



DEBATES Y PRÁCTICAS EN MATERIA DE ELECCIÓN DE CENTROS ESCOLARES EN LOS PAÍSES EUROPEOS Y LOS ESTADOS UNIDOS

MARIE DURU-BELLAT (*)

RESUMEN. Actualmente, entre los temas presentes en la agenda política de casi todos los países –excepto Francia, donde sigue siendo tema tabú– se encuentra la opción de que las familias dispongan de capacidad de elección del centro escolar en que estudien sus hijos. Los políticos franceses dudan lanzar el debate sobre dicho tema, ante el temor de que una apertura de posibilidades aumente la segregación escolar y comprometa la unidad de un sistema educativo que debe ofrecer igualdad de oportunidades para todos. Para aclarar dicha cuestión, basta comparar las investigaciones que evalúen las experiencias extranjeras en materia de elección de centro escolar por los padres. A este respecto, hay una gran variedad y, tanto aquí como en el extranjero, las comparaciones (internacionales) pueden servir de base para la experimentación. Primeramente, situaremos las experiencias en su contexto ideológico y teórico; a continuación se ofrecerá una descripción y análisis de las investigaciones evaluadoras de sus efectos, en particular sobre la eficacia y equidad de los sistemas educativos, para profundizar finalmente en la especificidad francesa.

RESUMEN. Currently one of the topics present on the political agenda in nearly every country –except France, where it is still a taboo– is the option for families to be able to choose the school where their children will study. French politicians are reluctant to enter the discussion of this topic, for fear that opening up possibilities might increase school segregation and jeopardise the unity of an educational system that must offer equal opportunities to all. To clarify this matter, it suffices to have a look at research evaluating foreign experiences in the field of the choice of schools by parents. In this respect there is a large variety and, both in France and abroad, (international) comparisons could serve as a basis for experiments. First we must place the experiences in their ideological and theoretical context. Next we shall provide a description and analysis of the research evaluating its effects, particularly on the efficacy and equity of educational systems. Finally, we shall discuss the specific situation in France.

(*) Universidad de Bourgogne-IREDU (Institut de Recherche sur l'Économie de l'Éducation), Francia.

EL CONTEXTO IDEOLÓGICO Y TEÓRICO DE LAS POLÍTICAS DE ELECCIÓN DE CENTRO ESCOLAR

DEBATES POLÍTICOS Y POSICIONAMIENTOS ÉTICOS

La elección del centro escolar en Francia es un tema ligado al mercado en el campo educativo y a un liberalismo triunfante (y no rechazado). Dicho panorama, sin ser falso, peca de simplista; ilustraremos sobre ello, analizando el planteamiento de la introducción de la elección en algunos de los muchos países que desde los años ochenta extendieron las posibilidades de elección escolar a los padres. Anteriormente, estas oportunidades eran mucho menores, salvo en casos concretos como Bélgica, Holanda o determinados Estados de los Estados Unidos. En general, en la escuela (pública) prevalecía un autoritario sistema de designación en función del sector geográfico, limitándose al sector privado las posibilidades de elección.

En general, la ampliación de las posibilidades de elección se inscribe en un contexto político liberal que valora el mercado como modo de regulación y denuncia las limitaciones de las instituciones estatales en materia de educación. Claro ejemplo de esto es Gran Bretaña, donde en los años setenta se impuso la voluntad de recortar poderes del Estado y destinarlos al mercado y a los beneficios de la competencia. En 1979, con la llegada de los conservadores al poder, la elección por los padres del centro escolar constituye el vector emblemático de la regulación del sistema de enseñanza. Esta política no será cuestionada con la vuelta al poder de los laboristas.

En los Estados Unidos, desde 1955, el economista Milton Friedman defendió el sistema de bonos educativos (dichos bonos *-vouchers-* eran entregados a las familias para que los gastasen en la escuela que eligieran), en un contexto preocupado por

los mediocres resultados del sistema educativo americano frente a la competencia mundial, principalmente soviética. La introducción de los mecanismos de mercado en el campo de la educación ha sido defendida por una corriente ideológica heterogénea de liberales *-reclamando más mercado y menos Estado-* y conservadores *-aun compartiendo con los anteriores su crítica del sistema público educativo, por burócrata e ineficaz, defienden la implicación del Estado por sus valores académicos y morales generales (Carl, 1994)-*. Algunos políticos o investigadores *-de izquierdas-* también consideran positivamente la elección del centro escolar, al ver en ésta un medio para dar más poder a las familias populares.

Por lo general, el desarrollo de la libertad de elección escolar se engloba en un conjunto más amplio de reformas, conducentes a una determinada descentralización, una mayor autonomía para las escuelas, el impulso a una diversificación de la oferta propuesta a los *-usuarios-*, así como el desarrollo de la evaluación externa. Estos cambios afectan al equilibrio de poderes entre profesionales y usuarios, tendiendo a instaurar un modo de regulación distinto del sistema educativo. Por un lado, se interpela la capacidad de mejora de los centros escolares; y por otro, el principio de libertad de elección escolar da más confianza a los consumidores que a los burócratas para que presionen a los profesionales de la educación con el fin de mejorar el funcionamiento del sistema. Así se impugna la *-regulación burocrática-* tradicional en que una alianza entre el Estado y los profesores rige el sistema, para implantar una nueva alianza entre Estado y padres, una *-regulación por el mercado-*, que actúa contra el poder de los profesores, con el relativo riesgo de la autonomía del sistema educativo frente a las demandas sociales (Barroso, 2000).

En estos debates, es evidente que el Estado debe desempeñar un papel en

materia de educación. La principal discrepancia, esencialmente retórica, enfrenta a quienes consideran que el Estado debe expresar opciones colectivas en materia de educación, velar por su consecución y en caso necesario, adaptar la expresión de las opciones individuales por un lado, y por otro, de quienes creen que deben prevalecer las opciones individuales, tan libres como aparecen en el «mercado», sin que tales opciones estén supeditadas a un interés colectivo superior. En el primer caso, la escuela es una institución dirigida por el Estado para alcanzar objetivos comunes y beneficios sociales —un mismo bagaje escolar en su afán por lograr la cohesión social, por ejemplo, lo que conlleva recursos públicos, gestionados y controlados democráticamente por los cuerpos administrativos locales y una burocracia que vele por el interés general. En el segundo caso, el sistema educativo es ante todo un servicio que debe satisfacer los intereses individuales y adaptarse a la diversidad de la demanda, organizado de modo independiente y controlado por «consumidores» atomizados. En este caso, los intereses individuales son el árbitro supremo.

No obstante, esta oposición se revela poco pertinente, al tiempo que existe todo un abanico de situaciones intermedias. Al promover en sus textos la noción de elección, el Estado británico ha implantado un Currículum Nacional, que ha provocado toda una revolución en el país, pues consideraba su deber establecer las condiciones de la competencia. De lo que se desprende que el mercado no debilita sistemáticamente el papel del Estado, sino que más bien lo desplaza (Carl, 1994).

Junto a estas consideraciones políticas, han surgido las consideraciones filosóficas (educativas), a las que se une un espectro de defensores mucho mayor que el de la derecha (Walford, 1994). En primer lugar, es un derecho fundamental de los padres tomar todas las decisiones relativas a su hijo. Además, los padres resultan más

competentes que la burocracia a la hora de elegir el centro escolar más adecuado para su hijo.

