

Libertad de elección escolar, mecanismos de atribución de plazas y preferencias familiares: una evaluación a partir de criterios de equidad¹

School choice, student assignment mechanisms and families preferences: an evaluation based on equity criteria

Myrian Andrada

Universidad de Sevilla

E-mail: myrian.andrada@gmail.com

Resumen:

El artículo propone un esquema de evaluación de los efectos de la elección escolar sobre la equidad. Determina un conjunto de criterios derivados de las teorías de la justicia aplicadas a la educación y los articula con indicadores de equidad definidos a partir de una revisión de la literatura internacional. A partir de dicho esquema se analizan los efectos de diferentes mecanismos de atribución de plazas que permiten a las familias escoger centro escolar a partir de un tratamiento colectivo de sus preferencias. El artículo muestra que estos mecanismos no están condenados a socavar la igualdad de oportunidades educativas o a favorecer a las clases sociales más favorecidas. Sin embargo, los componentes de la "formula de elección de centro" y particularmente, ciertas condiciones del mecanismo de asignación de plazas son necesarias para que un dispositivo de este tipo pueda limitar de manera significativa, y a más largo plazo, disminuir los efectos negativos sobre la equidad.

Palabras clave: libertad de elección escolar; preferencias familiares; mecanismos de atribución de plazas; equidad; igualitarismo liberal.

Abstract:

This article proposes a scheme of evaluation of school choice effects on equity. It determines a set of criteria derived from the theories of justice applied to education and articulates them with equity indicators established from a review of the international literature. From this scheme the effects of different students assignment mechanisms with a collective treatment of families preferences are analyzed. The article shows that these mechanisms are not condemned to decrease equality of educational opportunities or to favour social classes well endowed socially. Nevertheless, the components of the "formula of school choice" and, in particular, certain conditions of the students assignment mechanism, are necessary for such a device to be able to limit significantly and, in a longer term, to decrease the negative effects on equity.

Recibido: 26/12/2007

Aceptado: 15/04/2008

Key words: School choice; family preferences; student assignment mechanisms; equity; egalitarian liberal.

* * * * *

1. INTRODUCCIÓN

Desde los años 80 del Siglo XX en numerosos sistemas educativos europeos se han implementado diferentes dispositivos institucionales con el fin de ampliar los márgenes de elección de centro educativo por parte de las familias. Según los fundamentos teóricos del movimiento anglosajón conocido como *School Choice* (a favor de la libertad de elección educativa o escolar), una política educativa de libre elección permitiría a todas las familias distribuirse en escuelas diferentes sobre la base de sus preferencias educativas, creando las condiciones para el desarrollo de escuelas más eficaces y sistemas educativos más equitativos, que a su turno producirían una educación de buena calidad.

Sin embargo, más allá de la implementación de una política oficial de este tipo, la elección de centro ha existido incluso en sistemas altamente regulados a nivel nacional a través de una zonificación o sector estricto en función del domicilio de la familia (Meuret et al. 2001). El sistema educativo francés es el más claro ejemplo de ello. Se trata de un sistema donde la elección en el sector público ha estado legalmente (hasta el año 2007) muy limitada, pero donde un número creciente de familias (alrededor de 3000 en 1998) educan a sus hijos en casa (Andrada, 2007). A su vez, las familias de diferentes estratos de las clases medias (van Zanten, 2001, 2002 y 2007) y también las familias inmigrantes de origen popular suficientemente informadas (Barou, 2004) han desarrollado estrategias de elección para evitar el centro escolar público asignado por la administración a través de una zonificación escolar. La evidencia empírica indica que se trata de un proceso de “democratización” de estas estrategias de evitamiento (Felouzis et al. 2005) debido a la extensión de su uso entre las familias de origen modesto.

Estas estrategias que integran los procesos culturales y sociales de las prácticas familiares durante la elección de centro (por ejemplo: importancia otorgada a la escolarización, importancia otorgada al alumnado de similar origen social, etc.) y aquellas desplegadas por las escuelas (entre ellas: resistencia a perder su reputación basada en la escolarización principalmente de alumnos de medios sociales favorecidos o a educar a una población más heterogénea, etc.) son muy difíciles de modificar. Sin embargo, nuestra hipótesis es que la mejora de los componentes de la “formula de elección de centro” en torno a un dispositivo de tratamiento colectivo de las preferencias, y particularmente del mecanismo de asignación de vacantes pueden limitar de manera significativa, y a más largo plazo, disminuir los efectos desfavorables sobre la equidad.

Para ello, se requieren mecanismos aleatorios para la atribución de plazas en las escuelas, aunque esa es una condición necesaria pero no suficiente para mejorar la equidad. El estudio del impacto de la elección de centros sobre la equidad adquiere una dimensión europea no sólo porque la mayoría de los países avanzan en la implementación de diferentes dispositivos, sino también porque la Comisión Europea a través de sus expertos ha recomendado recientemente "políticas que introduzcan la competencia, la libre elección de escuelas y las fuerzas de mercado en los sistemas educativos" (Wößmann y Schütz, 2006).

En este trabajo propondremos un esquema de evaluación de los efectos de la elección de centro sobre la equidad. El mismo puede ser útil para comparaciones de dispositivos de elección puesto que incluye una serie de herramientas analíticas. Luego, teniendo como referente dicho esquema centramos la evaluación en un conjunto de mecanismos de asignación de plazas escolares que otorgan un margen importante de intervención a las autoridades locales frente a los posibles efectos desfavorables para la equidad permitiendo, al mismo tiempo, la elección de centro por parte de las familias. Dicho de otra forma, nos interesa examinar si estos mecanismos pueden contribuir a igualar la concreción de las preferencias permitiendo la elección de centro a todas las familias y preservando, al mismo tiempo, el desarrollo de la autonomía personal de los niños (Brighouse, 2000) en el contexto de una educación democrática (Gutmann, 2001).

El estudio de los efectos de la elección de centro sobre la equidad resulta complejo desde la definición misma del objeto de estudio y de la escala del análisis. Por ello, presentaremos primeramente una síntesis de los aspectos problemáticos asociados a su evaluación. En segundo lugar, describiremos el enfoque metodológico que utilizaremos junto con una serie de herramientas de análisis. En tercer lugar, analizaremos diferentes mecanismos de asignación de plazas que permiten a las familias elegir centro aplicando un tratamiento colectivo de sus preferencias. Para ello, utilizaremos los indicadores y criterios de equidad de nuestro esquema de evaluación.

2. PLAIDOYER POR UNA EVALUACIÓN DE LA LIBERTAD DE ELECCIÓN ESCOLAR A PARTIR DE TEORÍAS DE LA JUSTICIA APLICADAS A LA EDUCACIÓN

Un gran número de estudios se han centrado en un análisis de la elección de centro como parte de una regulación más amplia que incluye, entre otras, las políticas de descentralización, evaluación y regulación a través de los resultados. Los estudios de este grupo (entre ellos: Edwards, Fitz y Whitty, 1989 ; Whitty y otros, 1998) han analizado las diferencias y semejanzas de las políticas de elección con las de privatización de la educación. A partir de este enfoque es prácticamente imposible identificar los efectos producidos por los dispositivos y mecanismos de elección de centros.

En el contexto europeo las investigaciones sobre los efectos de la elección a partir de la identificación de “lógicas de mercado” (Ball y van Zanten, 1998; van Zanten, 2001) ocupan un lugar importante. Estos estudios analizan el comportamiento de los actores sociales (estrategias familiares, de los profesores y de los funcionarios de las administraciones locales responsables de los centros) ante un conjunto de reformas educativas consideradas por estos investigadores como neoliberales. El equipo conducido por Stephen Ball (2003) y los estudios de van Zanten (2007) han producido una cantidad muy importante de evidencia empírica cualitativa sobre la conformación y funcionamiento de los denominados “mercados escolares locales” y sus consecuencias sobre las desigualdades educativas. Se trata de estudios que explican los procesos y resultados de la elección de centro en relación a la clase social analizando principalmente, los discursivos, razonamientos y justificaciones utilizados por las familias de clases medias (Ball, 2003). Es decir, la elección de centro educativo es considerada un “nuevo” mecanismo de reproducción social y cultural a través de la escuela (Ball et al. 1996 ; Ball, 2003; van Zanten, 2007).

En este mismo grupo pueden situarse las investigaciones que examinan los procesos de elección de centro (criterios, razones y estrategias de las familias) ya sea a través de cuestionarios o por medio de entrevistas en profundidad y grupos de discusión. La revisión exhaustiva de estas investigaciones (Meuret et al. 2001; Andrada, 2007) muestra que en los países europeos las conclusiones son unánimes: las familias más acomodadas e instruidas son las que utilizan más las posibilidades de elección de centro, pero en los Estados Unidos la evidencia empírica es discordante. Esto se debe, en gran medida, a la diversidad de dispositivos y mecanismos de elección que han sido implementados en el contexto norteamericano, pero también a la experiencia desarrollada por las propias familias en el ejercicio de la elección escolar.

Por otra parte, otro grupo de trabajos recientes evalúan los efectos de la elección de centro a partir de los datos de las encuestas internacionales, principalmente de PISA (*Programme for International Student Assessment*) y desde un enfoque comparativo (Gorard y Smith, 2004; Jenkins et al. 2006; Mons, 2007; Hirtt, 2007). Estos estudios analizan las características del sistema de elección de centros a escala nacional a partir del modo de organización dominante. Es decir, el Estado nación es el marco de estudio descuidando así la existencia de estados federales y las variaciones en las políticas de descentralización. Además, se encuentran limitados por el tipo de datos disponibles, por ejemplo, se trata sólo de datos sobre el alumnado de secundario obligatorio medidos a través de exámenes estandarizados. En otras palabras, estos análisis se centran en el impacto de un sistema de elección sobre los resultados de los alumnos limitando de esta forma el estudio de los efectos sobre la equidad a sólo algunas de sus dimensiones. Esta tendencia también ha sido identificada por Levin (2002), quien propone un esquema de evaluación que incluya cuatro criterios (libertad de elección, eficiencia productiva, equidad y cohesión social). Es importante señalar que para este investigador los efectos

sobre la equidad no incluyen entonces la preparación del alumnado para la vida cívica, puesto que esta dimensión la considera dentro del criterio cohesión social.

Por su parte, Gorard y Smith (2004) utilizando los datos de PISA definen como indicador el sistema de asignación de plazas escolares en la enseñanza secundaria obligatoria: selección o examen de admisión, zonificación escolar estricta, algunos elementos de elección y sistema nacional de elección). Otro estudio de este tipo (Mons, 2007) también considera sólo el sistema de elección que predomina en cada país estudiado dejando así de lado las múltiples variaciones en materia de inscripción del alumnado a escala local, por ejemplo, entre provincias o comunidades autónomas. En este tipo de análisis resulta entonces sumamente complejo poder sintetizar en un sólo indicador las características de un dispositivo de elección cuya descripción detallada permitiría de comprender la producción de ciertos efectos.

Los análisis muestran que algunos países o regiones con dispositivos de libre elección de centro (Bélgica de habla francesa, por ejemplo) obtienen resultados escolares mediocres en los tests internacionales de PISA, al mismo tiempo otros países se encuentran muy bien posicionados (Nueva Zelanda, Bélgica de habla flamenca y los Países Bajos en PISA 2003). Así, en un estudio de Jenkins, Micklewright y Schnepf (2006) el sistema educativo que presenta el nivel de segregación más próximo a Francia es el de Inglaterra, en tanto que el sistema está organizado de manera radicalmente diferente (zonificación escolar muy flexible, diferenciación importante entre las escuelas por su grado de autonomía y la forma de gestión, existencia de centros escolares públicos especializados que pueden seleccionar una proporción de sus alumnos, centros escolares públicos religiosos, etc.).

En esta misma línea de análisis, Hirtt (2007) utiliza los resultados de PISA 2003 para comparar el nivel de equidad de los sistemas educativos europeos con el grado de libertad de elección de centro. Para ello, el autor elabora un índice de libertad de elección incluyendo la forma de regulación de la inscripción sólo en las escuelas públicas (de 0= libertad total a 0,75= asignación a un centro con posibilidad de pedir una excepción), el número de centros situados en un radio cercano (2 km) y la proporción del sector privado ya sea concertado o no. Entre las limitaciones de dicho índice podemos mencionar que supone erróneamente que en todos los países la regulación estatal no incluye a los centros concertados y que no permite de detectar las diferencias y semejanzas al interior de un mismo índice (por ejemplo, entre España e Inglaterra, entre Francia y Portugal o entre Dinamarca e Italia). Constatamos así que este enfoque comparativo permite muy difícilmente "aislar" un efecto exclusivo de la liberalización de la elección de las familias y explicar las causas de la semejanzas y diferencias de los efectos sobre la equidad en torno a dispositivos de elección similares. El factor "grado" de libertad tal como lo define Hirtt (2007) no es la única característica del dispositivo de elección que tiene influencia en los efectos sobre la equidad.

Por lo tanto, una evaluación a partir de los grandes dispositivos de las políticas es insuficiente para dar cuenta de los efectos de la elección sobre la equidad. Los mecanismos difieren y existen divergencias importantes en los procesos de implementación a escala local (van Zanten, 2002; Maroy, 2006). El abanico de dispositivos de elección de centro en un mismo territorio nacional es muy amplio puesto que esta diversidad está asociada al grado de descentralización de los sistemas educativos y a la autonomía que disponen las administraciones responsables de las políticas de inscripción de alumnos. A ello debemos agregarle que la diversidad en la regulación de estos mecanismos varía también en función del nivel de enseñanza del que se trate.

Los aspectos señalados indican la necesidad de efectuar análisis sobre los efectos de la elección escolar más finos y locales. En este sentido, una descripción detallada resulta útil a su vez que considerar todas las dimensiones de la equidad y confrontar ambos elementos a un esquema de evaluación a partir de criterios derivados de concepciones normativas de la equidad. Esta forma de proceder puede esclarecer no sólo la causa de ciertos efectos sino los posibles mecanismos de corrección de las desigualdades directamente asociadas al dispositivo que ha sido implementado. A su vez, un lugar central en una evaluación de la equidad debe otorgársele al mecanismo de atribución de plazas en los centros escolares. Consideramos que toda modificación en dicho mecanismo tiene una relación muy estrecha con los procesos de segregación en los sistemas educativos, pero también cierta relación con las desigualdades escolares (efecto de pares, efecto de composición de la población escolar).

La perspectiva de la filosofía política y moral, en particular las teorías de la justicia social aplicadas al análisis de los efectos sobre la equidad es un enfoque escasamente utilizado en las investigaciones educativas. La problemática de la justicia en la educación ha sido tratada muy poco por los filósofos y esto a pesar del desarrollo, durante los veinte últimos años, de una literatura importante en el ámbito de las teorías de la justicia. La única tentativa sistemática ha sido propuesta por Brighouse (2000) inspirándose en la concepción liberal igualitaria de la justicia a partir de los trabajos de John Rawls (1971, 1988). Otra aplicación de esta perspectiva de análisis al campo educativo puede encontrarse en los trabajos de Meuret (1999, 2001b) y del GERESE (2003) en los cuales se derivan indicadores de equidad para aplicarlos a la educación a partir de cinco teorías de la justicia contemporáneas. Este enfoque otorga un lugar central a las desigualdades del funcionamiento del sistema educativo que tienen posibilidades de ser corregidas a través de una acción sobre el mismo (Meuret, 2000). Dicho enfoque permite abordar la equidad no solamente desde el ángulo de las desigualdades sino también integrar la cohesión social y cívica. En este sentido, su principal ventaja es que permite integrar y articular las diferentes variables asociadas a la equidad otorgándoles el mismo nivel de importancia en el análisis.

