



VOL.22, Nº2 (Abril- Junio, 2018)

ISSN 1138-414X, e-ISSN 1989-6395

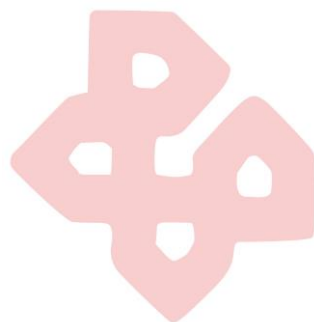
DOI: 10.30827/profesorado.v22i2.7723

Fecha de recepción 22/02/2017

Fecha de aceptación 15/11/2017

(RE)-CONTEXTUALIZACIÓN DEL MODELO DE CUASI-MERCADO EN ANDALUCÍA. DIRECCIÓN ESCOLAR Y FAMILIAS COMPITIENDO Y SELECCIONANDO

Policy enactment of quasi-market model in Andalusia. School management and families competing and selecting



Julián Jesús Luengo Navas

Javier Molina Pérez

Universidad de Granada

E-mail: jluego@ugr.es, jmolinap@outlook.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7015-7415>,

<https://orcid.org/0000-0001-6751-2199>

Resumen:

Este artículo analiza el desarrollo de prácticas de cuasimercado en el contexto andaluz. Se trata de una tecnología política al servicio de las lógicas de privatización consecuentes de los procesos globales de neoliberalización. Para investigar su re-contextualización en Andalucía se sigue una metodología cualitativa, desarrollando planteamientos propios de la inducción y propuestas de la Teoría Fundamentada. Se ha utilizado la entrevista semiestructurada en profundidad como técnica de recogida de información. Se han realizado doce entrevistas en un total de seis colegios públicos de Granada. Seis a directores/as escolares y seis a representantes de asociaciones de madres y padres (AMPA). Para el análisis de la información se ha utilizado el software cualitativo QSR NVivo 11. Los resultados evidencian diversos mecanismos que favorecen procesos de competencia entre los centros y elección para la escolarización de alumnado entre las familias. Directores y directoras se esfuerzan para atraer alumnado y asegurar la supervivencia de los colegios. Para ello, pasan a ser gestores, preocupados por alcanzar distintos servicios dependientes de la administración educativa y que se adjudican en base a criterios competitivos. Éstos a su vez son reclamados por las familias, consideradas agentes activos y racionales, que deben elegir la mejor oferta educativa. Se concluye que los mecanismos de mercado responden a un plan para configurar la red escolar pública como subsidiaria de la red privada. Además, se evidencia que la mayoría de familiares no tienen capacidad para elegir determinados centros, por lo que principios como la igualdad, equidad y justicia social quedan en entredicho.

Palabras clave: comercialización, competencia, política educativa, neoliberalismo, marketing escolar.

Abstract:

This article analyses the development of quasi-market practices in the Andalusian context. It is a political technology at the service of the logic of privatisation resulting from the global processes of neoliberalization. To investigate their re-contextualization in Andalusia, a qualitative methodology is followed, developing own approaches to induction and proposals of the grounded theory. The semi-structured, in-depth interview was used as a technique for collecting information. Twelve interviews were conducted in a total of six public schools in Granada, with six school principals and six representatives of parent associations (AMPA). For the analysis of the information, the QSR NVivo 11 qualitative software was used. The results show several mechanisms favouring processes of competition among schools and choices for students' schooling among families. School principals strive to attract students and ensure the survival of schools. To do this, they become managers concerned with achieving different services dependent on educational administration and are awarded on the basis of competitive criteria. These, in turn, are claimed by families, considered active and rational agents who must choose the best educational offer. It is concluded that the market mechanisms respond to a plan to configure the public school network as a subsidiary of the private network. In addition, it is evident that the majority of family members do not have the capacity to choose certain centres, so principles such as equality, equity, and social justice are in question.

Key Words: commercialization, competition, educational policy, neoliberalism, school marketing

1. Introducción

“Neoliberalismo” ha sido uno de los conceptos más utilizados en los análisis que pretenden entender y describir el conjunto de cambios que están experimentando los sistemas educativos a nivel global. Clarke (2008) señala que se trata de un término utilizado con “promiscuidad”, “omnipresencia” y “omnipotencia”. Con éste, se ha pretendido explicitar un conjunto de prácticas que propugnan crear mercados en los sectores de rentabilidad social (Harvey, 2005), como la educación, considerándose que solo a través de la libertad de elección y la competencia se lograrán servicios de calidad. Alude Puelles (2007, p. 168) a una “religión de mercado” por parte del pensamiento neoliberal, que parece ideologizar irracionalmente una forma de estudiar y comprender la sociedad. Así, los neoliberales encuentran en la educación un espacio propicio para la privatización y la rentabilidad económica, dando pie a la economía de mercado en este ámbito, como respuesta y estrategia para mitigar los efectos de la crisis económica (Bernal, 2014).

Lo cierto es que prácticamente la totalidad de los países de la OCDE han incorporado en sus agendas políticas prácticas relativas a las lógicas de la Nueva Gestión Pública (NGP) (Alegre, Santiago y García, 2015). Por ello, los procesos de neoliberalización han supuesto un “movimiento epidémico” (Levin, 1998), concretado en un vendaval de iniciativas mercantiles y privatizadoras, auspiciadas desde organismos internacionales en el contexto de la globalización. Se trata de la culminación de un proceso de doble etapa: en primer lugar, “roll-back neoliberalism”, consistente en demonizar y crear un estado de opinión negativo sobre el funcionamiento de los servicios públicos. En segundo lugar, “roll-out neoliberalism”, consistente en introducir los preceptos neoliberales como las soluciones remediales y únicas para resolver la mediocridad de los servicios públicos (Peck, Theodore y Brenner, 2009, p. 55). En este sentido, Viñao (2014) habla explícitamente de un plan

de desmantelamiento de la educación pública, en el que, más que la privatización completa, se establece una red diferencial de centros. Unos de carácter asistencial, otros de bajos resultados académicos, otros de buenos resultados y los selectos centros de excelencia.

