

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,  
de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

---

Volumen 30 Número 145

27 de septiembre de 2022

ISSN 1068-2341

---

## El Bachillerato Internacional en Madrid: La Expansión Silenciosa de la Internacionalización

*Marta Curran*

*Javier Rujas*

Universidad Complutense de Madrid



*Alba Castejón*

Universitat Autònoma de Barcelona

España

**Citación:** Curran, M., Rujas, J., & Castejón, A. (2022). El Bachillerato Internacional en Madrid: La expansión silenciosa de la internacionalización. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(145). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7179>

**Resumen:** La expansión mundial del Bachillerato Internacional (BI) forma parte de una tendencia global de internacionalización de la educación (IE). El programa, sin embargo, adopta distintas formas en distintos contextos nacionales y locales. Este artículo se propone examinar la reciente expansión del BI en Madrid desde la perspectiva de la Economía Política Cultural. Para ello, se basa en entrevistas en profundidad a actores clave, análisis de documentos (legales, técnicos, políticos y mediáticos) y datos cuantitativos secundarios. Madrid ha liderado el crecimiento del BI en España en la última década, aunque esta expansión ha pasado relativamente desapercibida. El artículo muestra que el crecimiento y la penetración de las iniciativas privadas de IE, como el BI, están relacionados con las características sociales y educativas de cada contexto. En particular, los resultados de nuestro trabajo confirman que estos programas tienden a expandirse más intensamente en sistemas educativos descentralizados

donde las políticas neoliberales y neoconservadoras fomentan la autonomía, la competencia, la internacionalización y la “excelencia”, como es el caso de Madrid.

**Palabras clave:** internacionalización de la educación; educación internacional; Bachillerato Internacional; política educativa; economía política cultural

### **The International Baccalaureate in Madrid: A silent expansion of internationalization**

**Abstract:** The expansion of the International Baccalaureate (IB) is part of a global trend of internationalization of education (IE). Its adoption, however, takes diverse forms in different national and local contexts. Based on a Cultural Political Economy approach that analyses the enactment and recontextualization of educational policies, the aim of this paper is to explore the recent expansion of the IB in Madrid. Drawing on data collected through in-depth interviews with key actors, documents analysis (legal, technical, political and media) and secondary quantitative data, the findings of this paper highlight the key factors that explain why Madrid has led the growth of the IB Diploma in Spain in the last decade, an expansion that, however, has gone relatively unnoticed. The expansion and penetration of private IE initiatives, such as the IB Diploma, are related to a set of social and educational features that characterize the context of Madrid. In this regard, the IB Diploma seems to expand more intensely in decentralized educational systems where neoliberal and neoconservative policies promote autonomy, competition, internationalization and “excellence”, as is the case in Madrid.

**Keywords:** internationalization of education; international education; International Baccalaureate; educational policy; cultural political economy

### **O Bacharelado Internacional em Madri: A expansão silenciosa da internacionalização**

**Resumo:** A expansão mundial do Bacharelado Internacional (BI) faz parte de uma tendência global de internacionalização da educação (IE). O programa, porém, assume diferentes formas em diferentes contextos nacionais e locais. Este artigo examina a recente expansão do BI em Madrid, baseando-se na sociologia da encenação (*enactment*) e recontextualização das políticas educacionais, e na abordagem da Economia Política Cultural. A partir de entrevistas em profundidade com os atores-chave, da análise de documentos (jurídicos, técnicos, políticos e da mídia) e de dados quantitativos secundários, este trabalho mostra quais são os fatores que explicam por que Madri liderou o crescimento do BI na Espanha durante a última década, uma expansão que, no entanto, tem passado relativamente despercebida. O crescimento e a penetração das iniciativas privadas de EI, como o BI, estão relacionados às características sociais e educacionais (sistema educacional e políticas educacionais) de cada contexto. Em particular, esses programas parecem expandir-se mais intensamente em sistemas educacionais descentralizados onde as políticas neoliberais e neoconservadoras promovem a autonomia, a competição, a internacionalização e a “excelência”, como é o caso de Madri.

**Palavras-chave:** internacionalização da educação; educação internacional; Bacharelado Internacional; política educacional; economia política cultural

## **El Bachillerato Internacional en Madrid: La Expansión Silenciosa de la Internacionalización**

Los procesos de internacionalización de la educación (IE) se han intensificado en las últimas décadas, generando un creciente interés en la investigación educativa. Estos procesos, que incorporan una dimensión internacional, multicultural o global a “los propósitos, las funciones y la puesta en práctica de la educación” (Knight, 2004, p. 11), abarcan una diversidad de medidas aplicadas por gobiernos, organizaciones internacionales o por los propios centros educativos, como la enseñanza de idiomas, los programas multilingües, los intercambios y programas de movilidad internacional, o los currículos y obtención títulos extranjeros o internacionales.

Una de estas iniciativas es el Bachillerato Internacional (BI), creado en 1968 por la Organización del Bachillerato Internacional (OBI), una fundación sin ánimo de lucro con sede en Ginebra. El Programa Diploma del BI, dirigido a estudiantes de 16 a 19 años, tiene como objetivo “formar jóvenes solidarios, informados y ávidos de conocimiento, capaces de contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico en el marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural” (OBI, 2017, p. 2). Se basa en un currículo internacional común y en estándares comunes, y se ha extendido por todo el mundo durante la última década (Resnik, 2012a, 2015).

Tradicionalmente asociada a escuelas privadas de élite para expatriados y empleados de empresas transnacionales, la IE ha tendido a diversificar sus formas y su público objetivo, como sugieren diversas investigaciones (Bunnell, 2010, 2020). En un contexto de expansión educativa y de aumento del número de titulados universitarios, cada vez más familias de clase media buscan programas educativos distintivos. La IE aparece, en este sentido, como una opción atractiva (Resnik, 2012b) y como una nueva estrategia de reproducción social de las élites locales y globales (Maxwell et al., 2018). Es, por tanto, necesario profundizar en el estudio de estos programas basados en la acumulación de capital a través de la internacionalización (Maxwell y Aggleton, 2016), pues pueden contribuir a la construcción de desigualdades educativas y sociales.

Por otra parte, aunque históricamente la mayoría de las iniciativas de IE se han concentrado en la enseñanza superior (programas de cooperación internacional y de movilidad de estudiantes y profesores), el número de escuelas de primaria y secundaria que han adoptado iniciativas de IE ha aumentado notablemente (Resnik, 2012). La IE en estas etapas puede adoptar distintas formas, pero suele implicar la intensificación de la presencia del inglés y otras lenguas extranjeras y la implantación de currículos internacionales o extranjeros.

Asimismo, mientras que en el pasado la IE se asociaba predominantemente a los colegios privados, está cada vez más presente en el sector público. El BI se está implantando en un número creciente de colegios públicos, en un esfuerzo de la OBI, según apuntan algunos expertos, por revertir la reputación elitista del programa (Resnik, 2015, p. 7), pero también como una estrategia por parte de los colegios con el objetivo de atraer a los “mejores” estudiantes y/o ir más allá de los currículos nacionales. Al mismo tiempo, los gobiernos apoyan cada vez más a los proveedores de educación privada y la IE parece encajar con las reformas educativas neoliberales –libre elección de escuela, autonomía y rendición de cuentas, competencia entre escuelas– promovidas por organizaciones internacionales como la OCDE o el Banco Mundial. El BI es, de hecho, un claro ejemplo de alianza público-privada en el ámbito de la IE (Steiner-Khamsi et al., 2018).

Por último, la expansión de la IE en las últimas décadas ha ido acompañada de un desplazamiento geográfico (Bunnell, 2020): históricamente dominada por países del norte de Europa y anglosajones, la IE está expandiéndose ahora en el sur de Asia y Oriente Medio. No obstante, el predominio anglosajón no ha desaparecido: Estados Unidos, Canadá, Inglaterra y Australia representaban el 61% de la presencia mundial del BI en 2019, y el inglés es el idioma de enseñanza

predominante (Bunnell, 2010). Sin embargo, el BI también se ha expandido a los países hispanohablantes en la última década, adoptando distintas formas en función del contexto, su historia, el sistema educativo y los entornos institucionales de cada país (Beech et al., 2018; Resnik, 2015).

Este artículo tiene como principal objetivo explorar la reciente expansión del BI en Madrid (España). De este modo, se propone analizar cómo las políticas educativas nacionales, internacionales y regionales han influido en la implantación del Programa Diploma del BI y explora las condiciones políticas y actitudes públicas (Bunnell, 2010) que explican su expansión en esta región. Para ello, se examinan las narrativas producidas por los responsables políticos, las organizaciones y otros actores educativos, y se identifican las condiciones socioeconómicas, culturales, políticas e institucionales de esta expansión. Metodológicamente, se combinan datos cuantitativos, entrevistas con informantes clave y análisis de documentos (notas de prensa, noticias en medios de comunicación, documentos oficiales, legislación e informes). Dado que el sistema educativo español está muy descentralizado, este trabajo se centra en la Comunidad de Madrid (en adelante CM), la región española en la que la IE ha cobrado mayor relevancia debido a las recientes reformas educativas, y donde se encuentra el mayor número de centros escolares con BI de España. En las dos últimas décadas esta región ha seguido una agenda de Nueva Gestión Pública que ha promovido políticas de “libre” elección de centro y de autonomía escolar (Verger et al., 2020), junto con diferentes programas destinados a fomentar la “excelencia” educativa, la “calidad”, el “bilingüismo” y la diferenciación y competencia entre escuelas.

