

Archivos Analíticos de Políticas Educativas

Revista académica evaluada por pares

Editor inglés: Sherman Dorn
College of Education
University of South Florida

Editor Español: Gustavo E. Fischman
Mary Lou Fulton College of Education
Arizona State University

Volumen 16

Número 21

Noviembre 15, 2008

ISSN 1068-2341

De la Participación Democrática a la Elección de Centro: las Bases del Cuasimercado en la Legislación Educativa Española

Antonio Olmedo Reinoso
Universidad de Granada

Citación: Olmedo Reinoso, A. (2008). De la Participación Democrática a la Elección de Centro: las Bases del Cuasimercado en la Legislación Educativa Española. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 16 (21). Recuperado [fecha] de <http://epaa.asu.edu/epaa/>

Resumen

Este artículo se enmarca dentro de un trabajo de investigación más amplio que parte con el objetivo de entender y explicar las distintas dinámicas de inclusión y exclusión social producidas a causa del desarrollo y la aplicación de políticas neoliberales en el campo educativo. Nos centraremos en las políticas de elección y participación de las familias en los centros educativos con la intención de contextualizar el papel del Estado a este respecto, analizando el marco legislativo en el que las familias actúan y toman decisiones con respecto a distintos aspectos relacionados con la escolarización de sus hijos. Nuestro objetivo no es tanto hacer una mera presentación del contenido de dichas políticas sino tratar de comprender y señalar los posibles efectos de las mismas en comparación con otros contextos en los que se han puesto en prácticas otras dinámicas similares. Se pondrá de manifiesto cómo el devenir de las políticas españolas de elección y participación en los centros ha redefinido el rol de las familias en relación con dicho proceso de escolarización, cediendo, en algunos casos, a presiones provenientes desde el seno de algunas agrupaciones de las mismas. El resultado ha sido el paso de un papel activo en la gestión y organización diaria de los



Los lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. AAPE/EPAA es publicada conjuntamente por el Mary Lou Fulton College of Education, Arizona State University y el College of Education, University of South Florida. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en el Directory of Open Access Journals <http://www.doaj.org>, ERIC, H.W. Wilson & Co. y SCOPUS. Contribuya con comentarios y sugerencias a Fischman@asu.edu.

centros educativos a otro, mucho más puntual y restringido, en el que las familias podrían definirse como meras consumidoras de educación, centrado en el control mediante la elección de aquellas escuelas que son consideradas como las “mejores y más adecuadas” en la consecución de sus aspiraciones y expectativas tanto presentes como futuras.

Palabras clave: política educativa; elección de centro; participación; cuasimercados

From Democratic Participation to School Choice: Quasimarket Principles in the Spanish Educational Legislation

Abstract

This paper is part of a broader research project that aims to study and give some theoretical explanation to the inclusion/exclusion dynamics produced by the application of neoliberal policies in education. It focuses on those policies that promote school choice and family involvement. The goal was to contextualize the role of the State over these issues, analyzing the legislative framework in which families act and take decisions in relation to their children's education process. Far from trying to give a mere description of the contents of those policies, this article tries to understand and point out their possible effects in comparison with other contexts that have already developed similar dynamics. The article suggests that the trajectory of the Spanish educational policy over school choice and participation has redefined the role of families in relation to their children's schooling process. The result has been the transition from an active role in the daily organization and management of the schools to another one more specific and restricted where the families could be defined as consumers of education focusing on the control through choice of those schools that are considered as the “best and more appropriate” in order to fulfil present and future aspirations and expectations.

Keywords: education policy; school choice; participation; quasimarkets

Introducción

Como se ha puesto de manifiesto en repetidas ocasiones, las políticas educativas españolas a lo largo de las últimas décadas son generalmente contradictorias si se evalúan sus objetivos respecto de los recursos destinados a desarrollarlos (Bonal, 1998; Puelles, 2002; Rivière et al., 1997). En algunos casos, esta contradicción es fruto de un proceso de “importación” de dichas políticas desde otros países con la creencia de que éstas solventarán los problemas existentes, pero sin la consecuente reflexión en torno a los medios necesarios para su implementación. De esta forma, la introducción de soluciones centradas en el mercado en ciertos “espacios”, aquellos entendidos históricamente como “servicios públicos”, se presenta bajo la forma de “políticas mágicas” (Ball, 1998, p. 124), ya que se espera que su aplicación resuelva la totalidad de dichos problemas de forma automática. Como señala Calero (1998), la educación en España es un campo en el que están teniendo lugar determinados cambios, tomando la forma de lo que se ha denominado como *cuasimercado*. Con este término nos referimos a:

la introducción en el sector educativo de mecanismos similares a los utilizados en los mercados (capacidad de elección, competencia, participación de proveedores privados, sistemas de incentivos y desincentivos económicos, etc.), que sustituyan o complementen a los sistemas de asignación jerárquica (...) estos mecanismos deben

ir acompañados por sistemas de financiación, regulación y control públicos (Calero y Bonal, 1999, p. 51)¹.

En concreto, podemos señalar cinco aspectos en los que se comprueba la introducción de distintos elementos de los cuasimercados en el sistema educativo español (Calero, 1998). Por un lado, los cambios ocasionados sobre la estructura y diferenciación del “producto”, probablemente no a nivel curricular, el cual sigue siendo controlado por el Estado, pero sí con respecto al control del profesorado, las actividades extracurriculares, los servicios ofrecidos por los centros, etc. En segundo lugar, la introducción de variaciones en las políticas de elección de centro, distinguiendo una paulatina reducción del control estatal respecto a la misma, moviéndose hacia posiciones de “matrícula abierta” con las que la responsabilidad de la elección recae sobre los propios padres. El tercer aspecto lo conforman los cambios en el sistema de financiación, el cual seguirá al alumno beneficiando al centro escogido por éste, ya sea de titularidad pública o privada. En cuarto lugar, la creación de mecanismos para evaluar la calidad de la educación y los sistemas de información con el objetivo de informar a los supuestos “clientes del servicio”. Por último, encontramos una serie de dinámicas y políticas descentralizadoras en relación con la gestión y organización escolares, con las que se refuerza la autonomía de los propios centros y, en especial, la figura del director. Es importante señalar la interrelación de estos aspectos, teniendo en cuenta que los cambios introducidos en uno de ellos producirán inevitablemente cambios en el resto y, en definitiva, sobre la configuración de la totalidad del sistema educativo.

Como podemos observar, dichas transformaciones redefinen las funciones y posición de los actores educativos, dotándolos de, o restándoles, nuevos derechos y competencias, generando un nuevo horizonte en el que se espera que desarrollen sus nuevos roles. En concreto, el proceso de escolarización y elección de centro es un buen ejemplo de esto último, desarrollando un fuerte debate interno en aquellos contextos en los que se intenta introducir modificaciones a este respecto, como veremos más adelante. Levin (1990) señala cómo la elección de centro se encuentra en la “intersección de dos conjuntos de derechos” (p. 252). Por un lado, la libertad de los padres para elegir el tipo de educación que se quiere para sus hijos ha sido defendida tradicionalmente desde una determinada visión filosófica basada en valores religiosos. Esta posición subraya “el derecho de los padres a escoger las experiencias, influencias y valores a los que expondrán a sus hijos” (id.). Se entiende, por tanto, que las familias están preparadas para elegir el centro que mejor se adecue a las necesidades educativas específicas de cada uno de sus hijos, ya que son aquellas las mejores concededoras de las mismas. Desde la otra perspectiva, se entiende que al ser los propios estados los garantes del bienestar y devenir social, se les debe suponer la capacidad de actuación y control en este campo. En palabras del propio Levin, “el segundo es el derecho de una sociedad democrática de utilizar el sistema educativo como un medio para reproducir sus instituciones más esenciales, políticas, económicas y sociales, mediante la experimentación de una escolarización común” (id.), lo cual explicaría la necesidad de desarrollar políticas de control de la asignación de alumnos a los distintos centros educativos, poniendo en interrogante la libertad total de elección por parte de las familias.

En nuestro caso, esta dualidad subyace en el seno de la Constitución Española de 1978. Debe tenerse en cuenta el importante y complicado momento en el que España se encuentra durante ese periodo. Tras la muerte del dictador Franco, el país entra en una fase de transición. Durante los primeros años, los distintos partidos (tras la costosa legalización de los partidos de izquierdas) buscarán un punto de consenso en distintos ámbitos que diera la suficiente estabilidad

¹ Para una revisión más exhaustiva sobre el concepto de cuasimercado véase: Le Grand, 1991; Le Grand y Bartlett, 1993); sobre su aplicación al ámbito educativo véase: Bartlett, 1993; Glennerster, 1991; Villarroya, 2000; Whitty, 1997.

política para la construcción del régimen democrático. Entre ellos, y posiblemente uno de los más conflictivos, se encuentra la educación. De esta forma, “la hegemonía del sector privado religioso, la articulación de alternativas educativas progresistas, las reivindicaciones autonómicas de los nacionalismos históricos, las luchas del profesorado por la mejora de sus condiciones laborales y salariales, los déficits de plazas escolares, etc., configuran el complejo mapa de actores e intereses” (Calero y Bonal, 1999, p. 72). El artículo 27 de la Constitución desarrolla el llamado “pacto escolar”, debatiéndose, como hemos señalado, entre dos principios fundamentales relacionados con la educación: *equidad* y *libertad*. De cualquier forma, ambos son implementados de modo tan sumamente genérico y amplio que dan pie a visiones muy dispares, en función de en cuál de ellos se ponga el énfasis, y, sobre todo, desde qué perspectiva ideológica se quieran presentar (Bonal, 2004). Tanto el principio de *equidad* como el de *libertad de enseñanza*, son conceptos claramente abiertos a interpretaciones ideológicas, por lo que han sido utilizados desde distintos posicionamientos políticos con el fin de alcanzar objetivos opuestos en diferentes legislaturas. En principio, los partidos de izquierdas tradicionalmente se han inclinado por la *igualdad*, apostando por una determinada lectura del texto constitucional que enfatizara los aspectos que la refuerzan. Por su parte la derecha política ha apostado por la *libertad*, defendiendo con ello a los centros privados, especialmente los de carácter religioso (Fernández Soria, 2007; Puelles, 2002). La ambigüedad del pacto constitucional es tan sumamente amplia que favorece la aparición de diferentes intereses y reivindicaciones. Este pacto, “es lo suficientemente ‘democrático’ para dejar sin sentido la lucha colectiva de los movimientos de izquierdas, y lo suficientemente ambiguo para que los grupos de interés del sector se organicen para reivindicar sus intereses específicos” (Bonal, 1998, p. 166). Dichos grupos de interés pueden variar desde sindicatos, asociaciones de padres y madres, federaciones de centros privados, grupos religiosos con intereses en la educación, etc. El hecho de que las reivindicaciones e intereses de tan amplio grupo de actores tengan legitimidad y cabida bajo el paraguas constitucional nos devuelve de nuevo al dilema ideológico de partida en relación a la disyuntiva entre *libertad* y *equidad*.

En el presente artículo nos centraremos, por un lado, en los mecanismos mediante los que se canaliza la participación de las familias en la educación de sus hijos y, a su vez, en aquéllos relacionados con la elección de centro educativo. Para ello analizaremos la legislación española a tales efectos, tratando de ofrecer una visión de conjunto del devenir de la política educativa hasta el momento actual². Es importante establecer una aclaración previa dada la complejidad del caso español en cuanto a su dimensión organizativa. Como es sabido, el Estado español está constituido por diecisiete Comunidades Autónomas y dos ciudades autónomas (Ceuta y Melilla). El grado de autonomía de todas ellas difiere tanto en grado como en funciones, aspectos que se encuentran regulados en los distintos Estatutos de Autonomía de cada una de las Comunidades. En lo referente a educación, y a la división de análisis propuesta en este artículo, cabe destacar que en el año 1990, tan sólo siete de las diecisiete Comunidades tenían transferidas las competencias educativas por completo, quedando el resto bajo la regulación directa de la Administración central: el Ministerio de

² Como señala Tójar (2006), los textos legislativos están catalogados dentro del amplio grupo de documentos denominados oficiales. En la misma línea que este autor, entendemos el análisis de contenido como un “proceso cualitativo de análisis, generador de información, de interpretación y de conclusiones” (p. 311). Para ello hemos seguido las cinco etapas propuestas por Sandoval (citado en Tójar, 2006) para el análisis de contenido de textos. En primer lugar, se realizó un rastreo de documentos, para lo que se utilizó la base de datos *Educalex*; segundo, clasificación de los mismos; tercero, selección de aquellos que son pertinentes; en cuarto lugar, se llevó a cabo una lectura profunda del contenido y búsqueda de tendencias, similitudes y contradicciones, etc.; por último, realizamos una lectura cruzada, comparando con otras fuentes y entre los mismos documentos legislativos trabajados.