Sin embargo, el neoliberalismo se concreta por prácticas diversas y contextodependientes. De ahí que sea conveniente utilizar otras aproximaciones menos ambiguas (Springer, 2015), tales como “prácticas neoliberales” o “procesos de neoliberalización” (Brenner, Peck y Theodore, 2010). Estos procesos han provocado que la mayoría de sistemas educativos hayan incorporado prácticas de privatización endógena (Narodowski y Martínez, 2016). Ello ha llevado a asumir nuevos lenguajes propios de las lógicas de mercado, provocando cambios importantes en la forma de entender los sistemas educativos y en la actividad cotidiana de los miembros de la comunidad escolar (Gunter y Forrester, 2009).

2. Cuasimercados educativos

Un ejemplo de las dinámicas endógenas de privatización se encuentra en los denominados “cuasimercados educativos”. Se entienden como el principal instrumento o tecnología política para la privatización “en” los sistemas educativos (Ball y Youdell, 2008). Se trata de la medida por excelencia del entramado neoliberal, posibilitada a raíz de las políticas de libertad de elección de centros, que provocan la irrupción de mecanismos de competencia “en y entre” los colegios. Esto hace que las familias se resitúen como clientes de un mercado educativo (Luengo y Saura, 2013). Todo ello, en un contexto marcado por el descenso de la natalidad y donde el 31,9% de los estudiantes no universitarios, se escolarizan en la red concertada y privada¹. Por consiguiente, la competencia por el alumnado es fundamental para la supervivencia de los centros públicos, ya que el descenso de matriculaciones provocará la pérdida de aulas y, finalmente, el cierre de los colegios. Esto lleva a directoras y directores escolares, convertidos en gerentes, a desarrollar estrategias propias del ámbito empresarial, fomentando así procesos de privatización endógena.

Los cuasimercados han proliferado en distintos ámbitos contextuales bajo la influencia de la Teoría de Elección Pública (TEP). Ésta se presenta como alternativa para desburocratizar y hacer más eficaces los sistemas educativos públicos, considerados bajo esta óptica como ineficientes y costosos. Para ello se apuesta por la libre elección de centros por parte de las familias, pues son consideradas agentes dotados de la racionalidad suficiente para seleccionar las mejores escuelas y abandonar aquellas que no estén a la altura de la demanda de sus necesidades (Verger, Bonal y Zancajo, 2016). De este modo, siguiendo las reflexiones de estos autores, el mercado educativo funciona como mecanismo de reproducción social. Tal es así, en tanto que aquellas personas que no disponen de tiempo, medios o información quedan postergadas y etiquetadas como poco interesadas en la educación de sus hijos e hijas.

¹ Según datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, para el curso 2015-2016.

Se considera al mercado como un instrumento neutro en el que todos los ciudadanos tienen iguales oportunidades para elegir la mejor “oferta” y, al no hacerlo, el fracaso será atribuido a la falta de esfuerzo del alumnado o la mala elección de la familia, en una clara evasión de responsabilidades del Estado. Los preceptos neoliberales consideran que todos son libres e iguales ante la elección, y solo los diferencia el interés por la diversidad de la oferta, no siendo éste neutro, sino resultado de una construcción sociocultural. Padres y madres se resitúan ante el avance de las políticas neoliberales y se convierten en agentes centrales de la política educativa. Dejan de ser receptores pasivos de un derecho para ser agentes activos en la elección de éste (Ramírez, 2016). Sin embargo, como evidencia la literatura científica, la libertad de elección tradicionalmente se ha ligado a la capacidad de información de las familias, la disponibilidad temporal de éstas o la capacidad monetaria para hacer frente a un coste que muy probablemente es inasumible (Saura, 2015). Por ende, queda reducida a unos núcleos poblacionales concretos y se exime de ésta a determinadas familias, como por ejemplo aquellas asentadas en entornos rurales, donde raramente existe una variedad de centros más allá de la irreducible oferta pública (Torres, 2007).

Atendiendo a los contextos donde la práctica del cuasimercado está consolidada, puede concluirse que está basada en la introducción de políticas de libre elección de centros, junto a otras medidas que las favorecen, como la descentralización y desregulación financiera y organizativa, la disminución regulativa de los procesos de escolarización, la rendición de cuentas, entendida como publicación de resultados en forma de ránquines, o la financiación sujeta al número de matriculados en el centro (Lubienski, 2009).

La descentralización económica es una de las medidas fundamentales para el favorecimiento de los cuasimercados. Ésta podría entenderse como un modelo de gestión que prioriza la eficacia y la eficiencia de los recursos, como eje clave para la mejora (López, 2003). Estas cuestiones organizativas y de gestión han consolidado la figura del director-gestor en el ámbito educativo, lo que ha propiciado un nuevo gerencialismo (Apple, 2002; Torres, 2007) o manera de gestionar los centros en sintonía con los modelos de organizaciones privadas. Merchán (2012) apunta que la comunidad andaluza, desde 2001, ha girado hacia prácticas de gobierno empresariales en educación. Éstas, pese a haberse legitimado bajo una retórica que las ligaba a una mejora de los rendimientos escolares, no han mostrado resultados que evidencien mejoras significativas en el ámbito sociocultural.

