centros han de remitir sus propuestas a la Administración educativa regional, quien debe dar el visto bueno.

Además de esas iniciativas que parten de los propios equipos docentes, o de los equipos directivos en algunos casos, la Comunidad de Madrid ofrece a los centros educativos la posibilidad de acogerse a programas predeterminados de especialización curricular, como los Programas de Especialización Deportiva o el Programa de Innovación Tecnológica (Orden 1275/2010, de 8 de marzo, por la que se implanta el proyecto de institutos de innovación tecnológica en la Comunidad de Madrid), aplicables en los Institutos de Educación Secundaria, el Programa Bachillerato de Excelencia (Decreto 63/2012, de 7 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se regula el Programa de Excelencia en Bachillerato en institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid), o el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid, aplicado inicialmente en los centros de Educación Primaria (Orden 5958/2010, de 7 de diciembre, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid) y ampliado posteriormente a los de Educación Secundaria (Orden 3331/2010, de 11 de junio, por la que se regulan los institutos bilingües de la Comunidad de Madrid).

Sólo los programas propuestos por la administración cuentan con recursos asociados, tanto económicos como humanos, para llevarse a cabo, de manera que en muchas ocasiones los centros se acogen a ellos no por su valor educativo, sino por la dotación de recursos que llevan asociados. Aquellos centros que deseen desarrollar otros programas de especialización curricular pueden contar con la aprobación de la administración, pero no con una dotación extra de recursos.

De todos los programas propuestos por la administración el que más se ha extendido en la Comunidad de Madrid ha sido sin duda el programa Bilingüe. Desde el curso académico 2004-05, de los 787 centros públicos de Educación Infantil y Primaria que hay actualmente en la Comunidad, 340 ya han implantado el Programa Bilingüe. Como la implantación de este programa es muy reciente en educación secundaria obligatoria (los primeros Institutos de Educación Secundaria bilingües comenzaron a funcionar en el curso 2011/12), la presente investigación se ha centrado en el análisis del funcionamiento de los de enseñanza primaria. Si bien inicialmente se planteaba como una opción que debía partir de la iniciativa de los propios centros (debiendo ser aprobado por Claustro y Consejo Escolar), a través de la cual podían concretar sus posibilidades de especialización, recientemente la administración autonómica ha tomado el bilingüismo como condición en la creación de nuevos centros educativos. Así lo anunció la ex-presidenta de la Comunidad de Madrid, Esperanza Aguirre, en su visita al colegio público Virgen de Navalazarza con motivo del inicio del curso académico

---

<sup>3</sup> Decreto 12/2011, de 24 de marzo, del Consejo de Gobierno, de autonomía de los planes de estudio de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid; DECRETO 13/2011, de 24 de marzo, del Consejo de Gobierno, de autonomía de los planes de estudio de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid; Orden 2774/2011, de 11 de julio, de la Consejería de Educación y Empleo, por la que se desarrollan los Decretos de Autonomía de los Planes de Estudio en la Educación Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria y se regula su implantación en los centros educativos de la Comunidad de Madrid.

2012/13. Con esta medida todos los centros públicos de nueva creación serán bilingües desde su nacimiento. *“Madrid es la primera Comunidad Autónoma de España que da un paso tan importante, y estoy convencida de que otras nos seguirán, porque todos sabemos que el futuro pasa ineludiblemente por dominar el inglés”*, afirmó la ex-presidenta<sup>4</sup>.

La implementación de estas políticas ha tenido grandes efectos sobre el sistema educativo como conjunto. En primer lugar, se ha elevado la competitividad entre centros, fundamentalmente en zonas en las que ha descendido la natalidad y la administración ha decidido fusionar centros o incluso cerrar algunos de ellos. En las entrevistas realizadas a directores/as de centros públicos, la decisión de acogerse al proyecto bilingüe se justifica por tres motivos fundamentales: por la provisión de recursos que lleva asociada, por el tipo de alumnado que atrae y por el incremento de matrícula que supone. Los fragmentos de estas entrevistas transcritos a continuación, ponen de manifiesto que la elección no se debió a la consideración de lo que este programa podía aportar al alumnado del centro directamente, sino que se veía como una medida para atraer a las familias y hacer frente a la disminución de la demanda y la consecuente amenaza de cierre del centro:

Salió [la decisión de solicitar el Programa Bilingüe] de los profesores de inglés, y de la directora fundamentalmente. Vimos que los colegios bilingües de la Comunidad de Madrid eran los que más recursos iban a tener, los que mejor alumnado iban a tener, más matrícula, el futuro era ese y nos teníamos que subir al carro nos gustara o no nos gustara. (E-10)

Hace unos años nos estábamos quedando sin matrículas, aquí el problema es que somos 48 colegios y han ido cerrando unos cuantos, somos un montón de colegios, estamos muy juntos [...]. Como centro la verdad que la situación nos preocupaba porque nosotros teníamos ganas de seguir como Claustro funcionando. El inspector que teníamos ese año nos dijo: “¿por qué no os planteáis lo del bilingüismo? Porque os guste o no os guste el bilingüismo aumenta matrícula, así de claro”. Había gente del Claustro que no le gustaba nada, porque el proyecto bilingüe tiene un aspecto podríamos llamarle elitista, porque te permite poder elegir y hacer una selección. (B-3)

Este director concluye su testimonio afirmando que finalmente lograron el cien por cien de apoyo del claustro para solicitar la inclusión de su centro en el Programa Bilingüe, pero que muchos profesores reconocieron abiertamente que lo hacían sólo para que el colegio continuase, y que no estaban de acuerdo con el Programa.