Esta perspectiva representa claramente la segunda generación del debate sobre los efectos de la elección de centro en los sistemas educativos. Los partisanos de la primera generación se centran en la contribución de la elección de centro a la eficiencia del mercado en la educación, en cambio, los defensores en esta segunda generación del debate (Brighouse, 2000; Macedo, 2003) consideran a la elección como un mecanismo para ayudar a mejorar la escolarización principalmente del alumnado más defavorecido (Viteritti, 2003). Aunque hay que señalar que ya en 1970 sociólogos norteamericanos (Jencks, 1970; Coons y Sugarman, 1978) habían propuesto modelos de elección escolar centrados en la mejora de la igualdad de oportunidades educativas. La elección de centro, disponible para todas las familias, debería centrarse en igualar las posibilidades de acceso, de tratamiento y de resultados de los alumnos más desfavorecidos. En este sentido, nuestro análisis no se enmarca en las teorías sobre la eficiencia económica ni tampoco en las teorías sociológicas de la reproducción cultural y social a través de la escuela, sino en las teorías sobre la justicia social y su aplicación a los sistemas educativos para analizar las políticas de elección de centro.

Un esquema de evaluación como el que proponemos presenta, entre otros, dos aspectos particularmente complejos. Primeramente, la operacionalización conceptual puesto que no sólo existen numerosas teorías de filosofía política sobre la equidad, sino que en torno a una misma perspectiva se han desarrollado concepciones diferentes. Incluimos aquí las dificultades derivadas de su posterior aplicación al campo específico de la educación. En segundo lugar, la necesidad de integrar y articular los resultados de los estudios (cualitativos y cuantitativos) sobre todos los efectos de la elección de centros relacionados con la equidad. Finalmente, este tipo de análisis implica una confrontación de los resultados disponibles y también de nuestras propias conjeturas a partir de la evidencia recogida (especialmente sobre los aspectos de los cuales no se dispone un conjunto importante de resultados científicos), al esquema de evaluación definido.

Este enfoque se enfrenta también a otro conjunto importante de limitaciones. Entre ellas, el acceso a todas las investigaciones (incluso aquellas poco difundidas), la definición de parámetros de calidad de las investigaciones incluidas a partir de criterios inclusión/exclusión de estudios, la ausencia de resultados científicos de cada uno de los indicadores definidos y la determinación de una forma de proceder cuando existen resultados contradictorios para un mismo indicador. Hay que señalar también la dificultad - que la mayoría de los estudios sobre los efectos de la elección han enfrentado - de aislar los efectos propios de las políticas de elección cuando en general son implementadas junto con otras reformas educativas. Para intentar minimizar el impacto de dicho obstáculo proponemos una herramienta metodológica descriptiva. La misma permite incluir una gran cantidad de aspectos asociados a los parámetros que condicionan la capacidad real de elección de las familias.

2.1 Esquema de evaluación de los efectos de la elección sobre la equidad

Nuestra metodología de análisis consta de tres ejes. El primero de ellos está compuesto por los principios de equidad aplicados a la educación derivados de una concepción liberal igualitaria de la justicia². Consideramos que dicha concepción es la más pertinente para derivar criterios de equidad porque permite considerar la reivindicación de la libertad de elección de centro escolar sin rechazarla, pero a la vez imponiéndole ciertas restricciones. El segundo eje de la metodología incluye un conjunto de indicadores³ (similar a una "grilla" de evaluación) determinados a partir de una revisión sistemática y exhaustiva de los estudios sobre el tema⁴. El último eje integra principios normativos e indicadores concretos a partir de criterios de equidad.

2.1.1. Principios de equidad en el marco de una concepción igualitaria liberal de la justicia en la educación

Efectuaremos nuestro análisis guiándonos por la aplicación de la concepción rawlsiana de la justicia como equidad elaborada por Harry Brighouse (2000, 2002a, 2002b), por Meuret (1999, 2001) y la efectuada en el estudio de Andrada (2007) en torno a una comparación internacional de dispositivos de elección de centro escolar. En esta perspectiva, la autoridad parental sobre la educación de sus hijos tiene un estatus secundario y un contenido limitado, puesto que lo más importante es preservar el interés del niño. Por lo tanto, en el marco de una concepción liberal igualitaria⁵ de la equidad, la autonomía

² Las teorías de Rawls, Sen, van Parijs, Dworkin e incluso la teoría de Gutmann, entre otros autores, forman nociones que se ha acordado denominar como "liberales igualitarias". Ellas no son "liberales" puesto que no apoyan a priori la economía de mercado - son pues compatibles con el socialismo. Pero tampoco son "igualitarias" pues no apoyan la igualdad estricta de la renta como ideal, ni la distribución igual de la felicidad. Ellas son a la vez liberales e igualitarias en el sentido que buscan articular tolerancia y solidaridad, igual respeto por las elecciones de vida de cada uno e igual solicitud para sus intereses. Dicho de otro modo, la libertad es un principio necesario pero no suficiente para la justicia, por eso consideran a la igualdad como un fundamento importante de ésta.

³ Aclaremos que no concebimos a estos indicadores en sentido estrictamente económico sino como elementos o factores útiles para hacer inteligible el cumplimiento o no de un determinado criterio de equidad.

⁴ Del total de 797 publicaciones que analizan algún aspecto de los efectos de la elección de centros que identificamos hemos seleccionado aquellas que tratan a la equidad. Hemos accedido a 172 trabajos (en inglés, francés y español) publicados entre 1980 y 2007.

⁵ La filosofía política distingue dos corrientes en el liberalismo contemporáneo: la "libertaria" (liberalismo libertario), caracterizada por un énfasis en la libertad individual en el más amplio espectro de la vida cívica, y la "igualitaria" (liberalismo igualitario). El concepto básico de esta última posición es un cierto sentido de la igualdad y no de la

educativa de los padres no es una libertad del individuo respecto de otro individuo, es sobre todo una libertad respecto a un individuo que en razón de su minoridad se encuentra en una situación de vulnerabilidad. Es decir, que la libertad educativa de los padres tiene una naturaleza instrumental en tanto la familia representa el mejor medio para asegurar el bienestar de la infancia.

En el marco de esta concepción el Estado tiene la obligación de garantizar la realización de la igualdad de oportunidades en el sistema educativo. Esto requiere financiamiento público de las escuelas para todos los niños y una regulación del sistema para asegurar que ningún alumno enfrente desventajas educativas debido a las características sociales de la familia en la cual ha nacido o a desventajas asociadas al barrio donde vive (Brighouse, 1998). Presentamos a continuación los principios de equidad que utilizaremos en torno a cuatro ejes:

- justa igualdad de oportunidades incluyendo diversas formas de políticas de educación compensatoria,
- umbral mínimo de aptitudes escolares generales y sociales de los alumnos más desfavorecidos,
- reducción de las diferencias en los resultados escolares y en la carrera escolar entre los "mejores" alumnos y sus pares con el desempeño más bajo,
- facilitación de la autonomía personal de los niños bajo una libertad/autoridad educativa familiar de carácter instrumental.

El primer eje, se basa en dos de los principios formulados por Rawls⁶ (1971, 2003): el de justa igualdad de oportunidades y el principio de la diferencia. Este filósofo atribuye a los principios de justicia una jerarquía: primero el principio de igual libertad⁷, luego el de justa igualdad de oportunidades que tiene prioridad sobre el principio de la diferencia. Esto implica, que los centros escolares deberían de estar organizados de tal forma

libertad. Esta última sería más bien el concepto de base del liberalismo, en un sentido tradicional.

⁶ Rawls revisó los principios posteriormente. "Teoría de la Justicia" (1971) contiene la primera y más citada versión de los principios, pero Rawls los modificó en "Liberalismo Político" (1995) y "Justicia como Equidad" (2003). Además, esta teoría ha dado lugar una producción muy importante de bibliografía en materia de teorías de la justicia incluso varias réplicas. Resulta imposible en el espacio de un artículo tratar de profundizar en su teoría más allá de los elementos claves plausibles de ser aplicados a la educación y de los cuales nos servimos en nuestro análisis.

⁷ Este impone que todos los ciudadanos aprovechen plenamente de las libertades cívicas fundamentales pero nos ofrece muy pocas indicaciones sobre en qué consistiría la justicia en la educación.

que permitan a la población escolar desfavorecida⁸ los mayores beneficios. La aplicación a la educación de este último principio se compone de dos elementos (Brighouse, 2000). Por un lado, los alumnos de diferentes clases sociales pero con el mismo nivel de talento natural deberían de beneficiarse de los mismos recursos educativos. Se debería de otorgar recursos suplementarios (humanos, materiales y/o financieros) a los alumnos que tienen motivaciones y dones similares pero un origen social modesto.

Por el otro, los individuos peor dotados por encontrarse en desventaja deben ser objeto de especial atención, con medidas compensatorias. Brighouse (2000) propone el concepto de "recursos educativos eficaces", según el cual los mismos deben ser utilizados en la educación del alumno específico para el cual han sido destinados. Aquí es importante recordar que el principio de la recompensa natural (Roemer, 1998) establece que cuando los individuos están dotados de las mismas características entonces son responsables, en este caso no debe llevarse a cabo una compensación. En términos generales, este principio exige que la sociedad no corrija ni altere la influencia de las variables de responsabilidad sobre las realizaciones individuales (voluntad, esfuerzo, etc.) pero si las circunstancias son independientes del control de los individuos (desigualdades de talentos naturales) su influencia debe ser neutralizada. Sin embargo, la distinción entre este tipo de factores no es simple de identificar.

El segundo eje se deriva del principio de igualdad de *functioning* propuesto por Amartya Sen (GERESE, 2003). El hecho de situarse por debajo de algunos límites del umbral de aptitudes escolares tiene consecuencias negativas en el plano escolar pero también para el individuo en el plano social. Obviamente, la definición del umbral mínimo y, por consiguiente, de las competencias que se sitúan por debajo y más allá de este umbral pueden variar en función de las sociedades. Algunos autores mencionan las competencias mínimas para participar en la vida democrática y hacer valer los derechos (Gutmann, 2001).

El tercer eje de reducción de diferencias de resultados escolares y de carrera escolar entre los alumnos con mejores resultados y aquellos con los peores se inspira en aplicación de Meuret (2001) a partir de la teoría de Sen pero también de Rawls. La idea general es que la escuela debe ayudarnos a "hacer sociedad", no debería de generar diferencias muy amplias entre los individuos porque estos integren ciertos grupos (nacionalidad, estatus socioeconómico, sexo, etc). Este criterio también se relaciona, en cierta forma, con el principio de igualdad compleja desarrollado por Michel Walzer (1997) puesto que la educación de base exige la adquisición de competencias comunes y la posesión de un tipo de bien, como el dinero, no debería influir en las otras

⁸ A lo largo de este artículo consideramos como alumnado desfavorecido o en situación de desventaja a aquellos que sufren dificultades de aprendizaje y/o desventajas sociales. Esta definición incluye al alumnado con problemas de origen orgánico, con problemas de aprendizaje y con desventajas sociales.

esferas, por lo que no tendría ventajas en ningún otro dominio, tal como tener mejor servicio de salud o que sus hijos accedan a mejores escuelas. La educación no debería de depender de la posición social o de la capacidad económica de los padres de un individuo.

El cuarto eje alude al principio de facilitación de la autonomía de los niños derivado de la aplicación efectuada por Brighouse (2000) del igualitarismo liberal a la educación. Dos son los elementos que lo componen: la autoridad/libertad educativa de las familias y la facilitación de la autonomía personal de los niños. La libertad de elección educativa constituye para algunos ciudadanos e investigadores especializados partisanos del libertarismo (Tooley, 1997) un derecho fundamental en sí mismo, sobre la base de que existe el derecho fundamental de los padres sobre el desarrollo físico y moral de su propia familia. Para sus defensores más extremos los derechos de los padres sobre sus hijos son fundamentales y toda intervención del Estado que se interponga entre ellos es ilegítima. En la concepción liberal igualitaria de la equidad a pesar de que este derecho es fundamental implica ciertas condiciones para proteger el interés de los niños. En este sentido, para los igualitaristas liberales la libertad/autonomía educativa de los padres se encuentra limitada por el hecho que su hijo es a la vez futuro adulto y ciudadano, que está desarrollando su capacidad para poder elegir y juzgar de forma independiente.

El desarrollo de la libertad de elección escolar no debería impedirse puesto que la autoridad parental sobre la educación de los hijos tiene una naturaleza instrumental limitada por el respeto a la integridad física y psíquica de los niños y condicionada por la obligación de asegurarse su bienestar. La perspectiva liberal igualitaria de la equidad implica que la elección escolar debe incrementarse en el sistema educativo a condición de que ésta no sea un valor superior a la justa igualdad de oportunidades. En lo que respecta a la autonomía de los niños, los partisanos del igualitarismo liberal difieren en torno a su forma y a ciertas de sus características. Gutmann (1980, 2001), por ejemplo, sostiene que el Estado debe interesarse en la formación de buenos ciudadanos para una sociedad democrática. Para ello propone incluir esta formación en el marco de la educación cívica. Es decir, el Estado debería de predisponer a los niños a aceptar modos de vida coherentes con los derechos y las responsabilidades compartidas en una sociedad democrática.

Sin embargo, para otros partisanos del igualitarismo liberal este rol del Estado sería algo excesivo porque podría conducir a modelar a la infancia y a la juventud para que adhieran a los valores que éste fomenta. Esta posición es también criticada por los defensores más extremos de la autoridad educativa de los padres. Harry Brighouse (2000) más próximo de un liberalismo político⁹

⁹ La distinción entre dos tipos de liberalismo es bastante confusa. En general, el liberalismo político se define como la corriente que no toma ninguna posición con respecto a las distintas concepciones del bien y el liberalismo de tipo comprensivo es la corriente que

propone una solución más instrumental que la de Anny Gutmann (2001) centrada en un liberalismo comprensivo. Brighouse (2000) defiende que el Estado provea a los niños las oportunidades para desarrollar su autonomía personal. Más allá de sus diferencias, los partisanos del igualitarismo liberal en la educación coinciden en aspectos claves. Sus defensores le otorgan un lugar importante al desarrollo de un programa escolar que exponga a todos los alumnos a diversas ideas y posiciones construídas lógicamente con el fin de prepararlos para asumir deberes y derechos de la ciudadanía democrática. Y ello a pesar de que los padres de algunos alumnos juzguen que estas ideas ofuscan sus creencias religiosas (Gutmann y Thompson, 2002) puesto que los liberales igualitarios consideran que esta formación contribuirá a proteger a los educandos de la libertad de los padres, cuando ésta pudiera incurrir en una limitación para el desarrollo de la autonomía personal de los niños. Para los partisanos de esta concepción de la equidad los propios niños son los beneficiarios últimos de los servicios educativos, y los padres son en general los agentes más capacitados y mejor predispuestos para tomar decisiones educativas en nombre de sus hijos.