Sin embargo, el principal mecanismo para el favorecimiento del cuasimercado radica en las amplias tecnologías de rendición de cuentas (RdC). Éstas son variadas y atienden a distintos planteamientos. La más común, bajo enfoques neoliberales, es el modelo gerencial de mercado (West, Mattei y Roberts, 2011). Los mecanismos de RdC, consecuentes del auge de la evaluación estandarizada, han contribuido a alterar los procesos y prioridades de las y los profesionales de la educación, condicionando la praxis docente mediante el desarrollo de subjetividades sujetas a obligaciones vinculadas con la superación de estándares de rendimiento (Hatch, 2013). Y es que, como reconoce la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), las

evaluaciones fin de etapa suponen una de las principales novedades. De este modo, la evaluación, dentro del régimen de la estandarización (Lingard, Martino y Rezai-Rashti, 2013), en el que se ven inmersos alumnado y profesorado (Saura y Luengo, 2015), es el instrumento clave para el favorecimiento de los cuasimercados educativos. Calero y Choi (2012, p. 31) se refieren a ella como “evaluación para la elección”, en tanto que se favorecen políticas para la libre elección de centro y se consolidan como un instrumento al servicio de las prácticas neoliberales y no de la mejora interna. En este sentido, se comprueba cómo las reformas educativas globales responden a hegemónicos procesos de estandarización (Sahlberg, 2011) bajo la influencia de PISA, que ha servido para reformular los sistemas educativos (Sellar, 2015), siendo la LOMCE una ley fundamentada y legitimada para mejorar los resultados de la prueba de la OCDE (Bonal y Tarabini, 2013; Engel, 2015; Fernández-González, 2015). Como expone Bolívar (2006), en la mayoría de ocasiones estos resultados han servido para la elaboración de clasificaciones de centros con la finalidad de generar evidencias empíricas que seduzcan a la opinión pública con el propósito de atraer al alumnado. Esta cultura, a través de sus prácticas y significados simbólicos, se va interiorizando y asimilando en la comunidad educativa, concibiendo el sentido de la educación desde una perspectiva meramente utilitarista y competitiva, alejada del carácter colaborativo, comunitario y solidario que caracteriza la educación entendida como un derecho social.

Los resultados de esta práctica en el contexto internacional, como es el caso de Chile por su larga trayectoria en prácticas neoliberales, evidencian que la tecnología del cuasimercado educativo ha frustrado muchas de las promesas iniciales que depositaban en ésta toda esperanza de combatir la mediocridad de los servicios públicos (Alarcón, Frites y Poblete 2015). No obstante, sí que ha conseguido alterar las señas de identidad de la escuela pública, reorientando las prioridades de los centros y redefiniendo la praxis de directoras, directores y educadores/as, acosados por las lógicas de competencia y comercialización (Jabbar, 2015). Algunos estudios manifiestan que este tipo de prácticas ha redundado en brechas sociales que socavan la equidad y cohesión social, primando los beneficios privados de ciertos grupos poblacionales sobre principios colectivistas de justicia social (Levin, Cornelisz y Hanisch-Cerda, 2013). En Reino Unido estas prácticas han redefinido el rol de las familias en el sistema educativo, convirtiéndose en agentes activos de la política educativa y responsables del éxito o fracaso de sus hijas e hijos (Olmedo y Wilkins, 2014). Situación similar ha experimentado el modelo de cuasimercado en Madrid (Ramírez, 2016). Sin embargo, el cuasimercado educativo se articula bajo diferentes estrategias. Para indagar su promulgación en Andalucía se sigue el siguiente acercamiento metodológico.

3. Metodología

Se trata de una investigación amparada en una metodología cualitativa-interpretativa, caracterizada por la ausencia de una validación hipotética y la adaptación del método y las técnicas al objeto de estudio (Hernández, 2014). Esta

aproximación metódica utiliza planteamientos propios de la inducción y concreta propuestas de la Teoría Fundamentada. Se sigue un esquema de análisis sistematizado que comienza con la codificación abierta de las informaciones, codificación axial, codificación selectiva y finalmente la delimitación de la teoría emergente (figura 1) (Campo-Redondo y Labarca, 2009). El resultado de este proceso es la elaboración de un espacio teórico inductivo, basado en la generación de teorías formales a partir de las teorías sustantivas de los participantes, mediante el cruce constante de informaciones (Glaser y Strauss, 1967).



Figura 1. Proceso metodológico de análisis de la información.

Fuente: Elaboración propia.

3.1 Elección de la muestra

De la totalidad de centros públicos localizados en la capital de Granada, solo ocho han mostrado disposición a participar en el proceso de investigación. De éstos, seis han sido los que se han utilizado para los resultados expuestos en esta investigación, número que responde a la saturación teórica de las informaciones recabadas. En consecuencia, se ha indagado en seis colegios públicos de educación infantil y primaria de la capital de Granada (Andalucía). Doce han sido el total de participantes en la investigación: seis directores/as y seis representantes de la AMPA de cada colegio. Los centros no se han determinado de manera probabilística o aleatoria, sino que han sido seleccionados por criterios de accesibilidad y disposición. Los y las participantes han sido seleccionados siguiendo un criterio muestral intencional de casos políticamente relevantes (Colás y Buendía, 1998), pues es en estos agentes en los que se focaliza el proceso de mercantilización escolar.

Los y las directores/as cuentan con la titulación de magisterio infantil y primaria. Algunos y algunas cuentan con otras titulaciones universitarias propias del área educativa (pedagogía y psicopedagogía), así como un extenso listado de cursos de formación permanente, fundamentalmente dependientes del Centro de Formación de Profesorado de Granada (CEP), concernientes a las tareas de la dirección escolar. Por otro lado, los familiares presentan perfiles heterogéneos, con ocupaciones laborales

referidas a distintas familias profesionales, en estados de paro laboral o responsables del hogar. Todas y todos presentan inquietudes e interés por el desarrollo formativo de sus hijos e hijas, y uno de los informantes participa activamente en acciones colectivas de defensa de la educación pública.

3.2. Instrumentos de recogida de información

Se pretende generar un conocimiento ideográfico a través de la opinión y la interpretación que los agentes educativos realizan sobre la cuestión problemática en el sistema educativo. Sus ideas, sentimientos y opiniones son las fuentes fundamentales para la generación de la teoría (Strauss y Corbin, 1998). Todo ello en un proceso cíclico y sistematizado de recogida e interpretación de los datos obtenidos (Strauss y Corbin, 1994). Para ello, se sigue la entrevista cualitativa como técnica de recogida de información. Se ha optado por una entrevista semiestructurada en profundidad (Valles, 2014), entendida como un proceso que navega entre el diálogo filosófico y terapéutico en un marco de investigación fundamentalmente moral (Kvale, 2015). Con esta modalidad de entrevista se busca un análisis valorativo de los y las informantes, sin pretender la objetividad de las informaciones o su generalización (Denzin y Lincoln, 2012). Se han transcrito en su totalidad las entrevistas realizadas a directores/as y familiares, apoyadas en notas de campo que contextualizan los condicionantes del desarrollo conversacional y facilitan el proceso de análisis (Rapley, 2014).