Los directores de centros que no han optado por el Programa Bilingüe o cuya solicitud ha sido denegada<sup>5</sup>, reconocen la dificultad de competir con otros centros, y tratan de compensar esta carencia con otros servicios que puedan llamar la atención de las familias, como son los servicios que favorecen la organización familiar:

Hay competencia, mucha, en todos los centros tienes que hacer propaganda, que antiguamente no se hacía propaganda, se buzonea, los padres vienen, les explicas, les enseñas el colegio, en fin, que les das todo tipo de facilidades y luego tienes que ofertar una serie de servicios para ser competitivo. Pues abrir a las 7 de la mañana, servicio de guardería de la mañana, por la tarde servicio de guardería hasta las 6.30, en fin. (A-7)

---

<sup>4</sup> Fuente: comunicado emitido por la Comunidad de Madrid. Consultado el 12 de octubre de 2012 en: <http://www.madrid.org/esperanzaaguirre/>

<sup>5</sup> Algunas solicitudes han sido denegadas por, entre otros motivos, no contar con el suficiente personal habilitado para impartir clase en inglés.

Pero, aunque no puede negarse este aumento de la competencia, lo importante es cómo está influyendo este aumento en la calidad educativa. En primer lugar, los factores señalados por los centros como motivaciones para acogerse al programa bilingüe, recursos económicos y humanos asociados al mismo, tipología del alumnado y aumento de matrícula, no pueden considerarse como elementos esencialmente pedagógicos, coincidiendo en mayor medida con estrategias de mercado poco o nada vinculadas a una mejora de la calidad de la enseñanza. En segundo lugar, el hecho objetivo de que la innovación pedagógica reflejada en los proyectos educativos elaborados por los centros y aprobados por la Administración (al amparo del marco normativo regulado por los recientes Decretos de Autonomía de planes de estudio) no lleve asociado recurso alguno, hace que los centros se planteen con cierto temor esa posible especialización. Además, los programas fomentados por la propia Administración han tenido una gran difusión mediática, lo que influye de manera determinante en las preferencias de elección de las familias. Como hemos visto, no acogerse a estos programas supone un riesgo para la supervivencia del centro en determinadas zonas geográficas, y apostar por un proyecto específico puede limitar más aún la demanda de alumnos. De este modo, los centros están orientado su trabajo hacia la elaboración de una respuesta a las dinámicas de competencia por el aumento de matrícula, pero no están trabajando en la elaboración de un proyecto pedagógico que responda mejor a las necesidades de su entorno. Fiske y Ladd (2000) concluyen su análisis de la reforma de mercado realizada en Nueva Zelanda afirmando que, en general, las escuelas habían intentado abarcar tanta clientela como fuera posible, en lugar de especializarse de modo que pudieran traer más diversidad real de enfoques educativos. Esto quiere decir que, al final, todos los productos que compiten en el mercado, acaban queriendo atraer o a una población con elevados recursos económicos y culturales, o a una población no determinada que impide que el centro tenga algún ideario o proyecto definido.

Esta tesis se ve reforzada al realizar un exhaustivo análisis de contenido de las páginas web. Los porcentajes sobre los servicios que los centros publicitan (analizados en profundidad un poco más adelante) denotan una clara homogeneización entre los centros, ya que éstos publicitan y hacen hincapié en los mismos servicios (instalaciones, actividades extraescolares, servicios educativos no básicos, etc.). Esta homogeneización se confirma cuando se atiende al contenido de estos servicios, es decir, qué instalaciones, qué programas educativos o qué servicios educativos no básicos publicitan. Esta homogeneidad es aún más elevada, si introducimos en el análisis la categoría de la titularidad del centro.

Como ejemplo de esta tendencia, podemos atender a las instalaciones que los centros publicitan, donde encontramos que todos ellos resaltan las instalaciones y recursos relacionados con las nuevas tecnologías (sala de informática, pizarras digitales u ordenadores en la biblioteca); además, los centros concertados y privados publicitan las instalaciones relacionadas con el deporte (pista de atletismo, piscina, etc.), mientras los centros públicos llaman la atención de las familias con los recursos destinados a la atención a la diversidad (sala de psicomotricidad o aula TGD).