Educación y Ciencia (en lo que vino a denominarse como “territorio MEC”). Habrá que esperar al período 1998-2000 para que se produzca el traspaso total de funciones, competencias y servicios educativos al resto de Comunidades. Este hecho hace del análisis de las políticas una tarea ciertamente compleja, dada la existencia de múltiples casuísticas en relación a los distintos signos que puedan tomar los gobiernos central y regional, si bien es cierto que la legislación del primero prevalece en todo momento sobre la del segundo, siempre que respete y no interfiera con el grado de autonomía pactado con las Autonomías. En lo que respecta a nuestro trabajo, hemos optado por ofrecer el análisis de la política del gobierno central, utilizando, hasta que ha sido posible, las concreciones que éste realizaba sobre las Comunidades que se encontraban totalmente bajo su responsabilidad (el citado “territorio MEC”). En la última etapa propuesta ya no será posible esto último, por lo que se ha optado por utilizar los casos de Comunidades concretas, por un lado la Comunidad Autónoma de Andalucía (que ha sido tradicionalmente gobernada por el Partido Socialista) y la Comunidad Valenciana (gobernada por el Partido Popular desde el año 1995). Esta elección sobre la política estatal responde a nuestro interés por centrarnos, en un primer momento, en los cambios y tendencias ideológicos y políticos que se producen en España durante las dos últimas décadas, dejando para futuras publicaciones un estudio en profundidad sobre las concreciones de dichas tendencias por parte de los distintos gobiernos regionales.

Regulación Educativa Estatal: el Gobierno Socialista se Debate entre Equidad y Libertad

Con la llegada al poder del Partido Socialista Obrero Español en 1982, se inaugura una etapa en la que encontramos una preocupación por parte del partido en el gobierno de hacer extensible el principio de escolarización básica universal y gratuita a toda la población. Debe tenerse presente que durante el curso académico 1976-77 la tasa de escolarización a la edad de 15 años (comienzo de la etapa postobligatoria) era de tan sólo el 47,5 %. Esta cifra llegará hasta el 68,52 % durante el curso 1980-81, previamente a la etapa socialista, y superará el 85 % a finales de la década de los ochenta, en el curso 1988-89 (Fernández Mellizo-Soto, 2000). Junto a ello, se parte del compromiso de democratizar un sistema fuertemente jerarquizado y dual, en el que la educación privada gozaba de desmesurados privilegios (tanto en margen de actuación como en términos de financiación estatal). De ahí que la primera ley educativa del gobierno socialista no se centrara en aspectos curriculares y metodológicos, sino en desarrollar los principios constitucionales referentes al *derecho a la educación* y la *libertad de enseñanza*.

El Nacimiento de los Consejos Escolares

Fruto de una determinada lectura ideológica—y hasta cierto punto partidista—del principio de libertad de enseñanza, nacen los Consejos Escolares, donde la participación “además de constituir medio para el control y gestión de fondos públicos, (...) es mecanismo idóneo para atender adecuadamente los derechos y libertades de los padres, los profesores y, en definitiva, los alumnos” (LODE, 1985: Preámbulo). Tanto la naturaleza como las funciones de los mismos nos dan una idea del marcado carácter democrático con el que éstos son dotados, al menos desde la perspectiva del legislador. En un primer momento los miembros del Consejo abarcan un amplio elenco de personas, aquéllas a las que se entiende un interés directo por la educación y que juegan algún rol en la realidad de los centros. Dichos actores educativos son los siguientes: el director del centro, que será su presidente; el jefe de estudios; un concejal o representante del ayuntamiento; un número

determinado de profesores elegidos por el claustro³; un número determinado de padres de alumnos y alumnos elegidos, respectivamente, entre los mismos⁴; el secretario del centro, que actuara de secretario del consejo, con voz y sin voto. (LODE, 1985: art. 41.1)

Como puede observarse, existe un importante grado de diversidad respecto a los actores que configuran el mapa de los Consejos, aunque el profesorado (incluyendo a los miembros del equipo directivo) se encontrará en todo caso en mayoría frente al resto de representantes, lo cual marcará profundamente el alcance de sus posibilidades. Con respecto a sus funciones es importante destacar que, en principio, fueron de gran relevancia en lo que respecta al gobierno y control de la marcha de los centros educativos (ver Apéndice A – Tabla A1). Entre otras, se reconoce a los miembros del Consejo un amplio grado de capacidad decisoria, con sutiles diferencias en el caso de los centros concertados, respecto a la elección del director y designación del equipo directivo; la aprobación del proyecto de presupuesto y la programación general de centro; la definición del Reglamento de Régimen Interno; y la decisión de aspectos relativos a la admisión de alumnos (siempre dentro de los criterios establecidos previamente en dicha ley, que son analizados en el siguiente apartado). Se modifica, así, la figura del director, el cual cobra una función más de coordinación y liderazgo pedagógico.

En los centros concertados, incluso, se da potestad al Consejo Escolar para participar en el proceso de selección y contratación del profesorado y, a su vez, proponer el cobro de percepciones económicas complementarias a las familias con el fin de ser destinadas a actividades extraescolares. Este último aspecto es de gran importancia ya que abre la posibilidad de restringir el acceso a un determinado grupo de familias que se vieran incapaces de hacer frente al pago de dichas cantidades. Aun cuando dichas cuotas tienen un carácter voluntario, en muchos casos, dicha voluntariedad es ocultada ante el resto de padres (Villarroya, 2000), constituyendo una verdadera barrera estructural basada en el capital económico familiar de cara a la elección y acceso a este tipo de centros educativos. Quizás, como señala Santos Guerra (1999), la regulación de las funciones de los Consejos de los centros concertados, en práctica igualdad de condiciones que aquéllos de titularidad pública, supone el mayor avance propuesto por esta ley, dado que previamente dichas funciones dependían directamente de los titulares de los centros. De esta forma, como puede constatar, la regulación de los Consejos Escolares suponen un primer paso, al menos a nivel teórico, en aras a fomentar la participación de los distintos agentes educativos y la democratización en el proceso de toma de decisiones.

Aún así, no faltan voces críticas a raíz de estas iniciativas. Fernández Enguita denuncia que “la Ley socialista consagra el dominio del profesorado en los centros públicos y un dominio compartido del propietario y el profesorado en los privados” (1992, p. 116). Según este autor, las competencias otorgadas a los Consejos Escolares son, por un lado, demasiado generales y, por otro, subsidiarias, mientras que el núcleo decisorio fuerte queda en manos del profesorado (los cuales son, a su vez, mayoría en el Consejo). Más aún, el claustro experimenta este hecho como una pérdida parcial de privilegios en la autogestión y autorregulación de su trabajo, un cierto “intrusismo profesional” (Fernández Enguita, 1999), a raíz de la incorporación de otros agentes en dicho proceso decisorio, incluso aquéllos de menor calado. Esta situación ha llevado al desarrollo de ciertas estrategias de boicot respecto al Consejo, como veremos más adelante, las cuáles serán uno de los principales focos de problemas para el establecimiento de una participación tanto real como operativa.

³ No podrá ser inferior a un tercio del total de los componentes del consejo escolar del centro.

⁴ No podrá ser inferior a un tercio del total de componentes del consejo.

La Regulación Estatal de la Libertad de Elección de Centro

Paralelamente, dicha *democratización* en la gestión y el control de los centros educativos, a la que hacíamos referencia en el apartado anterior, se entiende en términos de libertad de elección de centro por parte de las familias. Refiriéndose a la libertad de enseñanza, se reconoce que ésta “incluye, asimismo, la capacidad de los padres de poder elegir para sus hijos centros docentes distintos de los creados por los poderes públicos, así como la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus convicciones” (LODE, 1985: Preámbulo). Por este motivo se desarrollará todo un cuerpo de textos legislativos referente a la regulación del acceso para aquellos casos en los que la demanda de puestos escolares supera a la oferta en centros financiados con fondos públicos. Este hecho abre una importante discusión en torno a la financiación estatal de los centros de enseñanza privada. La solución propuesta por el partido socialista en esta etapa consiste en la definitiva regulación del sistema estatal de “conciertos”. De esta forma, los centros privados recibirán financiación estatal para el desarrollo de las distintas etapas de educación obligatoria, siempre y cuando cumplan una serie de requisitos señalados por la Administración⁵, dando lugar a la configuración de la actual “red dual de centros educativos”.

Los centros concertados se regirán, entre otros, por los mismos principios que aquéllos de titularidad pública a la hora de aceptar alumnos. De esta forma, se establece un baremo que deberá aplicarse a todos los solicitantes en caso de falta de plazas (ver Tabla 1). Esta medida supone la intención estatal de controlar el acceso a los centros privados financiados con dinero público (centros concertados), por lo que debemos entender dicho baremo como una “herramienta ideológica” que llevará a fines y situaciones muy distintas en función de los indicadores que se establezcan y prioricen en dicha baremación. Las tablas presentadas a lo largo de este artículo, en las que se han construido los distintos baremos propuestos por la Administración educativa, tienen una doble lectura. Por un lado, representan los distintos criterios que deberán considerarse, así como el valor numérico asignado a cada uno de ellos. La puntuación final de un alumno será, por tanto, la suma de las puntuaciones parciales en cada uno de los distintos criterios. Pero, por otro lado, estos criterios se encuentran jerarquizados, de forma que en casos de empate en la puntuación de dos alumnos que han solicitado su acceso a un mismo centro, éste se solucionará mediante la aplicación concurrente de los criterios señalados como “prioritarios”, saliendo “ganador” aquél que supere en puntuación a otro en el primero de los apartados en que existan diferencias. Este hecho da una especial importancia al lugar que ocupan los distintos criterios en la tabla, ya que dicha posición, en determinados casos, sería más importante que el propio valor numérico asociado a cada criterio independientemente.

Volviendo a nuestro análisis, los aspectos de mayor peso dentro de dicho baremo, en esta primera fase, son la renta familiar anual (favoreciendo a aquellas familias con menores niveles de renta) y la proximidad del domicilio al centro (para lo que se establecen las conocidas como “zonas de influencia” de los centros que regulan la puntuación obtenida en este apartado). La introducción de la consideración de los hermanos matriculados en el centro responde a una fuerte presión por parte de las familias para asegurar la igualdad de enseñanza entre los miembros de las mismas y, sobre todo, en términos de economía, tanto de capital como de tiempo, para padres y madres (Jordan et al., 1994). Como vemos, quedan en un segundo plano otras variables como: la condición

⁵Además de compartir el régimen de acceso a los mismos en iguales términos que los centros públicos, los centros concertados deben ofertar gratuitamente las enseñanzas acordadas en el concierto, impartiendo el currículum escolar oficial y manteniendo la misma ratio profesor-alumno; someter las actividades extraescolares a un régimen optativo y no lucrativo y, además, solicitar autorización para percibir cualquier cobro en concepto de actividades complementarias (LODE, 1985. Capítulo Cuarto).

de emigrante retornado, cualquier tipo de minusvalía por parte del alumno/a o miembro de la familia, la condición de familia numerosa y un punto final concedido por el propio centro. Este último criterio, de nuevo, es de especial importancia ya que podría permitir a los centros la posibilidad de establecer un determinado “filtro”, aún teniendo en cuenta que, según la normativa, debe responder a “criterios objetivos”, siendo el Consejo Escolar el “órgano competente” al que se hace referencia.

Tabla 1

Baremo para la admisión de alumnado en centros públicos y concertados (RD 2375/1985)⁶

CRITERIOS PRIORITARIOS	
Renta anual	Hasta 4 puntos
Proximidad del domicilio/trabajo ⁷	Hasta 4 puntos
Hermanos en el centro:	
Primer hermano	2 puntos
Segundo hermano	1 punto
Cada hermano siguiente	0,5 puntos
CRITERIOS COMPLEMENTARIOS	
Emigrante retornado en los tres últimos años	1 punto
Emigrante retornado en los tres últimos años	1 punto
Minusvalías físicas, psíquicas o sensoriales (Del alumno, padres o hermanos en edad escolar)	
Situación de familia numerosa	1 punto
Otra circunstancia establecida por el órgano competente del centro con criterios objetivos	1 punto

De esta forma, las dinámicas detectadas de “selección del alumnado” por parte de la escuela podrían tomar un carácter parcialmente legal, en función de cómo fuera usado este último punto adicional (Mancebón y Pérez Ximénez de Embún, 2007; Whitty, 1997).