En las entrevistas se plantearon una serie de bloques temáticos bajo un formato flexible que permitieron la aparición de nuevas vías argumentales. La finalidad ha sido la de captar el discurso motivacional y establecer inferencias de orden superior. En los diálogos con directoras y directores se formularon interrogantes relacionados con las acciones de publicitación de la red educativa pública, los procesos de competencia escolar, los mecanismos de rendición de cuentas o el acceso a programas dependientes de la administración educativa andaluza, entre otros. Con los familiares se abordaron fundamentalmente temáticas referentes a los debates sobre la libertad de elección de centros y criterios para la escolarización de sus hijos e hijas.

3.3 Análisis de la información

Para el tratamiento de la información obtenida se ha utilizado el software cualitativo QSR NVivo 11. El análisis cualitativo comienza en el campo donde se recogen las informaciones y, a diferencia de los análisis cuantitativos, trata de aumentar el volumen, la diversidad y la complejidad de los datos (Gibbs, 2012). En consecuencia, las fases seguidas en la investigación han sido las siguientes: en primer lugar, se realizó un análisis basado en la frecuencia de términos a objeto de sentar la base de las categorías emergentes en los discursos de los participantes. Acto seguido comienza un proceso de codificación viva en el que se concretan un conjunto de nodos textuales. Éstos son sometidos a una exploración con la finalidad de esclarecer las relaciones entre las variables objeto de estudio y favorecer un proceso emergente de integración de nodos (Strauss y Corbin, 2002). Para ello, se estima conveniente seguir el

coeficiente de Jaccard, que se utiliza para agrupar conjuntos similares. En consecuencia, se ha buscado la relación y comparación de los nodos con un índice de correspondencia cercano o igual al valor absoluto (1), a fin de alcanzar el mayor grado de similitud entre nodos y asegurar la fiabilidad de los resultados expuestos. Esto se realiza mediante análisis de conglomerados, que agrupan categorías con unidades de significado que presentan una saturación teórica, y a través de las cuales se genera la teoría emergente (Edhlund y McDougall, 2016).

Los resultados responden a un proceso de desglose de las categorías extraídas mediante el tratamiento de las informaciones. Así, la categoría axial obtenida, “cuasimercados educativos”, ha propiciado distintos mapas conglomerados en dependencia con los agentes consultados. El análisis de las entrevistas realizadas a los directores ha generado un mapa cuya categoría matriz se denomina “direcciones y cuasimercados educativos”. Ésta se ha configurado por dos subcategorías denominadas “mecanismos encubiertos de competencia” y “estrategias para el cuasimercado”. Por otro lado, el análisis de la información recabada de las familias, cuya categoría matriz se ha denominado “cuasimercados y familias”, se divide en dos grandes apartados, el primero, “libertad y escolarización público-privada” y el segundo, “factores de escolarización” (figura 2).



Figura 2. Categoría axial y subcategorías resultantes del proceso de análisis.
Fuente: Elaboración propia.

En los siguientes apartados, para hacer referencia a las manifestaciones de los y las entrevistados/as, se asignan los siguientes códigos; director/a (DiCP) y familiar (FCP). A su vez, los códigos aparecen ligados a un número comprendido entre el 1 y el 6 que se refieren a los testimonios recogidos de los distintos centros.

Tabla 1
Correspondencia código-referencia.

CÓDIGO	REFERENCIA
DiCP1-6	Director/a Centro Público
FCP1-6	Familiar Centro Público

Fuente: elaboración propia.

4. Dirección escolar en el cuasimercado educativo

Los procesos de competencia se convierten en herramientas fundamentales para el funcionamiento de los centros y suponen un claro mecanismo de privatización encubierta. Los resultados de la investigación evidencian que directores y directoras, de modo más o menos consciente, se insertan en las dinámicas promovidas desde posiciones mercantilistas. Ciertamente los centros se esfuerzan por atraer alumnado, pero bajo las retóricas neoliberales, pueden llegar a no concebirlo como un mecanismo de competencia y endo-privatización, sino como un conjunto de “buenas prácticas” [*“realizamos muchísimas actividades atractivas... pero igual que nosotros, lo realizan otros centros por igual, no entra dentro de una competitividad sino que entra dentro de una dinámica en la que tienes que ir realizando buenas prácticas. Nosotros no vemos como tal la competencia”*. DiCP5], avaladas en ocasiones por la propia administración educativa [*“desde la Delegación nos dijeron que teníamos que hacer un tríptico, dando a conocer la fortaleza del propio centro (...) también hay que disponer de un día de puertas abiertas”*. DiCP1]. De igual modo, en cuestiones financieras y organizativas, directoras y directores de los centros educativos públicos no solo reclaman mayores competencias, sino que advierten de la necesidad de que se les reconozca la autonomía que se concede a sus homólogos en los centros privados [*“si digo éste no me vale (profesorado) pues no lo quiero, cojo éste...”*. DiCP3]. Es un ejemplo evidente de la asimilación e interiorización, por parte del funcionariado público, de los modelos organizativos privados.

Para comprender los cambios manifiestos en la política educativa española y andaluza, es fundamental hacer alusión al término propuesto por Ball, Maguire y Braun (2012), *“policy enactment”*. La promulgación de políticas hace referencia al transcurso mediante el cual la comunidad educativa interacciona con la política, en un proceso en el que resiste, interpreta y acepta la reforma según los condicionantes en los que se desenvuelve (Verger, Bonal y Zancajo, 2016). Por ende, muchas de estas prácticas encuentran la resistencia y el rechazo de una parte de la comunidad educativa [*“no hemos entrado en esa órbita de competitividad (...) y yo sé, y te puedo decir que existe esa preocupación, nosotros no la tenemos”*. DiCP1]. Sin embargo, pese a que las dinámicas neoliberales han originado nuevas formas de resistencia (Anderson y Cohen, 2015), véanse las mareas verdes y los movimientos sociales (Diani, 2015; Saura y Muñoz, 2016), el discurso neoliberal se ha adentrado en el nivel micro. Puede observarse cómo un amplio número de directores y directoras de centros públicos adoptan el lenguaje de la oferta educativa, las estrategias para captar alumnado y todo un conjunto de técnicas que provienen de la competitividad propia de las organizaciones privadas [*“aquí publicamos sobre todo a través de un tríptico que realizamos en el tiempo de matriculación”*. DiCP5] [*“para no cerrar un aula tenemos que ofrecer cosas que a la gente la atraigan (...) en el momento en que no se cubre un mínimo de alumnos, se reduce en aulas”*. DiCP4].