En lo que respecta a las actividades educativas desarrolladas en horario lectivo, todos los centros hacen referencia a actividades de tipo cultural, como son las excursiones a lugares de relevancia histórica o la visita a museos o teatros. A estas actividades los centros concertados y privados añaden actividades deportivas, como campeonatos y competiciones, mientras los centros públicos añaden actividades de carácter solidario, como la celebración del día de la discapacidad o el de la interculturalidad.

Las actividades extraescolares son fundamentalmente de carácter deportivo y artístico (fútbol, judo, voleibol, clases de guitarra, teatro, etc.). La diferencia entre públicos, por un lado, y concertados y privados, por otro, se manifiesta en que los primeros publicitan además los programas PROA (Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo) de la Comunidad de Madrid, así como otras actividades pertenecientes a programas de los ayuntamientos a los que pertenecen los centros, mientras los segundos ofrecen una mayor amplitud de actividades deportivas y artísticas (gimnasia artística, ajedrez, canto o fotografía).

De esta manera, la homogeneidad resultante nos indica que la competencia entre centros no está favoreciendo una diversificación de la oferta educativa en la Comunidad de Madrid y por tanto, la elección de centro no puede basarse en esta diferencia, sino que se seguirá apoyando en criterios no pedagógicos (como se analizará más adelante en este mismo artículo). En realidad, en muchas ocasiones y como veremos más adelante, la elección sigue siendo más un rechazo de la opción prescrita que una selección entre verdaderas alternativas, ya que tanto la implementación que la Administración regional está llevando a cabo como la respuesta por parte de los centros dificulta la existencia de una verdadera diversidad de proyectos educativos, metodologías, idearios, etc.

Si el sistema educativo en su conjunto se ha visto afectado por la competencia establecida por la administración (desarrollo de la autonomía, fusión y cierre de centros, incremento de recursos asociados a determinados programas de especialización), pero los centros no han desarrollado innovaciones pedagógicas relevantes (homogenización de sus propuestas), no se acogen de manera mayoritaria a los programas favorecidos por la administración por criterios educativos (criterios de defensa ante el cierre, selección de alumnado, recursos asociados), no podemos sino concluir que las políticas educativas implementadas en la Comunidad de Madrid en esta primera línea de actuación, no están logrando los objetivos iniciales, ya que la competencia por el aumento de matrículas no se está basando en mejorar la calidad pedagógica de los centros, y no permite que las familias realicen una elección de centro entre una oferta realmente diversa que refleje sus demandas educativas.

### **3.2. La publicación de resultados de evaluaciones de rendimiento: el ranking escolar**

Una segunda línea de acción, desarrollada en relación con la promoción de la elección, es la difusión de información sobre los centros escolares para que la elección de las familias constituya una decisión informada. Para ello, desde el año 2005 la Comunidad de Madrid publica los resultados de la prueba de Capacidades y Destrezas Imprescindibles, realizada al alumnado de 6º curso de Educación Primaria. Según la Resolución de 28 de marzo de 2011, de las Viceconsejerías de Educación y Organización Educativa, esta prueba nació con una finalidad doble: por un lado, obtener información sobre el grado de adquisición de los conocimientos y destrezas que se consideran indispensables para iniciar con garantías de éxito la Educación Secundaria Obligatoria; por otro, orientar a la Consejería de Educación y a los centros educativos respecto de la eficacia de sus planes y acciones educativas. Pese a la ausencia de referencia a la finalidad de proveer a las familias con información sobre los resultados de los centros, en el año 2005 la Comunidad de Madrid realizó por primera vez la prueba e hizo públicos sus resultados. Si bien en este año la publicación contemplaba sólo a los 100 centros que habían obtenido la puntuación más alta, las publicaciones posteriores han incluido ya a todos los centros de la región.

Un análisis de los resultados publicados revela una gran variabilidad en los mismos. Si consideramos los 25 primeros puestos de cada año, encontramos que un total de 105 centros (de los 1257 que participaron en 2011) han ocupado alguna de estas posiciones en algún momento, lo que significa que los centros que obtienen las primeras posiciones varían mucho de año en año y que los centros no reflejan resultados estables.

Tomando como referencia el último año de publicación, observamos que sólo uno de los veinticinco centros se ha mantenido entre los diez primeros puestos en las publicaciones realizadas desde 2007 (eliminamos los dos años anteriores puesto que en ellos la realización y publicación de las pruebas no se había generalizado a todos los centros de la Comunidad). Si consideramos la permanencia entre los 10 primeros puestos de más de dos años, el número de centros que cumple esta condición aumenta a 6. En el resto de centros que en el año 2011 ocuparon los 25 primeros puestos del ranking observamos una variabilidad que va más allá del intervalo de los 25 primeros centros, procediendo de puestos intermedios en años anteriores e incluso en algunos casos de los últimos puestos.