La consideración de la renta económica al mismo nivel que la proximidad del domicilio familiar, pero con mayor prioridad, nos hace pensar en la posible intencionalidad de contrarrestar los efectos de la dispar distribución socioeconómica de los municipios. Podría entenderse, por tanto, como una medida de equidad educativa, ya que, en caso de falta de plazas escolares en un centro determinado, se daría preferencia a aquellos grupos de estratos socioeconómicos más bajos (Bonal, 1998). Pero, a su vez, al introducir en la baremación el criterio referido al domicilio familiar, es importante tener en cuenta la distribución de la población a lo largo de los núcleos urbanos. Ésta no se produce de forma aleatoria, sino que responde a dinámicas de gentrificación, guetización y

⁶ Como ya se puso de manifiesto, mientras sea posible haremos referencia a los baremos creados por la Administración central para el “territorio MEC”, consistente en diez de las diecisiete Comunidades Autónomas. De cualquier forma, en el Apéndice B se presentan las tablas correspondientes a la Comunidad Andaluza (gobernada desde 1982 por el Partido Socialista) y de Galicia (gobernada durante los años 1987-1990 por el PSOE y entre 1990-2005 por el Partido Popular, año en que el PSOE retoma del gobierno regional), a modo de ejemplo, para su contraste con la regulación del gobierno nacional.

⁷ El lugar de trabajo de los padres podrá ser considerado siempre que exista causa justificativa, a juicio de los órganos competentes para la admisión (Art. 9.2).

división social de los distintos barrios (Rosenmann, 2004; Savage et al., 2003). Junto a ello, al enfocarse esta medida hacia el incremento de las posibilidades de elección de centro de aquellas familias con menores ingresos, facilitándoles el acceso a centros que estuvieran más lejos de su lugar de residencia, deberíamos tener presente que dicho desplazamiento acarrea otro tipo de gastos. Estos “costes adicionales” se generan tanto para las familias, principalmente ligados al desplazamiento, como para el conjunto de la sociedad, ya que se podría producir una dispersión de la población escolar de los barrios, perdiendo la escuela su carácter como agente integrador dentro de los planes de acción y lucha contra las desigualdades de determinadas barriadas (Glennister, 1991). Si esto ocurriera, se estarían produciendo los conocidos como “efectos no deseados”, es decir, consecuencias negativas sobre el modelo desde la perspectiva de la eficiencia y equidad de las medidas adoptadas (Bartlett y Le Grand, 1993). Pero, para poder determinar responsabilidades a este respecto, sería necesario el análisis de los distintos niveles de actuación política, en concreto aquí, el papel de las administraciones regionales, sobre las cuales recae la responsabilidad de la división final del territorio, configurando el número de zonas y la interacción entre las mismas en cada municipio. En muchos casos, este tipo de medidas serán de mayor calado e importancia que el propio baremo, ya que establecen, de alguna forma, el “tablero de juego” sobre el que se desarrollarán posteriormente las reglas del mismo, limitando o potenciando la creación de distintas dinámicas de segregación o inclusión sociales (Alegre et al., 2008).

De cualquier manera, las medidas comentadas son, de nuevo, importantes, ya que suponen el primer intento significativo por parte de un gobierno democrático por intervenir de forma activa en aspectos hasta ahora vetados para el Estado, como era el universo de centros privados—receptores o no de fondos públicos—así como las condiciones de acceso a los mismos. Por el contrario, esta situación se podría leer desde otra perspectiva, entendiendo que, quizás movido por solucionar otros problemas y urgencias, el gobierno socialista sentó las bases para el desarrollo de lo que podemos definir como un “cuasimercado incompleto” (Calero, 1998), situación que se afianzará en las siguientes legislaturas, como veremos más adelante. Estos cambios suponen el principio de una serie de medidas descentralizadoras como podría intuirse en las siguientes líneas tomadas de la citada ley:

En el ámbito educativo, ese control social y esa exigencia de transparencia han sido encomendados, más directamente que a los poderes públicos, a padres, profesores y alumnos, lo que constituye una preferencia por la intervención social frente a la intervención estatal (LODE, 1985: Preámbulo).

Con ello, el Estado podría estar desembarazándose de distintas responsabilidades, haciéndolas caer sobre el resto de actores educativos (Bonafant, 1995). En concreto, la reglamentación de los conciertos educativos supone la imposición de unos criterios mínimos y un relativo control sobre los centros privados que reciben fondos públicos, pero a su vez asienta la financiación pública respecto a este mismo sector, favoreciendo el asentamiento de futuras dinámicas privatizadoras. Los mecanismos establecidos para garantizar la libertad de elección de centro desembocarán en el establecimiento de unas reglas que fomentarán la competencia entre distintos agentes educativos, tanto centros como padres), como veremos en los siguientes epígrafes.

La Libertad Gana la Batalla: la Puesta en Marcha de Elementos de Cuasimercado en el Contexto Español

Lo expuesto hasta el momento cerraría la primera de las tres etapas propuestas en nuestro análisis. La segunda comienza con la introducción de ciertos principios comprensivos por parte del gobierno socialista y culminará con las regulaciones implantadas por el gobierno conservador del Partido Popular que ostentará el gobierno ya mediada la década de los noventa. Una vez lograda la

escolarización plena, durante este periodo se pondrán en práctica una serie de estrategias desde la esfera política que acercarán el gobierno de la educación a modelos tomados del mundo de la empresa, lo cual queda reflejado en la incorporación de un nuevo discurso en torno a la calidad y las cualificaciones profesionales. Estos principios se irán concretando en actuaciones y regulaciones concretas que conferirán al discurso político, parcialmente abierto y “progresista”, un marcado carácter y resultados más propios de regímenes neoliberales. Claro ejemplo de ello son la creación y puesta en marcha de los llamados “planes de mejora” de la calidad, los cuales premian a determinados centros y colectivos de profesores en función de la consecución de planes previamente desarrollados por ellos mismos, o la realización de exámenes estatales con la finalidad de controlar el “nivel” del sistema educativo, y la posterior publicación de sus resultados en distintos medios de comunicación para “mantener informadas a las familias”⁸. De esta forma, en palabras de Puelles (2002), “aunque la política basada en la igualdad de oportunidades y en la participación de la comunidad escolar, eje cardinal de la LODE, no desaparece, comienza a perder influencia frente a los nuevos objetivos educativos” (p. 432). Junto a ello, se hará hincapié en el importante papel que juegan los distintos actores sociales en educación y la autonomía de los centros, distanciando aún más al Estado y las Comunidades Autónomas del gobierno y, por tanto, de las responsabilidades de los centros educativos.

La Participación a Examen: la Debilitación de los Consejos Escolares

En 1990, el Partido Socialista aprueba una nueva reforma educativa que supondrá un verdadero cambio, dada la extensión y profundidad de los planteamientos que introduce en el panorama educativo español. La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) destaca principalmente por tres grandes aspectos: la ampliación de la escolarización obligatoria hasta los 16 años, la introducción de principios comprensivos y una importante reforma curricular de los niveles no universitarios. Aunque las medidas propuestas podrían entenderse en términos de “revolución” educativa, el carácter y contexto excesivamente psicologicistas en que están formuladas olvida la dimensión social de la educación. Esto ha llevado a algunos investigadores, como Julia Varela (1999), a defender que ésta beneficia claramente a determinados colectivos, en concreto las denominadas *nuevas clases medias*, sufriendo el resto de grupos las consecuencias de una ley que parece “obviar” su existencia. El principal problema, como veremos, es la falta de continuidad, por no decir la existencia de contradicciones, entre esta Ley y parte de la legislación que posteriormente la desarrollarán.

En lo que respecta a nuestro análisis, situamos el comienzo de esta segunda fase a raíz de la promulgación de dos textos legislativos durante la primera mitad de la década de los noventa: por un lado, el RD. 377 sobre escolarización de 1993 y, por otro, la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Educativos (LOPEGCE) en 1995, estando aún el Partido Socialista en el gobierno. Esta última nace con la necesidad de actualizar los aspectos referentes a la organización de los centros educativos—desarrollados por la LODE—al nuevo marco instaurado por la LOGSE.

Una de las características principales de la LOPEGCE es el debilitamiento de la figura de los Consejos Escolares, reforzando el papel del director del centro, principalmente en aspectos

⁸ Una de estas tablas de resultados, concretamente la correspondiente a la Comunidad de Madrid, fue publicada en el periódico El País (1 de noviembre de 2005). Además, son ya bastantes los años en los que distintos medios de comunicación presentan listas jerarquizadas de centros educativos bajo titulares como “Los 100 mejores colegios”. Como ejemplo puede consultarse la siguiente página web: <http://aula.elmundo.es/aula/especiales/2004/100colegios/index.html>

administrativos (control de infraestructura, gestión del presupuesto del centro, etc.). De esta forma, incita a pensar más en la figura de un “gestor”, ajeno a la historia educativa del centro, que de un profesor del mismo, destinado a facilitar las tareas del resto de sus colegas, dinamizando y coordinando a estos últimos. En relación a las funciones del Consejo Escolar no se producen grandes cambios de facto (ver Apéndice A – Tabla A2). En realidad se “actualiza” el ya anticuado lenguaje de la LODE, incluyendo, como novedad, a un representante del personal de administración y servicios del centro, el cual, en realidad, apenas tiene incidencia en el devenir del Consejo, como muestran investigaciones posteriores (Santos Guerra, 1999). La participación pasa, por tanto, a un segundo plano, tomando un mayor protagonismo los mecanismos de evaluación de la calidad, revitalizando y ampliando las funciones del INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación) creado en 1990, separándose así el gobierno socialista del principio de igualdad de oportunidades.

Esto conformará una situación que será utilizada a continuación por el gobierno conservador que gana las elecciones en 1996 con minoría parlamentaria, arrebatando el gobierno al Partido Socialista catorce años después. Tal y como señala Puelles (2002), el objetivo educativo de este partido queda reflejado ya en su propio programa electoral, en el cual se explicitaba que “los ejes de la oferta educativa del Partido Popular son dos: calidad y libertad de enseñanza”. El concepto de “calidad”, anteriormente mencionado, ahora se interpreta haciendo una lectura muy particular del principio constitucional de *libertad*. De esta forma:

el discurso de la calidad continúa presente en la política española, sólo que enfocado ahora desde el principio de libertad (...) No se trataba, empero, de una preocupación por la calidad desde una perspectiva pedagógica, sino de una concepción neoliberal de la calidad. (pp. 436-438).

Para ello, se recurrirá abiertamente a soluciones del mercado con la intención de paliar la supuesta falta de eficacia y eficiencia de los centros financiados con fondos públicos (Calero y Bonal, 1999).

Respecto al desarrollo de los principios relacionados con la participación de la comunidad educativa en el gobierno de los centros, el Partido Popular deberá esperar a conseguir la mayoría absoluta en 2000 para aprobar una nueva ley orgánica que modificara a la en aquel momento aún vigente LOPEGCE. En 2002 el Congreso aprobará la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), la cual, entre otros aspectos, modificará profundamente el papel y las atribuciones de los distintos agentes educativos. Así, en concreto, el director desarrollará una carrera profesional distinta al resto del profesorado, requerirá una formación especial y no tendrá porqué salir del seno del propio claustro de profesores del centro, sino que será elegido mediante concurso de méritos entre aquellos profesores funcionarios de carrera que cumplan unos requisitos mínimos (LOCE, 2002. Capítulo Cuarto). Paralelamente, el Consejo Escolar verá sus atribuciones sustancialmente modificadas por dicha Ley. Con respecto a su composición no se observan grandes cambios, tan sólo la inclusión de un nuevo miembro, una “persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres”, manteniendo el resto de representantes, y sus proporciones, en los mismos términos. Será en sus funciones donde encontremos las mayores diferencias a nivel cualitativo (ver Apéndice A– Tabla A3). En primer lugar, con respecto a la programación anual del centro, la función de “aprobar y evaluar” esta última (atribuida por la LODE) queda definida en la presente ley como: “formular propuestas al equipo directivo”, el cual es el responsable último de su aprobación. Junto a ésta encontramos otra medida de igual, o mayor, importancia. En la LOCE, como veíamos, ya no figura como función del Consejo Escolar la elección del director, siendo la única referencia al respecto aquella que le atribuye la capacidad para “ser informado de la propuesta de la Administración educativa del nombramiento y cese de los

⁹Elegida por el propio Consejo Escolar.

miembros del equipo directivo”. De esta forma, el Consejo estaría perdiendo su papel en el desarrollo de la vida del centro. El caso es similar con respecto a sus funciones en relación a la resolución de conflictos en el centro. En anteriores leyes se entendía al propio Consejo Escolar como el órgano responsable de “resolver los conflictos e imponer las sanciones en materia de disciplina”. De nuevo, en el actual texto legislativo su función se redefine quedando, tan sólo, en un simple: “conocer la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones”. Por último, en cuanto a las directrices de colaboración con otros centros, en un primer momento se le asigna el papel protagonista en el establecimiento de las mismas, pasando posteriormente a tener tan sólo la posibilidad de “proponer” dichas directrices.