Otra de las medidas fundamentales que configuran los cuasimercados educativos ha sido la ampliación de las zonas de influencia, congruentes con el afán neoliberal de deszonificación (Alegre, 2010). En Andalucía, como se ha comprobado,

se ha tendido a aumentar las zonas de influencia [*“se quiere que se abra la zona de escolarización. Se creó otro colegio en otra zona limítrofe que le ampliaron la zona de influencia”*. DiCP1]. En consecuencia, la rendición de cuentas, entendida en educación desde enfoques neoliberales como *“accountability”*, ha propiciado la publicación de los resultados obtenidos en pruebas externas como elemento de información y comparación para los familiares [*“nosotros tenemos los nuestros (ránquines) (...) nos dan nuestros resultados escolares a través de AGAEVE²”*. DiCP6], a fin de favorecer las políticas de elección de centros (Luengo y Saura, 2012). Con ello se pretende fomentar la libertad de elección de las familias en base a criterios competitivos. Estas prácticas comienzan a interiorizarse y a normalizarse en la comunidad educativa andaluza que, pese a no publicar estos ránquines en medios administrativos o de comunicación, llegan a los centros y en algunos casos son utilizados por directores y directoras como instrumentos para intentar captar a nuevo alumnado [*“sí, se les puede dar a los padres esa información (y) lo comparan con otras zonas similares”*. DiCP3]. Así, cuando se alardea y se repite machaconamente que la denominada *“calidad”* de la educación solo se encuentra en centros de gestión privada, éstos acaban seleccionando al alumnado que accede a los mismos (Olmedo y Andrada, 2008), y así lo confirman directoras y directores de colegios públicos [*los centros concertados hacen un poco de criba y aquí nos viene todo y como tenemos pocos alumnos más motivos todavía. En esta zona somos seis o siete colegios, de ellos cuatro o cinco son concertados y esos están a rebosar”*. DiCP3]. No cabe duda que se trata de una forma de privatizar el derecho social a la educación, que puede ser lícita o no, ya que como se apunta en distintas investigaciones, esta selección de alumnado en los centros concertados puede atender a criterios socioeconómicos o culturales [*“en los centros concertados tienen nivel adquisitivo las familias y entonces no entra cualquiera”*. DiCP3] (Capellán, García, Olmos y Rubio, 2013).

Los resultados del proceso de investigación muestran además cómo desde la Junta de Andalucía se promueven nuevas estrategias y dinámicas de endo-privatización basadas en lógicas de cuasimercado y competencia. Y es que, muchos de los programas de innovación que ofrece la administración actúan como reclamo de los centros públicos para convencer y persuadir a las familias. Sin embargo, estos proyectos no se conceden a cualquier *“precio”*, y alcanzar un número determinado de alumnado es condición *“sine qua non”* para poder contar con recursos que son demandados desde la comunidad. Esto induce a los centros a participar en dinámicas competitivas que configuran la progresiva mercantilización encubierta de la educación. En esta lógica de proceder, poco importan las necesidades personales o contextuales de los colegios [*“hay programas como el plan de acompañamiento escolar, el plan de apoyo lingüístico, etc. Todo eso viene de la administración; ¿qué pasa? Que claro, uno tiene que estar por esos programas. No todo el mundo los tiene ni a todo el mundo se los pueden dar”*. DiCP6].

Otra de las apreciaciones que resultan del proceso de análisis de datos es la conformación del sector público como un ente subsidiario del sector privado (Viñao,

² Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/>

2014; Viñao, 2016). Esto contrasta con la clasificación expuesta por Lawton (1992) sobre las distintas articulaciones que la libertad de elección de centros puede implicar en el proceso de privatización de la educación³, siendo en el contexto andaluz, la tendente a una doble vía de escolarización. En ésta, el sector público pretende erigirse como complementario o asistencial para quienes no tienen posibilidad de acceso al sector privado. Y es que, una vez introducidos los centros en la lógica neoliberal de la competitividad, éstos denuncian una manifiesta desigualdad de condiciones [*“es que no podemos ir en igualdad de condiciones, porque ellos pueden y les deja la administración ofertar una cosa que a nosotros no nos deja”*. DiCP6]. La administración educativa, de esta forma, ha conseguido sumir a los centros públicos en el juego de la oferta y la demanda. Ha logrado introducir un proceso de redefinición, tanto de los procesos de funcionamiento como de las señas de identidad de la educación pública, debilitando su papel en el logro de objetivos sociales, proyectados en una sociedad más justa e igualitaria [*“el hecho de que yo aborde desde el punto de vista curricular una nueva estrategia, va a ser fundamental para yo competir con el resto de colegios en esa estrategia. Yo tengo que sacar unos resultados que sean coherentes con lo que a mí me ponen ahí. Luego no solamente compito a nivel de ámbito con estos colegios, sino a nivel de prueba externa”*. DiCP4]. Al tiempo, su capacidad de competir con otros centros es muy limitada, lo que favorece la preferencia familiar por centros privados y concertados.