|           | 2011 | 2010 | 2009 | 2008 | 2007 |
|-----------|------|------|------|------|------|
| Centro 1  | 1    | 591  | 49   | 970  |      |
| Centro 2  | 2    | 4    | 9    | 233  | 98   |
| Centro 3  | 3    | 264  | 10   | 759  | 406  |
| Centro 4  | 4    | 1    | 2    | 5    | 3    |
| Centro 5  | 5    | 771  | 786  | 23   | 15   |
| Centro 6  | 6    | 138  | 458  | 831  | -    |
| Centro 7  | 7    | 47   | 1    | 1    | -    |
| Centro 8  | 8    | 59   | 28   | 169  | 22   |
| Centro 9  | 9    | 6    | 8    | 243  | 109  |
| Centro 10 | 10   | 9    | 36   | 2    | 1    |
| Centro 11 | 11   | 12   | 5    | 8    | -    |
| Centro 12 | 12   | 74   | 453  | 32   | 25   |
| Centro 13 | 13   | 219  | 69   | 96   | 552  |
| Centro 14 | 14   | 125  | 441  | 240  | 389  |
| Centro 15 | 15   | 993  | 381  | 563  | 290  |
| Centro 16 | 16   | 165  | 90   | 506  | -    |
| Centro 17 | 17   | 18   | 545  | 72   | 36   |
| Centro 18 | 18   | 77   | 29   | 53   | -    |
| Centro 19 | 19   | -    | 363  | 126  | -    |
| Centro 20 | 20   | 338  | 57   | 212  | 93   |
| Centro 21 | 21   | 286  | 25   | 754  | -    |
| Centro 22 | 22   | 208  | 36   | 257  | 116  |
| Centro 23 | 23   | 187  | 91   | 37   | 75   |
| Centro 24 | 24   | 73   | 1014 | 326  | 156  |
| Centro 25 | 25   | 365  | 345  | 798  | -    |

*Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la prueba de CDI publicados por la Consejería de Educación*

Este sencillo análisis de las posiciones que los centros han ocupado en el ranking a lo largo de los años, indica que la principal fuente de información por la que la Administración

autonómica apuesta como base para la elección de centro de las familias no es una fuente fiable, ya que la falta de estabilidad de los centros en los resultados del ranking muestra la ineficacia de la prueba para, por un lado, medir la calidad de los centros educativos y, por otro, servir de guía en la elección de las familias. Por ejemplo, una familia que en el año 2008 tuviera que elegir un centro para sus hijos/as, nunca habría seleccionado el C21, sin embargo sí lo habría elegido en el curso siguiente ya que ocupaba la posición número 25, de nuevo lo habría rechazado en el 2010 y por último sería uno de los preferidos en 2011 por ocupar el puesto 21.

Con respecto a la información que estos datos proporcionan, no resulta obvio que la publicación de los resultados de un examen puntual, que se elaboran al margen de la especificidad tanto de cada alumno como de cada centro, pueda considerarse una información pedagógica, ya que constituyen sólo un reflejo de los resultados, esto es, del punto de llegada, y no aportan información sobre el valor añadido del proceso educativo en esa escuela. En este sentido, Van Zanten (2008, p. 313) señala que las evaluaciones en Francia realizadas al terminar la enseñanza del primer ciclo de secundaria son consideradas por las familias con mucha prudencia, ya que varían mucho entre los centros. Añade además que incluso los resultados de la prueba de bachillerato, que son nacionales y suelen acompañarse de un análisis del Ministerio sobre las características iniciales de los alumnos y las prácticas de orientación que permiten apreciar el “valor agregado” de cada centro, son incompletas ya que no dicen nada de las prácticas profesionales y organizacionales concretas o de la “atmósfera social” de los centros, dimensiones más relevantes para los padres y mucho más relacionadas con la calidad pedagógica real de un centro.

Por todo ello se considera necesario un examen más profundo y detallado del impacto que estas publicaciones están teniendo en la oferta y la demanda de educación. La falta de estabilidad de las posiciones de los centros nos indica que la prueba está siendo ineficaz en el objetivo de medir la calidad educativa de los centros. De hecho, los propios centros no están dando mucha relevancia a estas evaluaciones, ya que sólo un 10% de los centros analizados (que representan las mejores puntuaciones de la prueba) publicita en su página web sus resultados en el ranking de la Comunidad de Madrid. Ese rendimiento es sin duda una información relevante para las familias de los estudiantes que han sido evaluados, pero no puede aportar información decisiva para la elección de centro. Estos datos podrían ser una parte de las dimensiones valoradas por los padres en su toma de decisiones pero necesitaría completarse con muchas otras.

Una de las consecuencias del fomento de la elección en los centros escolares está siendo la difusión de publicidad por parte de los centros<sup>6</sup>. Con más frecuencia cada año, a través de la elaboración de trípticos o páginas web, jornadas de puertas abiertas, reuniones con las familias previas a la elección de centro, etc., los centros educativos tratan de informar a las familias de sus características específicas. Las consecuencias de esta competencia por el aumento del número de matrículas, se han analizado a través de rasgos indicativos de la publicidad de los centros en sus páginas web, como por ejemplo la difusión de lo que ofrecen los centros o en qué aspectos de la acción educativa que llevan a cabo hacen más hincapié.