Como podemos constatar, durante este periodo el Consejo Escolar pierde paulatinamente su ya cuestionado carácter ejecutivo y de control para convertirse en un órgano meramente consultivo y sin mayor trascendencia en sus actuales funciones. A este último aspecto debemos sumar que, desde la perspectiva de las familias, por el número de representantes que tienen en el Consejo¹⁰, éstas nunca tuvieron capacidad real para influir, controlar o llevar a cabo propuestas, sino que se encontraban a expensas del claustro y del equipo directivo, siendo, en el mejor de los casos, la llave que determinara el resultado de las disputas de un Claustro dividido. Aun más, Gil Villa (1993) señala cómo la mayoría de los temas que se discutirán posteriormente en el Consejo son tratados previamente por el Claustro, llevando a las reuniones del Consejo una propuesta pactada y homogénea para su exposición y posterior aprobación. De esta forma, el Consejo se convierte en una instancia excesivamente “formalista y burocrática”, un órgano que ostenta “la competencia de aprobar las decisiones de manera legal, aunque ya estén tomadas en otros foros y en despachos de dirección” (Santos Guerra, 1999, p. 256). Como señala Fernández Enguita, todo ello genera entre los padres, también entre los alumnos, una cierta sensación de “desmoralización” respecto a su capacidad real en el seno de los Consejos. Tal y como apunta este autor, “salvo grandes motivos de conflicto que puedan surgir ocasionalmente, éstos participan poco y, cuando lo hacen, suelen limitarse a secundar las iniciativas del profesorado y a plantear quejas o peticiones individuales. Así pues, lo que prometía ser un escenario de participación activa para todos se convierte imperceptiblemente en un simple mecanismo de legitimación” (1992, p. 116). De esta forma se explican los bajos resultados en la participación en las elecciones para elegir los miembros del Consejo Escolar (ver Tabla 2), propiciándose, en definitiva, una situación que ya ha sido calificada como de “fracaso de los Consejos Escolares” (Calero y Bonal, 1999, p. 103). Junto a ello, se debe tener en cuenta, a su vez, que “la participación está socialmente muy sesgada, siendo las familias de mayor capital cultural y con hijos con éxito escolar las que más acuden y se interesan por la marcha institucional de la escuela” (González Faraco, 2003, p. 91). Gil Villa (1993) y Rambla (2003), por su parte, también detectan este sesgo en la participación a favor de las clases medias, señalando cómo “buena parte de la explicación de este efecto indeseado radica en las lagunas y las contradicciones con que se diseñaron y aplicaron los objetivos relacionados con la implicación familiar en la escuela” (Rambla, 2003, p. 92). Como vemos, durante esta etapa se produce un debilitamiento importante de los cauces de participación en el control y la gestión de los centros educativos por parte de los padres y otros agentes sociales implicados. Se impone una lógica en la que la educación pierde un cierto carácter social y pasa a entenderse como un bien mayormente privado, lo cual implica un tipo distinto de relaciones entre los agentes implicados en la misma. Esta idea se verá reforzada con el análisis de la legislación en torno a la elección de centro que se lleva a cabo en el siguiente epígrafe.

¹⁰El número de representantes de padres nunca supera la proporción de un tercio en cualquiera de los textos legislativos a que venimos haciendo referencia.

Tabla 2

Participación en elecciones a Consejo Escolar por sectores en centros públicos (%)

Curso	Profesores	Padres/Madres	Alumnado	P.A.S.
1997-98	90,52	13,89	50,46	76,82
2000-01	89,08	14,50	51,99	71,00
2003-04	87,76	10,48	47,18	50,46

Nota: Fuente: Elaboración propia a partir de Consejo Escolar del Estado (2006).

El Refuerzo de los Mecanismos de Elección de Centro: Cambios en la Baremación

Complementando la dinámica señalada en el apartado anterior se observa una cierta “coherencia” respecto a los planteamientos regidores de la elección y el acceso a los distintos centros educativos, la cual resulta especialmente importante en el marco de cambio ideológico que supone esta segunda etapa. De esta forma, a menores tasas de participación directa por parte de las familias respecto a la gestión y el gobierno de los centros, como veíamos, corresponde un aumento en el margen y posibilidades para elegir aquél que consideran adecuado para sus hijos, convirtiéndose la participación en un acto puntual, pero no por ello menos importante, y acercando la relación escuela-familia a aquella que se produce entre el productor y el consumidor de un determinado bien, en nuestro caso la educación.

En lo referente a la legislación, el gobierno socialista publica en 1993 un nuevo Decreto (R.D. 377/1993) en relación a la escolarización de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos. Como su propia exposición de motivos reza, al igual que ocurriera con la LOPEGCE, éste parte con el objetivo de adaptar la anterior baremación, establecida por la LODE (1985), a los principios de la ordenación educativa de la recién estrenada LOGSE (1990), y, a su vez, ponderar dichos criterios, dando una mayor relevancia al principio de proximidad domiciliaria (ver Tabla 3).

Tabla 3

Baremo para la admisión de alumnado en centros públicos y concertados (RD 377/1993).

Criterios Prioritarios	
Proximidad:	
Del domicilio	Hasta 5 puntos
Del lugar de trabajo	Hasta 2 puntos
Hermanos en el centro:	
Primer hermano	3 puntos
Cada hermano siguiente	1 punto
Minusvalías físicas, psíquicas o sensoriales (No se especifica de qué miembros de la familia se trata)	1 punto
Criterios Complementarios	
Renta anual	Hasta 2 puntos

Como vimos anteriormente, el *criterio de proximidad* podría tener consecuencias que resultaran perjudiciales, desde la perspectiva de la equidad. De hecho, el análisis de la experiencia de distintos países en los que se han implantado políticas en esta línea puede ayudarnos a vislumbrar posibles

efectos de las mismas. Los ejemplos más claros probablemente puedan encontrarse en el caso inglés (Bartlett, 1993) o el holandés (Villarroya, 2000), los cuáles arrojan una clara conclusión: el efecto de dichas políticas es el aumento de la segregación de la población escolar en base a variables socio-económicas. De hecho en nuestro país también se encuentran las primeras investigaciones a este respecto, las cuáles confirman y refuerzan estos mismos resultados (Benito y González Balletbó, 2007; Mancebón y Pérez Ximénez de Embún, 2007). Esta consecuencia directa del criterio de cercanía del domicilio en el baremo de elección se observa especialmente en los centros que reciben financiación pública, los cuáles tienden a reproducir la estructura social de la zona en la que están situados (Bourdieu y Boltanski, 1978). Si a esto último sumamos la ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, medida implantada por la LOGSE (1990), nos encontramos con el refuerzo de dicha situación de segregación social, al permanecer los mismos alumnos y alumnas más tiempo, al menos dos años más, con los mismos compañeros y compañeras, los cuáles provienen de su mismo contexto socioeconómico. La suma de ambos planteamientos ha llevado a algunos autores a denominar esta situación como el “carácter perverso” del *criterio de zona* (Pérez-Díaz et al., 1998). Junto a ello se observa una disminución cuantitativa de la importancia de la renta familiar en la baremación y su relegación con respecto a la solución de situaciones de empate en la puntuación. De esta forma, el gobierno socialista da un importante giro ideológico, renunciando, en parte, al papel de la legislación en la compensación de las desigualdades económicas.

Ésta situación se radicalizará aún más con la llegada al poder del Partido Popular en 1996. En un primer momento, no supuso más que matizaciones, algunas de incidencia determinante, sobre la legislación existente. Los cambios a nivel legislativo serían de carácter menor, pero, aún así, de gran importancia y efectividad en relación con sus planteamientos. Uno de los primeros aspectos que el nuevo gobierno conservador altera es precisamente el mecanismo de elección de centro por parte de las familias. Así, mediante un nuevo Decreto (R.D. 366/1997) se modifica el baremo para el acceso a los centros educativos con financiación pública, en caso de falta de plazas (ver Tabla 4).

Tabla 4

Baremo para la admisión de alumnado en centros públicos y concertados (RD 366/1997).

Criterios Prioritarios	
Hermanos en el centro:	
Primer hermano	3 puntos
Cada hermano siguiente	1 punto
Proximidad del domicilio/trabajo	Hasta 3 puntos
Renta anual	Hasta 2 puntos
Criterios Complementarios	
Situación de familia numerosa	1,5 puntos
Minusvalías físicas, psíquicas o sensoriales (Del alumno, padres o hermanos en edad escolar)	1,5 puntos
Otra circunstancia establecida por el órgano competente del centro con criterios públicos y objetivos	1 punto

Es importante destacar la posibilidad de utilizar el lugar de trabajo, en lugar del domicilio familiar, a la hora de baremar la cercanía al centro deseado, sin recibir ya penalización alguna por ello y sin necesidad de obtener la autorización previa de la Administración educativa. De nuevo el *criterio de renta* queda por debajo de la *cercanía del domicilio/trabajo*, con las consecuencias que esto implica

como veíamos anteriormente. Relacionado con éste último, uno de los aspectos más importantes de este Decreto es la ampliación de las oportunidades de elección. Se presenta como una de las condiciones necesarias, desde la perspectiva ideológica del Partido Popular, para hacer efectivo el principio de libertad educativa, el cual debe comenzar por “incrementar las posibilidades de elección de las familias” (R.D. 366/1997: Preámbulo). Estas posibilidades se ven reforzadas por dos vías diferentes. En primer lugar, se amplían las *zonas de influencia* de los centros, dando cabida a un mayor “público” para un mayor número de centros. En segundo término, la opción de elegir entre la dirección del domicilio familiar o de trabajo abre la posibilidad a algunas familias, no todas, de elegir entre dos o más zonas de escolarización, en función del número de trabajadores entre los progenitores y sus lugares de trabajo.

A su vez, en la configuración de este baremo destaca la inclusión de un último criterio—retomado de la LODE—que facultaría al centro a otorgar un punto, a su propia discreción, en base a “criterios públicos y objetivos”. Nos encontramos por tanto ante una situación en la que, siguiendo a Puelles (2002), serían los centros los que, en última instancia, tendrían la capacidad de elegir a su alumnado y no las familias las que eligieran el centro para sus hijos e hijas, siempre y cuando se produjera un exceso en la demanda.

Dichas medidas dibujan claramente un nuevo horizonte en el que es de esperar que la sensación de competición entre los padres para escoger el centro de sus hijos se verá incrementada y, junto a ello, la competición entre los centros educativos financiados con fondos públicos, especialmente los centros concertados, por seguir recabando alumnos, ahora con un mayor campo de acción y “público” al que tratar de “llegar y venderse”.

La Vuelta del Gobierno Socialista: ¿Continuidad o Ruptura?

En este contexto comienza la última etapa propuesta en nuestro análisis. Tan sólo unos meses después de que en marzo de 2004 el gobierno socialista ganara las elecciones generales se produce la derogación, previamente anunciada durante la campaña electoral, de la Ley de Calidad y de los decretos que la desarrollan. Nos encontramos por tanto en un momento de *impasse* en lo referente a la política educativa, a la espera de un nuevo texto legislativo que regule nuevamente el sistema. Así, a mediados de 2006 se aprueba la Ley Orgánica de Educación (LOE) que parte con el objetivo de “lograr que todos los ciudadanos puedan recibir una educación y una formación de calidad, sin que ese bien quede limitado solamente a algunas personas o sectores sociales” (LOE, 2006: Preámbulo). Pero, de nuevo, será la lectura que se haga del mencionado concepto de “calidad” la que marque las diferencias con los textos anteriores. En este sentido, la nueva Ley pone un énfasis especial en el *principio del esfuerzo*, entendiéndolo de forma diametralmente opuesta a como lo hiciera el anterior gobierno conservador. En este caso se reconoce la necesidad de aplicar dicho principio no sólo al alumno individual, sino a “todos los miembros de la comunidad educativa”, señalando cómo “las familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros”. Para ello se replantean de nuevo los canales de participación de los distintos agentes, los cuales, como vimos anteriormente, habían quedado gravemente mermados. De forma paralela, en aras de la consecución de dicha calidad, se cuestionan los mecanismos de escolarización en términos de su equidad. Si bien se reconoce la bondad de dichos mecanismos previos, se considera necesario renovarlos dados los nuevos cambios estructurales en los que se enmarca la nueva Ley (principalmente la ampliación de la escolaridad obligatoria y el acceso a la educación de nuevos grupos estudiantiles). En este último apartado analizaremos el desarrollo de estos principios, tratando de comprobar el verdadero calado de estas intenciones expuestas en el Preámbulo de dicha Ley. De cualquier forma, este análisis será preliminar

y deberá considerarse con cierta cautela, dada el corto espacio de tiempo que ha transcurrido desde la aplicación de la misma, la cual no se ha completado en todas las Comunidades Autónomas que configuran la geografía Española.

