

Processos de segregació escolar a Catalunya

*RICARD BENITO
I ISAAC GONZÀLEZ*



Processos de segregació escolar a Catalunya

RICARD BENITO I ISAAC GONZÀLEZ

Processos de segregació escolar a Catalunya

RICARD BENITO I ISAAC GONZÀLEZ



Editorial Mediterrània

FUNDACIÓ
fundeu
JAUME
Jaume
BOFILL
Bofill

polítiques | 59

La col·lecció *Polítiques* és la principal col·lecció de la Fundació Jaume Bofill. S'hi publiquen aquelles investigacions que han estat encarregades i que es consideren més rellevants pel seu interès social i polític. Les opinions que s'hi expressen corresponen als autors.

La reproducció total o parcial d'aquesta obra per qualsevol procediment, compresos la reprografia i el tractament informàtic, resta rigorosament prohibida sense l'autorització dels propietaris del *copyright*, i estarà sotmesa a les sancions establertes a la llei.

En la realització de la recerca que ha donat lloc a aquest llibre també van participar-hi, com a col·laboradors, Miquel Àngel Alegre, Sheila González i Òscar Valiente.

Primera edició: setembre de 2007

© Fundació Jaume Bofill, 2007
Provença, 324
08037 Barcelona
fbofill@fbofill.cat
<http://www.fbofill.cat>

© d'aquesta edició: Editorial Mediterrània, S. L.
Guillem Tell, 15, entl. 1a
08006 Barcelona
Tel. 93 218 34 58 – Fax 93 237 22 10
editorial@editorialmediterrania.cat
www.editorialmediterrania.cat

Disseny de la col·lecció: Martí Abril
Disseny de la coberta: Amador Garrell
Fotografia de la coberta: Lluís Salvadó
Maquetació: Jordi Vives

ISBN: 978-84-8334-854-3
DL: B-45.386-2007

Impressió: Romanyà Valls, Capellades (Anoia)
Imprès a Catalunya – *Printed in Catalonia*

Índex

PRESENTACIÓ	9
1. INTRODUCCIÓ	15
Contextualització de l'objecte d'estudi	17
La regulació de l'accés escolar a Catalunya	20
Polítiques d'accés escolar i equitat educativa	24
Metodologia	27
· La selecció dels municipis	28
· Composició social dels centres	31
· Composició social de les àrees d'influència i fluxos de mobilitat	33
· Anàlisi qualitativa	34
2. UNA PANORÀMICA GENERAL A LA SEGREGACIÓ I A LA CONCENTRACIÓ ESCOLAR	37
De quina(es) segregació(ns) parlem?	39
Segregació escolar	44
Concentració escolar	47
Diferències entre el sector públic i el privat concertat	50
· Distribució de l'alumnat segons la procedència	50
· Distribució de l'alumnat segons el capital instructiu familiar	56
3. ELS MODELS DE ZONIFICACIÓ ESCOLAR	63
Tipologia de zonificació escolar	65
La incidència de la zonificació escolar	67
· Segregació escolar per models	67
· Segregació escolar vs. segregació residencial	71
· Concentració escolar per models	74
· Impacte del canvi de model	77

4. ÀREES D'INFLUÈNCIA ESCOLAR I SEGREGACIÓ ESCOLAR	81
Relació entre la composició social de les àrees d'influència i els centres	83
· Comparació de la població resident i la població escolar segons la procedència	85
· Comparació de la població resident i la població escolar segons el capital instructiu familiar	91
· Una reflexió final	99
Fluxos de mobilitat entre àrees	100
5. LÒGIQUES DE TRIA ESCOLAR	107
L'escola que es vol o l'escola que toca	111
Els motius de la tria (o de la resignació) escolar	118
· La proximitat al centre escolar	118
· Les instal·lacions del centre escolar	119
· La tradició familiar	120
· Els equips docents	120
· Els projectes pedagògics	122
· La composició social de les escoles: la presència d'alumnat d'origen estranger	123
· La composició social de les escoles: l'homogeneïtat del grup d'iguals	126
6. CONCLUSIONS	131
La rellevància de la segregació social en el sistema escolar català	133
Una proposta per a la millora de l'equitat: la Zonificació Escolar Integrada	138
ÍNDEX DE TAULES I GRÀFICS	145
Bibliografia	151

Presentació

Les desigualtats educatives tenen, en els mecanismes que regulen l'accés de l'alumnat a l'escola, un origen molt evident. Sabem per múltiples estudis que les desigualtats existents entre les famílies quant a capacitats instructives i culturals, i per descomptat quant a rendes disponibles, són factors determinants a l'hora d'explicar la inequitat del sistema educatiu. En altres paraules, les motxilles que els infants porten incorporades pel que fa a l'herència sociofamiliar són tant potents que difícilment el nostre sistema educatiu actual pot remoure-les.