2.1.2. Indicadores y criterios derivados de principios de equidad

A partir de la revisión exhaustiva de la literatura internacional sobre los efectos de la elección escolar hemos determinado indicadores de equidad. Para ello, primeramente hemos extraído los argumentos a favor y en contra la equidad para luego agruparlos a partir de una serie de categorías (eficacia global del sistema, asignación y movilidad del alumnado, integración de los centros, cohesión social, eficacia de los centros, resultados escolares, calidad de la enseñanza, contenido de la enseñanza, participación y satisfacción del alumnado, satisfacción e implicación de las familias). Finalmente, la articulación entre los principios de justicia liberal igualitaria y estos indicadores nos ha permitido determinar una serie de criterios de equidad. El siguiente cuadro presenta nuestro esquema de evaluación de los efectos sobre la equidad.

antepone una determinada concepción de la vida en detrimento de otras formas de organizarla.

Esquema de evaluación de los efectos de la elección escolar sobre la equidad
Criterios e indicadores
A) Acceso del alumnado desfavorecido a centros con buena reputación y eficaces
1. Los buenos alumnos de origen social modesto acceden a las escuelas prestigiosas y eficaces que ofrecen buenas condiciones de aprendizaje.
2. Los alumnos con bajos resultados escolares pueden acceder a un centro escolar con una pedagogía alternativa.
3. El nivel de segregación (social, racial y académica) entre centros se estabiliza o disminuye.
4. La reproducción de la segregación residencial en las escuelas disminuye o se estabiliza interrumpiendo la relación entre precios de los inmuebles y escolarización en una escuela prestigiosa (<i>Tiebout choice</i>).
5. El alumnado desfavorecido socioeconómicamente mejora los resultados en los tests internacionales.
A1) Escolarización del alumnado desfavorecido en centros más adaptados a su situación particular
6. La mejora en la adquisición y utilización de competencias/aptitudes cívicas del alumnado en el marco de una formación como futuros ciudadanos de una sociedad democrática.
7. Los centros escolares públicos son más innovadores (desarrollan nuevas prácticas pedagógicas) y se interesan en las demandas e intereses de las familias más que a su imagen exterior (estrategias de marketing).
A2) Escolarización del alumnado desfavorecido en clases más heterogéneas
8. El nivel de segregación al interior de los centros (dimensión y forma del efecto de pares, agrupamiento de alumnos homogéneos) disminuye.
9. El aumento de la oferta de clases más reducidas para el alumnado con necesidades educativas especiales.
B) Asistencia del alumnado desfavorecido a centros que han mejorado por efecto de ampliación de las posibilidades de elección escolar
10. Las familias con niveles modestos de renta pueden elegir otro centro escolar si aquel donde educan a sus hijos no responde a sus expectativas o tiene un bajo rendimiento escolar
11. Las escuelas proponen una oferta escolar diversificada (por su pedagogía, filosofía educativa, currículum, etc.) en lugar de una oferta jerarquizada por las características socio-económicas de la población a la que educan.
12. La productividad de las escuelas (promedio de resultados obtenidos en tests internacionales estandarizados en función del gasto por alumno) mejora.
13. La tasa de abandono escolar disminuye.
14. El número de diplomados aumenta.
15. La disminución de la tasa de repitencia (cuando esta existe).
16. La disminución de la tasa de ausentismo escolar.
17. La evolución del proceso de elección de centros por parte de las familias (motivación, razones, implicación, búsqueda y acceso a la información).
C) Asistencia del alumnado desfavorecido a centros dotados con recursos suplementarios (recursos educativos eficaces)
18. La asignación de recursos adicionales para el alumnado con necesidades educativas especiales de origen orgánico.
19. La asignación de recursos suplementarios al alumnado de origen social modesto que tiene motivaciones y talentos naturales similares que sus pares.

20. Las desigualdades en la utilización de “recursos educativos eficaces” no tienen una correlación positiva con las desigualdades de riqueza de los hogares.
21. Las desigualdades en la utilización de “recursos educativos eficaces” no tienen una correlación positiva con las desigualdades del nivel de formación de los padres.
22. Las desigualdades en la utilización de “recursos educativos eficaces” no tiene correlación positiva con el nivel de talento natural de los alumnos.
D) La asistencia del alumnado desfavorecido a centros que ofrecen una sólida formación para participar plenamente en la vida cívica en el marco de una sociedad democrática.
23. El conocimiento de los diversos caminos que llevaron a los grandes pensadores a tener conflictos morales y desacuerdos religiosos y al abandono de posiciones éticas.
24. La adquisición del sentido de responsabilidad, de solidaridad y de aprender a contribuir al bienestar de la sociedad.
25. El aprendizaje de contenidos de enseñanza tradicionales y una reflexión sobre la legitimidad de las diferentes instituciones de la sociedad.

3. HERRAMIENTAS ANALÍTICAS: DISPOSITIVO, FÓRMULA DE ELECCIÓN DE CENTRO ESCOLAR Y MECANISMO DE ATRIBUCIÓN DE PLAZAS

Entre un sistema de asignación de vacantes escolares a través de una zonificación escolar estricta y un sistema de “libre” mercado educativo existen diversas posibilidades a partir de las cuales los gobiernos definen las políticas educativas nacionales de elección escolar. A cada una de ellas la denominamos “dispositivo institucional de elección”. Entre ellos, podemos mencionar dos ejemplos completamente diferentes. Por un lado, el caso de Francia con una zonificación escolar de cada instituto de enseñanza secundaria con posibilidad de solicitar una excepción para asistir a otro centro no asignado por la administración (*carte scolaire avec dérogation*) en Francia. Por el otro, el caso de los Países Bajos donde las familias pueden escoger un centro escolar con independencia del barrio donde viven y libertad de elección es desarrollada en torno a una diversidad religiosa muy importante. Junto con esto, el financiamiento público de los centros depende de las características socioeconómicas (nivel educativo de los padres, discapacidad del alumno, etc.) de los alumnos que escolarizan (Andrada, 2007).

Es bien conocido el abanico de alternativas disponibles para ampliar las posibilidades de elección de centro escolar en los diferentes contextos nacionales. La bibliografía que intenta sistematizarlos es muy abundante aunque en el marco de nuestro análisis la clasificación propuesta por Delvaux et al. (2005) inspirándose del estudio de EURYDICE (2000) resulta la más pertinente. Estos investigadores proponen tres grandes categorías: asignación obligatoria a un centro escolar sin o con posibilidad de solicitar una excepción, la libre expresión de las preferencias familiares con un trato bilateral de las preferencias y el tratamiento colectivo de las preferencias individuales de las familias. En el primer caso, se asigna un centro a cada alumno sobre la base de un sector geográfico, tal como ha sucedido en Francia desde mediados de 1980 y hasta el año pasado. En el segundo caso, las familias eligen según su preferencia sin ningún mediador entre ellas y la escuela elegida, tal como ocurre en los Países

Bajos. Finalmente, en el tercer grupo de dispositivos de elección la lógica de las preferencias individuales se imbrica en un marco global que permitiría tener en cuenta el interés general. Los países europeos como España, Inglaterra (Gorard et al. 2003; West, 2006), Dinamarca, Irlanda del Norte y País de Gales (Delvaux et al. 2005) han avanzado en esta forma de elección a través de diferentes mecanismos. Una variante denominada *Controlled choice* (que analizaremos en seguida con más detalle) ha sido pionera en diferentes ciudades de los Estados Unidos. Esta modalidad también regula la elección de institutos de enseñanza secundaria en la Ciudad de Tel Aviv (Israel) desde 1994¹⁰. Pero más allá de la necesidad de tipologías más precisas para el estudio de los efectos de la elección es necesario (como lo hemos explicado en el comienzo de la Sección 2) definir una herramienta descriptiva minuciosa.

Proponemos el concepto de “fórmula de elección de centro escolar” definido como el patrón de elección que se ofrece a un grupo de familias en un espacio geográfico local. La misma está compuesta por cinco aspectos:

- La amplitud (cantidad de centros escolares en el espacio local, características de la zonificación).
- La diversidad (de pedagogías, de filosofías educativas) de esos centros junto con las características de las formas alternativas de instrucción escolar obligatoria.
- La accesibilidad definida por los recursos (culturales, financieros, sociales, tiempo) necesarios para elegir los diferentes tipos de centros, la disponibilidad y acceso a la información (oficial y a través de otros mecanismos) al transporte.
- Las posibilidades de obtener el centro de preferencia (selección oficiosa, forma de acceso a un centro alternativo si el elegido está completo y mecanismo de “voz”).
- La naturaleza del proceso de elección (mecanismo de atribución de plazas: individuos legalmente autorizadas a elegir, autoridad responsable de la atribución de plazas, posibilidades de cambiar de centro).

Tal como lo hemos anticipado en la introducción consideramos que una atención central debe otorgársele al mecanismo de asignación de plazas, puesto que la mayor dificultad de todo dispositivo de elección es otorgar a cada alumno del sistema la plaza escolar escogida preservando la equidad del sistema. Un mecanismo de asignación de plazas puede definirse como un proceso sistemático que busca la adecuación entre las preferencias educativas familiares y las vacantes escolares disponibles en los centros. En este sentido, se considera que esto es particularmente problemático sólo en el caso de los centros más

¹⁰ La casi totalidad de publicaciones sobre la experiencia en esta ciudad son en hebreo. En inglés puede consultarse: Lavy, V. (2006) *From Forced Busing To Free Choice In Public Schools: Quasi-Experimental Evidence Of Individual And General Effects*, Working Paper 11969, National Bureau Of Economic Research.

solicitados por las familias. Sin embargo, la dificultad reside igualmente en la asignación de plazas en aquellos menos demandados por las familias. El mecanismo de asignación de plazas impacta en la distribución del alumnado en todos los centros que integran un sistema educativo local y ello también forma parte de los efectos de la elección escolar sobre la equidad.

4. DIFERENTES MECANISMOS DE ATRIBUCIÓN DE PLAZAS QUE PERMITEN UN TRATAMIENTO COLECTIVO DE LAS PREFERENCIAS DE CADA FAMILIA

A partir del concepto de “fórmula de elección” analizamos tres mecanismos basados en la expresión de preferencias de las familias con atribución de plazas a partir de criterios de prioridad en caso de exceso de solicitudes. Se trata de algunas de algunas de las modalidades del dispositivo de *Controlled choice*¹¹ en los Estados Unidos, de la escala de criterios con *banding* junto con un proceso aleatorio de atribución de plazas implementados en Inglaterra y del baremo de criterios de prioridad con sorteo de plazas en España.

4.1 Elección escolar controlada (*Controlled choice*) en diferentes distritos de los Estados Unidos

Este dispositivo de elección escolar difiere de otros tales que, el de libre expresión de preferencias en los Países Bajos, en Bélgica e incluso del cheque escolar, puesto que la finalidad no es incentivar y desarrollar la competencia entre los centro para mejorarlos. En esta modalidad los límites de las zonificaciones escolares son abolidos y todos los alumnos son distribuidos desde una oficina central según sus preferencias, con muy poca o ninguna consideración del barrio de residencia. En general, el transporte escolar es gratuito dentro de una distancia razonablemente amplia. La primera implementación ha sido en Cambridge a comienzos de 1980 (Alves y Willie, 1987; Cambridge Public School District, 2001) y en Boston a partir de 1989, le siguieron luego otras experiencias en Minneapolis, Columbus, Seattle, Lee County Florida aunque ampliamente inspiradas en las dos pioneras. Actualmente, cerca de veinte distritos escolares norteamericanos han implementado alguna modalidad de *Controlled choice*. Hay que destacar que las mismas se enmarcan en la búsqueda de una mejor integración social del alumando y que la gran diferencia de este mecanismo para luchar contra la segregación escolar con otros es su cualidad de voluntario. En tanto que, las experiencias conocidas de como el *busing*¹² o la asignación a partir de un sector geográfico tienen un carácter obligatorio para las familias. Además, aunque incluyen zonas de escolarización no se trata del modelo de zonificación de zona

¹¹ Término utilizado para indicar que las familias expresan sus preferencias pero es la administración local quien toma la decisión final de la atribución de las plazas.

¹² El desplazamiento obligatorio en transporte escolar del alumnado de centros con dificultades escolares y sociales hacia otros situados fuera del barrio de residencia. Cuyo objetivo es también mejorar el nivel de integración social de los centros educativos.

única (Benito y González, 2007) que asigna un sólo centro a cada área de influencia, sino de una zonificación que incluye varios tipos de centros. Así, todas las familias tienen que escoger a partir de la difusión de información sobre la oferta pedagógica de los centros (no solamente sobre la eficacia de los mismos). La búsqueda de una mejor integración de la población escolar se organiza implicando al conjunto del alumnado y a todos los centros de la localidad.

El *Controlled choice* tiene cuatro objetivos principales: 1) otorgar a todos los alumnos de una localidad la igualdad en el acceso a la escuela e independientemente del lugar donde su familia viva, 2) involucrar a todos los padres (no solamente a los más interesados en la escolarización de sus hijos) en el proceso de selección de escuelas, 3) mejorar progresivamente la calidad de la oferta educativa de cada centro por la eliminación de las inscripciones sobre la base de la residencia 4) mejorar la integración social de los centros sin utilizar una asignación de carácter obligatorio (Glenn, 1991) de tipo *busing*. Tal como, Willie (2000), uno de sus principales partisanos lo advierte no son todas las familias que ven satisfecha la elección del centro indicado como primera opción, pero la búsqueda de un equilibrio permite escoger velando al mismo tiempo para que todas las escuelas eduquen a una población heterogénea. Al mismo tiempo que se incentiva a las familias a escoger centro otros factores son incluidos (no necesariamente en el orden aquí presentados) como parte del proceso de la asignación de plazas. Entre ellos, las características socio-económicas del alumnado, la asistencia de hermanos, las necesidades educativas especiales, la proximidad entre el domicilio de residencia habitual y el centro (Cambridge Public School District, 2001).

4.1.1. Principales características y regulaciones del mecanismo de atribución de plazas

La modalidad que existe en Cambridge fue diseñada inicialmente por Alves y Willie (1987) y reformada en el año 2000 para incluir un criterio de prioridad vinculado a la situación socioeconómica (el alumnado admitido gratuitamente en los comedores escolares) puesto que las evaluaciones del mecanismo indicaban que considerar sólo al grupo étnico del alumnado no mejoraba la integración de los centros. Los alumnos que escogen un centro al que pueden llegar caminando desde su domicilio reciben una plaza antes que el resto de los solicitantes (para reducir los costos del transporte y porque permite que las familias se impliquen más con el mismo). Pero si la cantidad de alumnos en esta situación excede a las plazas disponibles, la atribución se efectúa a través de un sistema aleatorio.