En primer lugar, el artículo construye un marco teórico basado principalmente en la sociología de la “puesta en práctica” (*enactment*) y la recontextualización de las políticas educativas (Ball et al., 2012; Bernstein, 1990), y en la Economía Política Cultural (Jessop, 2010). Tras describir el enfoque metodológico del estudio (en el segundo apartado), se describen la expansión del Programa Diploma del BI en Madrid y las principales características del campo emergente de los centros con BI (en el tercer apartado). En los apartados siguientes, se analizan las principales condiciones sociales y educativas y las políticas educativas que han hecho posible este crecimiento, así como las formas de internacionalización que se han desarrollado, los distintos discursos y lógicas utilizados para interpretar y justificar el BI, y el ensamblaje institucional específico (Resnik, 2015) que media en la recontextualización del programa en Madrid. Para ello, nos apoyamos en los tres mecanismos de adopción de políticas sugeridos por Jessop (2010): variación, selección y retención.

## La Internacionalización de la Educación y la Recontextualización de las Políticas Globales

La internacionalización de la educación es una tendencia mundial, al igual que la expansión del BI (Resnik, 2012a, 2015). No obstante, la forma en que se ponen en práctica (*enactment*) las políticas o reformas globales depende del contexto y de una serie de condiciones políticas, económicas, institucionales y culturales (Verger et al., 2020). En este sentido, como se afirma desde la perspectiva de la Economía Política Cultural (en adelante, EPC), la interpretación de un problema social y las propuestas políticas para abordarlo tienden a ser selectivas. Son el resultado de tres procesos o mecanismos: la *variación* de los discursos y las prácticas en respuesta a cambios, crisis o circunstancias nuevas; la *selección* de ciertos discursos entre otros para representar, interpretar y legitimar los fenómenos y las acciones; y la *retención* de los discursos en el habitus y las identidades de los agentes, en las instituciones, los planes y los objetos materiales (Jessop, 2010, p. 341).

Este artículo examina cómo se ponen en práctica y se recontextualizan las estrategias de IE (Bernstein, 1990) –y en concreto el Programa Diploma del BI– en un contexto del sur de Europa.

Siguiendo a Ball et al. (2012), hablar de *enactment* conlleva analizar la puesta en práctica de una política educativa como un proceso complejo que va más allá de una simple “implementación” – lineal, de arriba abajo–. Así, el concepto de *enactment* enfatiza el carácter contextualizado y dinámico de las políticas, frente a las interpretaciones lineales:

Las políticas se interpretan y se traducen, se reconstruyen y se rehacen en entornos diferentes pero similares, en los que se despliegan recursos locales, materiales y humanos, y conjuntos difusos de discursos y valores en un proceso complejo e híbrido de ‘puesta en práctica’. (Ball et al., 2012, p. 6)

Para reconstruir este proceso, se debe prestar especial atención a cómo los actores implicados en la expansión de la IE y el BI dan sentido a estas reformas, es decir, a su dimensión semiótica (Jessop, 2010). Es necesario explorar cómo los ideales globales de reforma son movilizados y reinterpretados por los actores locales, así como reconstruir los factores estructurales y contextuales que condicionan este proceso. En este sentido, como sugiere Ball (2015), es necesario describir cómo: “las políticas son ‘disputadas’, mediadas y representadas de forma distinta por diferentes actores en diferentes contextos”, pero también cómo las políticas están “formadas por conocimientos y asunciones implícitos y dados por supuestos sobre el mundo y sobre nosotros mismos” (p. 6). “Las políticas se insertan en los patrones de desigualdad existentes” interactuando con ellos; son inhibidas, contradichas o influenciadas por otras políticas, posibilitadas y limitadas por “conjuntos de políticas relacionadas” que “ejercen poder a través de la producción de ‘verdad’ y ‘conocimiento’” – *policy discourse*– (Ball, 1993, p. 14).

Para profundizar en cómo se recontextualizan las estrategias de IE en un territorio específico, también resulta útil la perspectiva del “préstamo de políticas” (*policy borrowing and lending*; Steiner-Khamsi, 2016). Este enfoque invita a explorar cuándo, cómo y por qué se prestan o toman prestadas las políticas, en vez de asumir que las políticas se transfieren simplemente de un país a otro. En este sentido, este tipo de análisis se aleja de la perspectiva normativa desarrollada por los expertos y responsables políticos que buscan identificar los “sistemas más eficaces” o las “mejores prácticas” de las que se debería aprender (Steiner-Khamsi, 2016, p. 382). Desde estos enfoques se elaboran comparaciones estandarizadas basadas en conjuntos de indicadores que establecen estándares (*benchmarks*) globales desde una posición pretendidamente neutral. Con ello, ha surgido una “industria educativa global”, formada por un conjunto de instituciones privadas que se han convertido en árbitros globales de la calidad de los sistemas educativos. Algunas de estas instituciones, como Cambridge Education Services o la propia OBI, han creado programas educativos o currículos que se están implantando a nivel mundial, en muchos casos con el apoyo de los gobiernos, y que tienen un fuerte impacto en la configuración y segmentación de los sistemas educativos nacionales.

## Metodología

Para entender la expansión de la IE y el BI en Madrid es necesario examinar las dinámicas de recontextualización y puesta en práctica de esta iniciativa política global en este contexto local (Ball, 1998). Para reconstruir este contexto e identificar los factores que fomentan o dificultan la propagación del programa, los actores clave y las narrativas y discursos políticos (Ball, 1993; Jessop, 2010), la estrategia metodológica empleada combina entrevistas cualitativas semiestructuradas, análisis de documentos y datos cuantitativos secundarios.

Dada la descentralización del sistema educativo español, las políticas educativas –y, en concreto, la implantación de la IE y del BI– pueden adoptar formas diferentes en cada una de las 17

comunidades autónomas españolas<sup>1</sup>. La CM constituye un caso interesante por su papel históricamente pionero en la promoción de políticas de internacionalización en general y en la implantación del BI en España en particular. Actualmente concentra el mayor número de centros educativos que imparten este programa en España (27%). El caso de Madrid también ofrece la oportunidad de profundizar en la relación entre la expansión del BI y las características socioeconómicas, políticas y educativas regionales y, en particular, con la descentralización de los sistemas educativos y ciertas políticas educativas (Bunnell, 2010; Resnik, 2012b, 2015; Tarc, 2019). Aunque nuestro estudio se centra en una comunidad autónoma, la complejidad de la adopción de políticas educativas globales requiere tener en cuenta las escalas global, nacional, regional e institucional y sus interacciones (Resnik, 2012b; Robertson y Dale, 2008; Verger et al., 2020).

Se han utilizado datos cuantitativos secundarios para calibrar el alcance de la expansión del BI en Madrid y contextualizar el fenómeno. Los datos sobre los centros escolares con BI en Madrid, su evolución, sus características institucionales y su ubicación geográfica, se obtuvieron principalmente de la página web de la OBI, las de los centros educativos y otras fuentes oficiales. Los datos sobre las características socioeconómicas y educativas de Madrid se extrajeron de fuentes oficiales. El análisis de estos datos ha sido fundamentalmente descriptivo.

En segundo lugar, se realizaron entrevistas semiestructuradas a diferentes actores clave implicados en la puesta en práctica de las políticas de IE y del Programa Diploma del BI en España y Madrid. Los entrevistados fueron seleccionados en función de sus conocimientos y experiencia en este proceso. La muestra de entrevistas se detalla en el Anexo 1. Las entrevistas permiten captar las estructuras de sentido que subyacen a los discursos de los actores políticos, que, lejos de ser meramente descriptivos, tienen el potencial de generar conocimiento y ‘verdades’ (Ball, 1993). En este sentido, el objetivo principal de las entrevistas era explorar cómo los actores se posicionaban y daban significado a la expansión de los procesos de la internacionalización de la educación y a su recontextualización en la región de Madrid.

Por último, el análisis de documentos ha servido para triangular los datos recogidos en las entrevistas semiestructuradas. Recogimos, seleccionamos y analizamos artículos publicados en los periódicos más leídos de Madrid –que coinciden con los principales diarios nacionales–, así como notas de prensa, debates parlamentarios y planes del gobierno regional, legislación nacional, y documentos, notas de prensa e informes de actores educativos clave (OBI, asociaciones de colegios de BI, sindicatos, asociaciones de padres y otras organizaciones; ver detalle de los documentos en el Anexo 1).

El análisis de los datos recabados a partir de las entrevistas y los documentos se llevó a cabo, con el apoyo de un software de análisis cualitativo, siguiendo un enfoque de codificación estructural combinado con un enfoque de codificación flexible (Fontdevila, 2019): algunos códigos estaban predefinidos en relación con nuestras preguntas de investigación y el marco teórico, y otros se añadieron progresivamente, a medida que surgían del análisis en profundidad.

---

<sup>1</sup> El sistema educativo español está altamente descentralizado: el gobierno central regula el conjunto del sistema y su arquitectura y fija las bases del currículo, pero las distintas comunidades autónomas diseñan y planifican la oferta educativa y concretan el currículo escolar en su territorio. Dentro del marco establecido por la legislación nacional, las comunidades desarrollan las políticas educativas nacionales, así como políticas propias.

## La Expansión del BI en Madrid

La expansión del BI es un fenómeno global: en las últimas décadas, y especialmente en la última, el número de colegios y alumnos que participan en este programa ha aumentado en todo el mundo (OBI, 2020, p. 15). España no es una excepción. El BI se implantó por primera vez en 1977 (en un colegio privado de Madrid) y empezó a impartirse en español en 1983 (OBI, 2017). En las décadas siguientes, el programa se expandió por todo el país y fue adoptado en centros privados, concertados y públicos<sup>2</sup>. Su programa más importante y antiguo (el Programa Diploma) se ofrecía en 2020-2021 en 143 colegios de España<sup>3</sup>.