Por otra parte, a la defensa de la libertad de elección se une la preocupación manifestada por numerosos pedagogos (incluidos los «de izquierdas») hacia una diversificación de la educación en función de las aptitudes y necesidades del niño. En los Estados Unidos en concreto, dejar la elección en manos de los padres significa darles poder, para contrarrestar el ostentado por los profesionales (y el Estado). En ocasiones se trata de poder adquisitivo, al proponerse un sistema de bonos educativos (*vouchers*). En definitiva, aumentar las posibilidades de elección supone acabar con la «selección en función del lugar de residencia», lo que en un sistema como el del «mapa escolar» sólo permite a algunos la posibilidad de elegir la escuela al elegir su barrio.

En los Estados Unidos, el debate en torno a la libertad de elección, al principio estuvo vinculado al de la segregación racial. Para luchar contra la integración convertida en obligación legal a partir de 1954, la derecha defendió en un primer momento la libertad de elección de escuela. Actualmente, tanto la izquierda como la derecha defienden el objetivo de la «integración» social y étnica: favorecer la elección de escuela significa participar propiciando la «extracción» de los alumnos pobres pero «con méritos» de la (mediocre) escuela de su barrio. A este interés por mejorar la calidad de la oferta escolar propuesta a los niños más desfavorecidos se añade la creciente preocupación —a causa de la diversificación étnica— por respetar las particularidades culturales de los niños pertenecientes a las «minorías», aún cuando de esta forma se abran las puertas al desarrollo de un «mercado» de escuelas étnicamente especializadas, no exentas de riesgo en lo concerniente a la cohesión social. En consecuencia, los debates sobre la libertad de elección de escuela plantean interrogantes de gran

trasfondo ideológico sobre el mejor modo de conciliar libertad y respeto de las diferencias, equidad y cohesión social.

JUSTIFICACIONES Y CONTROVERSIAS TEÓRICAS SOBRE LA LIBERTAD DE ELECCIÓN

Los economistas liberales, en la línea de Adam Smith, consideran el mercado susceptible de aportar una respuesta a la cuestión de la regulación de la sociedad, sin enfrentamientos y por el bien de todos, respetando la libertad individual para decidir el interés personal. Sin embargo, para que el juego de los intereses individuales converja hacia el interés general, el Estado debe definir las reglas del juego, lo que viene demostrar la eficacia en función de los postulados teóricos sobre la propia noción de mercado. Recordemos que el mercado se fundamenta en la hipótesis de comportamientos de maximización de la utilidad por parte de todos los actores, en la existencia de un número considerable de compradores y solicitantes que pueden entrar o salir libremente del mercado y disponer de información completa, etc.

La situación actual es muy diferente. En un sistema público con mapa escolar, resulta imposible saber si la oferta educativa corresponde a las expectativas de los «solicitantes», pues se trata de usuarios cautivos en la escuela de una zona dada. En el caso de una situación de mercado, los «consumidores» tienen libertad de elección; las escuelas tienen que rendirles cuentas y la competencia les obliga a adaptarse más estrechamente a la diversidad de peticiones de sus potenciales «clientes». Esto debe traducirse en una mayor diversidad de la oferta escolar, la promoción de formas de excelencia más diversificadas y una mayor creatividad pedagógica, lo que supone flexibilidad y movilidad por parte de los «oferentes»: las escuelas más solicitadas están preparadas para desarrollarse y satisfacer la demanda, mientras que las menos solicitadas deben mejorar si pretenden so-

brevivir. De esta forma y en teoría, el mercado supone una mejor adaptación a las preferencias de los consumidores y, en consecuencia, una mayor satisfacción de los usuarios. Al hacer que las escuelas presten más atención a sus clientes, el mercado debe romper la rigidez inherente al sistema público, considerado ligado a la burocracia y a los *lobbies* sindicales (Chubb y Moe, 1990). Sólo una regulación por el mercado puede cambiar radicalmente la situación actual, al conceder a los usuarios, al menos en teoría y por su propia elección, el poder para controlar la calidad del sistema.

Los economistas se han esforzado por probar empíricamente la tesis de una mayor eficacia del mercado. El centro de la argumentación radica principalmente en las comparaciones entre centros privados y públicos. En los Estados Unidos, los defensores del mercado (como Chubb y Moe) consideran haber demostrado la mayor eficacia de los centros privados (en concreto, de los colegios católicos). Pero este tema sigue siendo muy controvertido (Bryk y Lee, 1992): si se analizan las características de los alumnos de ambos sectores, la ventaja de los colegios católicos parece mínima y no es significativa (cf. principalmente Goldhaber, 1996), y estaría más justificada por el apoyo y el control normativo de la comunidad (religiosa) que por el estatus privado de estos centros, sin incluir los factores no controlados como las actitudes vinculadas al hecho de enviar a su hijo a un centro de este tipo. En otros países como Nueva Zelanda (Lauder y Hughes, 1999), la ventaja de los colegios privados es tan débil que carece de alcance político, por lo que al final destaca claramente la proximidad de resultados de las escuelas privadas y públicas, motivo por el cual los investigadores son muy prudentes en sus manifestaciones relativas a la superioridad de un modo de organización pedagógica privada.

En el campo educativo la referencia al mercado presenta al menos un carácter

aproximativo, por razones de funcionamiento de la oferta y la demanda, hasta el punto que muchos economistas hablan actualmente de un «cuasi mercado» (Walford, 1997; Adnett y Davies, 1999).

Por el lado de la oferta, las instituciones no presentan como objetivo primero la maximización del beneficio; además, la llegada de nuevos «ofertantes» al mercado por lo general es controlada, sobre todo cuando es el Estado quien financia y somete las ayudas a determinadas condiciones. Por otra parte, la competencia entre colegios requiere zonas con suficiente población, por lo que la noción de mercado carece de sentido en las zonas rurales. Por último, resulta poco probable que los «ofertantes» cierren sus puertas cuando les rechacen los usuarios insatisfechos, principalmente durante la escolaridad obligatoria ya que todos los alumnos deben tener plaza. Si la amenaza de cierre es teórica, las escuelas solicitadas serán simplemente más selectivas, mientras que las escuelas con menor atractivo se mantendrán «por defecto», acogiendo a los alumnos que no han sido seleccionados en las primeras, con lo que falla uno de los puntos fundamentales.

En lo que respecta a la demanda, dudamos que los padres fundamenten su elección en criterios de eficacia escolar, y que esto les haga ser extremadamente «movibles» en el mercado. Toda la argumentación radica en la idealización del consumidor responsable y racional, bien informado, que da prioridad a la comparación, a la movilidad, a la planificación a largo plazo, en perjuicio de la integración en la comunidad local. En particular, cuando el funcionamiento habitual del mercado exige que tanto los consumidores como los productores estén perfectamente informados de la naturaleza de los productos, es evidente que los padres no se encuentran en una situación de completa información sobre la calidad de los centros y la adecuación al perfil de su hijo. Los defensores del

mercado proponen una intervención del Estado para difundir esta información y asegurar que llegue a los padres más desfavorecidos; dicha regulación conlleva un gasto considerable, que puede perjudicar a las ventajas esperadas del mercado (Cohn, 1997).

En definitiva, los economistas, en su inmensa mayoría, consideran que el mercado no puede desembocar en un «óptimo social», y solo debería anteponerse a cualquier otro modo de regulación cuando se cumplan determinadas condiciones, sobre todo en lo relativo a la circulación de la información, e incluso el modo en que puede respetarse un interés colectivo —el «rendimiento social» de la educación— no reducible a la suma de los intereses individuales. Ahora bien, en cuanto al correcto funcionamiento de un «mercado» siguen faltando dos cláusulas fundamentales. Por un lado, las familias carecen de los medios necesarios para comparar las diferentes alternativas educativas; por otro lado, en función de las variaciones de la calidad del «producto» ofrecido y/o la adaptación a su hijo, pueden cambiar de colegio a su hijo en cualquier momento. Además, nada asegura que no exista una contradicción entre los intereses individuales y el interés colectivo, si tenemos en cuenta que el comportamiento de unos tiene consecuencias en la «suerte» de los otros, aspecto que retomaremos más adelante, pues la fuga de los mejores alumnos de las escuelas más débiles encierra aún más en su «ghetto» a estos últimos influyendo a la baja en las oportunidades de éxito de los alumnos que permanecen, una segregación cuyo coste social es real. Al unirse las elecciones racionales se pueden producir efectos perversos y «externalidades negativas».