Además, la raza o etnia puede ser utilizada entre estos criterios (Willie y Alves, 1996): dividiendo la localidad en grandes zonas con varios centros (alrededor de 15 en una misma zona) con una distribución racial de la población proporcional a su porcentaje total en la localidad. Los alumnos pueden asistir a cualquier escuela de la localidad pero la asignación se basa en criterios de

prioridad. Al mismo tiempo, la proporción de alumnos del mismo grupo étnico¹³ de cada centro debe ser proporcional a la existente en la zona. Es decir, que una escuela es considerada integrada cuando su alumnado refleja la composición racial de la población en el conjunto de la localidad. Si un año la proporción aumenta, entonces cada escuela debe atribuir una mayor proporción de plazas para ese grupo en particular y si ésta desciende deben disminuirlas.

En Mineápolis, tal como se organiza desde 1989 (Glazerman, 1998) se involucra a la totalidad de las escuelas públicas y a partir del ingreso en primaria todos los padres tienen una elección que hacer (indicando tres preferencias). La administración afecta a los alumnos en función de su elección, respetando al mismo tiempo varios límites: las escuelas no deben apartarse más de 15% de la proporción alumnos blancos/no blancos del distrito, mientras que algunos solicitantes tienen de hecho prioridad (programas específicos, hermanos en la escuela). En este mismo sistema sobre una escala que iba de 0 (ninguna segregación) a 100 (segregación máxima), el sistema desembocaba en una segregación racial de 17. Mientras que el sistema de asignación obligatoria a un centro según el domicilio del alumno presentaba una segregación evaluada en 55 (Glazerman, 1998).

En la modalidad más extendida de *Controlled choice* las familias pueden escoger entre tres o cuatro centros, clasificados por orden de preferencia, indicar su preferencia por que el hijo sea admitido en la escuela más cercana al domicilio y si lo desean señalar que todos los hermanos sean asignados al mismo centro. Si un alumno no es admitido en su primera opción, permanece en lista de espera. Después de aplicados los criterios de prioridad ante dos solicitudes para una misma plaza, la prioridad la tienen los solicitantes que posean hermanos escolarizados en el centro escogido y los que vivan en la zonificación que incluye al mismo. Finalmente, si aún quedan solicitudes las plazas se asignan por medio de un procedimiento aleatorio (Tam, 1990; Cambridge Public School District, 2001). Si aún después de dicho proceso, un alumno no ha obtenido una plaza en alguno de los centros de su lista de preferencias tiene la posibilidad de acceder al centro más próximo a su domicilio puesto que la misma está garantizada.

El procedimiento de sorteo difiere de los habitualmente utilizados en el sistema educativo español puesto se trata más bien de un proceso interactivo informatizado. El mismo permite considerar a todos los alumnos que solicitan en primera opción un determinado centro otorgando las plazas según los criterios de prioridad. Entonces, cada escuela que dispone todavía de plazas considera a todos los alumnos que la solicitaron como segunda opción aplicando nuevamente los criterios. Este proceso continúa hasta que todo el alumnado ha sido asignado

¹³ Un “grupo étnico” es un grupo etnolingüístico cuyos diversos integrantes comparten una misma auto identidad. La palabra está compuesta de dos partes: etno y lingüístico. El idioma es un factor principal y dominante para identificar a un grupo étnico. Pero existen otros factores que se relacionan con una identidad étnica o que la determinan.

o ninguna otra escuela con plazas ha sido escogida. En esta situación el alumno sin puesto asignado termina en una escuela que aún tiene plazas pero que no había sido escogida por la familia. Esta técnica aleatoria en Boston, Columbus, Mineápolis y Seattle incentiva a las familias a no expresar su real preferencia (Abdulkadiroglu y Sönmez, 2003). Sin embargo, con este proceso aleatorio no se logra eliminar el peso diferencial de la "competencia estratégica" entre las familias. Algunas más que otras comprenden que para maximizar sus oportunidades no tienen que colocar como primera opción la escuela más deseada, porque los criterios hacen muy poco probable la atribución de una plaza. Este comportamiento es motivado principalmente porque tan pronto como un centro se completa con el alumnado que la ha solicitado como primera opción el mismo no considera más aspirantes, aunque existan otras familias que lo han indicado en su lista, por ejemplo, como segunda o tercera opción.

Abdulkadiroglu et al. (2006) proponen que la asignación inicial sea solamente temporal. De esta forma, sólo en una segunda fase del proceso se permitiría a los alumnos que no obtuvieron plaza en el centro indicado como primera opción postular para obtenerla en el centro colocada como segunda alternativa. Dicho de otra forma, se trataría de tener en cuenta el orden de preferencias sólo posteriormente pero no en la primera etapa del proceso. Ello implica que se clasificarían a todos los alumnos candidatos (cualquiera que sea el orden que otorgaron a la escuela) en función de los criterios de prioridad definidos. Luego se tendría en cuenta dicho orden cuando las preferencias familiares se superpongan aplicando para la atribución definitiva de plazas un proceso informático e interactivo. A su vez, se ha constatado que el tamaño de la lista de preferencias influye en ciertos efectos sobre la equidad. Concretamente, si las familias sólo pueden optar entre pocos centros la expresión de sus reales preferencias resultaría muy restringida y operaría una suerte de "auto-selección" entre las mismas (Calsamiglia et al. 2007).

Otra de las regulaciones que suelen incluir los programas de *Controlled choice* atañe a la movilidad del alumnado durante el año escolar: todo alumno asignado a una escuela debe permanecer en ella hasta la finalización del curso donde ha sido admitido. Si la familia o el mismo alumno consideran que el centro asignado no es el apropiado a sus intereses o no está satisfecho con la escolarización pueden evidentemente escoger otro, pero al comienzo del año siguiente. No se permiten traslados entre centros, a menos que se trate de un cambio oficial de domicilio, una acción disciplinaria o una alternativa para mejorar el bienestar psíquico y físico del alumno. Al mismo tiempo, la información sobre el perfil pedagógico, la filosofía educativa y los proyectos curriculares de los centros es distribuida a través de centros especializados (*Parent Information Center*). La misma está disponible en diferentes idiomas y cuentan con personal formado para dicha tarea.

En Cambridge, ningún padre puede inscribir a su hijo en un centro escolar si no ha visitado el centro de información (Fiske, 2002). En San Francisco (*San Francisco Unified School District*), otro de los distritos que ha

implementado un dispositivo de *Controlled choice* se realizan numerosos talleres sobre el proceso de matrícula en las escuelas (en diferentes días y en franjas horarias accesibles para los padres) con presencia de funcionarios de la localidad y de los centros escolares. También las escuelas conforman una lista de visitantes con las familias que desean conocer con más detalle el edificio escolar, las instalaciones, los materiales didácticos disponibles y la seguridad del centro. A estos mecanismos de difusión de la propuesta de las escuelas hay que agregar que todas ellas publican en el sitio internet del distrito escolar un informe anual (descripción, datos demográficos, asistencia escolar y resultados de los exámenes estandarizados).

4.1.2. Particularidades de la modalidad implementada en la ciudad de San Francisco

Esta modalidad de *Controlled choice* (San Francisco Unified School District, 2007) presenta algunas diferencias importantes (Wells, 2006) respecto a las que hemos presentado hasta aquí. Desde el año 2001 el mecanismo de asignación de plazas no utiliza el grupo étnico al que pertenece un alumno entre los factores para mejorar la integración social de los centros, sino que se trata de lograrla a través de la diversidad socioeconómica. Este distrito cuenta con 119 centros escolares y 55.000 alumnos, de los cuales un 32% son chinos, 22% latinoamericanos, 13% afro-americanos y 9% blancos (Kahlenberg, 2007). A los padres se les recomienda que soliciten un número mayor de centros (hasta siete) entre todos aquellos localizados en la ciudad. Luego de aplicar los criterios de prioridad (hermano mayor en el centro escogido como primera opción, alumnos de educación especial en programas de inclusión escolar y alumnos que solicitan plaza en un centro con apoyo para el aprendizaje del idioma) si una escuela ha recibido más solicitudes que cupos disponibles, el distrito utiliza un proceso interactivo y aleatorio para asignar las plazas (Sistema de Matrícula Escolar –SAS-).

Una fórmula o índice de diversidad (*Diversity Index Lottery*) permite definir un perfil de alumnado solicitante en función de la zona dónde viven y se usa para que en cada curso de un centro los alumnos sean diferentes entre sí. Este índice está compuesta por cinco características: extrema pobreza, situación socioeconómica (incluyendo nivel de formación de la madre), el idioma principal del hogar (determinado por las respuestas en la solicitud y confirmado luego a través de un examen de competencia lingüística), el nivel de rendimiento académico de la escuela de la que proviene el solicitante y el nivel de logro académico del alumno (si ha estado escolarizado antes y los resultados en el último examen estandarizado del que ha participado). El índice se aplica después de asignar un puesto escolar a los hermanos menores y a los alumnos que necesitan ciertos programas educativos. El sistema toma en cuenta todos los centros/cursos en donde hay más solicitantes que plazas y luego cuenta las vacantes disponibles. Inmediatamente, el programa informático realiza un promedio de “perfil de las características” de cada alumno al que ya le ha asignado plaza para crear un “perfil base” para ese centro y curso. El sistema

procede luego a dividir a ese grupo de alumnos en dos: los que viven dentro del área o zonificación y los que viven fuera de la misma y selecciona a los primeros asignando al alumno cuyo perfil sea el más distinto al perfil base de ese centro y curso. Dicho perfil se calcula de nuevo para incluir las características del último alumno a quien se le atribuyó plaza y cuenta las vacantes disponibles. Esta etapa se repite hasta que todos los solicitantes residentes en el área de asistencia¹⁴ ya no contribuyen a la diversidad del perfil base establecido, o hasta que no queden plazas disponibles. Finalmente, el proceso se repite incluyendo ahora sólo al alumnado que vive fuera del área de asistencia y hasta agotar todas las plazas.

Hay que destacar que las familias disponen de más de dos meses para presentar su solicitud con los centros de su preferencia y que el hecho de que vivan en el área de asistencia de un centro escogido no les otorga más ventajas en la obtención de una plaza en el mismo. Esto porque el solicitante debe primeramente contribuir a la diversidad de la población escolar del centro y curso. Otro aspecto importante de esta modalidad de *Controlled choice* es que el alumnado en educación especial y en inclusión participa en otro proceso de asignación de plazas, con posibilidad de solicitar centros según su preferencia y que no usa el índice que describimos sino un sorteo puramente al azar. Si las familias participantes de uno u otro proceso no están satisfechas con la plaza obtenida se les ofrecen varias alternativas. Entre ellas, participar de la segunda ronda de atribución de plazas, solicitar que su hijo quede en lista de espera hasta el final del proceso de atribución o efectuar una apelación si existen razones médicas o problemas familiares serios que justifiquen la necesidad de obtener una plaza en otro centro.

4.1.3. Los efectos sobre la equidad del mecanismo de atribución de plazas

Los estudios sobre la modalidad implementada en San Francisco concluyen que la segregación socioeconómica de los centros ha disminuído. 75% de las escuelas (89 de 118) que son consideradas integradas, a la vez que 81% de las familias reciben una plaza en alguno de los centros que han escogido y 63% de ellas la obtienen en la escuela indicada como primera opción. En San Francisco también se ha implementado una fórmula de financiamiento como parte de una política compensatoria centrada en los individuos y no en las instituciones en sí. La misma proporciona a los centros un mayor financiamiento por cada alumno proveniente de familias de baja renta. La evidencia sugiere que esta fórmula anima a las escuelas de clases medias a escolarizar a los alumnos de medios sociales modestos (Brighouse, 2000). Sin embargo, la diversidad socioeconómica aplicada en San Francisco no ha producido tanta diversidad

¹⁴ Este área es la zona que rodea al centro que algunas veces puede incluir una “zona satélite” (un área de asistencia que no rodea al centro pero que se incluye como parte de ella). Los residentes en dicha área tienen una mejor posibilidad de que sean asignados a dicho centro que los que viven fuera de ella.

racial o étnica como la esperada. El número de las escuelas que se consideran segregadas (centros con más del 60% de su población de un mismo grupo étnico) ha pasado de 30 en 2001-02 a 45 en 2004-05 (Kahlenberg, 2007). Esto puede explicarse porque el "índice de la diversidad" se aplica solamente cuando un centro tiene exceso de demanda. De esta forma en las escuelas con fuerte concentración de minorías desfavorecidas socioeconómicamente y situadas en áreas pobres en la ciudad el mecanismo de integración no estaría produciendo el efecto buscado.

No obstante, el rendimiento escolar bajo este mecanismo de integración económica de los centros ha sido importante. Aunque San Francisco tiene una proporción más elevada de los alumnos de baja renta (57%) que el conjunto del Estado de California (50%), los resultados de los alumnos superan constantemente a los del alumnado a lo largo y ancho del Estado. El distrito ha constantemente obtenido los mejores resultados escolares en los exámenes estandarizados del Estado (Kahlenberg, 2007). Respecto a la mejora de la oferta educativa y a la calidad de la enseñanza, Willie y Alves (1996) recomiendan ortorgarles tres años a los centros que hayan sido muy poco solicitados por las familias para que puedan mejorar su eficacia. Período durante el cual las autoridades educativas locales junto con el personal del centro tendrían que diseñar un plan de mejora y evaluar los avances obtenidos. Algunas modalidades de este mecanismo incluyen la posibilidad de cierre de la escuela si ésta no he logrado mejorar.

El análisis presentado permite afirmar que una modalidad de *Controlled choice* correctamente implementada a escala local implica que las familias de clases medias se distribuyen entre todos los centros públicos. Aunque las familias más modestas se muestran menos activas en la elección aquellas más interesadas contribuyen igualmente a que todos los centros mejoren. Esto sería una ventaja en comparación al mecanismo basado sólo en la zonificación escolar o en el *busing* puesto que en este caso las familias más informadas que rápidamente advierten el deterioro de la calidad educativa deciden cambiar de centro escolar.

La evidencia sobre los efectos de estas experiencias se centra en la extensión de las posibilidades de elección, la disminución de la segregación social y étnica, la satisfacción de las familias, y aunque en menor medida, sobre el rendimiento escolar. No hemos encontrado evidencia respecto a la evolución de la segregación al interior de los centros, incremento de expulsiones de alumnos o creación de clases de nivel. Las escuelas involucradas han logrado proponer una oferta pedagógica realmente diversa (Willie, 2000) y no jerarquizada por el tipo de población que educan. En Cambridge, el mecanismo no ha tenido todo el impacto positivo esperado sobre el rendimiento escolar (Fiske, 2002). En otras palabras, la modalidad del mecanismo centrado sólo en la integración racial no ha producido el nivel de logros escolares esperados, pero esto no implica que esta modalidad de elección deba ser rechazada para mejorar la equidad.