Un Paso Atrás en Concepto de Participación: Vuelta a los Planteamientos de la LODE

A raíz de lo expuesto en los apartados previos, la denostada imagen y funciones de los Consejos Escolares ha propiciado el uso de gráficas metáforas a la hora de establecer conclusiones en torno a la trascendencia real de este órgano de participación. Así, sus miembros, más en concreto padres y alumnos, han sido catalogados como “convidados de piedra” (Gil Villa, 1993, p. 56); el devenir diario ha desembocado en formas de “participación disuadida” (id.) e “inoperancia participativa” (Santos Guerra, 1999, p. 263), de cara a estos mismos agentes, o como un “engorro impuesto” (Fernández Enguita, 1999, p. 78), desde la perspectiva del profesorado. Ante esta situación, el gobierno socialista reclama de nuevo la importancia de esta figura dentro su proyecto educativo, reformulando sus principios de actuación y funcionamiento. Pero, siendo más precisos, no cabría hablar de verdadera reformulación, sino, más bien, de una vuelta a los planteamientos introducidos por la LODE (1985), analizados en el primer apartado del presente artículo. Así, si nos centramos en su composición puede constatarse cómo no se observan diferencias con respecto a la Ley de 1985. Tan sólo se suma el representante del personal de administración y servicios, introducido por la LOPEGCE y de escasa relevancia real, como veíamos. Incluso las proporciones se mantienen en los mismos términos, siendo los representantes del profesorado, más los de la dirección del centro, de nuevo mayoría entre los miembros.

La situación es similar si atendemos a sus funciones (ver Apéndice A – Tabla A4). En este caso, la principal variación se produce respecto a la elección del director. Como ya ocurriera con anteriores leyes, el Consejo no será el responsable directo de la elección del director, la cual se llevará a cabo en la forma planteada por la LOCE (2002), aunque el porcentaje de participación, tanto del Claustro como de los miembros del Consejo, se vea ligeramente incrementado. Junto a ello, la resolución de conflictos disciplinarios también es una función perdida en relación con la Ley de 1985. La principal razón para mantener este principio podría ser la excesiva inoperancia en la resolución de asuntos leves, los cuáles serían tratados por el profesor o tutor de forma más rápida y directa. Como señala Santos Guerra (1999), los asuntos importantes, por su gravedad, suelen llegar con retraso y no suscitan un debate más profundo sobre sus posibles causas, las soluciones propuestas sobre el conjunto del centro y las repercusiones que éstas tengan sobre el resto de la comunidad educativa. A su vez, este autor apunta cómo en su estudio nunca se observó la aparición de casos de mal comportamiento del profesorado en las sesiones del Consejo Escolar, los cuáles se estarían resolviendo en otras instancias. El resto de funciones son planteadas en términos semejantes a los de la LODE, lo cual podría interpretarse como una nueva apuesta por parte del gobierno socialista por relanzar a éste como el principal órgano de la gestión y el control de los centros educativos, con las salvedades realizadas en su momento en torno al verdadero alcance de las funciones de los mismos.

De cualquier forma, es importante tener presente dos aspectos que, desde nuestra perspectiva, resultan claves para entender las posibilidades y límites con las que se han encontrado los Consejos Escolares a lo largo de estas dos últimas décadas. Por un lado, que “la *participación regalada* no es lo mismo que la *participación conquistada*” (Santos Guerra, 1999, p. 262). Estas palabras, que durante el comienzo de la década de los ochenta pudieron tener una relevancia importante en las esperanzas depositadas sobre la figura de los Consejos Escolares, deberían replantearse en nuestros días. A diferencia de entonces, el grado de reivindicación y preocupación por la participación directa en la gestión de los centros educativos se ha diluido hasta prácticamente desaparecer. Los

movimientos en contra de los recortes de funciones llevados a cabo progresivamente tanto por gobiernos de corte socialista como conservadores han sido tenues y aislados, sin que se haya producido una verdadera movilización tanto de padres como de alumnos a este respecto. Si bien es cierto que la polémica Ley de Calidad del gobierno conservador suscitó numerosas manifestaciones, en este caso mayormente desde el alumnado, éstas no se produjeron respecto a los recortes en sus cuotas y cauces de participación sino más bien con relación a otros aspectos (las pruebas de diagnóstico, el examen final para la obtención del título de Bachillerato y la modificación de los mecanismos de acceso a la Universidad). En segundo lugar, que “la *participación soñada* no es lo mismo que la *participación real*” (id.). Esto nos hace desconfiar de la efectividad de los planteamientos a los que vuelve la vigente ley educativa. Tras el análisis realizado sobre el devenir de los Consejos, parece claro que el problema no radica tan sólo en la enumeración de un conjunto de funciones u otras, aunque esté claro que no todas tendrán el mismo alcance y nivel de ambiciones. Lo que se echa en falta es una mayor profundización sobre el significado real y las implicaciones necesarias para que se produzca una verdadera participación, al menos en los términos esperados (aunque quizás aquí estemos siendo algo ilusos) por el gobierno que la plantea. Sin esta reflexión y negociación previas, los Consejos Escolares están de nuevo abocados al fracaso, sirviendo una vez más para demostrar y reforzar a aquéllos que defienden que la participación es un “problema” en vez de una solución, un “freno” más que una ayuda.

Los Mecanismos de Escolarización Como Punto de Partida

Si bien señalábamos la posible apatía por parte de algunos colectivos, en especial los padres, en relación a la participación en los centros mediante los Consejos Escolares, esta preocupación parece muy distinta si nos centramos en los procesos de escolarización. Ésta puede constatar al atender al número de reclamaciones que se producen anualmente por parte de los padres en torno al proceso de escolarización¹¹. En este caso sí que parece darse una verdadera movilización, tanto previa como posterior, para conseguir matricular a sus hijos en el centro que es considerado como idóneo. Ésta es una acción individual, de cada familia con sus propios hijos, y no una acción colectiva, en contra de la filosofía de los mecanismos de acceso. Responde más al problema de la “hoja de reclamaciones” usada por el cliente descontento con la prestación de un determinado servicio, que una reivindicación democrática en torno a un sistema que podría estar generando resultados perjudiciales para el conjunto de una sociedad.

Ante este panorama, la LOE introduce algunos aspectos que podrían estar enfocados a la solución de parte de estos conflictos, pero mantiene la esencia de la legislación más reciente, especialmente en cuanto a la baremación, como veremos. Con respecto a los criterios propuestos, e impuestos, para conformar los nuevos baremos, la Ley señala los siguientes: “existencia de hermanos matriculados en el centro 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

¹¹ A modo de ejemplo pueden consultarse los diarios *El País* (22/05/2007: “La escolarización sigue dando guerra”) y *ABC* (08/09/2007: “Más de mil padres reclaman a educación tras no entrar su hijos en el centro elegido”, en relación a la ciudad de Sevilla). Este mismo hecho es destacado en el Informe del Defensor del Pueblo llevado a cabo en 2006 y que puede ser consultado en: http://www.defensordelpueblo.es/herramientas/admin_eventos/uploads/Informe2006.pdf

conurrencia de discapacidad en el alumno o en alguno de sus padres o hermanos” (LOE, 2006: art. 84.2). Junto a éstos, se incluye un nuevo criterio (LOE: 2006: art. 85.1) que considera el expediente académico de los alumnos respecto al acceso a las enseñanzas de Bachillerato (etapa no obligatoria). Ésta es la primera vez que aparece, de forma expresa, en referencia a niveles no universitarios, la aplicación de criterios académicos en la elección de centro educativo, ya no de forma opcional, como podría haberse introducido previamente, sino obligatoria para todos los centros. Con esta medida se refuerza la elección de centro no tan sólo de cara al acceso a Bachillerato sino, indirectamente, al comienzo de la Educación Secundaria Obligatoria, etapa durante la que serán obtenidas dichas calificaciones. De esta forma, se estaría implicando a los padres y madres de una forma más directa en el devenir educativo la elección de sus hijos e hijas en esta etapa, aunque poniendo toda su atención en los resultados académicos más que en otros aspectos del currículum.

Es importante señalar que con la transferencia de competencias educativas a todas las Comunidades Autónomas, será cada una de ellas la responsable de desarrollar las directrices propuestas por la propia Ley. En las Tablas 5 y 6 se pueden observar las distintas concreciones llevadas a cabo en la Comunidad Autónoma de Andalucía (gobernada por el Partido Socialista) y la Comunidad Valenciana (gobernada por el Partido Popular). Como vemos, la estructura de ambas es similar y responde prácticamente a la jerarquía planteada por la citada Ley Orgánica. Si bien es cierto que en la Comunidad Andaluza el criterio de renta obtiene mayor puntuación (lo cual podría interpretarse como una medida para amortiguar las diferencias sociales, más propia de gobiernos de izquierdas), su posición respecto a las situaciones de desempate así como la existencia de un gran número de otros criterios hace que esta diferencia se minimice, quedando, en la práctica, en un aspecto puramente formal. En este sentido, la lectura realizada sobre los anteriores baremos puede aplicarse a estos últimos, con lo que la nueva Ley no estaría ejerciendo cambio alguno, al menos con respecto a la baremación para el acceso a los centros.

Tabla 5
Baremos para la Comunidad de Andalucía: Decreto 53/2997.

Criterios Prioritarios	
Hermanos en el centro (por cada uno)	6 puntos
Padre, madre o tutor trabajador del propio centro	1 punto
Proximidad del domicilio/trabajo	Hasta 10 puntos
Discapacidad	
Del alumno	2 puntos
De la madre, padre o tutor legal (por cada uno)	1 punto
De algún hermano	0,5 puntos
Renta anual	Hasta 2 puntos
Condición de familia numerosa, monoparental o ambas	2 puntos
Expediente académico (en caso de empate éste sería el criterio prioritario determinante)	

Paralelamente la LOE introduce una serie de medidas que sí podrían entenderse como novedosas, dentro un nuevo artículo titulado “Equilibrio en la admisión de alumnos” (LOE, 2006: art. 67). En primer lugar, insta a las Administraciones públicas a crear comisiones para garantizar y supervisar el proceso de admisión de acuerdo con la regulación Autonómica. Éstas estarán compuestas por representantes de la propia Administración educativa, de la Administración local, así como padres y profesores (tanto de centros públicos como concertados). En segundo lugar, faculta a las Administraciones a establecer la proporción de alumnos con necesidad específica de apoyo

educativo en todos los centros financiados con fondos públicos. Dicha necesidad de apoyo educativo se definirá “atendiendo a las condiciones socioeconómicas y demográficas del área respectiva”. En tercer lugar, en relación con estos mismos alumnos, se podrá reservar un número de plazas hasta el final del periodo de preinscripción y matrícula y, en relación al alumnado de incorporación tardía (en su mayor parte los inmigrantes) se podrá autorizar un incremento de hasta un diez por ciento en el número máximo de alumnos por aula en ambos tipos de centros.

Tabla 6

Baremos para la Comunidad Valenciana: Decreto 33/2007.