En consecuencia, la eficacia global del mercado depende de los objetivos prioritarios. Dado que el mercado se rige por la satisfacción de los consumidores, se puede considerar prioritario el «rendimiento público» de la educación y sus múltiples «ex-

ternalidades» positivas. De este modo se justifica plenamente un sistema público, además de que la mayoría de los sistemas educativos mundiales pertenecen a este tipo. Este punto resulta especialmente real a nivel de la formación obligatoria respecto a un sistema de mercado, que por su propia lógica tiende a multiplicar las «unidades de producción» divergentes, mientras que la consecución de objetivos sociales supone una relativa convergencia. Respecto a la equidad, algunos economistas consideran indiscutible la ventaja de un sistema público, pues resulta más fácil garantizar estándares mínimos iguales para todos los alumnos; otros opinan que si a priori éste es más difícil en un sistema de mercado, es posible organizarlo de modo que genere una mayor equidad. Pero incluso entre los partidarios más fervientes del mercado, todos desean que el Estado garantice un mínimo de regulación (Tooley, 1997).

De hecho, un número considerable de economistas presentan soluciones independientemente de la oposición público/privado, sistema público actual/mercado. Es en la práctica, en la dosificación que realizan los políticos entre el compromiso del Estado, su intensidad y modalidades, y el lugar que se conceda a los usuarios, donde se manifestarán abiertamente las preferencias ideológicas y las justificaciones teóricas *en abstracto*.

El énfasis de los defensores del mercado (principalmente Chubb et Moe, 1990) sobre el carácter crucial del «control social» del sistema educativo a priori debía contar con el interés de los sociólogos... Estos últimos van a centrarse en la cuestión de saber si, en una sociedad desigual, el mercado puede funcionar en beneficio de todos, obteniendo una respuesta evidentemente negativa. Incluso puede sorprender ver cómo los sociólogos partidarios de las tesis «conflictualistas» defienden el sistema público actual, al analizar pormenorizadamente el mercado. Desde los estudios de los años sesenta y setenta, se

sabe que los grupos en posición desigual pretenden controlar la escuela sin éxito, ya sea definiendo la excelencia escolar (con la ideología del don), ya sea empleando todas las facetas del currículum como criterio de distinción. En consecuencia, el desarrollo de la elección paterna no va a invertir un funcionamiento anterior justo: el mapa escolar no sólo se basa en una sectorización espacial disgregada, sino que las familias acomodadas e informadas la eluden con facilidad eligiendo su domicilio en consecuencia o evitando el centro escolar que no es de su agrado.

Los sociólogos (principalmente Ball y al., 1996) describen las luchas entre los grupos de «usuarios» siguiendo la lógica del hándicap sociocultural: para ubicarse en el campo escolar, se requiere un cierto capital cultural que evalúe los retos de las elecciones, adquirir el valor escolar que ofrezca más salidas, manifestar los «gustos» que conducirán a las carreras más apreciadas. Ahora bien, las familias no cuentan con las mismas actitudes y competencias para participar en este juego social.

EL OBSTÁCULO FRANCÉS

En Francia no hay debates en torno a las cuestiones que emiten los vecinos anglosajones relativas a las vías para obtener una determinada justicia social en la escuela o las modalidades de control de la nación sobre la institución escolar. No obstante, hay problemas que resolver, y a menudo se producen cambios que no acaban de aceptarse, en una opacidad e hipocresía vergonzosas (cf Dubet y Duru-Bellat, 2000). De este modo, se aprecia una serie de fenómenos de mercado en el sistema educativo francés, mientras que oficialmente no existe la referencia al mercado y a la posibilidad de elegir.

Una primera evolución concierne al «descubrimiento» de la equidad a principio de los años ochenta. Conviene recordar

que durante mucho tiempo la centralización y uniformidad del sistema educativo en Francia han garantizado la unidad de la República, la universalidad de la razón y una determinada justicia social. Progresivamente, esta representación se fue desmoronando en los años sesenta y setenta, a consecuencia de los siguientes cambios: el creciente escepticismo respecto a las virtudes del centralismo, la exigencia de una eficacia de evaluación más apremiante, un mejor conocimiento de la diversidad de situaciones escolares y de las desigualdades que las determinan... Se ha extendido una cierta descentralización al sistema escolar, principalmente con un desarrollo de la autonomía de los centros. Al no querer perder esta autonomía, los actores del sistema se preocupan por la diversificación del sistema, la responsabilidad en aumento de los actores locales, la evaluación de sus proyectos y resultados, todos ellos en la etiqueta «deriva empresarial»... Sin embargo, la legitimidad de la autonomía de los centros y las nuevas modalidades de pilotaje que ésta exige nunca han sido objeto de debate.

La implantación y «flexibilidad» del «mapa escolar» ilustran tales ambigüedades. Recordemos que el mapa escolar, instaurando en 1963 la obligación de asistir al centro escolar correspondiente a la zona del domicilio, limitaba el gasto de transporte para los usuarios y democratizaba el acceso a las diferentes carreras, mejorando la racionalidad administrativa y la eficacia económica del sistema escolar. Veinte años después, las consideraciones prácticas parecen menos impuestas y se reconoce que la sectorización es incapaz de homogeneizar la elección de los centros escolares, al tratarse de espacios residenciales segregados. Finalmente, desde los años ochenta y cada vez con más frecuencia, el hecho de que la elección de un centro escolar sea posible en el privado y no dentro de la pública constituye una anomalía molesta e impopular.

Las políticas (de izquierdas, por aquel entonces) van a dividirse entre el apego

(común a la inmensa mayoría de los profesores) a una forma de funcionar que simboliza los valores republicanos (todos los alumnos deben ser iguales para la escuela pública del barrio) y el continuo aumento de las demandas de «usuarios»... En Francia, la introducción de una cierta «dosis» de elección no deriva del reconocimiento de virtudes positivas (potenciales) en el «mercado», sino más bien del tímido compromiso ante este dilema, que es un conflicto de valores. Concretamente, se traduce en la ausencia de un texto nacional y el que se confíe a las autoridades académicas la decisión de flexibilizar o no el mapa escolar en función de distintas modalidades, tras una fase de experimentación iniciada en 1983, a cuya solución de compromiso «flexible» se adhirieron los siguientes ministerios. La cuestión se repite en los textos (el objetivo de mezcla social de los centros escolares se reafirma en la circular del 29/12/1999, así como la legitimación de una regulación para garantizarlo), y en determinadas zonas (con la reforma de la sectorización en París por aquella época).

El ejemplo francés y su similitud con los países vecinos que presentaremos a continuación, recuerda la necesidad de que las políticas educativas no sean (o no siempre) el reflejo claro y unívoco de posicionamientos ideológicos tajantes; influye el contexto y las tradiciones históricas, las relaciones entre políticos, profesores y familias, y la coyuntura política (en este caso la presión de los usuarios de los centros privados).