Esta modalidad de elección escolar otorga a los padres un cierto poder de decisión en la selección de centros educativos para sus hijos y mejora de la integración social de los centros contribuyendo a su vez a la promoción de la tolerancia y la diversidad. En Cambridge, por ejemplo, cerca de 70% de las familias escoge centros más allá del barrio de residencia (Willie y Alves, 1987). Más del 90% de los alumnos suelen obtener una plaza en uno de los centros de su preferencia (OCDE, 1994). Los porcentajes de atribución de plazas colocadas como primera opción han ido aumentando cada año. Sin embargo, hay que considerar que ello, debido al tipo de proceso aleatorio utilizado como lo hemos explicado antes, puede no reflejar la satisfacción de las auténticas preferencias de las familias.

Hay que destacar que la "fórmula de elección" incluye centros que ofrecen diferentes programas multilingües en función del conocimiento del idioma del país con el que cuentan los alumnos. Así, las familias disponen de programas adaptados a las necesidades educativas de sus hijos y no simplemente adaptados a demandas no vinculadas al progreso escolar de los educandos. Los centros proponen objetivos y resultados académicos diferentes según el alumno desee aprender el inglés como segunda lengua (la enseñanza se efectúa en la lengua materna que domina el alumno) o si ya domina el inglés y quiere aprender una segunda lengua. Recordemos también que en la modalidad de *Controlled choice* implementada en San Francisco la inscripción de un alumno a un centro escolar está asociada a una política compensatoria. Este es otro aspecto favorable a la equidad de esta "fórmula de elección". Este aspecto junto con las características de los programas multilingües indican que dicha fórmula está centrado en las necesidades del alumnado motivando a su vez a los centros a escolarizar al alumnado socialmente desfavorecidos.

4.2 Escala de criterios en Inglaterra incluyendo *Banding system* y un procedimiento informatizado aleatorio

La ley de educación de 1998 (*Schools Standards et Framework Act*) reconoce los defectos de la política de *Open enrolment* británica. Desde entonces el dispositivo de elección de centro escolar ha evolucionado tratando de corregir los efectos negativos identificados, entre ellos, el amplio margen de maniobra otorgado a los centros en materia de admisión del alumnado. En ese marco, desde esa época el mecanismo de atribución de plazas escolares en Inglaterra consiste en solicitar a los padres que indiquen seis escuelas por orden de preferencia determinando al mismo tiempo el número de plazas disponibles por centro. Luego se aplica una serie de criterios de prioridad cuyo objetivo es garantizar la elección impidiendo la selección arbitraria de alumnado.

4.2.1. Particularidades del mecanismo de atribución de plazas británico

Los criterios tienen una jerarquía que forman una escala, diferente al baremo de puntos del sistema español como lo describiremos en la siguiente

sección. Primeramente, se les atribuye una plaza a aquellos que satisfacen el primer criterio de prioridad, si quedan plazas, los alumnos que satisfacen el segundo criterio y así hasta completar el conjunto de criterios de manera a poder atribuir las últimas plazas sin favoritismo. Cada autoridad de inscripción (en algunos casos las escuelas mismas) dispone de una gran autonomía para la determinación de los criterios. Así, los centros religiosos financiados en forma total o parcial con fondos públicos pueden considerar la practica religiosa entre los criterios de prioridad, la cercanía entre centro y domicilio, hermanos u otros familiares cercanos ya escolarizados allí, centro primario asociado, discapacidad y razones médicas. Esta autonomía local se evidencia en las diferencias importantes en la conceptualización de un mismo criterio entre las autoridades educativas (White et al. 1999 ; Gorard et al. 2003). Por ejemplo, en la forma de calcular la proximidad entre centro y domicilio. El rol de la autoridad central es establecer normas generales vinculadas a la prohibición del uso de criterios discriminatorios, definir el reglamento de inscripción (sugiriendo los criterios susceptibles de utilizar) y establecer la creación de una instancia de coordinación entre los centros cercanos para evitar superposiciones en la atribución de plazas. Hay que destacar que en el reglamento de inscripción se aconseja no utilizar entrevistas durante el proceso de inscripción, pero Pennell et al. (2006) han constatado que una pequeña proporción de los centros religiosos (2%) de Londres las han utilizado.

Entre los criterios autorizados, existe un procedimiento denominado *banding* que permite mejorar la distribución del alumnado de secundaria a través del nivel de aptitudes o competencias escolares generales. Dicho mecanismo consiste en situar a cada alumno en un determinado nivel o grupo de aptitudes definido a partir de sus resultados en exámenes, generalmente estandarizados al final de primaria. En realidad, el *banding* no es una novedad en el sistema inglés puesto que ya había sido utilizado por ciertos distritos del centro de la región de Londres (West, 2005). Aunque recién en 1999 con la sanción del primer reglamento para la inscripción del alumnado (*Code of Practice on School Admissions*) se sugiere entre los criterios de prioridad susceptibles de poder utilizarse en la asignación de plazas en los institutos de secundaria. Varios estudios (Fitz et al. 2002 ; Gorard et al. 2003; West y Hind, 2003) demuestran que cuando este sistema es utilizado entre los criterios de prioridad está directamente asociado a la disminución de la segregación escolar. Se ha constatado un nivel de segregación inferior a la mitad de la prevista (Gorard et al. 2002), enmarcado en una "fórmula de elección de centro" que permite: la expresión de las preferencias educativas de las familias, el desarrollarlo una oferta educativa diversa y la administración de mismo por las autoridades educativas locales de forma centralizada. En este sentido, su utilización bajo la responsabilidad directa de los centros puede implicar la transferencia del poder de elección de las familias a las escuelas (West et al. 1998) y dejar margen para prácticas encubiertas de selección del alumnado (Gorard et al. 2003).

El procedimiento de *banding* garantiza que todos los alumnos de un centro posean una heterogeneidad importante en sus aptitudes escolares

generales. Esta integración entre alumnos con diferente nivel de rendimiento escolar en una misma clase disminuye la segregación académica dadas las consecuencias de la heterogeneidad social y escolar sobre el "efecto de pares"¹⁵. Sin embargo, como lo advierten Hoxby y Weingarth (2005), es necesario un equilibrio entre homogeneidad y heterogeneidad académica del alumnado. Una heterogeneidad muy grande de logros escolares puede llevar a efectos no tan benéficos. Entre otras ventajas del *banding* se señalan la transparencia y la gran proporción de familias que obtienen una plaza para sus hijos en la escuela indicada como primera opción (West, 2005). A éstas ventajas podemos agregarle que el procedimiento no "obliga" a un grupo de alumnos a distribuirse de forma equitativa ni tampoco depende sólo de aquellos que acuden voluntariamente a participar del mismo. Todos los alumnos (más allá de su condición de inmigrante o autóctono) son incluidos en el proceso cuyo resultado beneficia a todos a través de la mejora de la heterogeneidad de la población escolar en su conjunto. Los investigadores han constatado también que el orden otorgado a los criterios de prioridad se relaciona con un aumento o disminución de la segregación socioeconómica (White et al. 1999). Es el caso del criterio de proximidad entre centro y domicilio, se ha constatado una disminución más importante de la segregación en los centros cuyas autoridades locales no le han otorgado una jerarquía importante en relación al resto de criterios (por ejemplo, en quinta posición).

Recordemos que si la libertad de elección escolar es estimulada, las familias necesitan contar con una importante cantidad de información sobre los centros, de calidad y adaptada a públicos diversos (en diferentes lenguas, por ejemplo), sea difundida públicamente y de forma sistemática. En Inglaterra antes del comienzo del período de inscripciones, cada autoridad local de educación envía a las familias que habiten en su zona un documento incluyendo información (proyecto, organización, plazas disponibles sobre todas las escuelas disponibles, criterios de prioridad de cada centro, etc.). En este caso la política de libre elección inglesa está centrada en el mejoramiento de la eficacia de los centros a través de la presión y adaptación a la demanda escolar. En coherencia con este objetivo se publican los resultados de los tests estandarizados nacionales e informes de inspección de las escuelas, que desde el 2006 incluyen medidas de valor agregado. Es decir, que se tiene en cuenta la aportación real de cada centro a partir de las características del alumnado que escolarizan, introduciendo entonces un control en función del tipo de usuarios a partir de factores contextuales como la raza, la lengua materna, el nivel socioeconómico, etc. (*Achievement and Attainment Tables*). El mecanismo de atribución de plazas del sistema de elección de centro inglés se acompaña de una intensa política de diversificación de la oferta escolar. Por ejemplo, a partir del 2002 se han creado centros escolares "especializados" laicos o religiosos de acceso

¹⁵ Con esta expresión se designa que los resultados escolares de un alumno no dependen sólo de sus esfuerzos individuales, sino también de los esfuerzos de sus compañeros. Es decir, el éxito individual está correlacionado con el éxito y el nivel medio del grupo de pares.

gratuito para las familias incluyendo la enseñanza intensiva de música y de deportes, el aumento de la diversidad de religiones y el aumento de la autonomía escolar a partir del curriculum nacional obligatorio (Andrada, 2007).

4.2.2. Los efectos sobre la equidad del mecanismo de atribución de plazas

Respecto a los resultados escolares, las conclusiones de los estudios son variables y muy sensibles al modelo utilizado. Gorard et al. (2003) analizó si el alumnado de origen social modesto obtuvo más beneficios académicos con el aumento de las posibilidades de elección que un alumnado de características similares con el dispositivo de zonificación escolar estricta. Sus resultados son alentadoras (aunque no pueden atribuírselos sólo a la reforma de elección escolar puesto que ésta se relaciona con otros cambios en el sistema). Estos resultados indican que ha habido una reducción de las diferencias de rendimiento escolar entre el alumnado con los resultados más bajos y aquellos que obtenían los mejores. Aunque no es posible afirmar que el rendimiento escolar mejoró sí puede señalarse que la política de elección parece no haberlo degradado o invertido de manera completamente radical.

Esta fórmula de elección de centro incluye un recurso (*Admissions Appeals*) que las familias pueden presentar si no están conformes con la plaza obtenida por sus hijos. La presentación de los mismos se ha duplicado entre 1993 y 1999 (Gorard et al. 2003). Las comisiones responsables de responder a estos recursos están compuestas por padres, profesores y personal con experiencia en educación. 85% de las familias inglesas (70% de ellas en Londres) han obtenido una plaza para su hijo en el centro indicado como primera opción. Mientras que sólo 4% de las familias no han obtenido plaza en ninguno de los centros de su preferencia (Gorard et al. 2003). Es importante destacar que el gobierno británico planea modificar a partir de inicio del ciclo escolar del 2008 el tratamiento dado a las preferencias de las familias tanto en los centros de primaria como en los de secundaria. Hasta el 2007 el sistema tenía una concepción de "la primera preferencia es la que cuenta sobre las otras" y la reforma introducirá "la igualdad en el tratamiento de las preferencias" a través de un proceso informatizado aleatorio (Department for Education and Skills, 2007). Así, en la ciudad de Brighton, por ejemplo, las familias deberán formar una lista de tres escuelas por orden de preferencia. Si ellas escogen sólo un centro, y la escuela está completa, la administración local les otorgará una plaza en el centro con disponibilidad más próximo a su domicilio. Cinco criterios de prioridad se tendrán en cuenta: niños bajo tutela del Estado, discapacidad y motivos de salud, hermanos en el centro y proximidad con el centro (aunque definida por el código postal).

La confrontación de la evidencia de los efectos de esta "fórmula de elección de centro" a los criterios de equidad de nuestro esquema revela como aspectos conflictivos la existencia del criterio de religión en el mecanismo de atribución de plazas. El mismo abre un margen para seleccionar al alumnado por

la práctica o no de una cierta religión pero, al mismo tiempo, su existencia es coherente con la existencia de centros religiosos financiados con recursos públicos. Dicho criterio de prioridad en la asignación de plazas necesita ir acompañado de fuertes regulaciones que permitan preservar el pleno desarrollo de la autonomía personal de los educandos asegurando al mismo tiempo un cierto nivel de cohesión social.

Señalamos igualmente que la religión anglicana establecida en la constitución del país como la religión dominante es obligatoria en todos los centros públicos este aspecto es desfavorable al principio de autonomía personal de los educandos. Este aspecto compromete las oportunidades de desarrollo de autonomía de los niños aunque no hemos encontrado evidencia indicando que las comunidades religiosas utilizan la elección para enviar a todos sus niños a las mismas escuelas o a la inversa "para escaparse" de las escuelas de su propia comunidad. Junto con ello, tal como ocurre en la mayoría de los sistemas educativos actuales, las escuelas religiosas inglesas con financiamiento público aceptan a un alumnado de diferentes credos. Otro aspecto con impacto negativo para la equidad sería si se favoreciera la admisión del alumnado de una cierta religión a la vez que se excluyera a otros por profesar otra creencia pero no la existencia *per se* de centros religiosos.

En lo que respecta a las políticas compensatorias que acompañan a la asignación de plazas es importante destacar que las autoridades educativas locales implementan diversos mecanismos como el financiamiento del transporte y los uniformes escolares en el caso de las familias de medios sociales modestos. De hecho, muy pocas autoridades educativas locales (LEAs) inglesas no ofrecen ayudas para los uniformes escolares (Andrada, 2007). A su vez, existen asociaciones financiadas con recursos públicos que otorgan subsidios a las familias que los necesitan a condición de su utilización exclusiva para los gastos escolares de sus hijos. Estos elementos favorecen a la equidad de la fórmula de elección de centro escolar.

4.3 Escala de criterios prioritarios combinada con un sorteo de plazas en España

Centramos nuestro análisis de las características del mecanismo de asignación de plazas entre 2007-2008. Un estudio detallado de la regulación jurídica de la libertad de elección escolar entre 1977 y 2005, junto con la evolución de la normativa de cada Comunidad Educativa Autónoma (CC.AA.) puede encontrarse en Villamar Manero (2005). La normativa vigente que regula el acceso a los centros educativos es la misma para centros públicos y privados concertados (Bonal, 2002). Ésto es un aspecto que merece la pena destacarse en esta "fórmula de elección" puesto que a nuestro conocimiento no existen demasiados sistemas educativos en los cuales los centros privados subvencionados con fondos públicos estén sujetos a la misma normativa que los públicos en materia de admisión del alumnado. Por el contrario, en la mayoría de los sistemas educativos europeos y latinoamericanos los centros

subvencionados están sujetos a regulaciones estatales diferentes en materia de admisión del alumnado. Es también importante señalar que en España existen tres redes de colegios y no dos como habitualmente se considera.

Los centros públicos son gratuitos para las familias aunque deben financiar el material escolar y en algunos casos las actividades extra-escolares opcionales que son organizadas por las Asociaciones de Padres y Madres. Los centros privados financiados sólo con fondos privados, que pueden establecer sus políticas de admisión del alumnado y también las cuotas a pagar. Además, deciden cuáles son los valores que se inculcarán a los alumnos y algunos de estos colegios privados están gestionados por entidades religiosas. Generalmente, disponen de mejores instalaciones y servicios, e imparten enseñanza bilingüe. Pero el alto precio que las familias deben pagar por el servicio los hace inaccesibles a los estratos bajos de las clases medias y por supuesto a las familias de clases populares. Todo parece indicar que es en estos centros donde se educarían las *élites* españolas principalmente las económicas. La tercera posibilidad son los centros concertados, esto es, colegios privados pero financiados con fondos públicos y cuyas cuotas dependen de la cuantía de la subvención. Aunque, los resultados de algunas investigaciones indican que la financiación pública de centros privados en España como estrategia de acercamiento hacia los principios de libertad de elección, ha ido acompañada de un distanciamiento de la equidad del sistema puesto que ha beneficiado especialmente la capacidad de elección de las familias de clases medias (Villarroya, 2003).

