

EL SENTIDO DE LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA: IGUALDAD DE OPORTUNIDADES VERSUS SELECCIÓN Y COMPETITIVIDAD

*Teresa Aguado Odina,
Belén Ballesteros Velázquez y
Patricia Mata Benito.
Facultad de Educación, UNED*

RESUMEN

Este artículo ofrece una reflexión en torno a la escolarización desde perspectivas múltiples. Por una parte, la justificación de la educación obligatoria debiera asumir la escolarización como garantía de igualdad de oportunidades en todos los alumnos, igualdad de beneficios para todos. Sin embargo, las políticas educativas se muestran más preocupadas en impulsar la competitividad como estímulo para lograr calidad y eficacia en los centros, lo que lleva de forma inmediata a regularse desde la lógica de mercado. Este hecho se refleja en los criterios que definen la escolarización de nuevos alumnos. Bajo la supuesta libertad de los padres a elegir centros, encontramos un elaborado mecanismo enfrentado al principio de igualdad y equidad educativa. Hablar de libertad en educación implicaría hacer partícipes a los padres en la construcción de un proyecto común. Las opiniones de padres, profesores y alumnos, aunque muestran la dificultad de desligarse de la propia inercia del sistema escolar, ofrecen también alternativas necesarias para pensar en una escuela comprometida con los valores democráticos.

En una sociedad democrática la escolaridad es un factor decisivo para favorecer la convivencia democrática, la reducción de la discriminación, la toma de conciencia frente a estereotipos y prejuicios, la cohesión y la participación social. La escolaridad tiene impacto en la salud, en los indicadores sociales, en la participación política, en la igualdad de oportunidades, en la tasa de necesidades económicas, en los ingresos, productividad, distribución de beneficios sociales. La escolaridad ofrece oportunidades a las personas para decidir sobre sus propias vidas, utilizar sus capacidades, mantener altas expectativas e intereses, hacer posible su participación social y política. Uno de los desafíos de la escolaridad obligatoria es asumir su universalidad y servir a todos los estudiantes y no solo a algunos. Si todos están obligados a asistir a la escuela, ésta está obligada a ofrecer las mejores experiencias escolares a todos los estudiantes y a trabajar por el logro de los mejores resultados para todos (Grupo INTER, 2012).

La obligatoriedad de la escolaridad se justifica únicamente en base a estas premisas y la calidad de la misma depende de que estos objetivos se alcancen, siendo una prioridad entender, comprender e influir sobre las experiencias educativas de forma que sean beneficiosas para todos. Hoy por hoy la desigualdad es un hecho en nuestra sociedad. La evidencia aportada por la investigación y nuestra propia experiencia como profesores y madres o padres de escolares, nos hacen pensar que las escuelas no están respondiendo adecuadamente a estas exigencias. Esta desigualdad se manifiesta en el acceso a la educación, en el tipo de experiencias educativas vividas, en las expectativas que se generan en relación a lo que somos y podemos hacer, en la autonomía que podemos ejercer sobre nuestra propia vida. La escuela sigue reproduciendo diferencias socioeconómicas y sigue favoreciendo a unos grupos sociales frente a otros (Aguado y Ballesteros, 2012). Algunas decisiones que se están adoptando en materia de política

educativa, de forma específica en criterios de selección y distribución de estudiantes, nos producen una gran preocupación. Algunas de ellas se van a comentar a continuación en cuanto que reflejan la tensión entre visiones distintas de la escolaridad: igualdad de oportunidades versus selección y competitividad (entre estudiantes, entre centros, entre equipos, entre comunidades).

El compromiso que debemos asumir es el de que la escuela sirva para reducir la brecha social de forma que sea un efectivo instrumento de igualdad de oportunidades y de lucha por la equidad. No es aceptable que los buenos resultados escolares estén directamente relacionados con el nivel académico de los padres y madres antes que con las propias capacidades de los estudiantes. No es aceptable que la escolaridad obligatoria favorezca el mantenimiento de desigualdades de partida asociadas con determinadas características de origen. No es aceptable que en España la mayor parte de los estudiantes que acceden a la universidad sean hijos de universitarios y muy limitado el número de universitarios hijos de padres y madres sin estudios obligatorios. Las decisiones que se adoptan en relación con el acceso a la escolaridad, la distribución de los estudiantes en los centros, los recursos destinados a escuelas públicas, privadas o concertadas, la selección y formación de los profesores, son decisivas a la hora de superar esa brecha social y que la escuela sea un espacio de convivencia democrática de estudiantes con diferentes orígenes sociales y niveles económicos.