Madrid acogió los primeros centros con BI en el país y concentra actualmente el mayor número de ellos: 40 colegios ofrecen el Programa Diploma, lo que representa el 26,7% del total de colegios del BI en España; otros dos colegios sólo han implantado el Programa de la Escuela Primaria (el Programa del BI para niños de 3 a 12 años, creado en 1997, una opción menos común pero también en crecimiento)<sup>4</sup>. Los centros educativos privados han encabezado la expansión del Programa Diploma del BI y son mayoría entre los colegios que ofrecen BI en la región (67,5%), frente a una minoría de colegios públicos (15%) y concertados (17,5%).

Desde el punto de vista geográfico, la gran mayoría de los centros educativos con BI de Madrid se encuentran en las zonas norte y oeste de la capital y de la región, donde se concentran las familias de clase media y alta. La mayoría se encuentran en zonas urbanas o residenciales con una renta media de los hogares superior a 60.000 euros anuales –es decir, dentro del 10% más rico de la región– y con altos índices de familias con estudios universitarios. Algunas de estas zonas constituyen mercados educativos locales altamente competitivos y elitistas. Los centros públicos con BI tienden a estar situados en zonas socialmente más heterogéneas, aunque con una importante presencia de familias de clase media y ninguno de ellos se encuentra en las zonas más desfavorecidas de la región.

Se pueden identificar distintas fases en la evolución del BI en Madrid (Figura 1). En primer lugar, podemos situar los inicios de su implantación en los años 1977-1982. El BI fue adoptado en ese periodo por cuatro centros educativos: tres de ellos privados, de los cuales dos eran internacionales, y un único centro público. Esta oferta muy minoritaria se mantuvo estable durante aproximadamente una década. En 1992 y 1994, otros dos colegios privados internacionales se incorporaron al programa, a lo que siguió otra década de estabilidad numérica. Esta tendencia cambió en 2007, cuando el número de centros educativos que ofrecían el BI comenzó a crecer, lentamente al principio, pero luego rápidamente en los años posteriores a la crisis económica y la recuperación (2016-2020). Aunque los colegios privados lideraron este aumento (véase la Figura 1), en los años 2007-2020, cuatro centros públicos se unieron también al programa, la primera

<sup>2</sup> En España, la educación obligatoria es comprensiva e incluye la educación primaria, de los 6 a los 11 años, y la educación secundaria de primera etapa, de los 12 a los 16. La educación postobligatoria va de los 16 a los 18 años y se divide en una rama académica –el Bachillerato– y una rama profesional –la Formación Profesional–. Estas dos etapas las cubren tres tipos de centros educativos: los centros públicos (regulados, financiados y gestionados por la administración), los centros concertados (centros privados financiados por la administración a cambio de que se plieguen a ciertos requisitos y regulaciones establecidos por esta, a través de los llamados “concertos”) y los centros privados (financiados y gestionados de forma privada, sin ayuda de la administración).

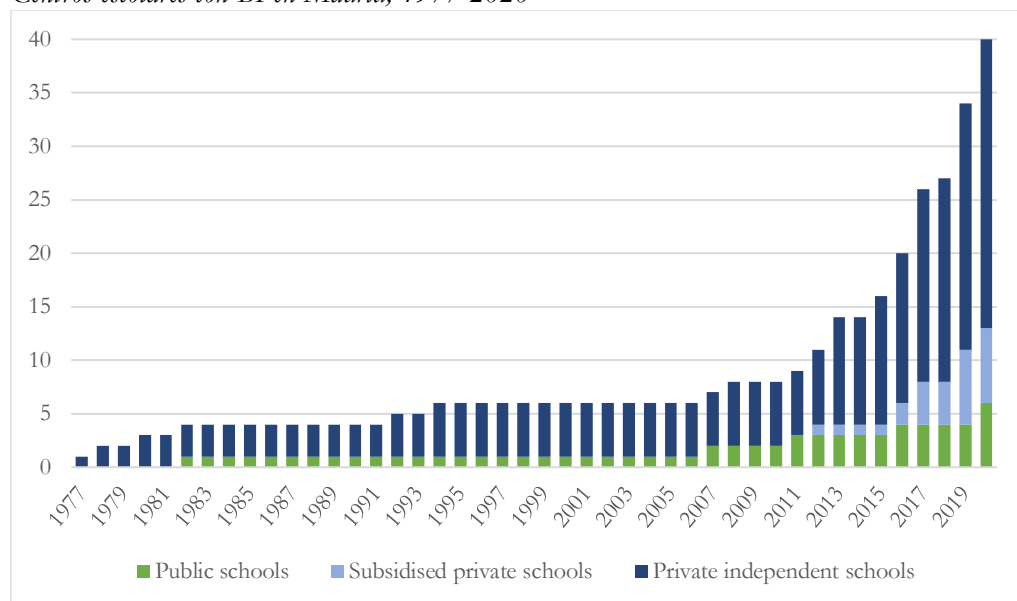
<sup>3</sup> Fuente: OBI, *Buscar un Colegio del Mundo del IB* [página web], <https://www.ibo.org/programmes/find-an-ib-school/> (consultado el 17 de diciembre de 2020).

<sup>4</sup> Desde 2012, la OBI ofrece un cuarto programa: el Programa de Orientación Profesional (POP), especialmente diseñado para estudiantes de 16 a 19 años interesados en un programa de formación profesional en los dos últimos años de la escuela secundaria. Solo se ha implantado en un colegio de Madrid.

expansión del BI en centros públicos en 25 años. Además, siete centros concertados comenzaron a ofrecer el Programa Diploma. El rápido crecimiento de los centros con BI en la última década ha sido sorprendentemente “silencioso” y ha sido impulsado principalmente por los propios colegios: son estos los que han solicitado crecientemente participar en el programa –de abajo a arriba– y no el gobierno nacional o regional el que ha tomado la iniciativa de impulsarlo –de arriba abajo–.

### Figura 1

Centros escolares con BI en Madrid, 1977-2020



Fuente: elaboración propia a partir de la web de la OBI (<https://www.ibo.org/es/programmes/find-an-ib-school/>).

Si el Programa Diploma del BI tiene una historia de cuatro décadas en Madrid, ¿cómo es que su crecimiento más importante se ha producido en los últimos años? ¿Qué factores explican esta reciente expansión? ¿Cómo es que este crecimiento ha pasado casi desapercibido? Trataremos de dar respuesta a estas preguntas en los apartados siguientes.

### Variación: Un Panorama Social y Educativo Cambiante

En esta sección desgranamos las condiciones que desafían los discursos y las prácticas políticas dominantes –lo que Jessop (2010) denomina *variación*– haciendo posible el desarrollo de una política. En este caso, la concentración de clases “globales”, la masificación de la educación secundaria postobligatoria, la creciente competencia entre colegios, y las presiones globales para la reforma educativa y la internacionalización son algunos de las condiciones sociales y educativas de la expansión del BI en Madrid.

En primer lugar, en la región de Madrid, especialmente en algunas zonas de la capital y su área metropolitana, hay una alta proporción de familias de clase media y alta (directivos, profesionales y técnicos) con alto capital económico y cultural (Sorando y Leal, 2019). En las grandes ciudades, donde la diversidad social y la diferenciación de la oferta educativa son mayores, las familias con mayores niveles de capital económico y cultural muestran una mayor preferencia por los centros educativos privados y concertados, y tienden a evitar centros públicos (Escardíbul y Villarroya, 2009; Rogero-García y Andrés-Candelas, 2020). La mayor presencia de clases altas y medias “globales” en Madrid, debido a la concentración de empresas e instituciones nacionales e



internacionales (en particular, embajadas y consulados), también supone una fuerte demanda potencial de programas y actividades educativas distintivas, que vayan más allá del currículo nacional tradicional y se adapten a las expectativas y estilos de vida “globales” de estos padres.

En segundo lugar, otra condición importante es la fuerte presencia histórica en Madrid de centros educativos internacionales (esto es, centros extranjeros y centros españoles con currículos total o parcialmente importados de otros países o elaborados por organizaciones internacionales), incluso antes de la reciente expansión de la educación internacional. Desde principios del siglo XX, los colegios extranjeros llegaron a Madrid para escolarizar a los residentes franceses, británicos, italianos o alemanes en su propio idioma y siguiendo su currículo nacional. Pronto, las familias españolas de clase alta y media también se interesaron por estos centros educativos extranjeros privados, muy prestigiosos y selectivos. Con el paso de los años, el número de centros educativos internacionales ha crecido significativamente, especialmente los que imparten una educación británica o estadounidense. Hoy en día, alrededor de un tercio de los centros educativos privados extranjeros del país (83 de 268 en 2020)<sup>5</sup>, así como un importante número de centros educativos nacionales que adoptan lenguas extranjeras para la enseñanza y/o un currículo extranjero, se concentran en la CM. El interés de algunos segmentos de las clases altas y medias por la educación internacional es, por tanto, una tendencia de largo recorrido que se ha intensificado en las últimas décadas al tiempo que aumentaban el nivel educativo de la población y la importancia social concedida al aprendizaje de lenguas extranjeras (especialmente el inglés).