LA ELECCIÓN EN LA PRACTICA: DISTINTOS MODOS DE ORGANIZACIÓN, EFECTOS CONTRASTADOS

LAS POLÍTICAS DE ELECCIÓN IMPLANTADAS EN LOS DISTINTOS PAÍSES

Tratan sobre facetas variadas del sistema educativo (OCDE, 1994):

- La financiación de los centros privados: al financiar los centros privados, se puede lograr que sean tan accesibles como los centros públicos, aumentando así las posibilidades de elección y la competencia entre los centros; es el caso de Holanda, Dinamarca y algunos sistemas de «bonos» educativos que incluyen a los privados en la «lista» de centros disponibles.
- Las reglas de inscripción en el sector público: la noción de zona de reclutamiento puede suprimirse o suavizarse, pero la situación varía, si no existe ningún «zoning», como en Nueva Zelanda donde todos los alumnos pueden elegir, o Suecia o Francia, en que la posibilidad de elegir sólo se produce si se rechaza al centro de la zona. También se puede confiar mayor o menor libertad a los centros a la hora de seleccionar a los alumnos: o bien son totalmente libres para definir sus criterios —como en Nueva Zelanda— o bien deben respetar las reglas relativas al nivel escolar o a las características sociales o étnicas de los alumnos admitidos, como es el caso de algunos Estados americanos, que en breve presentaremos.
- La competencia entre los centros puede aumentar al vincular su financiación a los efectivos que acoge; si bien se aplica el principio general según el cual «el dinero sigue al alumno», de modo más o menos estricto en función de los países.
- La diferencia entre los centros puede impulsarse o imponerse, ya que la elección sólo tiene sentido cuando los centros son realmente distintos...
- La elección del centro puede resultar más fácil por la difusión de una información independiente sobre la calidad de los centros, por un servicio de transporte escolar más adaptado, etc.

Si la cuestión de la elección del centro escolar y sus modalidades aparece como una cuestión de actualidad unida al ascenso de la ideología liberal, esta libertad existe desde hace mucho tiempo en un número determinado de países europeos. Es el caso de Bélgica, donde existe un «cuasi mercado» y a la vez hay financiaciones públicas y libre elección de centro escolar (Vandenbergh, 1997): el Estado financia los centros en proporción a sus efectivos, mientras que los padres son completamente libres para elegir el colegio, por lo que los centros deben competir para lograr su clientela.

La situación belga evoca la de Holanda, que hasta hace poco ilustraba muy bien lo que puede ser un «mercado» en educación (Karsten, 1994; Teelken, 1999). La elección, que se remonta a principios del siglo xx, se inscribe en la Constitución: todas las familias, independientemente de sus principios educativos y sus valores culturales y religiosos, deben poder encontrar un centro escolar financiado por los fondos públicos que les satisfaga. En caso necesario, un grupo de padres puede proponer la creación de un centro escolar financiado con fondos públicos, siempre que se cumplan determinados criterios, El Estado garantiza la libertad educativa y la calidad de la formación dispensada, financiando a todas las escuelas para asegurar una homogeneidad y calidad mínimas. De esta forma el Estado financia mayoritariamente a los centros privados, mientras los colegios públicos son minoritarios (representando el 35% de los centros de enseñanza primaria y el 17% de secundaria). La elección de los padres es íntegra y no hay destinos obligatorios en función del lugar de residencia (las distancias son pequeñas y la red de colegios muy densa). Los centros públicos están obligados a acoger a todos los niños, mientras que los centros privados pueden no aceptar a los niños cuya «visión del mundo» no coincida con la del centro en cuestión.

Aparte de controlar la cualificación de los profesores y las materias de estudio, desde los años setenta el Estado aplica una política de discriminación positiva (Ritzen et al., 1997), concediendo mayores subvenciones a los centros con mayor proporción de alumnos desfavorecidos, y ponderando de modo distinto el «precio» de cada alumno; un alumno de minoría étnica puede suponer para el colegio casi el doble de dotación que un alumno procedente de un medio favorecido (un niño neerlandés originario de un medio desfavorecido supone una dotación de 1,25). Desde finales de los años ochenta, el Estado interviene más para fijar objetivos pedagógicos nacionales y un programa común a todos.

En Gran Bretaña, un año después de la llegada al poder de los conservadores, la *Ley de Educación* de 1980 produce la «puesta en marcha» del sistema educativo (Edwards et Whitty, 1994). Los derechos de los padres en materia de elección escolar aumentan progresivamente a lo largo de la década, hasta que la *Ley de Educación* de 1998 impulsa la elección por los padres mediante la completa liberalización de las normas de inscripción en los colegios. Para informar a los padres, el Gobierno difunde sistemáticamente los resultados de los centros escolares en los exámenes nacionales (las *League Tables*, que no son medidas de eficacia, sino puntuaciones brutas, que en parte dependen del perfil de los alumnos). Se aplica un dispositivo de *Assisted Places Scheme*: los mejores centros privados reciben subvenciones para conceder un número determinado de plazas a los alumnos seleccionados, con el objetivo de promover a los alumnos de origen popular. Por otra parte, la financiación de los centros escolares depende ampliamente del número de alumnos que capte el centro (el 85% de la dotación es proporcional al número de alumnos). Esta forma de financiación equivale a la implantación de un sistema de bonos (*vouchers*) virtual,

ya que los centros sin clientes tendrán que cerrar. Estas medidas no lograrán instaurar un «auténtico» mercado; su objetivo es liberar las iniciativas de los centros escolares y la responsabilidad de los padres. En la política educativa de los años ochenta y noventa, este conjunto de medidas convergentes coexiste con un movimiento inicialmente contradictorio en que el Estado asume los contenidos de formación, ya que la *Ley de Educación* de 1988 introduce la hasta entonces desconocida noción de currículum nacional.

Los Estados Unidos son un claro ejemplo de la variedad de sistemas de elección posibles. Mientras teóricamente prevalece un sistema de tipo mapa escolar para la selección de los centros públicos (sabiendo que el 12% de los alumnos asisten al privado pagando), algunos Estados han probado sistemas de elección escolar, que difieren en dos parámetros esenciales: el grado de libertad (o, al contrario, de «dependencia») de la elección familiar por un lado y el grado de libertad (de organización o selección de alumnos) que tienen los centros, por otro.

Algunos de estos sistemas de elección valoran explícitamente la equidad. Los primeros intentos de «busing» (consistente en el transporte de los niños residentes en los barrios pobres a los colegios de los barrios más acomodados) empezaron hace treinta años. Este sistema se rechazó insistentemente y a fecha de hoy, las «Magnet schools» son una alternativa: a menudo ubicadas en los centros populares de las grandes ciudades, y proponiendo una especialización en un área determinada, captan a niños que no pertenecen al distrito y en consecuencia su selección favorece la integración, mejorando la formación de los niños más desfavorecidos. Si consiguen mantener en el centro a los niños de clase media de los barrios populares, «escogerán la flor y nata» entre los alumnos de los centros circundantes.

En un interés explícito por lograr la equidad, muchos Estados han ideado

procedimientos basados en la elección de centro escolar. En general, los colegios ya no disponen de una zona de selección, los padres están informados sobre todos los centros existentes y expresan sus elecciones; la selección puede hacerse entonces por sorteo o pueden ser las mismas escuelas quienes lo efectúen. Entre los criterios de evaluación de los centros escolares, puede haber cupos étnicos o sociales, pero también influye la distancia al domicilio del niño, la presencia de hermanos o hermanas... Así, en Minneapolis (Glazerman, 1998), existe un sistema de elección desde 1970, creado en un principio para luchar contra la segregación racial. Desde 1989, afecta a la totalidad de los colegios públicos y, desde su ingreso en primaria, todos los padres deben emitir tres votos; se entrega una información que destaca la singularidad de los centros (y no sólo su eficacia escolar). La administración destina a los alumnos en función de su elección, velando por que los colegios no superen al 15% de la proporción de alumnos blancos/no blancos del distrito. Cuando el número de peticiones supera la capacidad de acogida, se procede al sorteo.