Los primeros resultados de este análisis revelan que los aspectos más frecuentemente publicitados por los centros educativos hacen referencia a elementos que pueden

---

<sup>6</sup> Utilizamos aquí la palabra “publicidad” de manera consciente, tratando de diferenciarla del concepto de información sobre el centro disponible para los padres.

considerarse como no educativos, ya que no constituyen elementos esenciales sin los cuales no pueda darse una acción educativa, como son las instalaciones, que aparecen referidas por el 70% de los centros analizados, las actividades extraescolares, publicitadas por el 66%, y los servicios educativos no básicos (comedor, transporte escolar, programas de ampliación del horario escolar), referidos éstos por un 60% de los centros. Por el contrario, elementos propiamente educativos como los programas educativos o las actividades desarrolladas en horario escolar sólo son publicitadas por un 35 y 40% de los centros, respectivamente.

El análisis de contenido de estas categorías revela que los servicios más frecuentemente publicitados por los centros son los referidos a la organización familiar, resaltando la adaptación del centro a las necesidades horarias de las familias a este respecto. El énfasis de los centros en estos servicios queda reflejado en las siguientes citas, extraídas de las páginas web de los centros:

“El Colegio ofrece la posibilidad de adelantar o retrasar la hora de entrada y salida de los alumnos. Así, las instalaciones del Colegio permanecen abiertas desde las 7 de la mañana hasta las 7 de la tarde, con la posibilidad de desayunar y merendar en el Colegio, todo ello supervisado por personal del Centro”. (P-12)

“Los horarios han sido diseñados con la suficiente amplitud para atender a los alumnos cuyas familias lo requieran. El colegio abre sus puertas desde las 9:00h de la mañana hasta las 17:00h de la tarde. Dentro del horario de los alumnos de 1er Ciclo de Educación Infantil se incluyen las rutinas elementales para satisfacer sus necesidades de aseo, alimentación, movimiento y descanso”. (P-20)

A esta finalidad sirven los servicios que han sido categorizados bajo el título de servicios educativos no básicos, referidos al comedor, la ampliación del horario escolar, el servicio de guardería y el transporte escolar. Las actividades extraescolares aparecen referidas en las secciones de las páginas web destinadas a informar sobre estos servicios no básicos, lo que destaca que su finalidad no es tanto educativa, referida al aprendizaje del alumnado, como organizativa, destinada a que los alumnos puedan permanecer un número mayor de horas en el centro.

Estos datos suponen un rasgo indicativo de los efectos de la competencia en relación con la calidad de la educación. Reflejan que la competencia entre los centros no les está llevando a resaltar aspectos esencialmente educativos, ya sean éstos de contenido de la enseñanza o relativos a la organización de la misma, sino que aquellos aspectos en los que hacen más hincapié a la hora de dar información son los relativos a la organización familiar. Dar más información sobre los aspectos no educativos de un centro, aspectos que no se vinculan a su proyecto educativo ni dependen de su profesorado, ayuda a crear opinión social sobre la definición de calidad educativa, poniendo el peso de esta calidad en contenidos al margen del proceso de enseñanza aprendizaje. El mercado competitivo requiere procesos de elección bien informados. Las cuestiones sobre la distribución de la información y las implicaciones para la equidad de acceso siguen siendo muy importantes en los debates sobre la elección de centro. El ejercicio de la elección y la calidad de la toma de decisiones están en función de la información disponible. Si esta información es tan limitada como indica el análisis de las páginas web, la segregación en las escuelas corre el riesgo de aumentar con el paso de los años (Villamor, 2005, p. 616).

Si los centros no dan relevancia a las dimensiones del proceso educativo que forman parte de su oferta educativa y que darían calidad a la misma, es difícil que las familias lo tengan en cuenta en sus elecciones. Debe ser el experto el que incida en estos aspectos para

que la sociedad los reconozca como parte de la calidad educativa. Gintis (2002, p. 42) destaca la diferencia entre un modelo de mercado puro y la introducción de algunos mecanismos de competencia que impulsan la mejora de un sistema educativo. En este sistema, ni siquiera la libertad de elección ha promovido debates entre productores y consumidores (padres y alumnos) acerca de la calidad del contenido de la educación. De hecho, la propia existencia de un ranking escolar, establece una jerarquía de centros (a pesar de su movilidad) que conduce a los padres a interiorizar un modelo único de buena escuela (Van Zanten, 2008, p. 315).

Estas últimas conclusiones deben contrastarse con los factores que las familias toman en consideración a la hora de elegir el centro para sus hijos. Para ello, el grupo de investigación "Cultura Cívica y Políticas Educativas" del Departamento de Teoría e Historia de la Educación, del que las autoras de este artículo son miembros, llevó a cabo una investigación a lo largo del curso 2007/2008, financiada por la Universidad Complutense de Madrid y dirigida por la profesora del mismo Departamento Patricia Villamor Manero. Dicha investigación lleva por título: "La elección de centro escolar en la Comunidad Autónoma de Madrid, ¿una posibilidad real? Análisis de la diversidad de la oferta educativa y de la configuración del mapa escolar en la CAM", y tenía como objetivo recabar y analizar información sobre dos tipos de variables: variables sociodemográficas relacionadas con la oferta educativa de los centros escolares, y variables relativas a los criterios seguidos por las familias al elegir el centro educativo para sus hijos.