En tercer lugar, Madrid tiene un alto nivel de titulados universitarios (50,2%, frente a la media nacional del 39,7%)<sup>6</sup>, y la gran mayoría de los jóvenes de la región alcanza al menos la educación secundaria superior, especialmente el Bachillerato, mientras que la tasa de matriculación en la Formación Profesional de Grado Medio es la más baja del país (Prieto y Rujas, 2020)<sup>7</sup>. Junto con esta opción preferente por la vía académica en la educación secundaria superior, en las últimas décadas se ha producido una *segmentación* del Bachillerato en la región. Al tiempo que este experimentaba una generalización –aunque no una universalización–, un número creciente de familias (de clase media) comenzó a diferenciarse mediante la elección de opciones educativas más allá del currículo ordinario (aprendizaje de idiomas, actividades extracurriculares, programas de intercambio en el extranjero, etc.). Así, surgieron una serie de programas distintivos, públicos y privados, que promueven la “excelencia” académica y la intensificación del aprendizaje de idiomas (“bilingüismo”) en el Bachillerato. Muchas de estas nuevas formas de diferenciación tienden a fomentar la internacionalización de diferentes maneras y, aunque no son exclusivas de Madrid, han tenido un mayor desarrollo en esta región<sup>8</sup>. El gobierno regional creó programas lingüísticos que se aplican también en Bachillerato –el programa bilingüe inglés–español, y las secciones de francés y

---

<sup>5</sup> Fuente: Ministerio de Educación Español, *Registro Estatal de Centros Docentes no Universitarios* (RCD). <https://www.educacion.gob.es/centros/home.do>. Consultado el 15 de octubre de 2020.

<sup>6</sup> Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional, Explotación de variables educativas de la Encuesta de Población Activa. Nivel de formación de la población de 25 a 64 años. Año 2020.

<sup>7</sup> En España, la Formación Profesional (FP) consta de tres niveles: la FP Básica, a la que puede accederse desde los 15 años, que ofrece una cualificación profesional básica al alumnado que no ha terminado la educación secundaria obligatoria; la FP de Grado Medio, que forma parte de la educación secundaria postobligatoria y a la que se accede desde la educación secundaria obligatoria, la FP Básica o a través de una prueba de acceso; y la FP Superior, a la que se accede desde el Bachillerato, la FP de Grado Medio o una prueba de acceso y que se considera oficialmente educación superior no universitaria.

<sup>8</sup> En España, el Bachillerato es una enseñanza de dos años. Al finalizarlo, los estudiantes que desean acceder a la universidad deben superar un examen nacional llamado Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU). Las calificaciones obtenidas en el Bachillerato y los resultados de este examen determinan las posibilidades de acceder a distintos grados universitarios en distintas universidades.

alemán—, así como el llamado Bachillerato de Excelencia, un programa con un alto nivel de exigencia académica para los “mejores” alumnos. Otros programas especiales creados y promovidos por organizaciones privadas, como el BI y el Bachillerato Dual Americano, se han expandido también rápidamente en la región en la última década (véase más adelante).

Por último, desde 2008 el descenso generalizado de las tasas de natalidad y el impacto de la crisis económica han provocado una creciente competencia entre los centros educativos para atraer un número suficiente de alumnos (competencia de primer orden), así como para captar a los “mejores” estudiantes (competencia de segundo orden) (van Zanten, 2009). Esta circunstancia también ha dado lugar a una concentración de centros escolares en redes educativas nacionales o internacionales, una tendencia también común en los centros educativos internacionales (Sunyol, 2019). En este contexto competitivo, los colegios buscan distinguirse y desarrollan estrategias de diferenciación. La adopción del Programa Diploma del BI es una de ellas. En cierto sentido, este programa se inscribe en un discurso en auge sobre la innovación en educación, que ha empujado a los colegios a presentarse hasta cierto punto como innovadores, y a adoptar programas o medidas percibidas como innovadoras por los educadores y los padres, y que van más allá de la educación “tradicional”.

### **Selección: Encajar en la Agenda de “Modernización Conservadora”**

La expansión del BI también está relacionada con factores políticos e ideológicos y, en particular, con las reformas educativas que han tenido lugar en Madrid en las últimas décadas. En España se ha extendido un discurso que considera “mediocres” los niveles de competencias y conocimientos básicos adquiridos por los jóvenes en el sistema educativo español (Pagès y Prieto, 2020). Los conservadores han atribuido esta supuesta “baja calidad” a las reformas comprensivas llevadas a cabo por el Partido Socialista en los noventa, que, según ellos, habrían “rebajado el nivel” en pro de la equidad. Esto es interpretado como un “problema” de política educativa y como un “problema político” en general (pues derivaría en una escasa competitividad económica). Siguiendo el enfoque de la EPC, la *selección* y construcción de los “problemas políticos” lleva a las autoridades educativas a buscar y *seleccionar* “soluciones políticas”, que, en el caso de Madrid, se han construido en términos de “calidad”, “excelencia”, “elección de centro” y “autonomía escolar”.

En los últimos 26 años, el gobierno conservador de la CM ha llevado a cabo un conjunto de reformas educativas enmarcadas en lo que Apple (2004) denomina “modernización conservadora”. Estas reformas combinan, de forma aparentemente contradictoria, un discurso neoconservador que promueve el aumento del control y la intervención pública sobre la educación, junto con una perspectiva neoliberal que introduce mecanismos de mercado en su gestión y provisión. Estas reformas se iniciaron en 2003, cuando la entonces líder regional del partido conservador (el Partido Popular), Esperanza Aguirre, admiradora confesa de las reformas educativas thatcherianas en el Reino Unido (Verger et al., 2020), se convirtió en presidenta de la CM. Como veremos a continuación, el BI parece encajar muy bien con la agenda neoconservadora y neoliberal, ya que es una iniciativa privada que combina “excelencia” e “internacionalización” (objetivos) con autonomía escolar y poca necesidad de intervención e inversión pública (medios).

### ***Excelencia e Internacionalización como Objetivos***

Desde una perspectiva neoconservadora, las políticas educativas en Madrid se han centrado en asegurar la transmisión de los “conocimientos esenciales” (estándares) y en fomentar la “excelencia”. Los “malos” resultados en el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA, en sus siglas en inglés) y los altos porcentajes de abandono escolar son usados repetidamente como indicadores de la “baja” calidad del sistema educativo y para legitimar la necesidad de reforma. Una de las principales medidas adoptadas fue la introducción de pruebas

estandarizadas, justificada como una forma de promover la transparencia de los resultados y de garantizar la calidad educativa (Pagès y Prieto, 2020)<sup>9</sup>. Por otro lado, uno de los principales axiomas del gobierno conservador ha sido y es la mejora de la calidad del sistema a través de la excelencia educativa. Para ello, durante este periodo se pusieron en marcha varios programas y reconocimientos enfocados a incentivar a los estudiantes más brillantes. En 2012, por ejemplo, el Gobierno creó el “Bachillerato de Excelencia”. Desde esta perspectiva, la excelencia se entiende como el resultado de la disciplina, el esfuerzo y el mérito: “La excelencia debe ser reconocida, no sólo como gesto de respeto a quien la alcanza, sino como símbolo de valoración social del esfuerzo y el mérito” (Expresidente de la CM; Comunidad de Madrid, 2019a).

Además de la “excelencia”, la “internacionalización” también aparece como una solución adecuada a los problemas de calidad educativa. Al explicar y justificar el crecimiento de las iniciativas de IE en Madrid, los responsables políticos movilizan diferentes concepciones e ideologías de la internacionalización. Como sostiene Stier (2004) para la educación superior, la IE es ambigua y genera simpatías entre un amplio abanico de públicos e ideologías, pero pueden identificarse tres visiones distintas de la internacionalización –el *idealismo*, el *instrumentalismo* y la *perspectiva pedagógica (educationalism)*– que operan como concepciones dadas por supuestas que influyen en nuestras acciones y decisiones. La visión *idealista* se basa en el supuesto normativo de que la internacionalización es buena en sí misma, ya que promueve la tolerancia, el respeto y la solidaridad en la búsqueda de una sociedad más democrática y justa. Esta visión es la que usa principalmente la OBI para legitimar sus programas. Desde la perspectiva *instrumentalista*, la internacionalización de los individuos se interpreta como un motor de crecimiento económico y desarrollo sostenible. Por último, la perspectiva *pedagógica* hace hincapié en el proceso de aprendizaje que surge de las experiencias internacionales, argumentando que “estar expuesto a un entorno académico distinto (con su cultura, estilo de enseñanza, normas y sistema de evaluación únicos) enriquece las experiencias académicas generales de los estudiantes y del personal docente” (Stier, 2004: 92). Estas tres visiones de la IE suelen combinarse de diferentes maneras.

Cuando la IE aparece en los discursos políticos en Madrid, la perspectiva dominante es la del *instrumentalismo*. El BI se interpreta, desde un enfoque funcionalista, como un programa que aumenta la competitividad de los jóvenes. La posibilidad de cursar una carrera universitaria en el extranjero es uno de los aspectos más destacados cuando se defienden las ventajas del BI en términos de competitividad. En la práctica, la flexibilidad de la que disponen los gobiernos y los colegios a la hora de adaptar el programa de un proveedor privado internacional, como la OBI, explica la popularidad de la acreditación transnacional (Steiner-Khamsi et al., 2018). Los discursos subrayan que el Diploma del BI abre las puertas de las mejores universidades del mundo.