4.3.1. Principales características del mecanismo de atribución de plazas

El mecanismo de atribución de plazas consiste en determinar por un cierto número de criterios los puntos a los cuales da derecho. Los puntos de cada alumno se adicionan y se establece una clasificación que se respeta hasta que no quedan plazas disponibles. De esta forma, la manera de privilegiar un criterio es atribuirle más puntos. La primera versión del baremo de criterios fue establecida en 1985 (Villamar Manero, 2005) y actualmente son regulados por legislación reciente. Las CC.AA. deben adaptar su sistema de admisión a esta nueva regulación emanada del nivel central del sistema. Esta normativa establece que "cuando no existan puestos escolares suficientes, se regirá por los criterios de existencia de hermanos matriculados en el centro docente o padres o tutores legales que trabajen en el mismo, proximidad del domicilio o del lugar de trabajo de alguno de sus padres o tutores legales, rentas anuales de la unidad familiar, atendiendo a las especificidades que para su cálculo se aplican a las familias numerosas, y concurrencia de discapacidad en el alumno o en alguno de sus padres o hermanos, sin que ninguno de ellos tenga carácter excluyente. Del mismo modo, además de estos criterios, se considerará la condición de familia numerosa y de familia monoparental" (Artículo 84 de la Ley Orgánica 2/2006).

Cada CC.AA. elabora entonces su propia reglamentación estableciendo un baremo de criterios con una puntuación parcialmente diferente y todos los centros públicos y concertados situados en su territorio deben compartirlos. Así, dos de estos criterios favorecen el agrupamiento familiar. Por un lado, hermanos matriculados en el centro (criterio que otorga el mayor número de puntos en casi todas las comunidades autónomas excepto Andalucía, Extremadura y Murcia). Por el otro, padres o tutores legales que trabajen en el centro, que en varias comunidades se le otorga la misma puntuación que al criterio de hermanos matriculados en el mismo centro (excepto en Andalucía, Aragón, Canarias, Cantabria, Castilla la Mancha y Extremadura, que otorgan una puntuación inferior). Junto con ellos, la proximidad del domicilio al centro escolar es uno de los criterios de baremación que más puntos otorga. Se incluye además el domicilio laboral de alguno de los progenitores, concediéndole una prioridad similar o una puntuación sólo algo menor que al domicilio familiar.

Esta equivalencia implica que algunas familias más que otras pueden considerar un abanico de centros escolares más amplio puesto que pueden elegir entre centros de hasta tres zonas escolares: la que le corresponde por su domicilio, la del lugar de trabajo (posibilidad que se amplía aún más si los dos padres trabajan en zonas escolares distintas). Así, este criterio de proximidad geográfica beneficia a las familias más informadas advertidas sobre el funcionamiento del mecanismo y aquellas que viven en municipios urbanos desarrollando su actividad laboral en zonas céntricas, históricas o comerciales donde muchas veces se concentra una oferta escolar de muy buena reputación. En ese caso, este criterio estaría contribuyendo a que ciertas familias puedan “huir” de los centros situados en sus barrios de residencia.

El criterio nivel de renta toma como referencia el ejercicio económico de dos años antes de presentar la solicitud de plaza. Cada una de las CC.AA. establece sus propios umbrales referidos al Indicador Público de Renta de Efectos Múltiples (IPREM). La discapacidad que pueda sufrir el alumno solicitante, padres, hermanos o el tutor también se contempla como criterio de baremación en todas las comunidades autónomas, aunque con ciertas diferencias en función del miembro de la familia que la sufre. Los baremos incluyen a la condición de familia numerosa dentro de los criterios, excepto Asturias, Cantabria, Extremadura y Eukadi. La condición de familia monoparental y/o especial es considerada en los baremos de Andalucía, Aragón, Baleares, Castilla León, Madrid, Murcia, La Rioja y Valencia. En algunos casos, las CC.AA. añaden criterios complementarios aplicables al proceso de admisión que deben hacerse públicos con anterioridad al proceso de admisión. Entre ellos, enfermedad crónica del sistema digestivo, endocrino o metabólico del alumno (es el caso de Aragón, Cataluña y Madrid) u otras circunstancias relevantes (en Baleares, Castilla León, País Vasco, Madrid, Murcia, Navarra, La Rioja, Valencia y Canarias). La normativa establece que si las familias se encuentran enmarcadas en alguno de estos criterios, ya sea prioritario o complementario, deben acreditar cada una de esas circunstancias. Este tipo de criterios (complementarios y puntos discrecionales a cargo de los centros) son negativos

para la equidad puesto que otorgan grandes márgenes de maniobra para seleccionar a la población escolar y estimulan un comportamiento estratégico en las familias más informadas, deberían entonces eliminarse de los baremos en los cuales existen.

A su vez, entregar más de una solicitud en el mismo centro o falsear los documentos suele conllevar a la pérdida de los derechos de elección. Hay que señalar que esto varía en función de las CC.AA. y entre municipios. En Sevilla capital, por ejemplo, donde cada año se identifican irregularidades en el proceso de matriculación conocidas como “fraudes”. Los mismos se usan principalmente para tratar de asegurarse una plaza en un centro concertado. La administración educativa andaluza actúa retirando los puntos obtenidos a las familias que los han falsificado. Pero ello no implica en numerosos casos que ya no puedan acceder al centro escogido puesto que aún así se contemplan el resto de criterios del baremo. Se trataría de una de las tácticas utilizadas frecuentemente por las familias más informadas sobre el funcionamiento del mecanismo, puesto que para llevarla a cabo son necesarios ciertos recursos sociales y financieros.

Entre las “tácticas” más utilizadas se encuentran la manipulación la declaración de la renta o de la declaración del domicilio. Las administraciones educativas no permanecen estáticas ante estas situaciones sino que han comenzado a implementar ciertos procedimientos para reducir los márgenes de maniobra que permiten a las familias vulnerar los criterios de prioridad. Por ejemplo, facilitando la conexión entre administraciones públicas para que la propia Agencia Tributaria sea quien brinde los datos de la renta y el Servicio de Estadística del Ayuntamiento brinde el certificado de empadronamiento o solicitando una fotocopia del carné de identidad con el fin de que los responsables educativos comprueben si el domicilio que figura en ese documento coincide con los datos indicados en la solicitud de matrícula.

Entre los criterios complementarios el de “otras circunstancias relevantes” permite otorgar un punto al solicitante pero abriendo márgenes de decisión importantes a los propios centros educativos sobre su contenido. En este sentido, entre éstos criterios hemos identificado: que el alumno tenga parentesco con antiguos alumnos del centro, que cuente con un buen expediente académico, que sea hijo de funcionario público o que sea deportista de *élite* en la Comunidad Valenciana. Al encontrarse muchos alumnos con una puntuación similar en el proceso de elección de centro, este punto de libre elección resulta decisivo, siendo, en la mayoría de los casos, el punto del desempate (CEAPA, 2007).

Cada centro debe publicar un listado donde recoge los puntos asignados a cada alumno, detallando los criterios por los que han sido concedidos. Este listado suele no efectuarse con la suficiente antelación como para que las familias insatisfechas con la plaza asignada puedan presentar un recurso y obtener una respuesta antes que el proceso de matriculación cierre. El mismo permite anticipar si el solicitante participará en el sorteo público en aquellos

casos en que los solisitantes han obtenido el mismo número de puntos, una vez aplicados los criterios de prioridad para el "desempate". Llama poderosamente la atención la utilización de los términos "empate" y "desempate" en las normativas locales que regulan la elección y admisión en los centros escolares, puesto que literalmente significa que los alumnos y sus familias se enfrentan como contrincantes para la obtención de una plaza.

Las características del sorteo público presentan variaciones importantes en función de cada CC.AA. y algunas veces entre sus municipios. Por lo general se realizan en los mismos centros escolares y en presencia de miembros del consejo escolar. Se trata de sorteos numéricos o alfabéticos en los que se introducen números o letras en una urna y en otra las palabras descendente hacia el último número y ascendente hacia el primer número. Algunas de las CC.AA. están empezando a implementar un procedimiento informático destinado a agilizar y aumentar la transparencia del sistema a partir del cual se empezarían a asignar las vacantes en caso de "empate".

Hasta el 2007, en la localidad de Aragón se depositaban en un recipiente todas las letras del alfabeto y se extraían dos, aunque la primera debía volver con el resto antes de sacar la segunda. Esos dos caracteres eran las dos iniciales del primer apellido de los aspirantes a partir del cual se ordenaban de forma alfabética el resto. Si salían las letras C y A y no había ningún apellido que empezara por CA, se pasaba a CB, CC y así sucesivamente, hasta encontrar un apellido con esas iniciales. Esto favorecía que dos hermanos se matricularan juntos en el mismo colegio y presentaba problemas de aleatoriedad que no garantizaban que todos y cada uno de los niños que se incluían en el sorteo disfrutaran de la misma probabilidad de éxito (El Justicia de Aragón, 2005). El proceso aleatorio de asignación por medio del sorteo no informatizado que se utiliza (más allá de si es numérico o alfabético) implica que el alumno que no obtiene los puntos necesarios para acceder al primer centro solicitado no obteniendo plaza en el mismo tenga que ir al final a las plazas restantes, cuando hubiera tenido puntuación suficiente para obtener el segundo centro solicitado. De esta forma este proceso produce un tratamiento de las preferencias educativas familiares desigualitario. En el sentido que sólo la primera preferencia es la que implica más oportunidades de obtener una plaza en el centro deseado.

4.3.2. Los efectos sobre la equidad del mecanismo de atribución de plazas

En lo que respecta a los efectos del mecanismo de atribución de plazas español además de los mencionados en la descripción hay que indicar primeramente, que el mecanismo permite una sola forma de gestionar las diferentes dimensiones de la heterogeneidad de la población escolar: atribuir más puntos a los criterios vinculados a ciertas características socioeconómicas del alumnado (nivel de renta). Ello permite una cierta heterogeneidad social en las escuelas con más reputación pero parece limitado por mejorar la integración de los centros menos solicitadas por las familias que no tienen exceso de

demanda, en los cuales no hay necesidad de aplicar los criterios de prioridad. En general, se trata de centros públicos que agrupan las mayores dificultades sociales y escolares del alumnado. Este parecería uno de los aspectos problemáticos en la producción de procesos de segregación escolar.

La evidencia indica una dualidad del sistema identificada desde hace varios años (García Castaño et al. 2008) reflejada en una polarización económica respecto al origen de las familias que acceden a cada red de centros (Bonal, 2002; Calero, 2006). También se ha identificado más recientemente una polarización social según nacionalidades, entre centros públicos con una población relativamente heterogénea y centros concertados con una población socialmente mucho más homogénea. Varios estudios (Carbonell y Quintana, 2003; Colectivo IOE et al., 2002; de Puelles, 2005; Pérez Iriarte, 2005; Ombudsman, 2003 y 2004; Villarroya, 2000) indican que los alumnos extranjeros, y especialmente aquellos de nivel socioeconómico más bajo, se concentran en determinados centros públicos en una proporción muy superior a la tasa de la población inmigrante del mismo barrio (Aja Fernández, 1999).

Los estudios recientes (Calero, 2006) junto con las denuncias de las asociaciones y confederaciones nacionales de padres indican que los procesos de selección encubierta en los centros concertados persisten aún. Ciertos centros concertados solicitan a las familias el pago de cuotas para actividades argumentando que están asociadas al proyecto educativo del centro, les solicitan donaciones, así como el pago de uniformes y materiales escolares. Estos elementos conforman procesos de segregación social que irían acompañados de una segregación por aptitudes escolares o académica puesto que la concentración de inmigrantes en los centros estaría perjudicando más a los rendimientos del alumnado inmigrante que los propios de los autóctonos como lo muestra el estudio sobre Cataluña realizado por Sánchez Hugalde (2007). Respecto a la evolución cuantitativa de la segregación escolar no hemos podido hallar estudios a escala de las CC.AA. o de municipios a lo largo de un cierto periodo de tiempo en relación con elementos del mecanismo de atribución de plazas. Es decir, sobre el impacto de diferentes aspectos como el cambio de criterios sobre el nivel de segregación escolar entre los centros y al interior de éstos o la no aplicación de criterios en centros poco demandados por las familias.

No obstante, a pesar de la evidencia existente es sorprendente constatar que el estado de los conocimientos sobre la cuestión permite difícilmente responder a algunas cuestiones simples: ¿el nivel de segregación social debe considerarse elevado? ¿la segregación social tendió a aumentar o disminuir en el reciente período?. Para responder, es imprescindible construir una medida más completa y menos específica de la segregación social en medio escolar. Mientras que una extensa literatura internacional se ha desarrollado desde hace varias décadas, en particular, en los Estados Unidos y en el Reino Unido, sobre la difícil cuestión de la medida del nivel de segregación, el número de estudios permitiendo aportar elementos de respuesta convincentes a estas cuestiones, en

España, es extraordinariamente escaso. En realidad, mientras que en las investigaciones se analiza y discute a menudo sobre la relación entre elección de centro educativo y segregación, parece que la investigación educativa necesita centrarse no sólo en la construcción de los procesos de segregación escolar sino también en su medición de manera rigurosa y sistemática. La reforma del sistema educativo inglés, que data de 1988, es actualmente el objeto de intensas polémicas en cuanto a la medida de sus efectos sobre el nivel de segregación en los centros escolares (Andrada, 2007).

En España, un grupo de trabajos basados en encuestas se interesan en los determinantes (razones y criterios) de la elección escolar en diferentes períodos temporales, distintos territorios españoles y niveles de formación (Albert y García Serrano, 2004; Fernández Esquinas & Pérez Yruela, 1999 y Fernández Esquinas, 2004 en Andalucía; Fuenmayor Fernández et al. 2003 en Valencia; Pérez-Díaz et al. 2001 con una muestra representativa a nivel nacional; Mancebón Torrubia y Ximénez de Embrum, 2005 en Zaragoza). Estos estudios a partir de datos de cuestionarios destinados a las familias y algunas veces también a alumnos de secundaria y bachillerato. Los análisis de las respuestas coinciden al indicar que el abanico de centros que las familias consideran están asociados al capital económico, social y cultural con el que cuentan. A su vez, éstos factores distinguen a quienes eligen por razones de cercanía, de calidad de la enseñanza o por la presencia de amigos del barrio, a la preferencia por un centro concertado o privado y a las diferencias en la construcción de una trayectoria escolar exitosa que beneficia el ingreso al mercado de trabajo.