5. Familias en el cuasimercado educativo

Se observa cómo las retóricas neoliberales se van instaurando en la opinión pública, consiguiendo reproducir en la ciudadanía los planteamientos propuestos desde los ideólogos afines, cargados de sesgos y matices ideológicos [*“un colegio concertado le sale mucho más económico a un gobierno que un público”*. FCP1]. Este tipo de discursos implican silencios constantes. No se dice a la ciudadanía que los docentes de los centros concertados tienen un mayor número de horas lectivas y de actividades extraescolares, y un salario más bajo que docentes de la escuela pública, lo que conlleva peores condiciones laborales. También se omite que la ratio profesorado-alumnado es mayor en los centros concertados para primar la reducción de los recursos sobre las necesidades de la comunidad. Al igual que no se hace alusión al hecho de que las familias tienen que afrontar pagos de cuotas cuasiobligatorias para mantener algunos servicios del centro (Fernández y Muñiz, 2012). No obstante, complacidas por las bondades neoliberales, una parte de las familias son seducidas por los discursos que hacen apología de la libertad de elección de centros, aún conscientes de las consecuencias que podrían derivarse [*“yo sería partidaria de que cada uno pudiera*

³ La libertad de elección puede configurar distintas gradaciones que van desde la mercantilización hasta la privatización. De este modo, podría articular un escenario de privatización completa de la educación pública, seguido de un mercado educativo de regulación estatal mínima, una doble vía de escolarización, un sistema dual fundamentado en la comparación y una red pública única basada en mecanismos de competencia entre centros (Lawton, 1992).

elegir. Hombre, que también eso es difícil, porque entonces todo el mundo iría a un colegio, otros no tendrían niños”. FCP4].

Sin embargo, las informaciones de las y los representantes de cada AMPA vienen a confirmar los resultados de las investigaciones que apuntan que la libertad para elegir centro está supeditada al capital cultural, social y económico de las familias. Por consiguiente, solo han favorecido a las clases más acomodadas de la población [*“económicamente yo no puedo (elegir un centro concertado). Yo no me puedo permitir uniforme de 200 euros. Además si no eres “prima hermana de Dios”, no entras”*. FCP6] (Olmedo, 2007). En esta investigación se ha constatado que la totalidad de las representaciones de cada AMPA entrevistada, tiene como criterio prioritario escolarizar a sus hijos e hijas en el centro más cercano al domicilio familiar-profesional. Así mismo, la razón más recurrente es la información que proviene de los rumores de la comunidad [*“lo primero, que esté cerca de casa”*. FCP4] [*“lo más accesible, la cercanía, ese es el factor más importante”*. FCP5] [*“Yo en mi caso me guío por los rumores de la gente”*. FCP3]. Sin embargo, la consecuencia de este tipo de medidas en otros países, véase Chile como uno de los más representativos, ha sido la subida exponencial del porcentaje de alumnado que se matricula en centros privados (Verger, Bonal y Zancajo, 2016). La realidad española no se asemeja a las condiciones que se dibujan en territorios monopolizados por prácticas neoliberales sostenidas, pero sí se evidencia una progresiva dejación e infravaloración de la escuela pública [*“esto (colegio público) iban a ser pisos (...) ya estaban los concertados, lo público no importaba”*. FCP2] [*“este colegio casi se cierra... muchos se van a los colegios concertados y privados”*. FCP5].

Por otro lado, los testimonios aportados vienen a confirmar el resultado de otras investigaciones, véase la realizada por Capellán, García, Olmos y Rubio (2013), que apuntan a una serie de mecanismos que utilizan los centros concertados para seleccionar al alumnado más próximo a sus intereses, ya que la demanda supera el número de plazas disponibles. Estas estrategias apuntan a informaciones sobre listas cerradas u completadas en primera instancia, cuotas obligatorias u otros montantes económicos similares que suponen una barrera para las familias con menos recursos [*“me gustaría que mi hija fuese a un colegio determinado pero no puede ir porque no hay plazas. Resulta que aquí en Granada, por ejemplo, los colegios que más se oyen son, colegio a y colegio b⁴... esos colegios tienen lista de espera”*. FCP3]. Se convierte en un mecanismo de privatización encubierto en tanto que estas prácticas terminan mermando las opciones de las escuelas públicas, consideradas ineficientes. También en cuanto que determinadas familias de perfil socioeconómico alto terminan controlando los centros privados, que frecuentemente se presentan como “excelentes” o de “calidad” (Alegre y Benito, 2012).

En el discurso se puede observar cómo cada persona hace suyos los principios propios de la ideología neoliberal. El “yo” por encima de cualquier valor colectivista, el individualismo como el axioma por defecto (Saura, 2015). De este modo, en los

⁴ Se omiten los nombres de los centros por respeto a la confidencialidad adquirida en el proceso de entrevista.

lugares donde las prácticas neoliberales perduran desde hace décadas, se han afianzado políticas de escolarización basadas en un sistema de financiación dependiente del número de alumnado (financiación “*per cápita*”) a través de los denominados cheques o vales escolares “*voucher*” (Verger, Bonal y Zancajo, 2016). En España, se vienen sucediendo los manifiestos por aplicar estas medidas al proceso de escolarización. Véase los documentos que se vierten desde la Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales (FAES), una Think Tank neoliberal vinculada hasta fechas recientes al Partido Popular (PP) y promotora de los procesos de privatización endógena (Saura, 2015). Desde ésta, sus ideólogos consideran que el sistema de vales “da poder a los ciudadanos y crea el mecanismo de selección de los proveedores de servicios educativos más infalible y democrático que pueda existir” (Rojas, 2016, p. 20). La reiteración de estos discursos se introduce paulatinamente en la reflexividad social y tiene como resultado un proceso de aceptación entre las familias, como se comprueba en los extractos conversacionales [*“yo lo veo bien (cheque escolar) que cada uno meta al niño en el colegio que le guste. Y si tú no tienes dinero y te gustaría que tu hijo estudiara en un colegio más caro porque tenga a lo mejor más instalaciones... no lo veo mal”*. FCP4].

6. Conclusiones

Los resultados de esta investigación concluyen que los mecanismos de cuasimercado se han afianzado en la comunidad andaluza, haciendo de los procedimientos competitivos la estrategia más importante para su favorecimiento. La administración educativa se reconvierte en un agente fundamental que, de forma encubierta, sume a los centros en procesos competitivos no conscientes.