La experiencia internacional de nuestros estudiantes y profesores es capital en nuestro ecosistema de talento. (Consejero de Ciencias, Universidades e Innovación de la CM; Comunidad de Madrid, 2020b)

Este programa enseña habilidades que permiten a los estudiantes estar más preparados para satisfacer las demandas del mercado global y disfrutar de una mayor proyección internacional. (Asesor gubernamental, Ministerio de Educación, 20 de mayo de 2019)

La internacionalización se considera una estrategia muy adecuada para poner en práctica la idea de que la calidad del sistema educativo se mejora promoviendo la excelencia. En este sentido, el BI se

---

<sup>9</sup> Prueba de Conocimientos y Destrezas Indispensables (CDI), diseñada en 2005 como una evaluación censal para los alumnos de 6º de primaria, “con unos estándares de aprendizaje claros”.

concibe, junto con el Bachillerato de Excelencia, como un programa dirigido a “los alumnos con mejor expediente académico” (Comunidad de Madrid, 2019d, p. 46) y de mejora de la calidad. Desde la perspectiva de los agentes gubernamentales entrevistados, se plantea que el aumento de la carga de trabajo que supone impartir docencia en el BI conlleva atraer a los profesores más motivados, a los que se identifica con los más cualificados.

En menor medida, la perspectiva *pedagógica* también está presente en la esfera política, aunque en un sentido algo distinto al de Stier. Mientras que en los discursos de los profesores –como se desarrollará en futuros análisis– se hace hincapié en los beneficios del BI para promover el pensamiento reflexivo y crítico, los responsables políticos de Madrid destacan el potencial del programa para superar las limitaciones del currículo nacional, considerado excesivamente rígido, e introducir más flexibilidad: “Queremos mejorar, pero los contenidos de las materias vienen fijados por la ley estatal. Con la libre configuración autonómica tenemos poco margen para incidir en el currículum” (Político 2, CM, 18 de marzo de 2019).

La visión *idealista*, no obstante, está casi ausente de los discursos de los responsables políticos sobre la IE y el BI en Madrid, a pesar de ser la principal ideología utilizada por la propia OBI para definir sus principios. También es destacable el contraste con el discurso sobre los programas bilingües en la enseñanza obligatoria. Por un lado, en estos discursos, junto al instrumentalismo predominante se encuentra, en un lugar muy secundario, una visión idealista que representa los programas lingüísticos como un medio para “promover el plurilingüismo y el conocimiento de culturas distintas, fomentar actitudes de tolerancia y respeto, así como reforzar el sentido de identidad europea” (Orden 7096/2005), en contraste con el cosmopolitismo o internacionalismo de la OBI. En el caso del “bilingüismo”, se defiende además una justificación *pedagógica* adicional: los responsables políticos utilizan las teorías de la neurociencia para legitimar la internacionalización centrada en los idiomas, argumentando que el aprendizaje de una segunda lengua aumenta la “flexibilidad cognitiva” y omitiendo a menudo las condiciones sociales del aprendizaje de una segunda lengua (Político 1, CM, 29 de abril de 2019). El recurso a la neurociencia está, en contraste, ausente de los discursos de los políticos sobre el BI.

### ***El Programa de “Modernización Conservadora”: Reformas a Favor del Mercado y Actitud de Laissez-Faire***

Hemos mostrado cómo el BI ha sido recontextualizado e interpretado por el gobierno conservador como un programa que aumenta la competitividad de los jóvenes en un mercado globalizado, promoviendo la excelencia a través de la internacionalización. Además, el BI contribuye a diversificar la oferta escolar, lo que, desde una óptica neoliberal, mejora el sistema educativo fomentando la competencia escolar. En este sentido, el BI encaja muy bien con las recientes reformas neoliberales desarrolladas en Madrid, destinadas a promover la “libre” elección de centro y la autonomía escolar. En primer lugar, el Decreto de libertad de elección de centro escolar (Decreto 29/2013) supuso la eliminación de las zonas de admisión escolar y estableció un “distrito único” para toda la CM. En este marco, el gobierno autonómico creó un “buscador de colegios” *online* que ofrece información general sobre los centros educativos de la región, incluidos los resultados de las pruebas externas, pensado como una herramienta para facilitar la elección de centro por parte de los progenitores por medio de la comparación de centros. Sin embargo, la comunidad educativa se manifestó fuertemente en contra, obligando al gobierno a retirar los resultados de las pruebas estandarizadas del buscador (Verger et al., 2020). El Decreto de autonomía escolar (Decreto 12/2011), por su parte, confiere a los centros la autonomía para decidir una serie de aspectos organizativos (agenda, horario) y aspectos pedagógicos (currículo, metodologías, lengua de enseñanza). Se cree que la diversidad resultante en los centros y en los modelos curriculares y pedagógicos mejora la calidad al dar a los progenitores más opciones entre las que elegir

(Comunidad de Madrid, 2019b), obviando la intensificación de la segregación escolar que esta diferenciación de la oferta puede producir (Bonal y Bellei, 2018).

La lógica tras estas reformas, como se afirma en varias de las entrevistas con responsables políticos de la región, es que el aumento de la libertad de elección de centro, junto con una mayor autonomía de los centros y rendición de cuentas, tendría como resultado un sistema educativo de mayor calidad. La teoría del cambio que subyace a este argumento es que estas reformas promueven una mayor competencia entre las escuelas para ofrecer una propuesta atractiva a las familias; y esto, a su vez, conllevaría una mayor satisfacción entre los profesores y los progenitores, que podrían escoger el programa educativo más adecuado y deseable. Estos argumentos se inspiran en la Teoría de la Elección Pública, que analiza la política educativa desde una perspectiva económica y neoliberal (Butler, 2012) y que sostiene que promover reformas promercado es la mejor política para mejorar la calidad educativa y superar las ineficiencias de los sistemas burocráticos. En este sentido, el hecho de que sean los colegios los que solicitan adherirse al BI por iniciativa propia se interpreta desde una perspectiva neoliberal como un impulso para la segmentación muy favorable a los mercados competitivos.

En conclusión, este particular “conjunto de políticas” (*policy ensemble*; Ball, 1993: 14), que combina medidas conservadoras y neoliberales, ha favorecido la expansión del BI, por un lado, fomentando la competencia y la diferenciación entre los centros escolares, y promoviendo los ideales de “excelencia” académica, por otro. Además, como veremos a continuación, la presencia de iniciativas de internacionalización en la educación no terciaria ha sido más fuerte en Madrid que en el resto del país, ya que el gobierno autonómico ha puesto un fuerte énfasis en la promoción del aprendizaje de idiomas junto con la excelencia.

### **Retención: Impregnación del BI en el Sistema Educativo**

La institucionalización e inclusión de las nuevas políticas educativas en el marco normativo y en las prácticas del sistema educativo es el último paso –la *retención*– en la realización de las reformas (Jessop, 2010; Verger et al., 2017). En este apartado, analizamos los principales factores que explican la retención de la IE y del BI en Madrid.

#### ***La Consolidación de la Internacionalización en el Mercado Educativo Madrileño***

Aunque la educación en Madrid ha experimentado un proceso de internacionalización en las últimas décadas, como hemos visto, ésta adopta distintas formas y moviliza distintas estrategias dependiendo de las etapas educativas y períodos históricos. En la educación general, la internacionalización se inicia con la aparición de un campo de colegios internacionales desde principios del siglo XX, que ha evolucionado y se ha ampliado en las últimas décadas. Más recientemente, aunque el término “internacionalización” se ha utilizado principalmente para referirse a la educación superior y no se define explícitamente como un objetivo político para las etapas anteriores, desde la segunda mitad de la década de los 2000, desde el gobierno autonómico de Madrid, pero también del sector privado, se han promovido tres tipos principales de internacionalización en la educación primaria y secundaria: la internacionalización *centrada en los idiomas*, cuyo objetivo es el desarrollo de competencias en lenguas extranjeras y del “bilingüismo”; la internacionalización *curricular*, consistente en la implantación de un currículo extranjero o internacional; y la internacionalización *credencialista*, centrada en la obtención de títulos extranjeros o internacionales que gozan de prestigio y ofrecen la posibilidad de cursar una carrera en el extranjero. Estas tres lógicas se combinan a veces en determinados programas.

De estos tipos, la internacionalización *centrada en los idiomas* es la más frecuente, en particular los programas enfocados al aprendizaje del inglés. Esta tendencia se inició con una colaboración público-privada entre el Ministerio de Educación y el British Council en 1996, basada en la

implantación de un plan de estudios integrado británico-español, que actualmente se aplica en diez centros públicos de educación primaria. Este programa combina el cultivo del bilingüismo con la lógica de la internacionalización curricular. La internacionalización centrada en el idioma se intensificó enormemente cuando el gobierno regional implantó en 2004-2005 el programa “bilingüe” español-inglés, una de sus iniciativas estrella junto con el Bachillerato de Excelencia. Con idea de hacer de Madrid una “Comunidad bilingüe” o incluso “multilingüe” (Comunidad de Madrid, 2020a), y a pesar de las fuertes críticas de los sindicatos y profesores, el programa se ha extendido hasta implantarse en la mitad de los centros de primaria madrileños (públicos y concertados), en el 60% de los institutos públicos y en el 22% de los centros privados concertados de educación secundaria, aunque su presencia es marginal en la Formación Profesional (Comunidad de Madrid, 2019c). En 2006-2007 se implantaron también las secciones lingüísticas en francés y alemán en la educación secundaria inferior y en el Bachillerato, actualmente están en funcionamiento en 15 y 4 institutos públicos de Madrid, respectivamente, y se prevé su extensión a más centros en el curso 2021-2022. Los colegios privados católicos, en su mayoría concertados, también vienen desarrollando su propio programa de inglés desde 2007 (*Bilingual English Development and Assessment*, conocido por sus siglas BEDA), que actualmente se aplica en aproximadamente 230 colegios. Todas estas iniciativas se suman a otras que ya existían, principalmente en el sector privado, como las inmersiones lingüísticas, los intercambios en el extranjero, la preparación de exámenes y certificados de idiomas, o la realización de un curso escolar en el extranjero (normalmente en EE.UU. o Reino Unido).