"La exclusión en la cúspide no es solo tan peligrosa para el espacio público y la solidaridad común como la exclusión en las bases; está intrínsecamente vinculada a ella. De modo que limitar la exclusión voluntaria de las élites es esencial para crear una sociedad más inclusiva en la base".

Esta cita de Giddens (1999:125) nos alerta acerca de las fuertes resistencias que algunos grupos oponen a determinadas decisiones centradas en superar las desigualdades. Aquellos a los que el sistema de distribución y reparto de recursos les beneficia, no aceptarán que cambie. Se precisa voluntad política y acciones persistentes que hagan posible la equidad en el acceso a experiencias educativas valiosas y la creación de espacios escolares donde estudiantes de diversos orígenes, grupos y niveles económicos

Nos preguntamos acerca de la tensión que se manifiesta entre visiones diferentes de la escolaridad y que definimos de forma simple como igualdad de oportunidades versus selección y competitividad. Nos hemos planteado analizarlas mirando en dos direcciones: el discurso y la política educativa sobre escolaridad, y las expectativas de madres y padres sobre los objetivos de la escolaridad. ¿En qué medida hay coincidencias o discrepancias?, ¿qué sentido tienen y cómo interpretarlas?, ¿cómo desarrollar acciones persistentes y efectivas que hagan de la escolaridad un instrumento de igualdad de oportunidades?

Libertad educativa: ¿un paso hacia la equidad?

La equidad educativa se vincula al logro de una educación de calidad para todos, una educación que ha de garantizar la igualdad de oportunidades educativas y sociales para todas las personas. Sin embargo, el principio de igualdad se halla en tensión permanente con otro principio fundamental, la libertad. Las tensiones entre ambos principios configuran un mapa complejo en el que pueden localizarse posiciones políticas distintas y formas diferentes de entender las relaciones sociales (Soria, 2007). Las políticas educativas son un buen espejo de estas tensiones. Uno de sus nodos, relativo a los procesos de escolarización, se sitúa en relación con la libertad de elección en educación.

En nuestro país esta libertad se concreta básicamente en el reconocimiento de la libertad de las familias para elegir centro docente. Esta interpretación limitada se ha afianzado en un contexto de aumento progresivo de la financiación pública a la enseñanza privada por medio de los conciertos educativos. El sistema de conciertos, que en su origen trata de responder a la necesidad de suplir la insuficiencia de plazas escolares públicas para garantizar el derecho a la educación a la totalidad de la población, se ha convertido con el tiempo en un instrumento que pretende aumentar las posibilidades de escoger un determinado centro educativo. La libertad de elección solo puede justificarse si existe una oferta “diferenciada”, es decir, si los distintos centros ofrecen una variedad de proyectos educativos entre los que las familias puedan escoger el más afín en relación con sus expectativas y valores. Se supone que el sistema de conciertos educativos contribuye a aumentar la diferenciación de la oferta, y con ella las opciones de las familias. En términos de recursos, implica un aumento constante de la subvención pública a la enseñanza privada que ha sido desigual en intensidad en las distintas Comunidades Autónomas: la expansión de los conciertos aumenta en aquellas Comunidades que tienen una renta per cápita superior y que cuentan con mayor tradición de la enseñanza privada, y en concreto de la vinculada a la iglesia católica, como Madrid y Cataluña, entre otras (Villarroya y Escardíbul, 2008). Las políticas de libre elección de centro por parte de las familias se sitúan así en el marco más amplio de la tensión entre dos perspectivas diferentes respecto a la educación: la privada, preocupada prioritariamente por el individuo y su desarrollo integral, y la pública, que además desarrolla todo un conjunto de funciones sociales, culturales, políticas y económicas (Puelles, 2009).