Ara bé, el que ara comencem a conèixer, en part gràcies a estudis com aquest que presentem, és que hi ha processos al llarg de la vida escolar que poden reforçar encara més aquestes desigualtats i entorpir considerablement la consecució de la igualtat d'oportunitats. El procés d'assignació de plaça, la matriculació, és un dels moments més crítics pel que fa a la creació de condicions favorables o desfavorables per a la reducció de les desigualtats existents.

Des de fa anys, el sistema educatiu pateix una dualitat creixent. De manera perillosa, en aquells territoris on hi ha una forta presència d'escoles d'iniciativa social i privada, l'escola pública es converteix en aquella que acull majoritàriament els sectors socials menys afavorits. Les causes d'aquesta dinàmica són diverses. En primer lloc, existeix una percepció cada vegada més arrelada entre les classes mitjanes que l'escola pública ofereix unes oportunitats i uns estàndards educatius subòptims i, en qualsevol cas,

inferiors als que ofereix l'escola concertada. En segon lloc, el desigual repartiment entre les escoles de titularitat pública i les concertades de l'alumnat que requereix una major atenció (fills i filles de famílies de la immigració, nois i noies amb necessitats educatives específiques,...), provocant que quasi un 80% del conjunt d'aquest alumnat estigui en centres públics, reforça la percepció social abans descrita, i crea unes dinàmiques educatives amb resultats diferents, entre els centres públics i concertats, que en res ajuden a evitar la dualització.

Davant d'aquestes situacions, en què hi ha centres on aquest alumnat supera el 50 i el 60% del total de l'alumnat, és urgent interrogar-se sobre possibles mesures correctores. Qualsevol d'elles col·lisiona amb l'apel·lació al dret d'elecció de centre que una part de la població, i sobretot de poders socials benestants, a elevat a la categoria d'indiscutible amb l'inestimable ajuda d'una legislació ambigua.

La situació obliga a plantejar la qüestió des d'una radicalitat fins ara no assumida. Cal que el legislador, a la vista dels fets, es qüestioni si la dualitat existent afecta el dret a l'ensenyament que la Constitució Espanyola i l'ordenament internacional preserven. En conseqüència, ha d'assumir una jerarquia de drets en la qual el dret a elecció passi de ser considerat socialment com un valor absolut a un de desitjable. L'exercici del dret d'elecció no hauria d'afectar el dret a l'educació d'altri, entès, aquest darrer, en termes de resultats acadèmics assolits i no només en termes d'escolarització.

En altres paraules, l'escolarització és la condició necessària per assolir el dret a l'educació, però és insuficient. En aquesta lògica és urgent que les administracions educatives busquin mecanismes que trenquin les dinàmiques socialment perverses que fan del procés de matriculació la consolidació de móns socials diferenciats entre un tipus d'escoles i unes altres. En aquest procés no es poden buscar culpables fàcils, és a dir, l'escola concertada no té tota la responsabilitat. El finançament deficient dels centres concertats per part de l'Administració dificulta que determinades famílies aspirin a portar els seus fills a aquests centres; les pràctiques dissuasives que alguns centres han aplicat per evitar la inscripció d'algun alumne és intolerable, però allò en què cal insistir és en la insuficiència del finançament públic de tots els centres que integren el servei educatiu públic.

Aquest llibre analitza els diversos models de matriculació que s'han donat al país i en valora les conseqüències des de la perspectiva de la igualtat d'oportunitats. A part dels models aplicats i de les mesures implementades en el nostre país els últims anys, hi ha recursos emprats en altres països que no hauríem de passar per alt. Un dels més discutits és el *busing*, és a dir, la distribució de l'alumnat sense valorar ni la proximitat de residència ni les preferències. El debat és obert i cal no tenir por d'encarar-lo. Per ajustar les mesures a implementar caldria determinar els objectius que es volen assolir a curt i mitjà termini. I aquest és un debat d'una profunda càrrega ideològica i ètica. Hem de saber què volem i sobretot què no volem per ajustar actuacions proporcionades als objectius buscats.

El treball, realitzat per Ricard Benito i Isaac González, és el fruit de la col·laboració de l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona, sota el mandat d'Àngel Merino (2003-2007), i l'Àrea d'Educació de la Fundació Jaume Bofill. Lògicament, l'èxit del treball és només atribuïble als seus autors i també a la col·laboració dels ajuntaments que de manera entusiasta i desinteressada van aportar dades i van facilitar el treball de camp, sense el qual l'estudi no hagués estat possible. A tots ells, autors i ajuntaments, moltes gràcies.