Por otro lado, los programas de *internacionalización credencialista y curricular* también han aumentado, aunque son más limitados. En 2010 se puso en marcha el programa Bachibac, que permite a los estudiantes españoles obtener simultáneamente el Bachillerato francés y el español, gracias a un plan de estudios “mixto”, y acceder a la enseñanza superior en ambos países. Sólo lo imparten siete centros en Madrid. Asimismo, el Bachillerato Dual Americano, un programa privado que permite a los estudiantes obtener simultáneamente el Bachillerato americano y el español, se ha expandido en la última década y actualmente se imparte en más de 150 centros educativos de Madrid. Además, cada vez más colegios privados adoptan por iniciativa propia planes de estudio extranjeros (en particular, los de EE.UU. y Reino Unido).

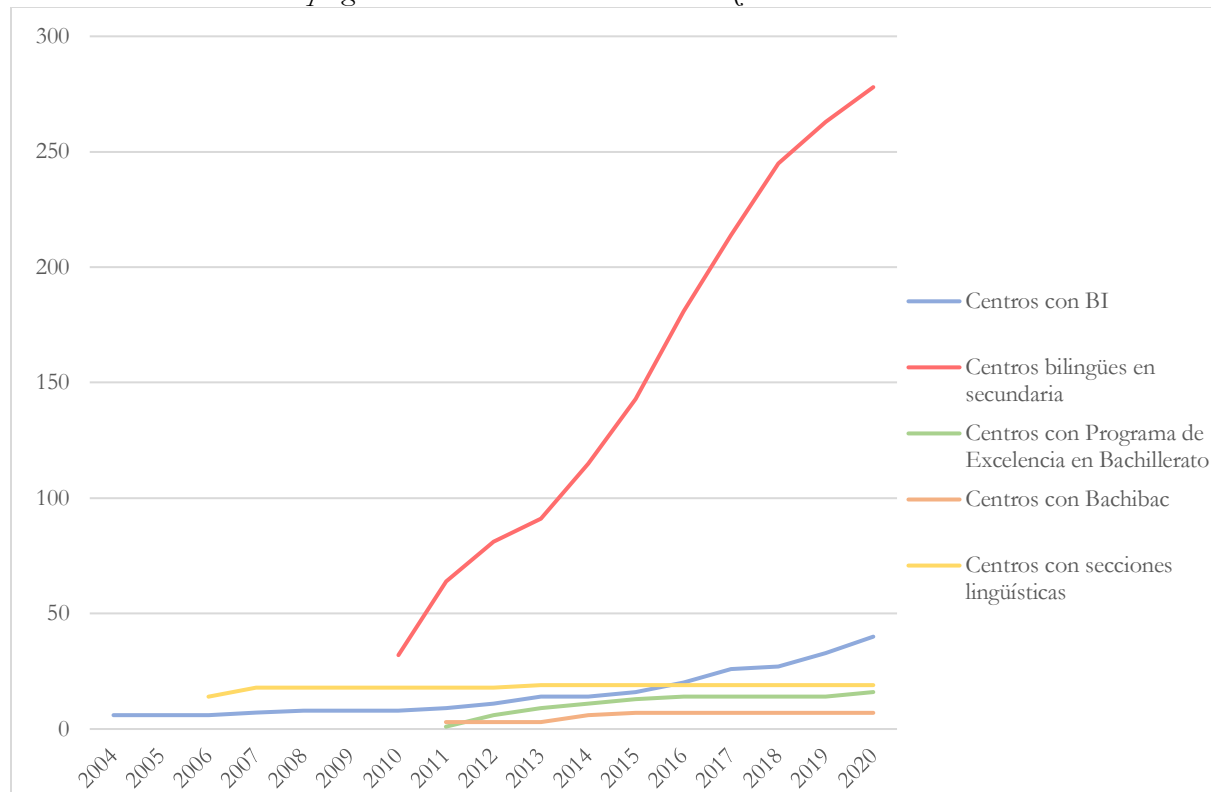
La internacionalización de la educación ya formaba parte, por tanto, de la oferta en Madrid. Inicialmente protagonizada por una minoría de colegios y alumnos, más recientemente, y especialmente desde 2008, esta tendencia se ha intensificado considerablemente. La reciente expansión del BI debe entenderse, por tanto, como parte de una tendencia más general hacia la IE y a la diferenciación a través de esta. Aunque da mucha importancia a las competencias lingüísticas, la enseñanza de lenguas extranjeras no constituye el centro del programa. Es más, una medida de internacionalización curricular y credencialista. Su diseño y justificación también hace mucho hincapié en sus atributos *expresivos*, frente a la dimensión instrumental de las competencias lingüísticas y las credenciales.

En síntesis, aunque el BI se ha venido expandiendo de forma constante pero moderada desde finales de los años 70, en las dos últimas décadas ha experimentado un crecimiento exponencial, una tendencia que probablemente continuará en los próximos años hasta alcanzar un techo. Este crecimiento reciente vino precedido por la aparición y el crecimiento de los programas de excelencia e internacionalización que hemos descrito, especialmente del bilingüismo y del Programa de Excelencia en Bachillerato desde la crisis (Figura 2). Estos programas han podido “tirar” de la expansión posterior del BI, alterando la competencia entre los centros educativos y obligándoles a diferenciarse recurriendo a este tipo de iniciativas. De hecho, el crecimiento del BI parece despegar más cuando el de estos programas empieza a moderarse en los últimos cursos y ha podido atraer a algunos centros con deseos de implementar algo distinto, pero no convencidos por los programas oficiales de la CM. Aunque la expansión del BI ha estado dominada en Madrid por los

colegios privados, los centros públicos son responsables de una proporción reducida pero significativa del crecimiento actual. Este cambio es coherente con la transformación promovida por la OBI para revertir las connotaciones elitistas del programa (Resnik, 2015).

## Figura 2

*Evolución de los centros con programas de excelencia e internacionalización en la CM*



Fuente: Elaboración a partir de Comunidad de Madrid, *Datos y cifras de la educación* (varios cursos) y la página web del BI.

### ***Política de Laissez-Faire: Débil Institucionalización y Financiación Privada***

La integración del BI con la agenda de “modernización conservadora” también está relacionada con un *ensamblaje institucional* particular caracterizado por actitudes de *laissez-faire* – minimizar la intervención del gobierno y “dejar hacer” a los centros educativos y las familias–. Este ensamblaje institucional surge de las conexiones construidas y fijadas entre distintos agentes –la OBI, los responsables políticos y los centros escolares–, distintas formas de gobernanza y tipos de financiación (Resnik, 2015). Desde la aprobación de la Constitución en 1978, el sistema educativo español se caracteriza por altos niveles de descentralización del Estado en sus 17 comunidades autónomas. El Estado define la estructura del sistema educativo y el contenido general de los planes de estudio, mientras que los gobiernos regionales controlan las políticas y programas educativos. En línea con esta distribución de competencias, la implantación del BI en España se ha caracterizado por una *débil institucionalización* (Beech et al., 2018). La función del gobierno central es principalmente

la de autorizar a los colegios para solicitar la adhesión al programa y también ha aprobado varias normativas que facilitan el acceso de los alumnos del BI a las universidades españolas<sup>10</sup>.

La recontextualización del BI en términos de gobernanza y financiación ha adoptado formas diversas en las distintas regiones del país. En algunas comunidades autónomas, el gobierno regional asume el coste del programa o planifica su implantación en los centros públicos (por ejemplo, Cataluña o Andalucía), mientras que en otras el papel de la administración pública es casi inexistente. En el caso de Madrid, en conexión con el contexto político descrito anteriormente, el Programa BI parece encajar perfectamente con la ideología neoliberal de reducir la intervención pública y promover las iniciativas privadas. De hecho, todos los programas de internacionalización enumerados anteriormente son diseñados o gestionados por el gobierno regional o por organizaciones privadas, pero son los centros escolares, por iniciativa propia, los que solicitan poder aplicarlos, un mecanismo que fomenta las estrategias de diferenciación entre centros en un mercado competitivo. En el marco de la autonomía de centros, el Programa Diploma del BI es clasificado por la administración como un “programa de especialización” que los centros pueden ofrecer:

No tenemos nada que decir sobre cómo se organizan las escuelas, son ellas las que mejor saben lo que les conviene (...) No conocemos todo el detalle de los programas que se implementan en las escuelas. Es responsabilidad de las inspecciones garantizar que se cumplan, en última instancia, los requisitos de calidad. (Alto cargo del Gobierno de Madrid 1, 18 de marzo de 2019)

Los poderes públicos no debemos intervenir en las decisiones individuales, sino que deberemos poner a su disposición las mejores opciones para que cada uno elija la que le parezca más interesante. (Alto cargo del Gobierno de Madrid 2, 29 de abril de 2019)

En cuanto a la financiación, la CM cubre los costes de la formación de los profesores del BI y proporciona complementos salariales al personal que lo imparte. El resto de los costes (matrícula, derechos de examen, etc.) los cubren los centros y las familias.

El arreglo institucional descrito, junto con la fuerte presencia del sector privado en la región, permite entender la intensa expansión del programa en las últimas dos décadas. De hecho, según varios estudios (Bunnell, 2011; Resnik, 2012b), es en sistemas descentralizados con alta presencia del sector privado donde el BI tiene más posibilidades de expandirse.