Por otra parte, como nos recuerda Berlin (citado por Soria, 2007), es preciso considerar la diferencia entre el reconocimiento de la libertad y las condiciones en las que tal libertad puede ser ejercida, lo cual nos lleva a analizar los contextos que condicionan la elección de las familias. Es obvio que el primer condicionante se relaciona con el exceso de demanda en determinadas escuelas, que obliga a las administraciones a arbitrar criterios secundarios para la asignación de plazas, criterios que suponen una limitación de hecho de la pretendida libertad de elección de las familias. Por otra parte, la orientación mayoritaria de la demanda de las familias se ve fuertemente influenciada por la pujanza de las políticas de corte neoliberal y su decidida apuesta por la privatización de la educación, unida al abandono y desprestigio de la escuela de titularidad pública. Junto a todo ello, la introducción de criterios estandarizados de eficacia escolar, centrados en la medición del rendimiento escolar en términos puramente cuantitativos, conduce al establecimiento de un ranking de centros que poco o nada tiene que ver con los fines pedagógicos de una escuela regida por principios de equidad (Puelles, 2009).

Como muestran distintos estudios (Colectivo IOE, 2003; Villarroya y Escardíbul, 2008; Valiente, 2008), la distribución del alumnado entre la escuela pública y la privada-concertada responde a un claro patrón socioeconómico: mientras los centros concertados escolarizan mayoritariamente a los estudiantes cuyas familias disponen de mayor renta, nivel de estudios y cualificación profesional, en los públicos se concentra el porcentaje más alto de estudiantes con un bajo nivel socioeconómico junto a los de origen extranjero. ¿Responde esta distribución a la libre elección de las familias? Los mismos estudios inciden en señalar las limitaciones que determinados grupos encuentran para ejercer la libertad de elección de centro educativo, principalmente el desigual acceso a la información unido a la desigual capacidad de interpretar esta por parte de las familias, así como las dificultades económicas que impiden hacer frente a los pagos y cuotas más o menos encubiertas, cuya exigencia constituye una práctica habitual en la práctica totalidad de los

centros concertados. La elección, por tanto, se lleva a cabo en un contexto fuertemente condicionado y mediatizado en el que solo algunas familias, precisamente aquellas con más recursos previos, pueden ejercer de forma efectiva la libre elección de centro educativo. El resultado de estas políticas es un sistema polarizado, con un fuerte componente de segregación escolar que puede dar lugar, en algunos casos, a guetos educativos (Colectivo IOE, 2003). Ante este panorama es legítimo plantear serias dudas, como hace Valiente (2008), sobre las posibilidades de “garantizar la igualdad de oportunidades educativas entre grupos sociales que se escolarizan aislados”.

Por otra parte, el análisis de la regulación concreta de los procesos de solicitud y asignación de plazas escolares en los centros pone de manifiesto algunas incoherencias importantes en relación con el desarrollo de la libertad de elección. Tomemos como ejemplo para nuestro análisis el sistema recientemente implantado por la Comunidad de Madrid para la escolarización en el próximo curso 2013-2014, en virtud del Decreto 29/2013, de libertad de elección de centro escolar, que parte del reconocimiento del “derecho de las familias a elegir para sus hijos un centro escolar acorde con sus propios valores y sus expectativas de formación humana y académica”. Con la intención de asegurar que ese derecho sea efectivo, se plantea la eliminación de las zonas de escolarización, permitiendo a las familias optar por cualquier centro educativo en el ámbito de la propia Comunidad; sin embargo, no contempla ningún tipo de reducción de los costes indirectos de la elección, especialmente los de movilidad, que por sí solos pueden suponer una barrera infranqueable para la elección de los colectivos con menor renta. Por otra parte, la información que se ofrece a las familias sobre los distintos centros ofertados se basa en parámetros que poco o nada tienen que ver con “valores y expectativas de formación humana y académica”, tales como la titularidad del centro, las opciones lingüísticas que ofrece, la localización y la etapa educativa, a los que se añaden, por último, criterios tales como “servicios complementarios” (transporte, comedor, etc.), régimen, jornada y necesidades de integración preferente, como muestra la figura 1. Por otra parte, la información sobre resultados escolares en cada centro, comparados con la media, ofrece un pobre argumento para conocer qué ocurre realmente en cada escuela, cómo son o cómo se trabaja en ellas.