Por su parte, el desarrollo de investigaciones etnográficas que analizan la elección de centro como un proceso y con el objetivo de comprender la conformación y el funcionamiento de los "mercados escolares locales" son muy recientes. Los trabajos de corte cualitativos aunque minoritarios, (Rambla, 1998 y 2003 en Barcelona, otra ciudad catalana y un municipio de Castilla La Mancha; Bernal, 1999 y 2005 en Zaragoza; Olmedo, 2007 en Granada) se centran en la influencia de la clase social sobre los procesos de elección desplegados por las familias de algunos sectores de las clases medias. En particular el trabajo reciente de Olmedo (2007) analiza también su impacto en la trayectoria del alumnado granadino en centros de enseñanza secundaria. Estos estudios analizan algunos de los componentes de los "mercados educativos locales" y junto con ellos otros tantos aspectos necesitan ser examinados para comprender su funcionamiento, especialmente su rol e impacto en la construcción de la segregación escolar. Entre ellos, las características socio-demográficas del espacio donde las familias construyen sus elecciones, la configuración y distribución espacial de la oferta escolar, las lógicas de interdependencia entre los centros (incluso de los públicos entre sí), las acciones y estrategias de los integrantes de los centros escolares, la intervención estatal a nivel de los municipios en la construcción de procesos de segregación escolar. No hemos tampoco identificado investigaciones que analicen los procesos (contexto social, motivos, razones y estrategias) de elección de quienes procuran que sus hijos se

socialicen en instituciones que preparan a los jóvenes para ocupar las posiciones sociales, culturales y/o económicas más altas, considerando a estos centros como aquellos que se orientan a la formación de *élites*.

La evidencia científica sobre la satisfacción con el proceso de matriculación y con los centros escolares es muy poca, los estudios disponibles datan ya de algunos años. La satisfacción es un aspecto que integra investigaciones más amplias sobre los servicios educativos en general (Fernández Esquinas y Pérez Yruela, 1999) o es examinada a partir de una muestra a escala nacional (Pérez-Díaz et al. 2001). Esto impide cualquier asociación pertinente con aspectos del mecanismo de asignación de plazas escolares. En el caso del estudio de Andalucía (Fernández Esquinas y Pérez Yruela, 1999) se afirma que no existen diferencias estadísticamente significativas de satisfacción entre centros públicos y concertados. Mientras que Pérez-Díaz et al. (2001) señalan conclusiones muy diferentes con alrededor de 33% de familias que cambiarían a sus hijos de un centro público a uno privado. La satisfacción de las familias con los centros y con el mecanismo de admisión necesita ser investigada en profundidad y de ser posible a una escala local.

A su vez, la LOE 2/2006 establece que en las Comunidades Autónomas se deben formar órganos de supervisión (Comisiones de Escolarización) del proceso de matriculación para garantizar que se cumplan las normas a nivel provincial, distrital y/o municipal: "dichas comisiones supervisarán el proceso de admisión de alumnos, el cumplimiento de las normas que lo regulan y propondrán a las Administraciones educativas las medidas que estimen adecuadas". Las Comisiones de Escolarización son las encargadas de distribuir al alumnado no matriculado en los centros solicitados por falta de plazas disponibles, al de incorporación tardía y también quienes dispensan de la reserva de plaza a los centros privados en base al exceso de demanda de matriculación que afrontan.

En algunos municipios catalanes pueden crearse oficinas de escolarización (Bonal, González y Valiente, 2005) que cumplen un rol de centro de información y control sobre el proceso de matriculación incluyendo a las comisiones de escolarización de dicho municipio, pero con más poder de decisión en vías de administrar mejor la integración social. Un mecanismo de tratamiento colectivo de las preferencias como el del sistema español requiere que las normativas sobre la matriculación se difundan públicamente con mucha antelación respecto al inicio de tal proceso para tratar de asegurar la correcta distribución y que las familias puedan disponer de bastante tiempo para reflexionar e informarse sobre los centros que pueden considerar para sus hijos.

La elección de centro puede resultar un proceso sumamente complejo y costoso para las familias (en tiempo, esfuerzo, recopilación de información y en recursos económicos) si además de las características del mecanismo de atribución de plazas y sus efectos, el resto de los componentes de la fórmula de elección y las políticas compensatorias que necesitan acompañarlo no son

implementados en paralelo. A juzgar por la evidencia que hemos recogido en el municipio de Sevilla capital¹⁶, las familias españolas necesitan disponer de bastante tiempo no sólo para recabar información sobre los centros acercándose a cada centro que les interesa, sino también durante el proceso de solicitud de plaza. Estos aspectos podrían mejorarse evitando al máximo la facultad de los centros para recibir instancias, aplicar el baremo y decidir la admisión de los alumnos. Para ello podrían enviarse las solicitudes de matriculación por correo postal y las familias recibirían por correo las plazas escolares que le son ofrecidas luego de la aplicación de los criterios de prioridad. Todo ello no impediría que los centros puedan también distribuir información a las familias que así lo desearan para completar aquella ya obtenida a través de la oficina de escolarización. Pero las escuelas no deberían de matricular alumnos sin la asignación de la oficina de escolarización y tampoco deberían de ser receptoras de solicitudes que únicamente se podrían entregar en la oficina o por correo con franqueo pago. Cabe entonces destacar el rol importante de las oficinas de escolarización municipales al encargarse de recoger toda la información pertinente sobre las escuelas públicas y concertadas ubicadas en su área de actuación, de forma que las familias que viven en municipios con estas oficinas deban acudir a una ventanilla única para informarse sobre la oferta educativa. Finalmente, en lo que respecta a las políticas compensatorias nos referimos centralmente a una ayuda financiera que pueda sólo utilizarse para gastos escolares destinada a las familias de origen social muy modesto que escogen centros concertados, financiamiento público del transporte escolar a partir de cierto umbral de renta y por distancias razonables en función de la edad del alumnado.

5. CONCLUSIONES

La primera parte del artículo ha desarrollado un esquema de evaluación de efectos de la elección escolar sobre la equidad. Una primera reflexión en este sentido es que aún disponiendo de evidencia empírica cualitativa y cuantitativa "perfecta" suficientemente integrada, la misma no es suficiente para evaluar los efectos de los dispositivos y mecanismos de libre elección escolar. Por ello, el esquema propuesto ha integrado dos grupos de elementos derivados de una concepción de la equidad igualitaria liberal. Por un lado, una definición de distribución de las oportunidades educativas. Por otro lado, hemos incluido una serie de principios y condiciones necesarias para alcanzar la distribución de ese ideal. Al mismo tiempo, hay que señalar que el esquema desarrollado ha sido concebido como un referente de los aspectos que serían deseables se tuvieran presentes en la evaluación de los efectos sobre la equidad de la elección escolar.

¹⁶ Se trata de un estudio exploratorio efectuado entre febrero y mayo del 2007 durante el cual he llevado a cabo grupos de discusión con familias sevillanas de diferentes estratos sociales. Junto con esto he también acompañado como observadora no participante a algunas familias en las diferentes etapas del proceso de matriculación (búsqueda de formularios, de información sobre los centros, pedido del certificado de empadronamiento en el ayuntamiento, etc.).

Ello se evidencia claramente en el ejercicio efectuado en la segunda parte del artículo puesto que no todos los componentes de nuestro esquema han podido ser utilizados en gran medida por limitaciones de la evidencia disponible, aún así hemos optado por incluirnos en nuestro esquema teórico.

La segunda parte del artículo sugiere que un mecanismo de asignación de plazas puede ser favorable a la equidad limitando las estrategias encubiertas de selección utilizadas por las escuelas a partir de una asignación aleatoria del alumnado. Sin embargo, un dispositivo de elección implementado aisladamente difícilmente contribuirá a una mejora importante de la equidad del sistema educativo. Por ejemplo, si los criterios prioritarios benefician a los padres mejor informados y si otros aspectos de la "fórmula de elección" no acompañan al mecanismo de asignación de plazas, los efectos positivos sobre la equidad corren el riesgo de ser muy limitados. Si por ejemplo, son los padres más educados e informados los que más recurren a la presentación de recursos por insatisfacción con la plaza obtenida, si no se neutralizan los efectos de pares negativos para la equidad y si los profesores más motivados y más experimentados no trabajan en los centros escolares donde se concentra el alumnado con mayores dificultades. Es decir, que todos los componentes de una "fórmula de elección" necesitan desarrollarse para favorecer la equidad. En este sentido, el artículo sugiere varias líneas.

Un mecanismo de *Controlled choice* diseñado e implementado a escala local teniendo en cuenta todos los componentes de una "fórmula de elección de centro" y evaluando periódicamente sus efectos sobre la equidad según los criterios de equidad que propusimos puede evitar el conflicto entre elección escolar e integración social del alumnado. La elección escolar no es automáticamente contraria a la equidad pero tampoco es suficiente en sí misma para mejorar la equidad de los sistemas educativos, ya que la ampliación de las posibilidades de la elección de la escuela para las familias afecta al funcionamiento del sistema escolar en su conjunto, principalmente cambiando el tipo de relaciones entre los actores sociales.

La diversidad pedagógica y filosófica pero sobre todo la mejora de la calidad de la enseñanza en los centros públicos no es el resultado automático de la extensión de posibilidades de elección de las familias. La misma necesita ser desarrollada a través de políticas educativas en esa dirección, de lo contrario los centros tienden a jerarquizar sus propuestas educativas en función de la población que escolarizan en lugar de proponer opciones educativas diversas en función de las necesidades reales del alumnado. En virtud del criterio de justicia de facilitación de la autonomía de los niños es deseable que las familias dispongan de un abanico amplio de propuestas educativas pero de igual calidad. La equidad requiere también ayudar a las familias desfavorecidas a elegir centro facilitando la distribución de información comprensible sobre los centros y eliminando las trabas financieras que podrían limitar su ejercicio. A su vez, es necesario proteger al máximo las aspiraciones educativas de las familias principalmente de aquellas de medios sociales modestos de los aspectos propios

de la organización y funcionamiento del mecanismo que tienden a debilitarlas (intervención de los centros en la recepción de solicitudes y en la aplicación del baremo, largas filas de espera, una sólo fase de inscripción, etc.).

Un mecanismo con un tratamiento colectivo de las preferencias, criterios de prioridad que favorezcan a las familias más desfavorecidas y un proceso interactivo aleatorio de atribución de las plazas escolares que considera el orden de preferencias en una segunda fase del proceso redistribuye oportunidades educativas. Cada alumno tiene la misma oportunidad de acceso a los centros y no restringe las posibilidades de elección de las familias económica y socialmente más favorecidas. La revisión de las modalidades de *Controlled choice* que hemos presentado sugieren que el logro de la integración socioeconómica y étnica puede variar entre distritos o localidades porque depende de la correlación local entre el origen étnico y el nivel socioeconómico. En algunas localidades es posible que la integración socioeconómica no produzca suficiente diversidad racial para alcanzar la meta de formar alumnos tolerantes y desarrollar la cohesión social. La integración racial parece no haber producido demasiada integración socioeconómica en la ciudad de Boston. A la vez que, la búsqueda de la integración únicamente a partir de factores vinculados al origen socioeconómico de las familias tampoco parece generar siempre niveles adecuados de integración racial.

Los mecanismos analizados pueden producir importantes niveles de insatisfacción de las familias dado que son las autoridades educativas locales quienes tienen el poder de decisión final en la atribución de las plazas. Aunque, la insatisfacción también ha existido en los sistemas tradicionales de elección entre centro público o privado, un mecanismo de tratamiento colectivo de preferencias requiere de varias alternativas de expresión de las familias. El análisis del mecanismo británico sugiere que en la búsqueda de la heterogeneidad de la población escolar debe también tener en cuenta el nivel académico del alumnado.

Referencias bibliográficas

- Abdulkadiroglu, A. y Sónmez T. (2003). School Choice: A Mechanism Design Approach, *The American Economic Review*, 93(3), 729-747.
- Abdulkadiroglu, A. Pathak, A. Roth A. Sónmez, T. (2006). *Changing the Boston School Choice Mechanism*, Boston College Working Papers in Economics, 639, Boston College Department of Economics.
- Aja Fernández, E. (1999). La regulación de la educación de los inmigrantes, en Aja Fernández, E. Carbonell, F. Colectivo Ioé, Funes, J. Vila, I. *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*, Barcelona: Fundación La Caixa.
- Andrada, M. (2007). *Les effets du choix de l'école selon le dispositif mis en œuvre, une approche comparative en terme d'équité*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Dijon : IREDU-CNRS / Université de Bourgogne, 606 páginas.
- Albert, C. García-Serrano, C. (2004). *Tipo de escuela y logros educativos en España*, Ponencia presentada en el XIII Congreso de la Asociación de Economía de la Educación (AEDE). San Sebastián 13 y 14 de septiembre de 2004. Disponible en:

- <http://www.sc.ehu.es/XIIIJor-aede/Comunicaciones/AEDE-Albert%20Garcia-Serrano-2004.pdf>
- Alves, M. J. y Willie, C. V. (1987). Controlled choice assignments: a new and more effective approach to school desegregation, *The Urban Review*, 19(2), 67-88.
- Alves, M.J. y Willie, C.V. (1990). Choice, decentralization and desegregation: The Boston 'Controlled Choice' Plan. En W.H. Clune y J.F. Witte, (Eds.), *Choice and control in american education. Vol.2: The practice of choice, decentralization and school restructuring* (17-75). Hampshire, NY: Falmer Press.
- Albert, C. y García Serrano, C. (2004). *Tipo de escuela y logros educativos en España*, Comunicación presentada al XII Congreso de la AEDE, San Sebastián.
- Ball, S. (2003). *Class Strategies and the Education Market. The Middle Class and Social Advantages*, London: Routledge Falmer.
- Ball, S. Gewirtz, S. y Bowe, R. (1996). School choice, social class an distinction: the realization of social advantage in education, *Journal of Education Policy*, 11(1), 89-112.
- Ball, S. y Van Zanten, A. (1998). Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britanniques, *Education et Sociétés*, 1, 47-71.
- Barou, J. (2004). Extension des stratégies de contournement, Diversité, *Revue École-Ville-Intégration*, N° 139, 143-148.
- Bernal, J.L. (1999). Elección de escuela, clase social y fuerzas del mercado, *Anuario de Pedagogía*, 1, 217-248.
- Bernal, J.L. (2005). Parental choice, social class and market forces: the consequences of privatization of public services in education, *Journal of Education Policy*, 20(6), 779-792.
- Benito, R. y González, I. (2007). *Políticas de acceso escolar y equidad educativa. Un análisis de la incidencia de la zonificación sobre la segregación escolar*, Ponencia presentada en el IX Congreso Español de Sociología, Barcelona 13-15 septiembre 2007.
- Bonal, X. (2002). El balance público-privado en el sistema de enseñanza español: evolución y efectos sobre las desigualdades educativas, *Educar*, 29, 11-29.
- Bonal, X. González, I. y Valiente, O. (2005). *Les noves oficines municipals d'escolarització. Valoració d'experiències i propostes de disseny*. Barcelona: Área de Educación de la Diputació de Barcelona.
- Brighouse, H. (1998). Why should states fund schools?. *British Journal of Educational Studies*, 46(2), 138-152.
- Brighouse, H. (2000). *School Choice and Social Justice*, Oxford: Oxford University Press.
- Brighouse, H. (2002a). *Choosing Equality: Parental choice, Vouchers and Educational Equality*, London: Social Market Foundation.
- Brighouse, H. (2002b). Egalitarian liberalism and justice in education. *Political Quarterly*, 73(2), 81-190.
- Calero, J. (2006). *La equidad en educación. Informe analítico del sistema educativo español*, Madrid: CIDE-Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cambridge Public School District (2001). Cambridge Public Schools: Controlled Choice Plan, 2001. Disponible en: <http://www.cpsd.us/Web/PubInfo/ControlledChoice.pdf> (consultado el 21/04/2006).
- Calsamiglia, C. Haeringer, G. y Klijn, F. (2007). *Constrained School Choice: An Experimental Study*, Working Paper de l'Universit  Aut noma de Barcelona. Disponible en: <http://pareto.uab.es/~caterina/research/CalHaeKli.pdf> (consultado el 15/10/2007).
- Carbonell F. y Quintana A. (coords.). (2003). *Immigració i igualtat d'oportunitats a l'ensenyament obligatori. Aportacions al debat sobre una futura llei d'educació a Catalunya*, Colecció Finestra Oberta, N  32, Barcelona: Fund. Jaume Bofill.