En los diferentes sistemas de elección, el Estado (la Administración escolar) está muy presente. Una alternativa radical consiste en crear un mercado en que los consumidores puedan elegir libremente, consiéndole el papel principal del Estado en velar por que las desigualdades económicas no obstaculicen las posibilidades de instrucción de algunos alumnos. Es el sistema de bonos educativos o *vouchers*: cada alumno recibe un bono para acceder a cualquier colegio y el Estado cuenta con una triple función: conceder las ayudas, aceptar a los centros escolares y hacer funcionar al conjunto garantizando la circulación de información sobre los centros, resolviendo los litigios entre ofertantes y consumidores, comprobando que todos los niños tengan acceso a las escuelas ofertadas. También puede establecer una

discriminación positiva, concediendo a algunos niños bonos de mayor valor.

Desde los años setenta, se han probado diferentes sistemas de bonos educativos; por ejemplo el dispositivo implementado en Milwaukee desde 1990 fue concebido específicamente para permitir a los niños de medios desfavorecidos asistir a los colegios privados de pago. Los colegios que deseen recibir a alumnos con bonos deben aceptarlos hasta cubrir la mitad de sus efectivos, por sorteo y sin discriminación; cuando acogen a un alumno procedente de un medio popular, reciben una subvención del Estado similar a la que recibe un alumno del sector público. La cantidad de efectivos captados de esta manera ha crecido especialmente de 1990 a 1999, lo que prueba la popularidad de este sistema, pues nunca antes se había asistido a una fuga masiva de los colegios públicos: aproximadamente el 7% de familias elegibles utilizaron esta posibilidad en Milwaukee, registrándose cifras parecidas en otros programas.

Es obvio que pueden plantearse infinidad de sistemas, entre la elección integral no regulada y la reglamentación estatal.

EL FUNCIONAMIENTO DE LOS DISPOSITIVOS DE ELECCIÓN

Un aspecto esencial de este nuevo «mercado» de la elección de colegio es el modo en que las familias eligen. Entre las razones señaladas por las familias para rechazar un colegio (Smedley, 1995; West y Varlaam, 1991), la «mala reputación» es la primera, por representar a la vez un clima agitado, incluso violento, problemas de racismo, resultados escolares bajos, profesores poco motivados... Los criterios declarados por las familias para defender la elección de un centro son más tenues. Primeramente, se tienen muy en cuenta los criterios de eficacia del colegio, pero menos hegemónicamente de lo que creían los partidarios del mercado. Influye tanto o más la percepción que tienen los padres del clima y

la calidad de los profesores: las familias se mueven por los difusos signos de un clima propicio al estudio, más bien tradicional, así como por los indicios de una composición social o étnica tranquilizadora (Hunter, 1991).

La realidad de las elecciones apenas refleja a unos consumidores obsesionados por maximizar la calidad académica de la formación que recibe su hijo. Estos consumidores pueden elegir un colegio por razones que no tienen nada que ver con la eficacia (el ambiente, el clima...), hecho éste particularmente cierto a nivel de la escuela primaria, o con la distancia que existe del centro al domicilio, prevaleciendo el bienestar del niño por encima de las consideraciones académicas. Incluso a nivel de enseñanza secundaria, no domina la preocupación académica, comprendiendo aquí a las clases medias. De hecho, la calidad académica de los centros funciona como una variable «umbral» que sólo desempeña un papel negativo cuando es demasiado débil.

Todavía falta estructurar las razones de la elección, tras las tendencias medias, en función de las características socioeconómicas y culturales de las familias. Las familias acomodadas e instruidas son las que más recurren a la libertad de elección: evidentemente, los padres más acomodados son los menos motivados para optar a la elección, pues su domicilio se encuentra en un barrio en que los colegios reúnen al público conforme a aquello que desean para su hijo. En consecuencia, los padres «electores» a menudo pertenecen a la clase media, están bastante instruidos y sensibilizados sobre las cuestiones escolares para querer y poder elegir, pero no tienen la suficiente suerte para encontrar lo que buscan. A este respecto, los padres profesores son particularmente activos.

Sin embargo, en determinados contextos, las familias de medio popular se muestran muy motivadas al poder elegir. En el distrito de Minneapolis (Glazerman, 1998),

todas las familias optan a una oferta diversificada, ya que muchos centros escolares proponen programas específicos para las distintas comunidades étnicas. Los criterios de elección que más influyen (revelados por el análisis de los comportamientos efectivos de las familias) son la composición racial del colegio, la distancia al colegio y su tonalidad social. Los padres envían a su hijo a un colegio donde estudiará con sus iguales, étnica y socialmente hablando. Esta tendencia a un «*social matching*» que practicarían todos los grupos sociales desde que cuentan con la posibilidad para elegir se observa en Holanda (Karsten, 1994; Louis y van Velzen, 1991), donde se concede gran importancia a las consideraciones culturales y étnicas. Las familias «blancas» a menudo eligen centros católicos o protestantes, mientras que en los centros públicos el volumen de alumnos extranjeros constituye el 50%-60% de los efectivos.

En resumen, todas las nociones habitualmente presentes en el paradigma del mercado, como la soberanía del consumidor o la libre elección entre los «productos» diversificados no son (al menos no en todos los casos) pertinentes, habida cuenta de la complejidad y el carácter socialmente sobredeterminado de este mercado.

LA ELECCIÓN DEL CENTRO ESCOLAR Y EL FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA

Los efectos del desarrollo de elección sobre el funcionamiento del sistema pueden influir en el trabajo del profesor o el director, en los valores y prácticas pedagógicas e incluso en el tipo de oferta escolar.

En Gran Bretaña (Gewirtz et al., 1995), la competencia entre los centros genera cambios significativos en la «cultura» de los centros. No sólo experimentan la necesidad de resultar atractivas ante sus «clientes» potenciales, sino que reflexionan sobre la imagen que quieren ofrecer a tal o cual «segmento» (retomando un término de

marketing) de la población, sobre todo en relación con sus «rivales» del mercado local. Utilizan cada vez más las técnicas publicitarias, poniendo especial énfasis en los aspectos simples y medibles de su funcionamiento, atractivos para los padres de los alumnos con los que se desea contar (el hecho de llevar uniforme, la oferta de opciones artísticas o clases de nivel). El objetivo es captar a los «alumnos más adecuados», que doten a su centro de una posición favorable en las «*League Tables*». Si la creación de un mercado debía sensibilizar a los centros sobre las necesidades diversificadas de los alumnos, se obtiene el efecto contrario con los colegios que intentan captar a los alumnos «sin problemas». Parece que les interesa más elevar el nivel escolar y social de su público para mejorar sus resultados, que perfeccionar su «productividad» pedagógica.

En el lado práctico, se aprecia una creciente focalización en objetivos académicos, interesándose en los resultados a corto plazo, visibles y cuantificables, a menudo conducentes a agrupaciones por nivel (para satisfacer a los padres de los «buenos» alumnos), en perjuicio de unos objetivos educativos más amplios (socialización, actitudes...), restringiendo —en definitiva— los objetivos establecidos en la escolaridad. En la forma, el «tradicional» estilo de educación británico, con su ambiente ordenado y autoritario, sus ritos escolares y uniformes tendría todo a su favor... (Bagley et al., 1996b).