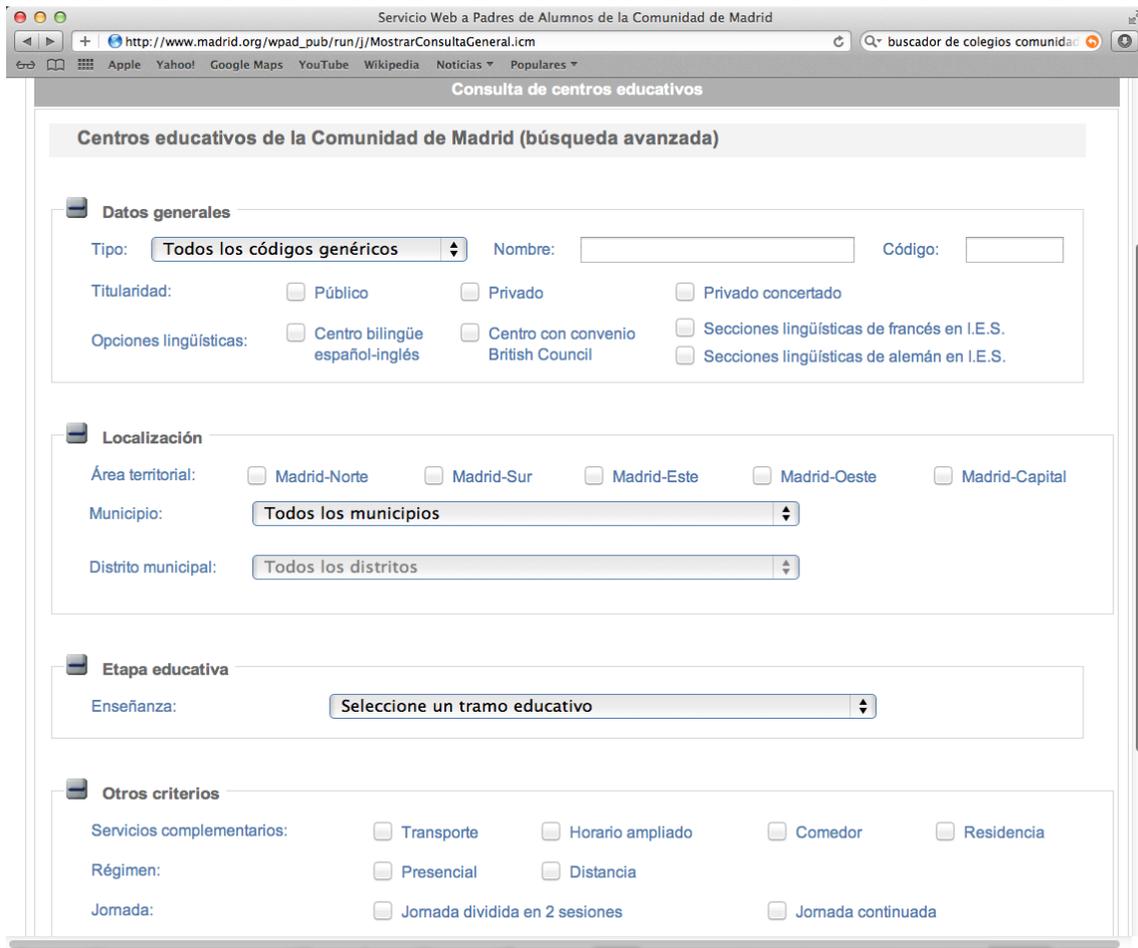


Figura 1. Búsqueda avanzada de centros en la Comunidad de Madrid

Se pone de manifiesto la incapacidad de las administraciones para detectar, gestionar y satisfacer las preferencias educativas de las familias. Desde nuestro punto de vista, la libre elección de centro ofrece una visión limitada de la libertad educativa, inscrita en una lógica de mercado que considera únicamente los derechos del “cliente-consumidor”, poco o nada comprometida con la consideración de la educación como derecho fundamental. En un sistema escolar comprometido con la equidad, la elección de centro se convertiría en un asunto secundario, ya que el sistema en su conjunto estaría orientado a garantizar la igualdad de oportunidades, en la lógica de la escuela para todos. ¿Cómo desarrollar entonces la libertad educativa? Desde nuestro punto de vista, las preferencias de las familias deberían formar parte de la planificación y el diseño de la propia oferta educativa, en lugar de ser deficientemente consideradas en el momento puntual de la elección de centro. La cuestión es, ¿cómo definir y caracterizar estas preferencias?