- CEAPA -Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos- (2007). CEAPA denuncia la selección del alumnado. Disponible en: <http://www.ceapa.es/files/notasprensa/File00151.pdf> (consultado el 15/07/2007).
- Colectivo IoE, (2002). *Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actualizada*, Colección Estudios Sociales de La Caixa, Barcelona: Fundación La Caixa. <http://www.nodo50.org/ioe/>
- Coons, J. y Sugarman, S. (1978). *Education by Choice: the Case for Family Choice*, Berkeley, CA: University of California Press.
- Defensor del Pueblo (2003). *Informe: La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*, Vol. I y Vol. II. Madrid: Publicaciones del Congreso de Diputados. <http://www.defensordelpueblo.es>
- Delvaux, B. Demeuse, M. Dupriez, V. Fagnant, A. Guisset, C. Lafontaine, D. Marissal, P. y Maroy, C. (2005). *Les bassins scolaires : de l'idée au projet. Propositions relatives aux domaines d'intervention, aux instances et aux territoires*, Belgica : Rapport à la Communauté française de l'étude intitulée «Définition, cartographie, rôles et modes de régulation des bassins scolaires».
- Department for Education and Skills (2007). *School Admissions Code 2007*, Londres: DfES. Disponible en: <http://www.dfes.gov.uk/sacode/docs/DfES%20Schools%20text%20final.pdf> (Consultado el 4/12/2007).
- De Puelles, M. (Coord). (2005). *Educación, Igualdad y Diversidad cultural*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Edward, T. Fitz, J. Y Whitty, G. (1989). *The State of Private Education: an Evaluation of the Assisted Places Scheme*, London: Falmer Press.
- Espadas, M. López, J-L. Saco, M. González, C. Flores, V. (2003). Criterios de elección de centro escolar ¿Escuela pública o privada? *La brújula de papel: Revista de iniciación a la investigación psicoeducativa*, 3, 82-91.
- El Justicia de Aragón, (2005). *Proceso de admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos*. Disponible en: http://www.eljusticiadearagon.com/gestor/ficheros/_n001129_4070108R.pdf (consultado el 20/01/2008).
- Eurydice (2000). *Questions clés de l'Éducation en Europe*, Vol 2. Le financement et la gestion des ressources dans l'enseignement obligatoire, Socrate – Commission européenne.
- Felouzis, G. Liot, F. Perroton, J. (2005). *L'apartheid scolaire : Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Paris : Édition du Seuil.
- Fernández Esquinas, M. y Pérez Yruela, M. (1999). *Las familias andaluzas ante la educación*, Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Fernández Esquinas, (2004). Elección de escuela: efectos sociales y dilemas en el sistema educativo público en Andalucía, *Revista de Educación*, N° 334, 377-390.
- Fiske, E. B. (2002). *Controlled choice in Cambridge*, Massachusetts. In *Divided We Fail: Coming Together Through Public School Choice* (Century Foundation Press), Disponible en: <http://www.tcf.org/Publications/Education/fiske.pdf> (Consutado el 12/05/2006).
- Fuenmayor Fernández, A. Granell Pérez, R. Villarreal Rodríguez, E. (2003). Determinantes de la elección de centro educativo por parte de los padres, *Estudios de Economía Aplicada*, vol. 21, 377-389.
- Fitz, J. Gorard, S. y Taylor, C. (2002). School Admissions after the School Standars and Framework Act: bringing the LEAs back in?, *Oxford Review of Education*, 28(2&3), 373-393.
- García Castaño, F.J. Rubio Gomez, M. y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación, *Revista de Educación*, N°345,

- p.61-82. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345.pdf> (consultado el 10/02/2008).
- Glazerman, S. (1998). *School Quality and Social Consequences of Parental Choice*, Paper presented at Annual Meeting of American Educational Research, San Diego, 13/04/1998.
- Glenn, C. (1991). Controlled choice in Massachusetts public schools, *Public Interest*, N°103, 88-105.
- Gorard, S. Taylor, C. y Fitz, J. (2002). Markets in Public Policy: the case of the United Kingdom Education Reform Act 1988, *International Studies in Sociology of Education*, 12(1), 23-41.
- Gorard, S. Taylor, C. y Fitz, J. (2003). *Schools, Markets and Choice Policies*, London: RoutledgeFalmer.
- Gorard, S. y Smith, E. (2004). An international comparison of equity in education systems, *Comparative Education*, 40(1), 15-28.
- Gutmann, A. (1980). Children, Paternalism and Education: A Liberal Argument, *Philosophy and Public Affairs*, 9(4), 338-58.
- Gutmann, A. (2001). *La Educación Democrática. Una teoría política de la educación*, Barcelona: Paidós.
- Gutmann, A. Thompson, D. (2002). Pourquoi la démocratie délibérative est-elle différente? *Philosophiques*, 29(2), 193-214.
- Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes Éducatifs (GERESE). 2003, *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*, Liège: Service de Pédagogie théorique et expérimentale Université de Liège. Disponible: http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/observation/equality_fr.pdf (Consultado el 6/05/2005).
- Hirtt, N. (2007). *Impact de la liberté de choix sur l'équité des systèmes éducatifs ouest-européens*, Disponible en: http://www.ecoledemocratique.org/IMG/pdf/Liberte_de_choix.pdf (10/02/2008).
- Hoxby, C. y Weingarh, G. (2005). *Taking Race Out of the Equation: School Reassignment and the Structure of Peers Effects*, Working Paper, Harvard University. Disponible en: http://www.economics.harvard.edu/faculty/hoxby/papers/hoxby_weingarh_taking_race.pdf (Consultado el 30/03/2007).
- Jencks, C. (1970). *Education Vouchers: a Report on Financing Education by Payments to Parents*, Cambridge, MA: Center for Study of Public Policy.
- Jenkins, S. Micklewright, J. y Schnepf, S. (2006). *Social segregation in secondary schools: how does England compare with other countries?*, Working Paper A06/01, Southampton Statistical Sciences Research Institute Applications & Policy. Disponible en: <http://eprints.soton.ac.uk/19204/01/s3ri-workingpaper-a06-01.pdf> (Consultado el 2/05/2007).
- Kahlenberg, R. (2007). *Rescuing Brown v. Board of Education: Profiles of Twelve School Districts Pursuing Socioeconomic School Integration*, New York: The Century Foundation. Disponible en: <http://www.tcf.org/publications/education/districtprofiles.pdf> (consultado el 21/4/2007).
- Levin, H. (2002). A comprehensive framework for evaluating educational vouchers, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(3), 159-174.
- Macedo, S. (2003). Equity and school choice: how can we bridge the gap between ideals and realities? en Wolfe, A. (éd.). *School Choice. The Moral Debate*, New Jersey: Princeton University Press.
- Mancebón Torrubia, M.J. y Pérez Ximénez de Embrum, D. (2005). *Conciertos educativos y selectividad académica y social del alumnado: un estudio aplicado a los centros*

- desecundaria de la Comunidad Autónoma de Aragón, Documento de Trabajo, 2005-07, Universidad de Zaragoza.
- Maroy, C. (dir.). (2006). *École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*, Paris: PUF.
- Meuret, D. Broccolichi, S. y Duru-Bellat, M. (2001). *Autonomie et choix des établissements scolaires: finalités, modalités, effets*, Cahier de l'IREDU N° 62, Dijon : Irédu, CNRS-Université de Bourgogne.
- Meuret, D. (2000). La transmission des inégalités par l'école, une approche politique, en Le Clainche, C. (dir.). *Mesurer les inégalités : de la contribution des indicateurs aux débats sur les interprétations*, Paris : DREES. Coll. « MIRE ».
- Meuret, D. (ed.). (1999). *La justice du système éducatif*, Bruxelles : De Boeck.
- Meuret, D. (2001). A system of equity indicators for educational systems, en Bottani, N., Cochran, D. y Hutmacher, W. (2001). *In Pursuit of Equity in Education*, Londres: Kluwer Academic Publishers.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix?* Paris: PUF.
- OCDE (1994). *L'école : une affaire de choix*, Paris: OCDE.
- 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 leída en la Universidad de Granada, 437 páginas.
- Ombudsman (2003). *Informe: La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico, Vol. I y Vol. II*, Madrid: Publicaciones del Congreso de Diputados. Disponible en: <http://www.defensordelpueblo.es> (Consultado el 6/11/2007)
- Ombudsman (2004). *Informe Anual 2004*, Madrid: Publicaciones del Congreso de Diputados. Disponible en: <http://www.defensordelpueblo.es> (Consultado el 6/11/2007)
- Pennell, H. West, A. y Hind, A. (2006). *Secondary school admissions in London*, Clare Market Papers, N° 19, London: Centre for Educational Research Department of Social Policy London School of Economics and Political Science. Disponible en: <http://www.lse.ac.uk/collections/CER/pdf/cmp19.pdf> (Consultado el 10/03/2007).
- Pérez-Díaz, V. Rodríguez Pérez, J. Sánchez Ferrer, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*, Barcelona: Fundación La Caixa.
- Perez Iriarte, J. L. (2005). Indicadores de desigualdad en la educación española, en De Puelles, M. (Coord.). *Educación, Igualdad y Diversidad cultural*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rambla, X. (1998). Social relations and school choice in Spain, *Mediterranean journal of Educational Studies*, 3(2), 1-17.
- Rambla, X. (2003). Las desigualdades de clase en la elección de escuela, *Revista de Educación*, N° 330, 83-98.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of justice*, London: Oxford University Press.
- Rawls, J. (2003). *La justice comme équité. Une reformulation de théorie de la justice*, Paris : Éditions La découverte.
- Roemer, J. (1998). *Equality of Opportunity*, Cambridge: Harvard University Press.
- San Francisco Unified School District (2007). *Enrollement Guide 2007-2008*.
- Tam, N. (1990). *The Cambridge Controlled Choice Program: Improving Educational Equity and Integration*, Paper N°4, New York: Manhattan Institute for Policy Research.
- Torrubia, M. Ximénez de Embún, D. (2005). Conciertos educativos y selección académica y social del alumnado, Ponencia presentada en las XI Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación, Oviedo, 26 y 27 de Septiembre 2005. <http://www19.uniovi.es/economia/aedeweb/ficheros/E2.pdf>
- Sánchez Hugalde, A. (2007). *Influencia de la Inmigración en la Elección Escolar*, Documentos de trabajo (XREAP), N° 15, Barcelona: Xarxa de Referència en

- Economía Aplicada. Disponible en: <http://www.pcb.ub.es/xreap/aplicacio/fitxers/XREAP2007-15.pdf> (Consultado el 5/11/2007).
- San Francisco Unified School District (2008). *Enrollment Guide 2008-2009*. Disponible en: <http://portal.sfusd.edu> (consultado el 8/02/2008).
- Tan, N. (1990). *The Cambridge Controlled Plan: Improving Educational Equity*, Paper N°4, Manhattan Inst. For Policy Research, New York.
- Tooley, J. (1997). Choice and diversity in education: a defence, *Oxford Review of Education*, 23(1), p. 104-116.
- van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie*, Paris: Presse Universitaires Française.
- van Zanten, A. (2002). La mobilisation stratégique et politique des savoirs sur le social : le cas des parents d'élèves des classes moyennes, *Éducation & Sociétés*, N° 9, p.39-52.
- van Zanten A. (2007). Les choix scolaires dans la banlieue parisienne: défection, prise de parole et évitement de la mixité, en H. Lagrange (dir.). *L'épreuve des inégalités*, Paris: PUF, p.315-345.
- Villamar Manero, P. (2005). *La Libertad de Elección en Educación: Análisis Pedagógico de la Situación Nacional e Internacional*, Tesis doctoral leída en la Universidad Complutense de Madrid, 841 páginas.
- Villarroya, A. (2000). *La Financiación de los Centros Concertados*, Colección Investigación, N° 147, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y Formación Profesional.
- Villarroya, A. (2002). A look at school choice in Spain, *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 7(2), pp. 21-36.
- Villarroya, A. (2003). La financiación pública de la enseñanza privada no universitaria en España, *Revista de Educación*, N° 330, pp. 187-204.
- Viteritti, J. (2003). Defining equity: politics, markets, and public policy, en Wolfe, A. (ed.). *School Choice. The Moral Debate*, New Jersey: Princeton University Press.
- Walzer, M. (1997). *Sphère de justice- Une défense du pluralisme et de l'égalité*, Paris: Seuil.
- West, A. (2005). Banding and secondary school admissions: 1972-2004, *British Journal of Educational Studies*, 53(1), pp.19-33.
- West, A. (2006). School choice, equity and social justice: the case for more control, *British Journal of Educational Studies*, 54(1), pp. 15-33.
- West, A. y Hind, A. (2003). *Secondary school admissions in England: Exploring the extent of overt and covert selection*, London: Research and Information on State Education Trust. Disponible en: <http://www.risetrust.org.uk/admissions.html> (Consultado el 25/03/2006).
- White, P. Gorard, S. y Fitz, J. (1999). *An analysis of local school admissions arrangements*, Working Paper N° 35, Cardiff University School of Social Sciences Measuring Markets: The Case of The ERA 1988 A ESRC-funded Project.
- Whitty, G. Power, S. y Halping, D. (1998). *Devolution and Choice in Education: The school, the state and the market*, Buckingham: Open University Press.
- Willie, C. y Alves, M. (1996). *Controlled Choice: A New Approach to School Desegregated Education and School Improvement*, Report New England Desegregation Assistance Center for Equity in Education, The Education Alliance & Brown University.
- Willie, C. V. (2000). The evolution of community education: content and mission, *Harvard Educational Review*, 70(2), 191-210.
- Wößmann, L. y Schütz, G. (2006). *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*, Analytical Report for the European Commission prepared by the European Expert Network on Economics of Education (EENEE). to accompany

the Communication and Staff Working Paper by the European Commission under the same title.