Jordi Sànchez

Director de la Fundació Jaume Bofill

1 Introducció

CONTEXTUALITZACIÓ DE L'OBJECTE D'ESTUDI

Des de principis dels anys noranta, diverses investigacions han analitzat el nivell d'equitat que hi ha en l'accés al sistema educatiu a l'Estat espanyol. En aquestes recerques, la taxa d'escolarització¹ ha estat el principal indicador per a l'estudi de les desigualtats en l'accés als diversos nivells del sistema educatiu entre els diferents grups socials.

L'assoliment de la universalitat real de l'ensenyament obligatori a la dècada dels vuitanta ha situat l'accés a les etapes postobligatòries com el principal focus d'interès. Les diferències en funció de la classe social (Torres Mora, 1991; Calero i Bonal, 1999; Bonal, Rambla i Ajenjo, 2004), del nivell d'instrucció familiar (Mora, 1996; San Segundo, 1999; Bonal, Rambla i Ajenjo, 2004), del sexe (Torres Mora, 1991; Calero i Bonal, 1999; Bonal, Rambla i Ajenjo, 2004), del nivell d'ingressos, de la situació laboral, de l'edat, del lloc de naixement i del lloc de residència —entre altres variables— (Bonal, Rambla i Ajenjo, 2004) han estat l'objecte d'atenció d'aquestes investigacions. Les conclusions que se'n desprenen apunten cap a una mateixa direcció: l'increment de les taxes d'escolarització en l'educació postobligatòria ha seguit una distribució desigual entre els diferents grups socials (Bonal, 2003).

1. La taxa d'escolarització és la relació entre l'alumnat d'una edat considerada respecte al total de població d'aquesta mateixa edat.

Respecte de l'etapa preobligatòria, aquest tipus d'aproximacions han disminuït com a conseqüència de la massificació del segon cicle d'educació infantil (3-5 anys)², el qual ha assolit, a la dècada dels noranta, una taxa neta d'escolarització propera al 100%, mentre que la del curs 2002-2003 era del 94,7% als 3 anys d'edat, del 99,5% als 4 i del 100% als 5 anys (MECD, 2005).

L'escolarització de la totalitat de l'alumnat al segon cicle d'educació infantil és, avui dia, la condició *sine qua non* del respecte al principi d'equitat en el sistema educatiu, però per si mateixa no el garanteix. En termes d'equitat, l'interès ja no rau tan sols en si els diferents grups socials accedeixen a aquest tram del sistema, sinó on accedeixen —o on poden accedir—. És a dir, cal concretar quina és la distribució de l'alumnat segons el seu perfil socioeconòmic entre els diversos centres educatius. Tenir en compte aquesta qüestió condueix a una concepció de l'equitat en l'accés escolar que va més enllà de la simple garantia d'ingrés en el sistema educatiu independentment del grup social de pertinença, i que al·ludeix directament a les condicions d'accés i als efectes que aquestes tenen en la composició social dels centres.

En aquesta direcció, alguns treballs s'han centrat en la concentració de l'alumnat d'origen estranger, proposant o analitzant polítiques orientades a modificar les condicions d'accés per evitar aquestes concentracions; és el cas, per exemple, de la proposta de creació de les Zones d'Atenció Educativa Preferent (Carbonell, F., 2000; Carbonell F. i Quintana, 2003) o de l'anàlisi de la fusió d'escoles realitzada a Vic coneguda com el "model de Vic" (Carbonell, J., Simó i Tort, 2002). Altres investigacions han analitzat, partint de dades mostrals, la distribució de l'alumnat entre els centres de titularitat pública i privada, evidenciant una desigualtat de participació a l'escola privada segons la classe social (Calero i Bonal, 1999) i el nivell d'instrucció familiar (Pérez-Díaz, Rodríguez i Sánchez Ferrer, 2001), així com una desigualtat de participació a l'escola pública en funció de diferents variables socioeconòmiques, laborals, familiars, de lloc de residència i de lloc de procedència (Bonal, Rambla i Ajenjo, 2004).

2. El segon cicle d'educació infantil (P3, P4 i P5) té caràcter universal, però no obligatori.

En aquesta investigació adoptarem una perspectiva local. Per tal d'aproximar-nos a algunes de les causes de la distribució desigual, abordarem la qüestió des de la lògica municipal inherent als processos d'accés escolar. Això ens introduirà en una realitat més complexa i diversa de l'oferta escolar, que va més enllà de la distinció dels centres en funció de la seva titularitat; en l'àmbit municipal, ni tots els centres privats tenen la mateixa "consideració social", ni tots els centres públics exerceixen la mateixa funció social.