En otro plano, la diversificación de la oferta escolar era uno de los objetivos (y a la vez una condición para el funcionamiento) de la implantación: para que su elección tenga sentido, los consumidores deben percibir claramente las diferencias entre los colegios. De hecho, el principal efecto visible de la diversificación del sistema tal y como se impulsó en el Reino Unido, fue el endurecimiento de la selección. Muchos centros privados, que no tenían ningún interés por aumentar su capacidad

de acogida, han tenido la posibilidad de reforzar su selección. A la hora de elegir, en las decisiones de las familias británicas prevalece un modelo de colegio dominante, y no les atrae la variedad, uno de los presupuestos en que se basaba la política de elección. La competencia tendría como resultado una mayor semejanza entre los centros, más que su diversificación.

En algunos países, las escuelas a menudo realizan elecciones pedagógicas muy diferentes. Sobre todo es el caso de los Estados Unidos, cuando se adaptan los currícula a las exigencias de las minorías étnicas. Si bien es positivo, en los países en que el multiculturalismo no plantea problema alguno sucede que esta diversificación de la oferta escolar en función de las divergencias étnicas resulta especialmente preocupante. Así, en algunos países de Europa del Este donde se ha implantado la elección de colegio, se observa una «balcanización» creciente con riesgos sociales específicos (Heyneman, 1997). En estos países, las tensiones entre las «minorías» étnicas son fuertes, con lo que la elección mantiene las divergencias e incluso hostilidades existentes entre los grupos, yendo en contra de la integración social.

LOS EFECTOS DE LA ELECCIÓN EN LA SATISFACCIÓN DE LOS USUARIOS, ASÍ COMO EN LA EFICACIA Y EQUIDAD DEL SISTEMA

Anteriormente, hemos observado una diferenciación en aumento entre los colegios, sobre el mapa escolar (naturaleza y calidad de la enseñanza propuesta) y social (tipo de público recibido). Pero esta cuestión continúa relativamente abierta, y son muchas las controversias que plantean los investigadores. En los Estados Unidos, en lo tocante a los sistemas de tipo «bonos educativos», las evaluaciones (por ejemplo, Witte, 1998; Peterson et al., 1999) prueban que las familias que han utilizado este sistema (sobre todo las más pobres, pero más

instruidas y preocupadas por la escolaridad de su hijo que las familias que pueden elegir pero no aprovechan esta opción) están satisfechas de su elección y se han implicado más en la educación de su hijo, aunque el nivel escolar de éste último no haya mejorado tanto como si hubiera seguido en el sector público.

Es muy difícil contrastar las repercusiones de los distintos sistemas de elección, ya que las familias electoras tienen unas características (principalmente actitudes educativas) muy distintas a las controladas habitualmente (profesión, nivel de instrucción...), que les diferencian de las familias que no pueden elegir. A este respecto, resulta especialmente interesante el caso de Milwaukee, donde los colegios sortearon a los alumnos que deseaban tener en sus aulas; en consecuencia, se pueden comparar los resultados de las dos subpoblaciones electoras –las que han quedado satisfechas y las que no– para conocer las repercusiones ligadas al hecho de asistir al centro libremente elegido. Se observa entonces que, en términos de resultados, los efectos son menos insignificantes e incluso positivos para los alumnos que han optado al centro elegido, después de tres o cuatro años asistiendo a éste último (Greene, 1996). Además, un estudio sobre determinados sistemas de bonos educativos, controlando estos «sesgos de selección» confirma el mejor rendimiento dentro de los centros elegidos, pero sólo en el caso de los niños de origen afro-americano (Howell et al., 2000).

En cualquier caso, para quien valore la satisfacción e implicación de los padres, se puede concluir el éxito de la mayoría de las experiencias americanas (cf. principalmente Green, 1999; Wolf et al., 2000); en particular, se pueden hacer efectivas las posibilidades de elección de las familias más pobres. En términos de éxito escolar, se mitiga el balance, y hay que referirse al fracaso, tema sobre el que hablaremos después.

Los trabajos que estudian los efectos de los sistemas de bonos educativos sobre la integración social y étnica son escasos. El estudio de Green (1999) sobre Cleveland destaca que los colegios privados integrados en el sistema de bonos y por tanto susceptible de acoger a niños procedentes de medios desfavorecidos, son más heterogéneos étnica y socialmente que los colegios públicos del sector. El hecho de escolarizar a su hijo en un colegio menos segregado es uno de los factores que produce mayor satisfacción en las familias. Este hecho puede parecer un aspecto positivo del sistema, y sabiendo que desemboca en este contexto, los colegios públicos no estarán menos segregados, sino más bien al contrario.

En Bélgica, donde hace mucho tiempo que la elección por parte de las familias es completamente libre, la segregación social es muy significativa (Vandenberghe, 1997). En las grandes ciudades, algunos centros tienen menos del 5% de alumnos con retraso escolar; otros, más del 90%. Parece que esta segregación procede del mercado y que el número de centros accesibles al público en un distrito es un factor que aumenta la segregación. En Holanda, donde existe un sistema de elección integral desde hace 85 años, entre los centros que se distinguen oficialmente por su orientación religiosa prevalece una considerable segregación étnica y la dispersión de los alumnos extranjeros entre los centros es mucho mayor que la tasa de alumnos del medio popular (Karsten, 1994). Esta segregación étnica ha aumentado de modo significativo en los últimos años: cada vez son más los neerlandeses que emplean la libertad de elección –concedida por razones religiosas– para alejarse de los centros a los que asisten alumnos negros, mientras que los grupos de confesión musulmana se esfuerzan por financiar sus propios colegios con fondos públicos. Hoy en día, se plantea sin rodeos el problema de la compatibilidad entre la libertad que garantiza la

Constitución y el objetivo de integración social (Louis y van Velzen, 1991).

En Nueva Zelanda, el sistema de elección se ha implantado en dos tiempos, previendo que el primer año (1991) los colegios realicen la selección mediante sorteo; los dos siguientes años, estos colegios establecerán un *enrolment scheme* que presente de modo público y notorio sus criterios de selección de alumnos. Los cambios de comportamiento de las familias han sido relativamente limitados (Waslander, 1995): tanto antes como después de la reforma, la mayoría de los alumnos (el 71% frente al 78%) asisten al centro escolar más cercano (el del distrito); además, los medios sociales más acomodados son quienes más utilizan las posibilidades de elección. A su vez, el sistema de elección está ligado a una segregación social entre los centros que ha ido en aumento, salvo en el primer año, cuando prevalecía el sistema de sorteo (que podría ser un dispositivo de equidad). Este último punto presenta las conclusiones del análisis del dispositivo de Minneapolis (Glazerman, 1998), que mostraba que en un sistema previsor donde se procede al sorteo cuando las peticiones de plaza en un colegio superan su capacidad de acogida, la segregación (racial, sobre todo) es más débil que en un sistema donde no haya límite de elección (y quede satisfecha en todos los casos). Este estudio también prueba que un dispositivo de elección controlada puede conducir a un nivel de segregación racial, social y escolar menor que en un sistema de tipo mapa escolar, que refleja la segregación social de la zona.

Los efectos del desarrollo de la elección en la equidad del sistema han sido el centro de debates especialmente intensos en Gran Bretaña. Mientras todos los análisis cualitativos confirmaban un aumento de las desigualdades entre los colegios, un número considerable de trabajos recientes ha querido probar esta tesis remitiéndose a datos estadísticos sólidos. Según estos

estudios (Gorard, 1997; Gorard y Fitz, 1998 y 2000) entre 1988 y 1998, no habría aumentado la segregación social entre los colegios e incluso podría haber disminuido. En 1990 se observó un alza, quizá porque los primeros padres que recurrieron a las posibilidades de elección pertenecían a una clase social muy definida; a continuación, entre 1991 y 1993 hubo un descenso muy marcado, de modo que la elección actualmente recaería en las capas menos favorecidas de la población. Tras los 3 o 4 últimos años, se ha observado un ligero y significativo ascenso en función de diversos indicadores (Noden, 2000).