En esta línea, directores y directoras escolares advierten sobre la necesidad de cubrir un número mínimo de plazas para asegurar la supervivencia del centro. Esto lleva a implementar técnicas publicitarias similares a las desarrolladas por empresas privadas, aunque se observan resistencias individuales a incorporar en el sector público un tipo de patrones funcionales propios del sector privado. Así mismo, la administración educativa andaluza implementa diferentes recursos o programas para dar respuesta a las demandas de las familias. Tal es el caso del aula matinal, actividades extraescolares o comedor, pero para su concesión se utilizan criterios referentes al número de alumnado de cada centro, sin tener en cuenta las necesidades que pueda demandar un colegio determinado. Mediante la implementación de estos programas o planes propuestos, surgen condiciones escolares que inducen a la competitividad. Los colegios deben competir entre sí por proyectos de innovación, catalogaciones de excelencia o servicios gestionados por la administración educativa andaluza. Se concluye pues que las directrices de la administración fomentan una huida hacia centros concertados o privados, donde no están obligados a las disposiciones de Delegación para ofrecer a las familias los servicios apuntados. Esto configura una estrategia encubierta de privatización que atiende a una intención de conformar la red educativa pública como subsidiaria de la privada, en la que los centros

públicos asuman un rol asistencial, para aquellas personas que no pueden optar a un centro privado (Viñao, 2014; Viñao, 2016).

Por otro lado, para la aplicación de los mecanismos de mercado en educación es fundamental el desarrollo de políticas de libertad de elección de centros. Éstas llevarán asociadas, como se ha evidenciado en los extractos conversacionales, medidas como la ampliación de las zonas de influencia (Alegre, 2010; Torres, 2007) o la publicación de resultados escolares. Estas cuestiones merecen especial consideración por su implicación en el contexto andaluz. Se ha podido comprobar que AGAEVE evalúa a los colegios mediante pruebas externas estandarizadas. Posteriormente los centros reciben ránquines en relación con otros colegios con el mismo índice socioeconómico, y pueden ser utilizados como medio persuasivo para atraer a las familias.

Los discursos pro-mercado tienen un gran poder seductor para un amplio sector de la sociedad, apoyados en eslóganes divulgados por los medios de comunicación y por ideólogos neoliberales mediáticos, que ejercen una gran influencia sobre el modo de concebir la educación. Son discursos, tales como el de la libertad de elección de centros, atractivos para los intereses de las familias acomodadas, que ven en esta posibilidad de elección, el medio idóneo para sacar ventaja en la carrera escolar de sus hijas e hijos. Así mismo, ante la pérdida de participación y democracia en el funcionamiento de los centros por parte de las familias, debido a la agenda de la NGP (Verger y Normand, 2015), consideran la oportunidad de decidir sobre el centro como una posibilidad en la participación de la educación de sus hijas e hijos, convirtiéndose así en un producto comercial que se puede comprar. Sin embargo, se concluye que esta libertad está sujeta a los condicionantes sociales y/o económicos de las familias, que en muchos casos no pueden asumir los gastos que son exigidos por determinados centros o simplemente toman en consideración criterios como la cercanía al colegio o los comentarios de otros familiares sobre los centros (Olmedo, 2007).

En definitiva, estas prácticas de cuasimercado, basadas en políticas favorables a la libertad de elección de centros, parecen encubrir situaciones de marginación de la escuela pública. Los colegios de gestión privada a menudo se presentan bajo eslóganes y carteles publicitarios seductores de eficiencia, excelencia o calidad, lo que conforma un imaginario que entiende los colegios concertados o privados como exclusivos para alcanzar tales fines. Esto, unido a la tradición de la formación de las clases acomodadas en los colegios privados, provoca una alta demanda de plazas escolares. La consecuencia que se deriva de ello es una progresiva devaluación institucional de la escuela pública. Por consiguiente, apostar por un modelo de cuasimercado significa una evasión de responsabilidad de los órganos públicos para garantizar la igualdad de oportunidades y la equidad social (Torres, 2007), delegando mayores cotas de responsabilidad en los familiares (Ramírez, 2016), que en muchas ocasiones no tienen posibilidad de matricularse en otros centros, de desplazarse o discernir qué es un buen colegio (Saura, 2015).

Financiación

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

Referencias bibliográficas

- Alarcón, J., Frites, C. y Poblete, C. (2015). El devenir de la utopía economicista en el sistema escolar chileno. *Educação e Pesquisa*, 41(4), 1-14.
- Alegre, M. A. (2010). Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto. *Educação & Sociedade*, 113(31), 1157-1178.
- Alegre, M. A. y Benito, R. (2012). ¿En qué se fijan las familias a la hora de escoger la escuela de sus hijos? Factores de elección y descarte escolar en la ciudad de Barcelona. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 59-79.
- Alegre, M. A., Santiago, P. y Garcia, E. (2015). *L'avaluació de l'educació als països de l'OCDE*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Anderson, G. y Cohen, M. I. (2015). Redesigning the identities of teachers and leaders: A framework for studying new professionalism and educator resistance. *Education Policy Analysis Archives*, 23(85), 2-25.
- Apple, M. (2002). *Educar "como Dios manda": Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- Ball, S. J. y Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Brussels: Education International.
- Ball, S. J., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Bernal, J. L. (coord.). (2014). *Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas neoliberales*. Zaragoza: Mira editores.
- Bolívar, A. (2006). Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. *Gest. Ação, Salvador*, 9(1), 37-60.
- Bonal, X. y Tarabini, A. (2013). The Role of PISA in Shaping Hegemonic Educational Discourses, Policies and Practices: the case of Spain. *Research in Comparative and International Education*, 8(3), 335-341.
- Brenner, N., Peck, J. y Theodore, N. (2010). After Neoliberalization? *Globalizations*, 7(3), 327-345.
- Calero, J. y Choi, A. (2012). La evaluación como instrumento de política educativa. *Presupuesto y gasto público*, 67, 29-42.
- Campo-Redondo, M. y Labarca, C. (2009). La Teoría Fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 25(60), 41-54.