Lo que se piensa en la escuela. Opiniones de padres, alumnos y profesores

Nuestro recorrido sobre diversidad e igualdad en educación se ha ido realizando a través de distintos proyectos planteados y desarrollados por el Grupo Inter de Investigación en Educación Intercultural (www.uned.es/grupointer). Nos interesa comprender qué pasa en las escuelas en relación con la diversidad cultural de los estudiantes y si eso que pasa responde al principio de igualdad de oportunidades y resultados para todos.

Con independencia de los objetivos planteados en nuestros proyectos hemos propuesto siempre la metodología cualitativa como enfoque de trabajo que nos permite aproximarnos a la escuela desde dentro. Las observaciones y entrevistas realizadas nos han permitido compartir discursos de diferentes signos que entretejen la complejidad de las experiencias escolares.

Nuestros estudios no han estado centrados de forma específica en las condiciones de acceso a los coles ni en las motivaciones para la elección de centros educativos, aunque en el desarrollo de las entrevistas han surgido en distintos momentos relatos que aportan respuestas interesantes en torno al tema de qué les preocupa a padres, y profesores, cuáles son sus expectativas ante la escolaridad de sus hijos, cómo valoran y son valorados en el centros escolar... Cuestiones que creemos de interés para analizar las razones que explican los mecanismos de elección y selección en la escolarización desde el punto de vista de los implicados.

Las expectativas de la familia en relación con la escuela y lo que esta puede aportar a sus hijos son muy variadas. En algunos casos esperan que la escuela aporte únicamente conocimientos para completar la labor educativa de la familia, *“no se espera que eduque, (eso es de la familia), sino conocimientos”, “educación curricular; los valores ya se los doy yo”*. Sin embargo, la mayoría aspiran a que la escuela proporcione una formación más global para sus hijos, que los eduque para desarrollarse como persona: *“educación global y que aprenda a crecer como persona”, “que aprenda más o menos pero que siempre esté contento y tranquilo. Que adquiera gusto por aprender y las estrategias necesarias”, “formación profesional como estudiante y unos valores morales dignos”, “clima y ambiente de trabajo donde se desarrollen sanamente sus capacidades, tome conciencia del mundo en que vive y valore las relaciones personales”, “que provoque su espíritu investigador, interés por aprender, voluntad y esfuerzo para conseguir las cosas. Actividades para conocer el entorno”, “educación, valores, conocimiento..., tolerancia, esfuerzo, cariño, responsabilidad...”, “que le enseñen valores, una educación más abierta, liberal y flexible. Que le orienten para que en el futuro sepa hacerlo ella sola”*.

Cuando preguntamos a los padres por las ideas que tiene la educación para sus hijos, una buena parte de ellos señala que la educación debe proporcionar base cultural a sus hijos, formación intelectual y humana, ayuda para el desarrollo personal, integración en la sociedad y, también, acceso al mercado laboral (Aguado, 2010).

En nuestro trabajo con escuelas que se conforman en torno a un proyecto educativo que pone el foco en el reconocimiento de la diversidad, hemos podido hablar con profesores sobre el objetivo principal de la escuela: *“formar, intentar sacar de los chicos sus propias opiniones y criterios. En definitiva, que en el futuro sean personas que piensen por sí mismos”*.

Esta opinión nos devuelve la confianza en una educación posible que da sentido al día a día por sí mismos, a todo lo que ocurre en la vida cotidiana de la escuela. Sin embargo, la vinculación de escolaridad con miras al futuro profesional, aparentemente ausente en los fines que han inspirado las políticas legislativas en materia de educación, se repite con insistencia por parte de padres, alumnos y profesores:

“Porque los padres, bueno, la ilusión de que los chavales estudien y tengan acceso a algo en sus países” (Profesor).

“¿Por qué va Lula a la escuela? Porque tal y como está la vida , no solamente a la escuela, sino a actividades y todo, tiene que pillar información porque está la gente ya muy preparada, si quiero que no sea una desgracia en el sentido callejero, por llamarla de alguna manera. Tendrá que buscarse la vida en la calle, acabará el colegio porque tiene que aprender y tiene que elegir una vocación, tiene que elegir algo que le guste. Le gusta mucho Magisterio, fíjate. Dice, yo quiero ser maestra, quiero ser músico. Es que quiere muchas cosas”, (Madre).