Criterios Prioritarios	
Hermanos en el centro	
Primer hermano	5 puntos
Cada hermano siguiente	3 puntos
Padre, madre o tutor trabajador del propio centro	5 puntos
Proximidad del domicilio/trabajo	Hasta 5 puntos
Discapacidad	
Del alumno	Hasta 5 puntos
De la madre, padre o tutor legal (por cada uno)	Hasta 3 puntos
Renta anual	Hasta 0,5 puntos
Condición de familia numerosa	1 punto
Expediente académico (sólo Bachillerato)	
Criterios Complementarios	
Circunstancia específica (a disposición del centro)	1 punto
Deportista de élite	2 puntos

De cualquier forma, aún es pronto para evaluar el funcionamiento y los resultados de estas medidas, aunque ya hay quien vislumbra posibles limitaciones respecto a sus efectos sobre el principio de equidad (Villarroya y Escardíbul, 2008). De hecho, es importante señalar que el gobierno socialista al margen de proponer este tipo de “mejoras”, mantiene el núcleo de la política de elección de centro intacto, el cual está basado en el *criterio de zonificación*. Durante los últimos años, han sido varios los estudios que han analizado en España los efectos a nivel sociodemográfico que han tenido los distintos modelos basados en dicho principio. Prácticamente todos llegan a la misma conclusión principal: el aumento en las tasas de segregación a lo largo de los centros educativos en base a características socioeconómicas. Más recientemente, se han analizado los efectos que sobre dicha segregación están teniendo los modelos adoptados por los gobiernos regionales respecto a la zonificación educativa de los municipios (Alegre et al., 2008; Benito y González Balletbó, 2007; Valiente, 2008). Como afirma Torres, “con los datos que disponemos hasta el momento, las políticas de elección de centro, en los países que las tienen en funcionamiento, contribuyen a no conformar sociedades más igualitarias y al mismo tiempo más respetuosas con la diversidad, sino, por el contrario, acentúan las actuales jerarquías sociales” (2001, p. 115). De esta forma, surge la duda al preguntarse por los efectos que tendrán estas nuevas medidas introducidas por el actual gobierno socialista cuestionándonos si realmente estará acertando con el corazón del problema o si, por el contrario, tan sólo habrá matizado aspectos circunscritos al mismo, pero manteniendo una filosofía en torno a la elección que ya parte con un sesgo importante que impedirá rebajar los niveles de segregación previamente señalados.

A Modo de Síntesis. Posibles Efectos de las Políticas de Participación y Elección de Centro

Una de las principales aportaciones que ofrece el análisis de las políticas educativas no es otra que la generación de un boceto, un marco global, en el que es posible analizar la deriva ideológica de los planteamientos de distintos gobiernos y su intención y resultados más allá del corto plazo y al margen de las “buenas intenciones” que suelen predominar en los preámbulos del legislador. Tras este escueto repaso de la legislación educativa española de las últimas dos décadas, es posible señalar algunas reflexiones de carácter general respecto al devenir que ha tomado la política educativa española en relación a la concepción de las familias como actores educativos.

En primer lugar, es posible entender la falta de conciencia respecto a la importancia de la participación activa por parte de los propios padres en el gobierno de los centros por medio de los Consejos Escolares y, fruto de ello, el escaso nivel de participación en las elecciones a representantes del mismo. Este hecho no debe extrañarnos en el marco ideológico de las últimas reformas expuestas en el presente artículo. Tal y como afirma Puelles (2002), “el discurso de la calidad total en la educación es en realidad la antesala—una de ellas—que prepara la transformación de una sociedad de ciudadanos en una sociedad de consumidores y clientes” (2002, p. 438). Si el centro educativo es considerado como un “productor” de servicios y las familias como “consumidoras” de los mismos, definidos ambos de esta forma según el nuevo discurso neoliberal, el ideal de participación y control por parte de las familias sobre el proceso de producción, el proceso educativo en definitiva, no es otro que la elección del “proveedor” más acorde con los intereses familiares, dejando el resto en mano de las “instituciones manufactureras”, mediante procesos de ampliación y potenciación de los mecanismos que afiancen la libertad de elección de centro. En esta línea se enmarcan las palabras de Levin cuando afirma:

La elección es uno de los principios centrales tanto para una economía de mercado como una sociedad democrática. Incluso, la falta de elección se asocia usualmente con el centralismo administrativo y los regímenes autoritarios. Así, se considera que la elección es algo bueno en sí mismo y que es un indicador crucial de la libertad de la gente. La expansión de elecciones tiende a ser vista —al menos de forma abstracta— como un punto a favor de una mejor sociedad. (...) Lo importante es que cuando nos movemos desde la elección como proceso abstracto hacia otro más concreto, las cosas se complican más a nivel político y, en algunos casos, se pone en cuestión la total legitimidad de elecciones particulares (Levin, 1990, p. 248).

De esta forma, como señalan Bowe y sus colegas (1994), se hace necesario considerar los efectos ideológicos y la retórica en torno a la elección. Con el objetivo de entender las consecuencias que en distintos contextos tiene la aplicación de principios de libre elección de centro, debemos introducir en el análisis la perspectiva, herramientas y estrategias desarrolladas por las distintas familias en el marco de los distintos mercados educativos a nivel local. De acuerdo con otras investigaciones, en contextos en los que se han aplicado este tipo de políticas, encontramos cómo “en una sociedad estratificada, los acuerdos aparentemente equitativos de elección escolar, pueden de forma efectiva permitir a aquellos con mayores recursos, tanto materiales como culturales, tomar las mejores opciones denegándoselas a otros” (Power et al., 2003, p. 153). En esta misma línea, Lareau y Shumar (1996) advierten que las políticas “familia-colegio” generalmente ocultan el aspecto de las diferencias en habilidades educativas de los padres e, igualmente, ignoran el potencial impacto negativo en la dignidad y autoridad de los padres en casa cuando se desenmascaran las limitaciones de sus habilidades educativas. Como vemos, la utilización e influencia de los principios de elección de centro por parte de las clases sociales tiene consecuencias tanto en la configuración de los propios

grupos como en el desarrollo de nuevas dinámicas de reproducción social. Lejos de ser una realidad que tan sólo se presenta en aquellos países que han puesto en prácticas fuertes políticas privatizadoras basadas en la introducción de principios del mercado, de acuerdo con Bernal, (2005) esta misma situación se está produciendo en el seno de nuestro país, donde aún se puede establecer una vinculación entre las distintas clases sociales y la tipología de los centros educativos:

El ‘viejo y estable’ mercado es un espejo de las estructuras de la clase social. La mayoría de los niños de clase media están distribuidos lo largo de escuelas de clase media, ya sean públicas o privadas, dejando el resto de escuelas públicas para aquellos de clase obrera y no privilegiados. Ha habido muy pocos cambios en esta área en los últimos años. Cada clase social está claramente relacionada con un (micro-) mercado diferente. Las clases medias se están beneficiando desde la elección. Por el contrario, las clases obreras están siendo apartadas, ya que a menudo carecen de las habilidades requeridas para beneficiarse de la elección. (p. 791)

Así, el proceso resultante de un proceso de descentralización de funciones y responsabilidades del Estado a escalas inferiores (entre el que se encuentra la concesión de una mayor autonomía de gestión y organización de los centros educativos) toma un rumbo muy diferente al que se pretendía legislativamente a mediados de la década de los ochenta, con la publicación de la LODE. Aún así, la ambigüedad de esta última dejó abiertos varios frentes que han sido utilizados por los sucesivos gobiernos para la introducción y aplicación de principios neoliberales en educación.

El Estado, en este punto, queda en un lugar impreciso, avanzando hacia el difuso concepto de *desregulación centralizada*, fruto de un menor intervencionismo estatal y las posibilidades de autonomía y financiamiento por parte de los propios centros, junto a una mayor importancia de los mecanismos de evaluación. De esta forma se llega a una situación en la que “la crisis de participación no se resuelve por medio de la búsqueda de vías que impliquen colectivamente a la comunidad educativa, sino a través de regulaciones que generan las condiciones para acercar a las escuelas a relaciones de tipo mercantil (mayor poder al director del centro como gestor educativo, acceso a recursos económicos complementarios, flexibilización de los criterios de admisión) y que se basan en la evaluación como criterio de calidad para garantizar la eficacia del sistema” (Bonafant, 1998, p. 172). Estaríamos así ante la fase final del proceso de transformación de la realidad educativa en un modelo de cuasimercado, iniciado en los años ochenta, como apuntábamos al comienzo de este artículo.

Todo ello nos lleva a pensar que la “batalla” entre la libertad y la equidad en la arena educativa española ha sido paulatinamente ganada por la primera. Vista la pérdida de funciones de los Consejo Escolares, en definitiva de “poder”, (ejercido o no en la práctica) y el reforzamiento de los mecanismos de “competición” en cuanto a la elección de centro, nos inclinamos a definir las familias españolas más como “consumidoras de educación” que como “participantes” en la planificación y gestión de la misma. Como señala Fernández Esquinas (2004), “el proceso de homogeneización social que se emprendió con la construcción del ‘estado de bienestar’ puede frenarse, produciéndose una profundización de la reproducción del sistema” (p. 387). El problema no se encuentra tan sólo en una determinada configuración de políticas ante las necesidades impuestas por las necesidades del sistema económico, sino de dinámicas culturales más amplias:

El problema no descansa tan sólo en nuestra actitud hacia los hijos, sino que también lo hace en nuestro atenuado sentido de comunidad. Nuestra cultura se define por una ética de individualismo así como una tendencia a colapsar toda la interacción humana y resolver los problemas de las políticas públicas con leyes económicas. (...) No es una comunidad; es un mercado (Kohn, 1998, p. 572).

En resumen, en este artículo hemos presentado el contexto en el que las familias deben planificar la educación de sus hijos, viéndose influidas de forma directa por los cambios en la esfera

política. En esta configuración, determinadas familias podrán salir beneficiadas en función de las posibilidades de que dispongan gracias a la acumulación de los distintos tipos de capital, mientras que el resto, de una forma u otra, experimentarán un fracaso tras otro, así como distintas barreras, que les situarán cada vez más fuera del propio sistema.

Agradecimientos

Me gustaría agradecer a los profesores Antonio Luzón y Diego Sevilla, de la Universidad de Granada, sus comentarios y correcciones sobre los distintos borradores de este artículo así como su constante apoyo y cercanía a lo largo de mi trayectoria investigadora. A su vez, las indicaciones y propuestas recibidas de los evaluadores externos han supuesto una importante contribución al enriquecimiento y la coherencia de la redacción definitiva del presente texto.

Bibliografía

- Alegre, M. Á., Benito, R., & González Balletbó, I. (2008). Procesos de segregación y polarización escolar: la incidencia de las políticas de zonificación escolar *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12(2), en prensa.
- Ball, S. J. (1998). Big Policies/Small World: An Introduction to International Perspectives in Education Policy. *Comparative Education*, 34(2), pp. 119-130.
- Bartlett, W. (1993). Quasi-markets and Educational Reforms. In J. Le Grand & W. Bartlett (Eds.), *Quasi-Markets and Social Policy*. London: MacMillan Press LTD.
- Bartlett, W. & Le Grand, J. (1993). The Theory of Quasi-markets. In J. Le Grand & W. Bartlett (Eds.), *Quasi-Markets and Social Policy*. London: MacMillan Press LTD.
- Benito, R. & González Balletbó, I. (2007). *Políticas de acceso escolar y equidad educativa. Un análisis de la incidencia de la zonificación sobre la segregación escolar*, IX Congreso Español de Sociología, Barcelona.
- 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), pp. 799-792.
- Bonal, X. (1995). Curriculum Change as a Form of Educational Policy Legitimation: The Case of Spain. *International Studies in Sociology of Education*, 5(2), pp. 203-220.
- Bonal, X. (1998). La política educativa: dimensiones de un proceso de transformación (1976-1996). In R. Gomá & J. Subirats (Eds.), *Políticas Públicas en España: Contenidos, Redes de Actores y Niveles de Gobierno* (pp. 153-175). Barcelona: Ariel.
- Bonal, X. (2004). Las políticas educativas. In J. Planas, J. Subirats, C. Riba & X. Bonal (Eds.), *La Escuela y la Nueva Ordenación del Territorio*. Barcelona: Octaedro.
- Bourdieu, P. & Boltanski, L. (1978). Changes in Social Structure and Changes in the Demand for Education. In S. Giner & S. Archer (Eds.), *Contemporary Europe. Social Structures and Cultural Patterns*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bowe, R., Gewirtz, S., & Ball, S. J. (1994). Captured by the Discourse? Issues and Concerns in Researching 'Parental Choice'. *British Journal of Sociology of Education*, 15(1), pp. 63-78.
- Calero, J. (1998). *Una Evaluación de los Cuasimercados como Instrumento de Mejora para la Reforma del Sector Público*. Bilbao: Fundación BBV.
- Calero, J. & Bonal, X. (1999). *Política Educativa y Gasto Público en Educación*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