### ***La Ausencia de Resistencia a la Penetración del BI en el Sistema Educativo***

Aunque representa una clara penetración del sector privado en el sistema educativo, la expansión del BI no ha provocado ninguna resistencia explícita u organizada en España o en Madrid, en contraste con el programa bilingüe, que ha sido criticado rotundamente como se recoge en la siguiente cita:

¡Qué interesante, señor Director General, que haya niños que tengan la suerte de tener un ayudante de idioma! ¡Es maravilloso! ¡Qué pena que sean sólo una parte y no todos! ¿qué pasa? ¿Que solamente queremos que hablen inglés unos pocos niños y niñas y no todos? No me queda muy claro por qué destinamos tantos recursos

---

<sup>10</sup> En primer lugar, la Ley Orgánica de 2/2006 (LOE) permitió a los alumnos del BI acceder a las universidades españolas sin necesidad de realizar la EBAU. En segundo lugar, en el Decreto 310/2016, el Ministerio de Educación, en convenio con la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), creó un sistema de ponderación para las notas del BI.



solamente a una parte de los niños y no intentamos que sean para todos.  
(Representante sindical, Asamblea de Madrid, 4 de marzo de 2016)<sup>11</sup>

Aunque algunos profesores de centros públicos podrían albergar sospechas sobre los efectos perversos que podría tener el BI –en términos de privatización, competencia entre centros y segregación, o pérdida de autonomía y del poder de evaluación por parte de los docentes en favor de una organización privada externa–, el desarrollo del BI no ha sido explícitamente cuestionado. Ni en España ni en Madrid el BI ha sido objeto de oposición por parte de partidos políticos, sindicatos o asociaciones de profesores, como ocurrió en Argentina o Chile, ni por parte del gobierno nacional, como ocurrió en Francia, ni por parte de los propios centros educativos, como en el Reino Unido (Resnik, 2012b).

Por el contrario, el programa goza de una gran aceptación entre las universidades españolas, que están deseosas de firmar acuerdos con la OBI para atraer a alumnado del BI, al que consideran mejor preparado que otros aspirantes. Además, en las reformas del currículo que se está debatiendo actualmente en España se han tomado expresamente el BI como referente y ejemplo de éxito educativo, lo que sugiere que en los próximos años el programa probablemente siga avanzando e incluso que influya parcialmente en el currículo nacional en el futuro.

Tanto el encuadre del BI como programa de innovación educativa como su ideología cosmopolita –ambas polisémicas y ambiguas, pero de connotación positiva y no controvertida–, podrían explicar la falta de resistencia, por parte de los sectores que generalmente adoptan una postura crítica, a su penetración en el sistema educativo.

## Discusión y Conclusiones

Este trabajo ha analizado la reciente expansión del Programa Diploma del BI en Madrid, identificando los factores sociales, políticos, económicos, institucionales y culturales que explican este fenómeno. En un sistema descentralizado como el español, la adopción de un programa puede variar sustancialmente en diversas regiones, y este ha sido el caso del BI. El caso de la CM es especialmente interesante, ya que es la región en la que la IE ha tenido un mayor impacto, tanto discursivo como práctico.

Como hemos visto, las políticas implican la interpretación selectiva de un problema social y de sus posibles soluciones. Para explorar los procesos, motivaciones y circunstancias que explican cómo y por qué se adopta una política, los tres mecanismos sugeridos por Jessop (2010) –variación, selección y retención– nos han ayudado a dar sentido a la expansión del BI en Madrid.

En primer lugar, la *variación* –la aparición de nuevos discursos y prácticas– se manifiesta en el paisaje educativo y social cambiante de Madrid en las dos últimas décadas, que ha creado algunas de las condiciones para la expansión del BI. Por un lado, Madrid concentra el mayor número de colegios privados e internacionales del país, situados principalmente en las zonas más acomodadas de la región. Por otro lado, la expansión de la educación secundaria superior en las últimas décadas, especialmente en su itinerario académico, ha dado lugar a una progresiva segmentación de esta etapa educativa. En este contexto, un número creciente de familias –de clase media– ha buscado programas más distintivos, más allá del currículo ordinario. Los centros educativos también buscan distinguirse ante la creciente competencia entre centros para captar alumnos, especialmente las escuelas privadas, que experimentaron un descenso de las matriculaciones como resultado de la disminución de las tasas de natalidad y la crisis económica de 2008. Esta creciente competencia entre

---

<sup>11</sup> Intervención de una representante sindical recogida en el Diario de Sesiones de la Asamblea de Madrid, núm. 203, el 4 de mayo de 2016, p. 11462.

escuelas tiene también que ver, como hemos visto, con la agenda de “modernización conservadora” que prevalece en la política educativa madrileña. La elección de centro, la excelencia y la autonomía escolar han sido los tres mantras que han guiado las reformas educativas promulgadas por el gobierno conservador en los últimos 26 años, con el pretexto de satisfacer las demandas de las familias y mejorar la posición de Madrid en los rankings educativos.

Dentro de este *policy discourse* (Ball, 1993), se ha *seleccionado* –en términos de Jessop (2010)– una interpretación particular de las soluciones políticas más adecuadas al “problema” de la calidad educativa: la “internacionalización de la educación” en sus distintas formas se interpreta como un medio para mejorar la calidad del sistema educativo y alcanzar el ideal meritocrático de la excelencia académica. El encaje del BI en el contexto político madrileño no es sólo ideológico, sino también práctico: la adopción del programa depende principalmente de los propios centros educativos y la administración adopta una actitud de *laissez-faire*, promoviendo de forma indirecta la consolidación – y *retención*, en términos de Jessop– del programa en la región mediante la abstención de cualquier regulación expresa de su adopción. En general, aunque el gobierno regional ha mostrado un interés más explícito por el BI en los últimos años, la expansión del programa en Madrid y España se ha producido a pesar de –y precisamente por– su “débil institucionalización” (Beech et al., 2018). Asimismo, a pesar de representar una clara penetración del sistema educativo por parte del sector privado, el despliegue del BI no ha sido explícitamente cuestionado. De hecho, ha pasado prácticamente desapercibido para los medios de comunicación, los actores de la política educativa y otros actores educativos, a excepción de algunos profesores del sector público que, por un lado, critican lo que perciben como una pérdida de autonomía docente y de su poder de evaluación en favor de una organización privada externa y, por otro lado, expresan su preocupación acerca de sus posibles efectos perversos en términos de privatización, competencia escolar y segregación.

Por último, es necesario seguir investigando para analizar las diferencias en la adopción del programa por parte de los distintos gobiernos nacionales o regionales y las recontextualizaciones y traducciones efectuadas por las propias escuelas. Este análisis probablemente revelaría discursos alternativos a la apropiación meritocrática e instrumental realizada por gobierno regional procedentes de las escuelas, los profesores y los alumnos. Asimismo, futuros análisis podrían explorar el impacto del programa en las culturas escolares, su recepción diferencial entre los profesores y su impacto en las experiencias y oportunidades educativas del estudiantado. Es probable que surjan diferencias notables no sólo en la puesta en práctica y recontextualización del BI, sino también en su impacto en las oportunidades educativas, dependiendo de la composición social de los centros, de su titularidad pública o privada y de su modelo pedagógico. Las implicaciones de la expansión de la IE para la estratificación social y la movilidad no han sido aún objeto de una exploración más sistemática.

## Referencias

- Apple, M. W. (2004). Creating difference: Neo-liberalism, neo-conservatism and the politics of educational reform. *Educational Policy*, 18(1), 12–44.  
<https://doi.org/10.1177/0895904803260022>
- Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10-17. <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>
- Ball, S. J. (1998). Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), 119–130. <https://doi.org/10.1080/03050069828225>
- Ball, S. J. (2015). What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(3), 306-313.  
<https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1015279>

- Ball, S. J., M. Maguire, & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments on secondary schools*. Routledge.
- Beech, J., J. Guevara, & del Monte, P. (2018). *Diploma programme implementation in public schools in Latin America: The cases of Costa Rica, Argentina (Buenos Aires) and Peru*. <https://ibo.org/globalassets/publications/ib-research/dp/dp-in-latin-america-full-report-en.pdf>
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control. Vol. 4. The structuring of pedagogic discourse*. Routledge.
- Bonal, X., & Bellei, C. (2018). Introduction: The renaissance of school segregation in a context of globalization. En X. Bonal & C. Bellei (Eds.), *Understanding school segregation. Patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education* (pp. 3-26). Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781350033542.ch-001>
- Bunnell, T. (2020). The elite nature of international schooling: A theoretical framework based upon rituals and character formation. *International Studies in Sociology of Education*, 30(3), 247-267. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1789489>
- Bunnell, T. (2010). The International Baccalaureate in the United States: From relative inactivity to imbalance. *The Educational Forum*, 75(1), 66-79. <https://doi.org/10.1080/00131725.2010.528717>
- Butler, E. (2012). *Public choice- A primer*. The Institute of Economic Affairs.
- Comunidad de Madrid. (2019a). *Rollán reconoce el talento y el esfuerzo de los mejores alumnos de la Comunidad*. [Página web], Actualidad, 17/06/2019. <https://www.comunidad.madrid/noticias/2019/06/17/rollan-reconoce-talento-esfuerzo-mejores-alumnos-comunidad>
- Comunidad de Madrid. (2019b). *La Comunidad de Madrid incorporará el próximo curso escolar 8.618 nuevas plazas públicas*. [Página web], Actualidad, 24/04/2019. <https://www.comunidad.madrid/noticias/2019/04/24/comunidad-madrid-incorporara-proximo-curso-escolar-8618-nuevas-plazas-publicas>
- Comunidad de Madrid. (2019c). *Datos y cifras de la educación. 2019-2020*. Consejería de Educación, Comunidad de Madrid. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM050013.pdf>
- Comunidad de Madrid. (2019d). *100 días de gobierno*. Comunidad de Madrid. <https://www.comunidad.madrid/file/189214/download?token=l6qa7sPx>
- Comunidad de Madrid. (2020a). *Madrid, a bilingual community. 2019-2020*. Department of Education, Region of Madrid. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM050153.pdf>
- Comunidad de Madrid. (2020b). *Apostamos por la internacionalización de las universidades para situarlas entre las más punteras*. [Página web], Actualidad, 27/02/2020. <https://www.comunidad.madrid/noticias/2020/02/27/apostamos-internacionalizacion-universidades-situarlas-punteras>
- 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. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 89, de 15 de Abril de 2011.
- Decreto 29/2013, de 11 de abril, del Consejo de Gobierno, de libertad de elección de centro escolar en la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 86, de 12 de abril de 2013.
- Escardíbul, J. O., & Villarroya, A. (2009). The inequalities in school choice in Spain in accordance to PISA data. *Journal of Education Policy*, 24(6), 673-696. <http://dx.doi.org/10.1080/02680930903131259>
- Fontdevila, C. (2019). *Researching the adoption of school autonomy with accountability reforms: A methodological note on country case studies*. (REFORMED methodological Papers No. 1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.3557302>