“Los padres siempre queremos lo mejor para los niños. Yo salí de la escuela y empecé a cuidar niños y limpiar casas. Yo no quiero eso para mi hija. No me importa sacrificarme, pero yo quiero que estudie... Quiero que estudie porque los padres no estamos siempre y quiero que se valga por ella misma” (Madre).

“¿Qué espera la familia en el futuro? Espera muchas cosas. Que me saque el graduado escolar, que haga Bachillerato...” (Alumna).

“El otro día le dije a mi padre que estaba estudiando ahí en clase y pensaba yo cómo explicaría eso si fuera profesora. Me gusta mucho y me gusta ser profesora” (Alumna).

El peligro de una escuela que mira principalmente hacia un futuro profesional refuerza el carácter de mercado y la convierte en un escenario difícil para alcanzar la igualdad de oportunidades para todos. Lo que ocurre fuera de las escuelas empieza a adquirir un peso específico para conseguir resultados que aseguren el éxito escolar. Apoyos, refuerzos, orientaciones... se convierten en una necesidad sentida y transmitida en familias y padres.

En nuestra opinión esta forma sesgada de entender lo que otros han llamado participación legítima una desigualdad de resultados comprobada en numerosas investigaciones y plantea la duda sobre a qué y a quién se deben los resultados conseguidos; esos mismos resultados que han servido para aportar información sobre el centro y “atraer” nuevo alumnado en el proceso de matrícula, invisibilizando la propia capacidad de actuación desde los centros para lograr los mejores resultados en todos los alumnos:

“Le ayudamos con las dudas que tenga, con la lección, con los problemas de comprensión lectora. Clases particulares en casa, en verano. Lo que más le cuesta son los deberes...” (Madre).

“Va a influir, porque de momento ya me he comprado una enciclopedia, porque dentro de poco va a preguntarme cosas que yo no voy a saber responderle y estoy pagando todos los meses 27€ de una superenciclopedia que me he comprado que es justo para esas edades. Y ahí la tengo, embalada, porque no puedo sacarla. No tengo dónde ponerla. Claro que me preocupa. Me gustaría tener muchos más conocimientos” (Madre).

“Los que lo consiguen es porque su inteligencia lo permite, porque son responsables, porque tienen interés y ellos a diario hacen sus tareas y están motivados, y en casa también colaboran. Los que no lo consiguen, porque les cuesta más trabajo, a veces están desmotivados, a veces no tienen un hábito de estudio, no hacen las tareas. Llegan a casa y nadie se preocupa, nadie está con ellos. Se nota mucho la familia que colabora y la que no. A los que no colaboran con ellos les cuesta más trabajo” (Profesor).

Desde nuestro punto de vista carece de sentido apoyar un sistema que, además de beneficiar al que más tiene, convierte el éxito del alumno en éxito del centro. En nuestros trabajos hemos encontrado opiniones muy críticas que ponen en tela de juicio la finalidad perseguida por los centros:

“El problema de los colegios es que se están adaptando, se tienen que adaptar, a lo que la sociedad demanda. Creo que se está demandando gente que pueda superar, llegar... el típico modelo, que es muy actual, del vencedor o el yuppie... Eso es lo que están buscando” (Padre).

La adaptación a un sistema de mercado reproduce la imagen de la escuela que tenemos; pero no es la escuela que se quiere. O al menos no es la escuela que quiere la comunidad educativa. En un reciente estudio sobre logros y prácticas escolares, realizamos un proceso de consulta amplia utilizando para ello la metodología Delphi. Los resultados nos

muestran consensos en cuestiones muy relevantes que permiten pensar la escuela que se quiere (Ballesteros y Gil-Jaurena, 2012; Pozo, Suárez y García-Cano, 2012).

“Creo que un logro educativo en Educación Obligatoria solo se puede considerar como tal si afecta a todos los implicados y no solo a una parte de ellos” (Académico participante en el proceso Delphi).

Esta idea es refrendada por el 97.5% de los participantes, para quienes los logros no deben referirse exclusivamente al alumnado, sino que también deben incluir al centro, al profesorado y a las familias. Por otra parte, como complemento a dicho análisis, el 95% de las respuestas refleja un acuerdo en la necesidad de enfocar los logros educativos hacia la adquisición de valores, como el respeto, la convivencia o el compromiso, entre otros.