- Fernández Enguita, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo: sobre las contradicciones del sistema escolar en un contexto democrático*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Fernández Enguita, M. (1999). ¿Es pública la escuela pública? *Cuadernos de Pedagogía*, 284, pp. 76-81.
- Fernández Esquinas, M. (2004). Elección de escuela: efectos sociales y dilemas en el sistema educativo público en Andalucía. *Revista de Educación*, 334, pp. 377-390.
- Fernández Mellizo-Soto, M. (2000). La dimensión social de la política educativa en España desde 1970. Recuperado el 17-04-08 de: <http://www.iesam.csic.es/doctrab1/dt-0011.htm>.
- Fernández Soria, J. M. (2007). Igualdad y libertad de elección de centro docente: un cuestión polémica para un acuerdo necesario. *Revista de Educación*, 344, pp. 41-59.
- Gil Villa, F. (1993). La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios. *Revista de Educación*, 300, pp. 49-61.
- Glennster, H. (1991). Quasi-markets for Education? *The Economic Journal*, 101, pp/ 1268-1276.
- González Faraco, J. C. (2003). Territorialidad educativa y exclusión social: el multiculturalismo en la construcción de las diferencias escolares. In J. Álvarez, P. Casares & J. Luengo (Eds.), *Participación, convivencia y ciudadanía* (pp. 89-101). Granada: Ediciones Osuna.
- Jordan, B., Redley, M., & James, S. (1994). *Putting the Family First. Identities, Decisions and Citizenship*. London: UCL Press.
- Kohn, A. (1998). Only for My Kid. How Privileged Parents Undermine School Reforms. *Phi Delta Kappan*, 79(8), pp. 568-577.
- Lareau, A. & Shumar, W. (1996). The Problem of Individualism in Family-School Policies. *Sociology of Education*, 69(Extra Issue), pp. 24-39.
- Le Grand, J. (1991). Quasi-markets and Social Policy. *The Economic Journal*, 1001, pp. 1256-1267.
- Le Grand, J. & Bartlett, W. (1993). Quasi-markets and Social Policy: The Way Forward? In J. Le Grand & W. Bartlett (Eds.), *Quasy-Markets and Social Policy*. London: MacMillan Press LTD.
- Levin, H. (1990). The Theory of Choice Applied to Education. In W. Clune & J. Witte (Eds.), *Choice and Control in American Education. Vol. 1: The Theory of Choice and Control in American Education* (pp. 247-284). Bristol: Falmer Press.
- Mancebón, M. J. & Pérez Ximénez de Embún (2007). Conciertos educativos y selección académica y social del alumnado. *Hacienda Pública Española* 180(1), pp. 77-108.
- Pérez-Díaz, V., Chuliá, E. & Álvarez-Miranda, B. (1998). *Familia y sistema de bienestar. La experiencia española con el paro, las pensiones, la sanidad y la educación*. Madrid: Fundación Argentaria.
- Power, S., Edwards, T., Whitty, G. & Wigfall, V. (2003). *Education and the Middle Class*. Buckingham: Open University Press.
- Puelles, M. D. (2002). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos.
- Rambla, X. (2003). La desigualdad de clase en la elección de escuela. *Revista de Educación*, 330, pp. 83-98.
- Rivière, Á., Rivière, J. & Rueda, F. (1997). Igualdad social y educación: un análisis de las políticas educativas. En J. Calero, M. L. Moltó, J. Palafox, O. Palombi, F. Pérez García, R. Peruga, Á. Rivière, J. Rivière, F. Rueda Köster, C. Rodríguez Veiga, P. Serrano Secanella, J. A. Torres Mora, E. Uriel & F. Zamora López (Eds.), *Educación, Vivienda e Igualdad de Oportunidades* (pp. 9-42). Madrid: Fundación Argentaria.
- Rosenmann, I. (2004). Los anti-barríos [Versión electrónica]. *Revista Patrimonio Cultural*, 32. Recuperado de: http://www.dibam.cl/patrimonio_cultural/patrimonio_ciudad/art_antibarrrios.htm.
- Santos Guerra, M. Á. (1999). *El crisol de la participación. Investigación sobre la participación en consejos escolares de centros*. Archidona: Aljibe.
- Savage, M., Warde, A. & Ward, K. (2003). *Urban Sociology, Capitalism and Modernity*. Hampshire: Palgrave - Macmillan.

- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de Neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Valiente, Ó. (2008). ¿A qué juega la concertada? La segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña (2001-06). *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12(2), (en prensa).
- Varela, J. (1999). Una reforma educativa para las nuevas clases medias. En M. Fernández Enguita (Ed.), *Sociología de la educación: lecturas básicas y textos de apoyo* (pp. 739-746). Barcelona: Ariel.
- Villarroya, A. (2000). *La financiación de los centros concertados*. Madrid: C.I.D.E.
- Villarroya, A. & Escardíbul, J.-O. (2008). Políticas públicas y posibilidades efectivas de elección de centro en la enseñanza no universitaria en España. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12(2) (en prensa).
- Whitty, G. (1997). Creating quasi-markets in Education: A Review of Recent Research on Parental Choice and School Autonomy in Three Countries. In M. Apple (Ed.), *Review of Research in Education*, Vol. 22, (pp. 3-47). Washington, DC: American Educational Research Association.

Nota biográfica sobre el autor:

Antonio Olmedo Reinoso, es doctor en Ciencias de la Educación e investigador en la Universidad de Granada. Miembro del Grupo de Investigación “*Políticas y Reformas Educativas*”. Sus líneas de investigación giran en torno a la Educación Comparada, así como la Política y Sociología de la Educación. Ha participado en diversos proyectos tanto nacionales como internacionales, en torno a la relación entre educación y exclusión social. Actualmente trabaja como investigador en tres proyectos nacionales, centrándose su actividad investigadora en aspectos relacionados con las dinámicas descentralizadoras y equidad, en concreto sobre los mecanismos de elección de centro. Entre sus publicaciones más recientes destacan: *Reescribiendo las teorías de la reproducción social: influencia de la clase social en las trayectorias educativa y laboral del alumnado granadino de Secundaria y Bachillerato* (en Revista de Educación, 2007); *Middle Class Families and School Choice: Freedom versus Equity in the Context of a “Local Education Market”* (en European Educational Research Journal, 2008); y, *Las familias de clase media y elección de centro: El orden instrumental como condición necesaria pero no suficiente* (en Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 2008).

Apéndice A

Tabla A1

Funciones del Consejo Escolar (LODE, 1985: art. 42 y 57)

Centros Públicos	
A	Elegir al director y designar al equipo directivo por él propuesto
B	Proponer la revocación del nombramiento del director, previo acuerdo de sus miembros adoptado por mayoría de dos tercios
C	Decidir sobre la admisión de alumnos, con sujeción estricta a lo establecido en esta ley y disposiciones que la desarrollen
D	Resolver los conflictos e imponer las sanciones en materia de disciplina de alumnos, de acuerdo con las normas que regulen los derechos y deberes de los mismos
E	Aprobar el proyecto de presupuesto del centro
F	Aprobar y evaluar la programación general del centro que con carácter anual elabore el equipo directivo
G	Elaborar las directrices para la programación y desarrollo de las actividades escolares complementarias, visitas y viajes, comedores y colonias de verano
H	Establecer los criterios sobre la participación del centro en actividades culturales, deportivas y recreativas, así como aquellas acciones asistenciales a las que el centro pudiera prestar su colaboración
I	Establecer las relaciones de colaboración con otros centros con fines culturales y educativos
J	Aprobar el reglamento de régimen interior del centro
K	Promover la renovación de las instalaciones y equipo escolar, así como vigilar su conservación
L	Supervisar la actividad general del centro en los aspectos administrativos y docentes
Ll	Cualquier otra competencia que le sea atribuida en los correspondientes reglamentos orgánicos
Centros Concertados	
A	Intervenir en la designación y cese del director del centro, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 59
B	Intervenir en la selección y despido del profesorado del centro, conforme con el artículo 60
C	Garantizar el cumplimiento de las normas generales sobre admisión de alumnos
D	Resolver los asuntos de carácter grave planteados en el centro en materia de disciplina de alumnos
E	Aprobar, a propuesta del titular, el presupuesto del centro en lo que se refiere tanto a los fondos provenientes de la administración como a las cantidades autorizadas, así como la rendición anual de cuentas
F	Aprobar y evaluar la programación general del centro que con carácter anual elaborara el equipo directivo
G	Proponer, en su caso, a la administración la autorización para establecer percepciones complementarias a los padres de los alumnos con fines educativos extraescolares
H	Participar en la aplicación de la línea pedagógica global del centro y fijar las directrices para las actividades extraescolares
I	Elaborar las directrices para la programación y desarrollo de las actividades complementarias, visitas y viajes, comedores y colonias de verano
J	Establecer los criterios sobre la participación del centro en actividades culturales, deportivas y recreativas, así como en aquellas acciones asistenciales a las que el centro pudiera prestar su colaboración
K	Establecer relaciones de colaboración con otros centros, con fines culturales y educativos
L	Aprobar, a propuesta del titular, el reglamento de régimen interior del centro
Ll	Supervisar la marcha general del centro en los aspectos administrativos y docentes

Tabla A2

Funciones del Consejo Escolar (LOPEGCE, 1995: art. 11)

Centros Públicos	
A	Establecer las directrices para la elaboración del proyecto educativo del centro, aprobarlo y evaluarlo, sin perjuicio de las competencias que el Claustro de profesores tiene atribuidas en relación con la planificación y organización docente.
B	Elegir al Director del centro y, en su caso y previo acuerdo de sus miembros adoptado por mayoría de dos tercios, proponer la revocación del nombramiento del Director así elegido.
C	Decidir sobre la admisión de alumnos, con sujeción estricta a lo establecido en esta Ley y disposiciones que la desarrollen.
D	Aprobar el reglamento de régimen, interior del centro.
E	Resolver los conflictos e imponer las correcciones con finalidad pedagógica que correspondan a aquellas conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia en el centro, de acuerdo con las normas que establezcan las Administraciones educativas.
F	Aprobar el proyecto de presupuesto del centro y la ejecución del mismo.
G	Promover la renovación de las instalaciones y equipo escolar y vigilar su conservación.
H	Aprobar y evaluar la programación general del centro y de las actividades escolares complementarias.
I	Fijar las directrices para la colaboración, con fines culturales y educativos, con otros centros, entidades y organismos.
J	Analizar y valorar el funcionamiento general del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de la evaluación que del centro realice la Administración educativa.
K	Cualquier otra competencia que le sea atribuida en los correspondientes reglamentos orgánicos.
Centros Concertados	
A	intervenir en la designación y cese del director del centro, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 59
B	intervenir en la selección y despido del profesorado del centro, conforme con el artículo 60 ¹²
C	garantizar el cumplimiento de las normas generales sobre admisión de alumnos
D	resolver los asuntos de carácter grave planteados en el centro en materia de disciplina de alumnos
E	aprobar, a propuesta del titular, el presupuesto del centro en lo que se refiere tanto a los fondos provenientes de la administración como a las cantidades autorizadas, así como la rendición anual de cuentas
F	aprobar y evaluar la programación general del centro que con carácter anual elaborara el equipo directivo
G	Proponer, en su caso, a la Administración la autorización para establecer percepciones a los padres de los alumnos por la realización de actividades escolares complementarias.
H	Participar en la aplicación de la línea pedagógica global del centro y elaborar las directrices para la programación y desarrollo de las actividades escolares complementarias, actividades extraescolares y servicios escolares, así como intervenir, en su caso, en relación con los servicios escolares, de acuerdo con lo establecido por las Administraciones educativas
I	Aprobar en su caso, a propuesta del titular, las aportaciones de los padres de los alumnos para la realización de actividades extraescolares y los servicios escolares cuando así lo hayan determinado las Administraciones Educativas
J	establecer los criterios sobre la participación del centro en actividades culturales, deportivas y recreativas, así como en aquellas acciones asistenciales a las que el centro pudiera prestar su colaboración
K	establecer relaciones de colaboración con otros centros, con fines culturales y educativos
L	aprobar, a propuesta del titular, el reglamento de régimen interior del centro
Ll	supervisar la marcha general del centro en los aspectos administrativos y docentes

¹² El artículo 60 es a su vez modificado, dando al Consejo Escolar tan sólo la capacidad para establecer los criterios de selección (en base a principios de mérito y capacidad), dejando en manos el titular del centro y el director el resto del proceso de selección.