- International Schools Consultancy. (2020). *Latest ISC market data: October 2020*.  
<https://www.iscresearch.com>
- Jessop, B. (2010). Cultural political economy and critical policy studies. *Critical Policy Studies*, 3(3-4), 336-356. <https://doi.org/10.1080/19460171003619741>
- Knight J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31. <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 04/05/2006.
- Maxwell, C., U. Deppe, H. H. Krüger & Helsper, W. (2018). *Elite education & internationalisation. From the early years to higher education*. The Palgrave Macmillan.
- Maxwell, C., & Aggleton, P. (2016). *Elite education. International perspectives*. Routledge.
- OBI. (2017). *The history of the IB*. [Presentación Powerpoint]. <https://ibo.org/globalassets/digital-toolkit/presentations/1711-presentation-history-of-the-ib-en.pdf>
- OBI. (2020). *IB world schools yearbook 2020*. John Catt Educational. <https://www.ibyb.org/ib-world-schools-yearbook-2020-digital-version>
- Orden 7096/2005, de 30 de diciembre, de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, por la que se convoca y regula el Programa “Secciones Lingüísticas en Francés” en los Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid que se implantará a partir del curso 2006/2007. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 11, del 13 de enero de 2006.
- Pagès, M., & Prieto, M. (2020). The instrumentation of global education reforms: An analysis of school autonomy with accountability policies in Spanish education. *Educational Review*, 72(6), 671-690. <https://doi.org/10.1080/00131911.2020.1803795>
- Prieto, M., & Rujas, J. 2020. Transiciones a la educación postobligatoria en Madrid: El peso de los factores políticos e institucionales. *Papers: Revista de Sociologia*, 105(2), 183–209.  
<https://doi.org/10.5565/rev/papers.2777>
- Real Decreto 310/2016, de 29 de julio, por el que se regulan las evaluaciones finales de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 183, de 30/07/2016.
- Resnik, J. (2012a). Sociology of international education – an emerging field of research. *International Studies in Sociology of Education*, 22(4), 291-310.  
<https://doi.org/10.1080/09620214.2012.751203>
- Resnik, J. (2012b). The denationalization of education and the expansion of the International Baccalaureate. *Comparative Education Review*, 56(2), 248–269. <https://doi.org/10.1086/661770>
- Resnik, J. (2015). The development of the International Baccalaureate in Spanish speaking countries: A global comparative approach. *Globalisation, Societies and Education*.  
<https://doi.org/10.1080/14767724.2015.1051951>
- Robertson, S. L., & Dale, R. (2008). Researching education in a globalising era beyond methodological nationalism, methodological statism, methodological educationism, and spatial fetishism. En J. Resnik (Ed.). *The production of educational knowledge in the global era*. Sense.
- Rogero-García, J., & Andrés-Candelas, M. (2020). School choice and post hoc family preference in Spain: Do they match up? *Education Policy Analysis Archives*, 28(3).  
<https://doi.org/10.14507/epaa.28.4354>
- Sorando, D., & Leal, J. (2019). Distant and unequal: The decline of social mixing in Barcelona and Madrid. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 167, 125-148.  
[doi:10.5477/cis/reis.167.125](https://doi.org/10.5477/cis/reis.167.125)
- Sunyo, A. (2019). *Multilingualism, elitism and ideologies of globalism in international schools in Catalonia: An ethnographic study* [Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona]. Universitat Autònoma de Barcelona Repository. <https://ddd.uab.cat/record/234223>
- Steiner-Khamsi, G. (2016). New directions in policy borrowing research. *Asia Pacific Education Review* 17, 381–390. <https://doi.org/10.1007/s12564-016-9442-9>

- Steiner-Khamsi, G., & Dugonjić-Rodwin, L. (2018). Transnational accreditation for public schools: IB, PISA and other public–private partnerships. *Journal of Curriculum Studies*, 50(5), 595-607. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1502813>
- Stier, J. (2004). Taking a critical stance toward internationalization ideologies in higher education: Idealism, instrumentalism and educationalism. *Globalisation, Societies and Education*, 2(1), 1-28. <https://doi.org/10.1080/1476772042000177069>
- Tarc, M. (2019). Internationalization of education as an emerging field? A framing of international education for cross-domain analyses. *Policy Futures in Education*, 17(6), 732-744. <https://doi.org/10.1177/1478210318824254>
- van Zanten, A. (2009). Competitive arenas and schools' logics of action: A European comparison. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(1), 85–98. <https://doi.org/10.1080/03057920802447867>
- Verger, A., C. Fontdevila, & Zancajo, A. (2017). Multiple paths towards education privatization in a globalizing world: A cultural political economy review. *Journal of Education Policy*, 32(6), 757-787. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1318453>
- Verger, A., M. Prieto, M. Pagès, & Villamor, P. (2020). Common standards, different stakes: A comparative and multi-scalar analysis of accountability reforms in the Spanish education context. *European Educational Research Journal*, 19(2), 1–23. <https://doi.org/10.1177/1474904118785556>

## Anexo 1

**Tabla 1**

*Muestra de Documentos Analizados*

<b>Documentos</b>	<b>Nº de documentos</b>
Artículos de prensa y notas de prensa del gobierno regional	40
Sesiones y debates parlamentarios	22
Informes oficiales y planes del gobierno regional	19
Legislación nacional y autonómica	17
Documentos, notas de prensa e informes de actores educativos clave (OBI, asociaciones de colegios de BI, sindicatos, asociaciones de padres y otras organizaciones)	19

**Tabla 2**

*Muestra de Entrevistas*

<b>Agentes entrevistados</b>	<b>N.º de entrevistas</b>
Asesores gubernamentales	2
Políticos	2
Actores del BI	4
Otras organizaciones y expertos	2
Agentes educativos	1
<b>Total</b>	<b>11</b>

## Sobre los Autores

### **Marta Curran**

Universidad Complutense de Madrid  
mcurran@ucm.es

Profesora de Sociología de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid. Es miembro del grupo de investigación [Globalización, Educación y Políticas Sociales](#) de la Universidad Autónoma de Barcelona y del Grupo de Investigación en Sociología de la Educación (GRISE) de la UCM. Su investigación se centra en el análisis de las desigualdades en educación, el análisis de políticas y de las transiciones educativas. Las dos investigaciones en las que ha estado trabajando en los últimos años engloban uno sobre los factores que condicionan las oportunidades educativas post-16 en entornos urbanos (Madrid y Barcelona) y otro sobre la expansión del Bachillerato Internacional en Madrid.  
ORCID: [orcid.org/0000-0003-1956-7616](https://orcid.org/0000-0003-1956-7616)

### **Javier Rujas**

Universidad Complutense de Madrid  
[javier.rujas@ucm.es](mailto:javier.rujas@ucm.es)

Profesor ayudante doctor del Departamento de Sociología: Metodología y Teoría de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), miembro del Grupo de Investigación en Sociología de la Educación (GRISE) de la UCM y doctor en Sociología por la misma universidad (2015). Antes fue profesor del Área de Sociología de la Universidad de Burgos (UBU) y socio trabajador de la cooperativa de investigación social Indaga ([www.indaga.org](http://www.indaga.org)). Investiga sobre desigualdades sociales y educativas, fracaso, abandono y retorno escolar, políticas educativas y dispositivos institucionales, y transiciones a la educación postobligatoria.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0378-5152>

### **Alba Castejón**

Universidad Autónoma de Barcelona  
[alba.castejon@uab.cat](mailto:alba.castejon@uab.cat)

Licenciada en Pedagogía, máster en Investigación en Educación y Doctora en Educación. Actualmente profesora asociada al Departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad Autónoma de Barcelona. Su labor investigadora se ha enmarcado principalmente en el grupo GEPS-UAB. Sus principales intereses de investigación son las desigualdades educativas desde diferentes niveles de análisis, como las políticas, las prácticas escolares y las experiencias del profesorado y alumnado. Ha participado también como analista en diversos proyectos tanto en el ámbito de la administración pública como para instituciones privadas.  
<https://orcid.org/0000-0002-3285-8293>

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 30 Número 145

27 de septiembre de 2022

ISSN 1068-2341

---



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el EPAA/AAPE: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.