- Capellán, L., García, J. F., Olmos, A. y Rubio, M. (2013). Sobre agrupamiento, concentración, segregación o guetización escolar: claves para un análisis interpretativo de tales situaciones y procesos. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 18, 1-27.
- Clarke, J. (2008). Living with/in and without neo-liberalism. *Focaal*, 51, 135-147.
- Colás, M. P. y Buendía, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Diani, M. (2015). Revisando el concepto de movimiento social. *Encrucijadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 9, 1-16.
- Edhlund, B. M. y McDougall, A. G. (2016). *NVivo11 Essentials*. Stallarholmen: Form & Kunskaps AB.
- Engel, L. C. (2015). Steering the National: Exploring the Education Policy Uses of PISA in Spain. *European Education*, 47(2), 100-116.
- Fernández, R. y Muñiz, M. (2012). Colegios concertados y selección de escuela en España: un círculo vicioso. *Presupuesto y gasto público*, 67, 97-118.
- Fernández-González, N. (2015). PISA como instrumento de legitimación de la reforma de la LOMCE. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 165-178.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine de Gruyter.
- Gunter, H. M. y Forrester, G. (2009). School leadership and education policy-making in England. *Policy Studies*, 30(5), 495-511.
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Hatch, T. (2013). Beneath the surface of accountability: Answerability, responsibility and capacity-building in recent education reforms in Norway. *Journal of Educational Change*, 14(2), 113-138.
- Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.
- Jabbar, H. (2015). "Every Kid Is Money" Market-Like Competition and School Leader Strategies in New Orleans. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(4), 638-659.
- Kvale, S. (2015). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lawton, D. (1992). *Education and Politics in the 1990s: Conflict or Consensus?* London: Psychology Press.

- Levin, B. (1998). An epidemic of education policy:(what) Can we learn from each other? *Comparative education*, 34(2), 131-141.
- Levin, H. M., Cornelisz, I. y Hanisch-Cerda, B. (2013). Does educational privatisation promote social justice? *Oxford Review of Education*, 39(4), 514-532.
- Lingard, B., Martino, W., y Rezai-Rashti, G. (2013). Testing regimes, accountabilities and education policy: Commensurate global and national developments. *Journal of Education Policy*, 28(5), 539-556.
- López, F. (2003). *La gestión de calidad en educación*. Madrid: La Muralla.
- Lubienski, C. (2009). *Do quasi-markets foster innovation in education?: A Comparative Perspective*. *Education Working Paper*, 25. Consultado el 24 de noviembre de 2016 en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED530731.pdf>
- Luengo, J. y Saura, G. (2012). Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 111-126.
- Luengo, J. y Saura, G. (2013). Nuevas formas de mercantilizar la educación. *Cuadernos de pedagogía*, 435, 63-65.
- Merchán, F. J. (2012). La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: el caso de Andalucía. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(32), 1-28.
- Narodowski, M. y Martínez, A. (2016). ¿Por qué se expande la educación privada?: Aportes para el debate global. *Revista Colombiana de Educación*, 70, 17-26.
- Olmedo, A. (2007). *Las estrategias de elección de centro educativo en las familias de clase media. Estudio de la incidencia social en un mercado educativo local*. (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias de la Educación, Granada.
- Olmedo, A. y Andrada, M. (2008). La libertad de elección de centro en España: particularidades nacionales y modalidades locales. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(2), 3-11.
- Olmedo, A. y Wilkins, A. (2014). Gobernando a través de los padres y madres: Política educativa y construcción de subjetividades neoliberales en Inglaterra. *Profesorado: revista de currículum y de formación del profesorado*, 18(2), 99-116.
- Peck, J., Theodore, N. y Brenner, N. (2009). Neoliberal urbanism: Models, moments, mutations. *SAIS Review of International Affairs*, 29(1), 49-66.
- Puelles, M. (2007). *Política y Educación en la España contemporánea*. Madrid: UNED.
- Ramírez, E. (2016). La escuela neoliberal en la comunidad autónoma de Madrid. Estrategias y prácticas políticas, 2003-2015. *Historia y memoria de la educación*, 3, 99-135.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de conversación, de discurso y de documentos en investigación*. Madrid: Morata.

- Rojas, M. (2016, 25 de octubre). *Libertad de elección y pluralismo. Propuestas para una reforma de la educación española inspiradas en la experiencia de Suecia*. FAES. Consultado en <http://docplayer.es/18549467-Ideas-para-salir-de-la-crisis-la-mejora-del-sistema-educativo-iii-libertad-de-eleccion-y-pluralismo.html>
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Saura, G. (2015). Think tanks y educación. Neoliberalismo de FAES en la LOMCE. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(107), 1-16.
- Saura, G. y Luengo, J. (2015). Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa (LOMCE) y el régimen de estandarización (OCDE). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 135-148.
- Saura, G. y Muñoz, J. L. (2016). Prácticas neoliberales de endo-privatización y nuevas formas de resistencia colectiva en el contexto de la política educativa española. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 2(1), 43-72.
- Sellar, S. (2015). A feel for numbers: Affect, data and education policy. *Critical Studies in Education*, 56(1), 131-146.
- Springer, S. (2015). Postneoliberalism? *Review of Radical Political Economics*, 47(1), 5-17.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. *Handbook of qualitative research*, 17, 273-285.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Torres, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Valles, M. (2014). *Entrevistas cualitativas. Cuadernos metodológicos*. Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas (CIS).
- Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva Gestión Pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622.
- Verger, A., Bonal, X. y Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi) mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 24(27), 1-27.
- Viñao, A. (2014). Escuela pública, escuela privada. *Cuadernos de Pedagogía*, 451, 24-27.
- Viñao, A. (2016). La ley orgánica de mejora de la calidad educativa (LOMCE) de 2013: ¿una reforma educativa más? *Historia y memoria de la educación*, 3, 137-170.

West, A, Mattei, P. y Roberts, J. (2011). Accountability and Sanctions in English Schools. *British Journal of Educational Studies*, 59(1), 41-62.

Cómo citar este artículo:

Luengo, J.J. y Molina, J. (2018). (RE)-Contextualización del modelo de cuasi-mercado en Andalucía. Dirección escolar y familias compitiendo y seleccionando. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 269-287. doi: 10.30827/profesorado.v22i2.7723