En lo que respecta a los datos referidos a la elección de centro educativo por parte de las familias, las respuestas se agruparon en las siguientes categorías:

- Proximidad de la residencia habitual o del lugar de trabajo al centro;
- Referencias de calidad familiares y privadas;
- Referencias de calidad públicas (informes oficiales);
- Organización familiar;
- Instalaciones;
- Ideario y proyecto educativo del centro (orientación ideológica, religiosa, filosófica o política);
- Aspectos pedagógicos (equipo directivo, profesores, metodología);
- Oferta extraescolar;
- Especialización curricular;
- Composición del alumnado;
- Antecedentes familiares relacionados con el centro (familiares de generaciones anteriores que hayan estudiado en el colegio);
- Escolarización completa (incluye hasta la secundaria en el mismo colegio); Factores económicos;
- Disciplina;
- Convivencia;
- Otros.

Dado que la elección de centro es una decisión compleja que se lleva a cabo atendiendo a más de un motivo, se dio a las familias la posibilidad de elegir tres de estas opciones. La proximidad a la residencia habitual fue escogida por un 58% de las familias que respondieron al cuestionario (46% entre las familias que escogieron un centro concertado y 72% entre las que escogieron un centro público). Las referencias obtenidas de familiares o vecinos fueron seleccionadas por un 41% de las familias (35% de las familias que escogieron un

centro concertado y 48% de las que eligieron un centro público). La siguiente opción más elegida por las familias fue el proyecto educativo o el ideario del centro, escogido por un 37%, si bien el porcentaje asciende a un 46% en los centros concertados, y desciende a un 27% en los públicos. Esta opción estuvo seguida en el número de citaciones por las exigencias de la organización familiar, elegida por un 21% de las familias (y manteniéndose el porcentaje tanto en las que eligieron un centro concertado como en las que eligieron un centro público). Estos datos reflejan que los motivos de las familias para elegir un centro educativo para sus hijos no se limitan a criterios estrictamente pedagógicos.

De hecho, las opciones referidas a criterios pedagógicos obtuvieron un porcentaje de respuesta mucho menor que los citados anteriormente (a excepción del proyecto educativo que, como se ha comentado anteriormente, se encuentra en el segundo lugar de los criterios más citados). La especialización curricular del centro fue escogida sólo por un 19% de las familias, distribuyéndose en un 17% entre las familias que escogieron un centro público y 21% entre las que escogieron un concertado. Por otro lado, aspectos eminentemente pedagógicos como la calidad del profesorado, la metodología empleada o el equipo directivo fueron considerados a la hora de la elección por sólo un 16% de las familias (23% de los que escogieron un centro público y 9% de los que se decantaron por uno concertado).

En lo que respecta a los informes oficiales emitidos por las autoridades educativas, entre los que se puede considerar el ranking de centros analizado anteriormente, sólo fueron considerados por un 2,6% de las familias (4% entre las que eligieron un concertado y 1% entre las que eligieron un centro público).

El cuestionario realizado a las familias finalizaba con una pregunta en torno al grado de satisfacción con el centro que eligieron. El 97% de las familias (96% de las familias que escogieron un centro concertado y 97% de las que se decantaron por uno público) se mostraron satisfechos con la elección que habían llevado a cabo, por lo que no puede afirmarse que la demanda de la ampliación de la elección haya partido de una insatisfacción generalizada por parte de las familias de la región.

Los resultados de estas encuestas son por tanto coherentes con el análisis de páginas web. Ni el fomento de la elección de centro, ni el aumento de la competencia provocada de manera artificial por la administración, están logrando el objetivo de la mejora de la calidad educativa. Los centros están centrando esta competencia en aumentar su demanda a través de aspectos no pedagógicos, por lo que, aunque no puede negarse que la mejora de cualquier aspecto del centro y el aumento de información a las familias sobre los mismos sea beneficioso para el sistema educativo en su conjunto, la calidad pedagógica constituida exclusivamente por dimensiones educativas concernientes al proceso de enseñanza aprendizaje no está siendo mejorada a través de las políticas educativas que están siendo implementadas en la Comunidad de Madrid.