“Por una parte, desde el punto de vista general, los identifico con socializar a la persona en el respeto y en la práctica de los valores y principios democráticos; entender la educación obligatoria como un proceso vital que tenemos que cuidar para el beneficio individual y de la comunidad” (Profesor participante en el proceso Delphi).

De acuerdo con esta definición de logro, las prácticas que se valoran son aquellas que se basan en la *equidad, la igualdad, la tolerancia y la justicia social*, generando, en consecuencia, resultados positivos en el alumnado.

Afirmamos por tanto la necesidad de una escuela que reconozca su propio poder. Una escuela responsable y honesta con lo que hace, que sitúe el foco en los aprendizajes que allí ocurren, en los aprendizajes que provoca. Una escuela con sentido y que asume que, por el hecho de ser obligatoria, tendrá que conseguir los mejores resultados para todos sus alumnos.

Concluyendo...

El carácter obligatorio de la educación solo puede ser entendido como una vocación desde las políticas educativas por garantizar la igualdad de oportunidades en todos los alumnos y eso solo es posible asegurando el buen funcionamiento de todas las escuelas, sin necesidad de distinción. Desde esta premisa no resulta comprensible la introducción de la libre competencia entre escuelas financiadas con fondos públicos, como mecanismo orientado al logro de la calidad y la eficacia. A partir de este momento, se plantea la

libertad educativa, limitada en la práctica a la elección de centro, como un derecho fundamental.

Se hace preciso armonizar este derecho con la obligación de garantizar la mejor educación posible para todos. La libertad individual no puede utilizarse como instrumento para satisfacer preferencias particulares a costa de reproducir las desigualdades. Como argumenta Soria (2007), se debería buscar la calidad de todas las escuelas en vez de incitar a las familias a elegir entre escuelas eficaces y no eficaces, ya que solo así se preservarían los fines sociales de la educación, mejorando la equidad. En coincidencia con ello habría que incentivar a los centros educativos que contribuyan al bienestar social, en lugar de favorecer una competencia entre centros basada en resultados inmediatos y cuantificables.

No es posible establecer un mapa, siquiera aproximado, de las preferencias y expectativas educativas; podemos verlas más bien como proyecciones temporales y cambiantes que se construyen y definen junto con otros en contextos educativos concretos. Las familias no deberían considerarse como clientes a los que facilitar un servicio, sino como copartícipes de un proyecto común. El ejercicio de la libertad educativa pasa entonces por aumentar su participación, y la de la comunidad en general, en la definición del proyecto docente, en la vida cotidiana de la escuela, en la gestión y en la toma de decisiones de los centros, desde principios de cooperación y solidaridad.

Referencias bibliográficas

Aguado Odina, Teresa (coord.) (2010). *Diversidad e igualdad en educación*. Madrid: UNED. Colección Grado.

Aguado Odina, Teresa (coord.). (2010). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria*. Lo que sucede en las escuelas. Madrid: MEC-UNED. Estudios del CREADE nº 4.

Aguado, T. y Ballesteros, B. (2012). Equidad y diversidad en la educación obligatoria. *Monográfico Revista de Educación*, nº 358.

Ballesteros Velázquez, Belén y Gil Jaurena, Inés (coords.) (2012). *Diversidad cultural y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación. Colección Entre Manos nº 3.

Colectivo IOE (2003). Alumnos y alumnas de origen extranjero: distribución y trayectorias escolares diferenciadas. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 326, pp. 63-68.

Decreto 29/2013, de 11 de abril, del Consejo de Gobierno, de libertad de elección de centro escolar en la Comunidad de Madrid.

Giddens, A. (1999). *Runaway World*. Profile Editors, Londres.

Soria, J.M. (2007). Igualdad y libertad de elección de centro docente: una cuestión polémica para un acuerdo necesario. *Revista de Educación*, nº 344, pp. 41-60

Pozo, M^a Teresa; Suárez, Magdalena; García-Cano, María. (2012). Logros educativos y diversidad en la escuela: hacia una definición desde el consenso. *Revista de Educación*, 358, pp. 59-84.

Puelles, M. (2009). Globalización, Neoliberalismo y Educación. *Avances en Supervisión Educativa*, nº 11. Recuperado de: http://adide.org/revista/images/stories/pdf_11/ase11_monog01.pdf

Valiente, O. (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. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev122ART6.pdf>

Villarroya, A. y 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. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev122ART4.pdf>