Otra cuestión consiste en saber si, en una zona concreta, hay colegios que evolucionan de modo contrastado, de modo que unos son las «papeleras» de los otros, mientras que la segregación media disminuiría. Para dos investigadores británicos (Gibson y Asthana, 1999), hay que estudiar el concepto mismo de la polarización de los colegios: ésta se «fabrica» a nivel de mercados locales, y la cuestión es saber, dentro de estos mercados, qué colegios han mejorado su posición; en otras palabras, cuáles prosperan y cuáles decaen. A nivel de mercados locales, situando a cada colegio en relación con su competencia, la segregación aumenta. Los colegios mejor clasificados en su mercado local son aquellos en que más ha progresado su nivel escolar, aumentando en consecuencia las diferencias entre los centros de la misma zona. La evolución social del público es la siguiente: los colegios que más progresan reciben menos niños procedentes del medio popular.

Pese a las precauciones, sigue siendo muy difícil relacionar con el desarrollo de la elección a la evolución (o ausencia) de la segregación constatada, pues el contexto histórico y geográfico está determinado por otras evoluciones, locales o regionales, sobre el que el mercado quizá carezca de competencia. En particular, el nivel de segregación social observado en los colegios

también depende de la disgregación y evolución de la zona estudiada.

Si la cuestión es saber si el desarrollo de la elección afecta al alza la segregación entre los colegios, ésta seguirá estando relativamente abierta; lo mismo sucede respecto a sus efectos en el rendimiento de los alumnos y en la eficacia global del sistema, si bien hay un número considerable de presunciones.

Pese a que las familias no se deciden en función de la eficacia del colegio, sino de los valores de convivencia (bienestar del niño, ambiente...), esta conclusión es mucho mayor en Gran Bretaña que en los Estados Unidos (OCDE, 1994), aunque el aumento de las posibilidades de elección pueda generar más eficacia. Si normalmente se observa una mayor satisfacción de los usuarios o un aumento de la participación paterna en la vida escolar, en cuanto a la progresión de los niños, aunque éste era un objetivo esencial, actualmente los resultados son poco convincentes.

A la inversa, se puede concluir, una vez conocidas las cifras más o menos homogéneas sobre la asistencia a clase (o al entorno escolar), si el aumento de la segregación se acompaña de un aumento de las diferencias entre los alumnos: al concentrar a los buenos alumnos en los colegios de élite tienen más posibilidades de que sean mejores, mientras la concentración de alumnos débiles en centros elegidos por defecto, conduce a una inexorable y distanciadora «espiral de caída». Por ejemplo, en Francia, Duru-Bellat y Mingat (1997) demuestran que la ganancia de los alumnos débiles al asistir a una clase heterogénea duplica la pérdida experimentada por los mejores alumnos en dicha situación, además de que los alumnos débiles son más sensibles a la calidad del entorno escolar.

Estos trabajos también prueban el interés de las familias para que su hijo asista a la mejor clase posible, pues se progresa más cuanto mayor sea el nivel de la clase. Las familias más influyentes, cuyos hijos obtienen los mejores resultados según la media, van a defender las clases de nivel. Por su parte, los mejores alumnos de los centros escolares intentarán, con razón, acceder a los mejores centros (donde progresarán más); sin embargo, con su fuga, hacen más homogéneos a los colegios que dejan (con alumnos más débiles), lo que dificulta la progresión de estos últimos, pues, como ya dijimos, los alumnos débiles son particularmente sensibles a la calidad del entorno escolar. La polarización del mercado y la ineficacia global tiene su origen en que la decisión de las familias se toma en función de beneficios privados, sin apreciar el coste colectivo de su elección. Además, cada centro percibe su interés (seguir las preferencias de las familias y los profesores) sin examinar las consecuencias de su política sobre los otros centros. En definitiva, hay clases y colegios más polarizados y los «efectos de los iguales» resultantes de tal situación sólo pueden afectar al descenso de la eficacia escolar global del sistema, mientras la mejora de la calidad era y sigue siendo uno de los argumentos más fuertes de los defensores del mercado.

En Francia, las evoluciones no se evalúan si no están reguladas. A nivel de *collège*¹ se organizó una evaluación al inicio de la «experiencia» de flexibilidad del mapa escolar (Ballion, 1986), muy tranquilizadora, pues en las zonas afectadas la tasa de petición de cambio era del 11%, con evidentes diferencias entre las regiones rurales y una tasa próxima al 0% y algunas zonas urbanas con una tasa que en ocasiones superó al 20%. Como en los países

(1) N. del T.: *Collège*: colegio, centro o establecimiento público local de enseñanza que acoge a alumnos tras la terminación de la escuela primaria para proporcionarles una educación secundaria de primer ciclo como parte fundamental de la escolaridad obligatoria.

vecinos, las peticiones de cambio eran desigualmente frecuentes en función de las clases sociales, hecho éste analizado en los recientes trabajos de Héran (1996) y de Langouët y Léger (1997). Si las profesiones liberales eligen principalmente la enseñanza privada, la elección de la pública recae en los profesores y sobre todo en los cuerpos superiores de la función pública.

La evolución de las políticas académicas durante la década de los noventa no se conoce bien, pero se puede afirmar que en 1990 la mitad de los *collèges* y la cuarta parte de los *lycées*² eran el centro de las medidas de flexibilización del mapa escolar y sus distintas modalidades de organización. No obstante, las investigaciones recientes, principalmente de Broccolichi y Van Zanten (1997), demuestran, al menos en las zonas urbanas (en concreto la periferia parisina), un aumento de las preocupaciones paternas traducido en auténticas fugas de determinados centros escolares por parte de las familias mejor informadas. Este fenómeno (cuyas cifras se desconocen actualmente) surge en un contexto en que disminuye el número de alumnos (en algunos colegios de París hay plazas libres); a este respecto cabe destacar que en los países vecinos el desarrollo de la elección escolar a menudo ha coincidido con un período de pausa demográfica.

Sigue pendiente el análisis objetivo de los efectos de la flexibilización en la segregación de los centros escolares. Se dispone de un estudio que describe detalladamente la evolución de las características de los *collèges* (principalmente edad y origen social de su público), desde 1989 (Trancart, 1998), apreciándose diferencias ligeramente crecientes entre los *collèges*, en función de las características escolares y sociales de sus alumnos: ahora se concentra a los alumnos con retraso o a los procedentes de un medio desfavorecido en determinados

centros escolares. Pero esta evolución, de la que el autor declara, con prudencia, que por una parte e indiscutiblemente se puede imputar a la flexibilización del mapa escolar, se conjuga con otra, de sentido inverso: los *collèges*, en diez años, se distinguen cada vez menos debido a las opciones escolares de sus alumnos. En otras palabras, las opciones escolares son más uniformes de un *collège* a otro, aun cuando su público sea un poco más definido. Primeramente, en esta tendencia paradójica, se observa el impacto de la política nacional de prolongación de la escolaridad (y la supresión efectiva de la orientación al término del quinto año).