#### 4. Conclusiones

Los datos referidos a la oferta educativa, analizados a través del estudio de las páginas web de los centros, y los referidos a la demanda, analizados a través de los motivos de las familias a la hora de elegir un centro educativo para sus hijos, revelan que las políticas de elección de centro y de fomento de la competencia no han de favorecer necesariamente, y de hecho no están favoreciendo, la mejora de la calidad de la educación. Ello se debe a que tanto los centros educativos como las familias están centrando la oferta/demanda de

educación en criterios que no son esenciales al proceso educativo. Especial relevancia adquiere tanto para los centros como para las familias los servicios relacionados con el fomento de la organización de la vida familiar, cuestión que atiende más a cuestiones laborales y de mercado educativo que a cuestiones propiamente educativas. Implantar desde la administración educativa los presupuestos del mercado no está resultando suficiente en educación. Aunque aumentar las posibilidades de elección eliminando la zonificación se considere un elemento necesario de la mejora escolar, no es suficiente para elevar la calidad educativa. De acuerdo con Glenn (1991, p. 20), deben tomarse tres precauciones fundamentales: elaborar procedimientos para asegurar igual acceso a las escuelas, no limitado por la raza, la influencia o el bienestar económico y para mantener la confianza en la justicia del proceso de admisión; proporcionar consejo individual a las familias para ayudar en la toma de decisiones conscientes e informadas sobre las escuelas que eligen para sus hijos; construir elecciones educativas reales disponibles, fomentando la diversidad y aceptando las iniciativas dentro o fuera de las estructuras existentes. Ninguna de estas precauciones se está llevando a cabo.

El elevado porcentaje de satisfacción de las familias en la elección del centro educativo refleja que las políticas de elección de la administración educativa de la Comunidad de Madrid no responden a una demanda social de las familias; es decir, que la orientación de las reformas hacia el aumento de las posibilidades de elección no responde a los reclamos de las familias, y por tanto ha de responder a otros motivos.

En lo que respecta a la publicación de los resultados de la prueba CDI, uno de los mecanismos escogidos por la Comunidad de Madrid para dotar a las familias de información sobre los centros educativos, el estudio presentado refleja que la información que el ranking ofrece no es fiable, dada la variabilidad de los resultados de los centros cada año académico. Por otro lado, refleja también que la información que estos resultados ofrecen no responde a los intereses de las familias, ya que en su elección es el criterio menos considerado, y que prácticamente ninguno de los centros hace referencia en sus páginas web a estos resultados, ni siquiera los que mejores puntuaciones han obtenido. Por otro lado, la mejora o el éxito de centros puntuales no garantiza la mejora de la calidad de la educación en general. La tarea de la administración es mejorar la calidad de todo el sistema educativo, y no sólo de unos centros, ya que esto genera una espiral de decadencia que tiene como consecuencia el aumento de las diferencias entre los centros<sup>7</sup>. Uno de los procesos más importantes asociados a la libre elección es precisamente esta espiral de decadencia. Cuando los niños dejan de ir a las escuelas menos populares, éstas reciben menos dinero (ya que normalmente la financiación que reciben depende del número de alumnos matriculados), por lo que compiten en condiciones desiguales, pierden personal, reputación y no pueden invertir en innovación o cambios sustanciales. Caen entonces en la citada espiral de decadencia. Lee, Croninger y Smith (1994) argumentan que este fenómeno se produce entre otros motivos, porque son las familias mejor educadas y las más preocupadas y comprometidas las que eligen escuelas diferentes a las asignadas y que, por tanto, siempre dejan peor de lo que estaban a los centros que abandonan. En este mismo sentido, Maroy (2008, p. 7) describe los círculos viciosos de las dinámicas de competencia entre centros:

“Ciertos centros se encuentran en disposición de atraer un público escolarmente más “adaptado” o socialmente más aventajado, lo que mejorará tendencialmente los resultados medianos obtenidos por los centros, su reputación local, aunque posteriormente esto tenderá a

---

<sup>7</sup> Sobre la discusión de este concepto ver por ejemplo Gorard, Taylor and Fitz (2002), Howe, Eisenhart, and Betebenner (2001), Levacic and Woods (2002).

reforzar su atractivo para los padres de clases medias o superiores, preocupados por evitar cierto instituto secundario con un nivel escolar considerado muy bajo o donde el clima del centro es muy tenso”.

Estos autores continúan arguyendo que la competencia puede generar lógicas ofensivas o defensivas de una posición lograda, pero puede también desencadenar lógicas de retiro o abandono y de resignación, en las que los centros se resignan a poblaciones y condiciones de enseñanza difíciles, caso en el que la competencia no genera mejora sino desmotivación y abandono.

Por último, la especialización curricular, concretamente el bilingüismo, no se está implementando por parte de muchos de los centros que participan en este proyecto en aras de las posibilidades que el idioma puede ofrecer al alumnado, es decir, no por su valor pedagógico, sino por la dotación de recursos que trae asociada o por el miedo a los cierres y fusiones de centro ante la pérdida de alumnado. Por otro lado, la insistencia de la Administración en dotar de autonomía a los centros no está revirtiendo en una mejora de la calidad educativa, dado que su puesta en práctica por parte de los centros no se origina en el convencimiento de su valor pedagógico, sino de la presión por parte de la Administración, por un lado, y de la necesidad de aumentar el número de matrículas para no desaparecer por parte de los centros, por otro.