Tabla A3

Funciones del Consejo Escolar (LOCE, 2002: art. 82)

Centros Públicos	
A	Formular propuestas al equipo directivo sobre la programación anual del centro y aprobar el proyecto educativo, sin perjuicio de las competencias del Claustro de profesores, en relación con la planificación y organización docente.
B	Elaborar informes, a petición de la Administración competente, sobre el funcionamiento del centro y sobre aquellos otros aspectos relacionados con la actividad del mismo.
C	Participar en el proceso de admisión de alumnos y velar para que se realice con sujeción a lo establecido en esta Ley y disposiciones que la desarrollen.
D	Aprobar el reglamento de régimen interior del centro.
E	Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones y velar por que éstas se atengan a la normativa vigente.
F	Aprobar el proyecto de presupuesto del centro y su liquidación.
G	Promover la conservación y renovación de las instalaciones y equipo escolar.
H	Proponer las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con otros centros, entidades y organismos.
I	Analizar y valorar el funcionamiento general del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de la evaluación que del centro realice la Administración educativa.
J	Ser informado de la propuesta a la Administración educativa del nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo.
K	Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.
L	Cualesquiera otras que le sean atribuidas por la Administración educativa.
Centros Concertados	
A	Intervenir en la designación y cese del director del centro
B	Intervenir en la selección y despido del profesorado del centro
C	Garantizar el cumplimiento de las normas generales sobre admisión de alumnos
D	Aprobar, a propuesta del titular, el presupuesto del centro en lo que se Refiere tanto a los fondos provenientes de la administración como a las cantidades autorizadas, así como la rendición anual de cuentas
E	Informar la programación general del centro que, con carácter anual, aprobará el equipo directivo
F	Proponer, en su caso, a la Administración la autorización para establecer percepciones a los padres de los alumnos por la realización de actividades escolares complementarias.
G	Participar en la aplicación de la línea pedagógica global del centro y elaborar las directrices para la programación y desarrollo de las actividades escolares complementarias, actividades extraescolares y servicios escolares, así como intervenir, en su caso, en relación con los servicios escolares, de acuerdo con lo establecido por las Administraciones educativas
H	Aprobar en su caso, a propuesta del titular, las aportaciones de los padres de los alumnos para la realización de actividades extraescolares y los servicios escolares cuando así lo hayan determinado las Administraciones Educativas
I	Establecer los criterios sobre la participación del centro en actividades culturales, deportivas y recreativas, así como en aquellas acciones asistenciales a las que el centro pudiera prestar su colaboración
J	Establecer relaciones de colaboración con otros centros, con fines culturales y educativos
K	Aprobar, a propuesta del titular, el reglamento de régimen interior del centro
L	Supervisar la marcha general del centro en los aspectos administrativos y docentes

Tabla A4

Funciones del Consejo Escolar (LOE, 2006: art. 127)

Centros Públicos	
A	Aprobar y evaluar los proyectos y las normas a los que se refiere el capítulo II del título V de la presente Ley Proyecto de Gestión de los Centros Públicos, las Normas de Organización y Funcionamiento, y la Programación General Anual
B	Aprobar y evaluar la programación general anual del centro sin perjuicio de las competencias del Claustro de profesores, en relación con la planificación y organización docente
C	Conocer las candidaturas a la dirección y los proyectos de dirección presentados por los candidatos
D	Participar en la selección del director del centro en los términos que la presente Ley establece. Ser informado del nombramiento y cese de los demás miembros del equipo directivo. En su caso, previo acuerdo de sus miembros, adoptado por mayoría de dos tercios, proponer la revocación del nombramiento del director
E	Decidir sobre la admisión de alumnos con sujeción a lo establecido en esta Ley y disposiciones que la desarrollen
F	Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar porque se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres o tutores, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas
G	Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social
H	Promover la conservación y renovación de las instalaciones y equipo escolar y aprobar la obtención de recursos complementarios de acuerdo con lo establecido en el artículo 122.3 ¹³
I	Fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos
J	Analizar y valorar el funcionamiento general del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de las evaluaciones internas y externas en las que participe el centro
Centros Concertados	
A	Intervenir en la designación y cese del director del centro
B	Intervenir en la selección y despido del profesorado del centro
C	Participar en el proceso de admisión de alumnos, garantizando la sujeción a las normas sobre el mismo
D	Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar porque se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres o tutores, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas
E	Aprobar, a propuesta del titular, el presupuesto del centro en lo que se refiere tanto a los fondos provenientes de la administración como a las cantidades autorizadas, así como la rendición anual de cuentas
F	Aprobar y evaluar la programación general del centro que con carácter anual elaborará el equipo directivo
G	Proponer, en su caso, a la administración la autorización para establecer percepciones complementarias a los padres de los alumnos con fines educativos extraescolares
H	Participar en la aplicación de la línea pedagógica global del centro y fijar las directrices para las actividades extraescolares
I	Elaborar las directrices para la programación y desarrollo de las actividades complementarias, visitas y viajes, comedores y colonias de verano
J	Establecer los criterios sobre la participación del centro en actividades culturales, deportivas y recreativas, así como en aquellas acciones asistenciales a las que el centro pudiera prestar su colaboración
K	Establecer relaciones de colaboración con otros centros, con fines culturales y educativos
L	Aprobar, a propuesta del titular, el reglamento de régimen interior del centro
Ll	Supervisar la marcha general del centro en los aspectos administrativos y docentes
M	Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social

¹³ Artículo 122.3: “Los centros docentes públicos podrán obtener recursos complementarios, previa aprobación del Consejo Escolar, en los términos que establezcan las Administraciones educativas, dentro de los límites que la normativa vigente establece. Estos recursos no podrán provenir de las actividades llevadas a cabo por las asociaciones de padres y de alumnos en cumplimiento de sus fines y deberán ser aplicados a sus gastos, de acuerdo con lo que las Administraciones educativas establezcan.”

Apéndice B

Tabla B1

Galicia - Decreto 77/1986

Criterios Prioritarios	
Renta anual	Hasta 4 puntos
Proximidad del domicilio	Hasta 4 puntos
Hermanos en el centro:	
Primer hermano	4 puntos
Segundo hermano	3 puntos
Tercer hermano	2 puntos
Cada hermano siguiente	1 punto
Criterios Complementarios	
Emigrante retornado en el último año	2 punto
Minusvalías físicas, psíquicas o sensoriales (Del alumno, padres o hermanos en edad escolar)	2 punto
Situación de familia numerosa	1 punto
Cualquiera otra circunstancia valorada objetivamente por el órgano del centro	1 punto

Tabla B2

Galicia - Decreto 87/1995

Criterios Prioritarios	
Proximidad del domicilio/trabajo	Hasta 5 puntos
Hermanos en el centro:	
Primer hermano	3 puntos
Cada hermano siguiente	1 punto
Minusvalías físicas, psíquicas o sensoriales (Del alumno, padres o hermanos en edad escolar)	1 punto
Situación de familia numerosa	1 punto
Renta anual	Hasta 2 puntos

Tabla B3

Galicia - Decreto 30/2007

Criterios Prioritarios	
Hermanos en el centro	
Primer hermano	5 puntos
Cada hermano siguiente	2 puntos
Ser trabajador del propio centro	5 puntos
Proximidad del domicilio/trabajo	Hasta 5/3 puntos
Discapacidad	
Del alumno	3 puntos
De la madre, padre o tutor legal (por cada uno)	1 punto
Renta anual	Hasta 3 puntos
Expediente académico (sólo Bachillerato)	
Media Sobresaliente	1 punto
Media Notable	0,5 puntos
Media Bien	0,25 puntos
Criterios Complementarios	
Condición de familia numerosa	1 puntos

Tabla B4

Andalucía - Decreto 115/1987

Criterios Prioritarios	
Renta anual	Hasta 3 puntos
Proximidad del domicilio/trabajo ¹³	Hasta 6 puntos
Hermanos en el centro:	
Primer hermano	2 puntos
Cada hermano siguiente	0,5 punto
Criterios Complementarios	
Emigrante retornado en el último año	1 punto
Minusvalías físicas, psíquicas o sensoriales (Del alumno, padres o hermanos en edad escolar)	1 punto
Situación de familia numerosa	1 punto
Otras situaciones excepcionales de interrupción o trastorno grave de la organización familiar	1 punto

¹³ El lugar de trabajo de los padres podrá ser considerado siempre que exista causa justificativa, a juicio de los órganos competentes para la admisión (Art. 8.2)

Tabla B5

Andalucía - Decreto 72/1996

Criterios Prioritarios	
Proximidad del domicilio/trabajo	Hasta 6 puntos
Hermanos en el centro:	
Primer hermano	3 puntos
Cada hermano siguiente	1 punto
Renta anual	Hasta 2 puntos
Criterios Complementarios	
Minusvalías físicas, psíquicas o sensoriales del alumno/a	1 puntos

Tabla B6

Andalucía - Decreto 77/2004

Criterios Prioritarios	
Proximidad del domicilio/trabajo	Hasta 8 puntos
Hermanos en el centro (cada hermano)	3 puntos
Renta anual	Hasta 2 puntos
Discapacidad:	
En el alumno/a	1 punto
En padres o hermanos	0,5 puntos
Enfermedad crónica en el alumno/a	0,5 puntos
Condición de familia numerosa:	
Categoría especial	2 puntos
Categoría general	1 punto
Calificación académica	Sin puntuación
Criterios Complementarios	
Criterios complementarios en centros de especialización curricular	0,5 puntos

Tabla B7

Andalucía - Decreto 53/2007

Criterios Prioritarios	
Hermanos en el centro (por cada uno)	6 puntos
Padre, madre o tutor trabajador del propio centro	1 punto
Proximidad del domicilio/trabajo	Hasta 10 puntos
Discapacidad	
Del alumno	2 puntos
De la madre, padre o tutor legal (por cada uno)	1 punto
De algún hermano	0,5 puntos
Renta anual	Hasta 2 puntos
Condición de familia numerosa, monoparental o ambas	2 puntos
Expediente académico (en caso de empate éste sería el criterio prioritario determinante)	

Archivos Analíticos de Políticas Educativas <http://epaa.asu.edu>

Editor

Gustavo E. Fischman Arizona State University

Hugo Aboites

UAM-Xochimilco, México

Claudio Almonacid Avila

UMCE, Chile

Alejandra Birgin

FLACSO-UBA, Argentina

Mariano Fernández Enguita

Universidad de Salamanca. España

Roberto Leher

UFRJ, Brasil

Pia Lindquist Wong

CSUS, USA

Alma Maldonado

University of Arizona, USA

Imanol Ordorika

IIE-UNAM, México

Miguel A. Pereyra

Universidad de Granada, España

Romualdo Portella de Oliveira

Universidade de São Paulo, Brasil

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

José Gimeno Sacristán

Universidad de Valencia, España

Susan Street

CIESAS Occidente, México

Daniel Suárez

LPP-UBA, Argentina

Jurjo Torres Santomé

Universidad de la Coruña, España

Armando Alcántara Santuario

CESU, México

Dalila Andrade de Oliveira

UFMG, Brasil

Sigfredo Chiroque

IPP, Perú

Gaudêncio Frigotto

UERJ, Brasil

Nilma Lino Gomes

UFMG, Brasil

María Loreto Egaña

PIIE, Chile

José Felipe Martínez Fernández

UCLA, USA

Vanilda Paiva

UERJ, Brasil

Mónica Pini

UNSAM, Argentina

Paula Razquin

UNESCO, Francia

Diana Rhoten

SSRC, USA

Daniel Schugurensky

UT-OISE Canadá

Nelly P. Stromquist

U-Maryland, USA

Antonio Teodoro

Universidade Lusófona, Lisboa

Lílian do Valle

UERJ, Brasil

EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES <http://epaa.asu.edu>

Editor: Sherman Dorn, University of South Florida

Production Assistant: Chris Murrell, Arizona State University

General questions about appropriateness of topics or particular articles may be addressed to the Editor, Sherman Dorn, epaa-editor@shermamdorn.com.

Editorial Board

Noga Admon	Jessica Allen
Cheryl Aman	Michael W. Apple
David C. Berliner	Damian Betebenner
Robert Bickel	Robert Bifulco
Anne Black	Henry Braun
Nick Burbules	Marisa Cannata
Casey Cobb	Arnold Danzig
Linda Darling-Hammond	Chad d'Entremont
John Diamond	Amy Garrett Dikkers
Tara Donohue	Gunapala Edirisooriya
Camille Farrington	Gustavo Fischman
Chris Frey	Richard Garlikov
Misty Ginicola	Gene V Glass
Harvey Goldstein	Jake Gross
Hee Kyung Hong	Aimee Howley
Craig B. Howley	William Hunter
Jaekyung Lee	Benjamin Levin
Jennifer Lloyd	Sarah Lubienski
Les McLean	Roslyn Arlin Mickelson
Heinrich Mintrop	Shereeza Mohammed
Michele Moses	Sharon L. Nichols
Sean Reardon	A.G. Rud
Ben Superfine	Cally Waite
John Weathers	Kevin Welner
Ed Wiley	Terrence G. Wiley
Kyo Yamashiro	Stuart Yeh

EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES <http://epaa.asu.edu>

**New Scholar Board
English Language Articles
2007–2009**

Wendy Chi	Corinna Crane
Jenny DeMonte	Craig Esposito
Timothy Ford	Samara Foster
Melissa L. Freeman	Kimberly Howard
Nils Kauffman	Felicia Sanders
Kenzo Sung	Tina Trujillo
Larisa Warhol	