Cabe destacar, para quien trate de evaluar los efectos de la flexibilización del mapa escolar, que actualmente no existe ningún estudio que determine el hecho de que el aumento de tales disparidades entre *collèges* sea mayor en las zonas afectadas por esta flexibilización. El aumento de las desigualdades de reclutamiento entre los *collèges* se ha observado no sólo en las ciudades donde se mantiene el mapa escolar, al menos de modo formal (Broccolichi y Van Zanten, 1997); además se aprecian otros cambios en relación con la flexibilización del mapa escolar en las zonas en que sigue habiendo una sectorización. Quizá haya que aludir a fenómenos conexos con la elección de las familias, como la evolución de la desagregación social de su entorno. Determinados fenómenos observados en las zonas sectorizadas y en las no sectorizadas, como la creación por parte de los directores de las clases de nivel para «proteger» a los buenos alumnos quizá tengan alguna relación con el cambio de público escolar, ya que en los últimos cuatro años de *collège* no existe ninguna selección (desde mediados de los años ochenta). El clima de los *collèges* puede cambiar, las estrategias de los padres pueden

(2) N. del T.: *Lycée*: centro público local de enseñanza, dedicado a la enseñanza secundaria de segundo grado o superior y abierto a los alumnos que hayan terminado con éxito los estudios en el *collège*.

endurecerse, pero nunca se pondrá en duda la elección.

En definitiva, si Francia mantiene el mapa escolar en gran parte del territorio (lo que tiene que ver evidentemente con el hecho de que las diferencias entre los centros son menores en Francia que en los países vecinos como Bélgica y Holanda) y las políticas nacionales siguen regulando el sistema, las estrategias de las familias cada vez tienen más peso y tienden a restablecer, no de modo espectacular pero sí continuo los entornos escolares (clase y *collège*). Muchos trabajos demuestran que las familias más informadas logran superar la indiferencia y encontrar continuamente nuevos criterios para que la escolaridad de su hijo sea «determinante»; en consecuencia podemos preguntarnos si, en Francia, el *collège* al que se asiste llegará a sustituir la escolaridad completa casi universal del *collège*, decisivo criterio de distinción, sobre todo con vistas al acceso a un *lycée* determinado, si bien se trata de una mera suposición.

CONCLUSIÓN

Saber si conviene desarrollar las posibilidades de elección de las familias, pregunta que se formulan actualmente la mayoría de los países, es una cuestión de naturaleza política cuya respuesta variará en función de los objetivos prioritarios para la institución escolar: si se trata de la integración social o la «maximización» de las competencias escolares del conjunto de una clase de edad, el desarrollo de la elección será objeto de un juicio negativo (de manera más o menos limitada en función de su organización en particular). Efectivamente, se sabe que en términos de eficacia, no hay que esperar un mayor rendimiento académico por la elección, y que en materia de equidad, el desarrollo de la elección parece relativamente arriesgado, ya que el «mercado» tiende a producir segmentación y polarización, excepto cuando se realiza de forma estricta.

Sin embargo, si se potencia la satisfacción de los usuarios e incluso la formación de una élite, el juicio será el contrario, e incluso más bien positivo, tanto más cuanto que no se juzgue negativamente una cierta segregación cultural o étnica. Entonces la política tendrá que optar entre dar mayor satisfacción a las familias (o a algunas de ellas) y exponerse a los consiguientes efectos no deseados, como una mayor segregación (racial, social o escolar) por una eficacia global más reducida.

Por otra parte, existen políticas alternativas al desarrollo de la elección centradas en mejorar la eficacia de todos los centros más que en motivar a las familias para que busquen los mejores colegios y debiliten a los restantes, lo cual no costaría más que una política de elección, y permitiría preservar con toda probabilidad los objetivos sociales de la educación, que justifican la intervención del Estado en este ámbito. Lo que resulta evidente es que, en todas partes y en las distintas modalidades de cada país, hay que distinguir entre una política activa de homogeneización de la calidad de la oferta escolar, o el desarrollo de sistemas de elección mediante dispositivos capaces de suprimir los efectos no deseados.

(Traducción: Silvia Mantero)

BIBLIOGRAFÍA

- BAILL, S.; VAN ZANTEN, A.: «Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britanniques», en *Education et Société*, 1 (1998), pp. 47-71.
- BAILLON, R.: «Le choix du collège: le comportement éclairé des familles», en *Revue Française de Sociologie*, XXVII (1986), pp. 719-734.
- BROCCOLICHI, S.: «Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement

- secondaire», en *Sociétés Contemporaines*, 21 (1995), pp. 15-27.
- BROCCOLICHI, S.; VAN ZANTEN, A.: «Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne», en *Annales de la recherche urbaine*, 75 (1997), pp. 5-17.
- CARL, J.: «Parental Choice as National Policy in England and the United States», en *Comparative Education Review*, 38, 3 (1994), pp. 294-323.
- CHUBB, J. E.; MOE, T. M.: *Politics, Markets and America's Schools*. Washington, The Brookings Institution, 1990.
- DUBET, F.; DURU-BELLAT, M.: *L'hypocrisie scolaire*. Paris, Seuil, 2000.
- DURU-BELLAT, M.; MERLE, P.: «Politiques éducatives, évolution des scolarités et transformations de la sélection», en *L'Année Sociologique*, 2 (2000), pp. 319-344.
- DURU-BELLAT, M.; MINGAT, A.: «La constitution de classes de niveau par les collèges: les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice», en *Revue Française de Sociologie*, XXXVIII (1997), pp. 759-790.
- GEWIRTZ, S.; BALL, S. J.; BOWE, R.: *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham, Open University Press, 1995.
- GIBSON, A.; ASTHANA, S.: «What's in a number?», en *Research Papers in Education*, 15, 2 (1999), pp. 133-153.
- GLAZERMAN, S.: *School Quality and Social Stratification: The Determinants and Consequences of Parental Choice*. American Educational Research Association Annual Meeting, San Diego, 1998.
- GORARD, S.; FITZ, J.: «The More Things Change... The Missing Impact of Marketisation», en *British Journal of Sociology of Education*, 19, 3 (1998), pp. 365-375.
- HÉRAN, F.: «Ecole publique, école privée: qui peut choisir?», en *Economie et Statistique*, 293 (1996), pp. 17-39.
- KARSTEN, S.: «Policy on ethnic segregation in a system of choice: the case of The Netherlands», en *Journal of Education Policy*, 9, 3 (1994), pp. 211-225.
- LANGOUËT, G.; LÉGER, A.: *Le choix des familles*. Paris, Fabert, 1997.
- MEURET, D.; BROCCOLICHI, S.; DURU-BELLAT, M.: «Autonomie et choix des établissements scolaires: finalités, modalités, effets», en *Les cahiers de L'IREDU*, 62 (2000).
- MEURET, D. y DURU-BELLAT, M.: «Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers: autonomie et choix des établissements scolaires», en *Revue Française de Pédagogie*, 135 (2000), pp. 173-221.
- NODEN, Ph.: «Rediscovering the impact of marketisation : dimensions of social segregation in England's secondary schools, 1994-1999», en *British Journal of Sociology of Education*, 21, 3 (2000), pp. 371-390.
- RITZEN, J. M.; VAN DOMMELEN J.; de VIJDER, F. J.: «School Finance and School Choice in the Netherlands», en *Economics of Education Review*, 16, 3 (1997), pp. 329-335.
- TEELKEN, C.: «Market Mechanisms in Education: School Choice in the Netherlands, England and Scotland in a Comparative Perspective», en *Comparative Education*, 35, 3 (1999), pp. 283-302.
- TRANCART, D.: «L'évolution des disparités entre collèges publics», en *Revue Française de Pédagogie*, 124 (1998), pp. 43-53.
- VANDEBERGHE, V.: «Le dispositif institutionnel scolaire belge : un mécanisme hybride alliant l'état et le marché, marqué par la ségrégation entre écoles.», en *Savoir*, 9, 3-4 (1997), pp. 363-375.
- WALFORD, G.: *Choice and Equity in Education*. Londres, Cassell, 1994.