El apoyo de la Administración de los programas que ella misma propone hace que los centros educativos no ofrezcan diversidad educativa. Y lo que es más importante, la presión ejercida por la disminución del número de matrículas tampoco contribuye a esta especialización, ya que los proyectos minoritarios, al especializarse, pierden población. De este modo, los centros están orientando su trabajo hacia la elaboración de una respuesta a las dinámicas de competencia por el aumento de matrícula, pero no están trabajando en la elaboración de un proyecto pedagógico que responda mejor a las necesidades de su entorno. Por el contrario, tratan de acoger el mayor número de alumnos posible, sin comprometerse en un proyecto pedagógico que pudiera alejar a algún sector de la población.

Por último, los resultados presentados en este artículo muestran que la libertad de elección y, a su vez, la competencia, no son condiciones que garanticen la calidad educativa, presupuesto que, como se vio en la cita con la que se inició el artículo, constituye la base de las políticas educativas que se están desarrollando en la Comunidad de Madrid. La calidad de la educación requiere prestar atención y valor a los elementos intrínsecos al proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, a aspectos como los proyectos educativos, la formación del profesorado o las metodologías docentes. A la mejora de estos aspectos ha de dirigirse cualquier política educativa que tenga como finalidad la mejora de la calidad del sistema educativo.

### Referencias bibliográficas

- Ball, S., Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta de la educación*. Informe Preliminar de V Congreso Mundial de la Educación.
- Bernasconi, A. (2000). School Choice in Chile. *Journal of Interamerican Studies and World Affairs*, 42 (3), 196-200.
- Calero, J. y Bonal, X. (1999). *Política educativa y gasto público en educación*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

## Libertad de elección, competencia y calidad

- Carnoy, M. (1998). National Voucher Plans in Chile and Sweden: Did Privatization Reforms make for better education? *Comparative Education Review*, 42 (3), 309-337.
- Duru-Bellat, M. (2004): Debates y prácticas en materia de elección de centros escolares en los países europeos y los Estados Unidos. *Revista de Educación*, 333, 41-58.
- Fiske, E., and Ladd, H. (2000). *When schools compete: A cautionary tale*. Washington, DC: The Brookings Institution.
- Gaurin, V. (1999). *School choice in Chile: Two decades of educational reform*. Washington DC: Brookings Institution Press.
- Gintis, H. y otros. (2002). School choice. Un debate con Herbert Gintis. En M. Narodowski, M. Nores y M. Andrada (eds.). *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, escuela y mercado*, (pp. 29-102). Argentina: Granica.
- Glenn, Ch. L. (1991). Why are so afraid of school choice? (And we can learn from Massachusetts). *The Public Interest*, 102, 2-49.
- Glenn, Ch. L. y De Groof, J. (2005). *Finding the Right Balance: Freedom and Accountability in Education*. Netherlands: WLP.
- Gorard, S., Taylor, C. and Fitz, J. (2002). Does school choice lead to 'spirals of decline'? *Journal of Education Policy*, 17 (3), 367-384.
- Hepburn, C.R. (1999). *The Case for School Choice. Models from the United States, New Zealand, Denmark, and Sweden*. Disponible en <http://www.fraserinstitute.ca>
- Howe, Eisenhart, and Betebenner (2001), Howe, K., Eisenhart, M. and Betebenner, D. (2001). School choice crucible: A case study of Boulder Valley. *Phi Delta Kappan*, 83, 137-146.
- Lee, V.E.; Croninger, R.G. y Smith, J.B. (1994). Parental choice of schools and social stratification in education: The paradox of Detroit. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16 (4), 434-457.
- Levacic, R. and Woods, P. (2002). 'Raising School Performance in the League Tables (Part 1): Disentangling the effects of social disadvantage', *British Educational Research Journal*, 28 (2), 208-226.
- Maroy, C. (2008) ¿Por qué y cómo regular el mercado educativo? Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(2). Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev12ART1.pdf>
- Prieto, M.; Villamor, P. (2012) Dinámicas de privatización endógena y exógena en la Comunidad de Madrid. Indicadores y criterios. En González, H.; Segovia, A.; Reyes de la Rosa, J. (Eds.) *¿A dónde va la escuela en Europa?*, pp. 147-157. Córdoba: Departamento de Educación, Universidad de Córdoba.
- Robson, W. y Hepburn, C.R. (2002). *Learning from Success: What Americans Can Learn from School Choice in Canada*. Milton y Rose D. Friedman Foundation and The Fraser Institute. Disponible en <http://www.friedmanfoundation.org>
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Van Zanten, A. (2008). Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. En M.I. Jociles y A. Franzé (Eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*, (pp. 307-331). Madrid: Trotta.

## Libertad de elección, competencia y calidad

Villamor Manero, P. (2005). La libertad de elección en educación: análisis pedagógico de la situación nacional e internacional. Madrid: Universidad Complutense.

Villaroya, A. (2000). *La Financiación de los Centros Concertados*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Whitty, G., & Power, S. (2000). Marketization and privatization in mass education systems. *International Journal of Educational Development*, 20 (2), 93-107.