Des de l'estudi pioner de James Coleman, conegut com l'"Informe Coleman" (Coleman, 1966), en el camp de la sociologia de l'educació ha estat contrastada a bastament la hipòtesi que els resultats acadèmics estan fortament condicionats per l'origen familiar de l'alumne, especialment pel capital instructiu dels seus pares³. En aquest sentit, la classe social i el capital instructiu familiar són factors determinants (més que no pas l'anomenat "efecte-escola"⁴). En conseqüència, habitualment, quan les famílies parlen de centres educatius de més "qualitat", fonamentalment fan referència a centres amb alumnes d'un nivell socioeconòmic i cultural major (sense descartar la possible incidència d'altres variables com ara el projecte educatiu del centre, la tasca dels docents...).

Des d'aquesta òptica, l'estructura jeràrquica de l'oferta educativa percebuda per les famílies segons el seu suposat nivell de qualitat⁵ està estretament relacionada amb la composició social dels centres, és a dir, amb el seu nivell d'*heterogeneïtat* o d'*homogeneïtat*.

3. Dos exemples. Recentment, una explotació dels resultats de l'estudi PISA 2003 a Catalunya ha posat de relleu la incidència que en el sistema educatiu català segueix tenint l'origen socioeconòmic i cultural sobre els resultats acadèmics de l'alumnat (Ferrer [et al.], 2006). Segons els resultats de l'*Enquesta als joves de Catalunya* de 2002 (Casal, García, Merino i Quesada, 2005), les expectatives d'assolir una llicenciatura universitària entre els fills de famílies amb un capital cultural elevat són de set a quatre respecte a les famílies amb poc capital cultural, mentre que les expectatives d'estudis de formació professional són sis vegades superiors entre els fills d'aquestes darreres.

4. Aquella part de la variança dels resultats de l'alumne que s'explica pel marc institucional en el qual és escolaritzat.

5. En un sistema liberal d'accés com ara l'anglès, aquesta estructura jeràrquica fonamentada en la suposada qualitat dels centres s'explicita mitjançant la informació pública dels resultats dels diferents centres, mentre que a l'Estat espanyol és "intuïda" per les famílies. Aquesta estructura jeràrquica adquireix significació en l'àmbit municipal, atès que és on les famílies confereixen qualificació als centres als quals poden accedir.

*itat social*⁶. Així, mentre que algunes escoles són “estigmatitzades” per la seva ubicació geogràfica en barris socialment desfavorits o per la concentració d’alumnat d’una determinada procedència social, hi ha altres escoles amb característiques oposades que s’associen a la idea d’“excel·lència educativa”.

Si no prescindim d’aquestes consideracions, l’anàlisi de l’equitat en l’accés a l’educació universal ha de tenir en compte quina és la posició que finalment ocupa un alumne a dins del conjunt de l’oferta escolar sostinguda amb fons públics, una oferta heterogènia i (socialment) jerarquitzada. Així mateix, per entendre la distribució final de l’alumnat, a més d’analitzar la seva posició en l’estructura social, també cal analitzar la influència que sobre aquesta exerceixen les condicions d’accés escolar; el conjunt de disposicions normatives que regulen la preinscripció i la matriculació a l’educació universal.

LA REGULACIÓ DE L’ACCÉS ESCOLAR A CATALUNYA

La Llei Orgànica del Dret a l’Educació (LODE) de 1985 va establir un model d’accés als centres educatius sostinguts amb fons públics que supeditava la llibertat d’elecció de centre a la disponibilitat de places. Les famílies poden preinscriure els seus fills a qualsevol dels centres educatius sostinguts amb fons públics del seu municipi, però per a aquelles situacions en què la demanda d’un centre superi l’oferta, la Llei estableix tres criteris objectius de prioritització d’accés: la presència de germans al centre escolar, el nivell d’ingressos i la proximitat al domicili. Les comunitats autònomes són les encarregades d’elaborar el barem d’aquests criteris i d’afegir-hi els que considerin oportuns. A Catalunya, el darrer decret de matriculació estableix els següents criteris de barem de les preinscripcions⁷:

.....
6. En endavant farem referència a l’*heterogeneïtat* (o *homogeneïtat*) del conjunt de l’oferta escolar (*interrescolar*, entre els centres) o dels centres educatius (*intraescolar*, dins dels centres) en aquest sentit. És a dir, la que ve determinada per l’origen social de l’alumnat. Ens hi referirem com a *heterogeneïtat social*, i adoptem com a variable bàsica de lectura el capital instructiu familiar, diferenciant-la així de l’*heterogeneïtat associada* a la *diversitat cultural* (de fet, és força habitual que escoles amb un alt nivell de *diversitat cultural*, presentin, a la vegada, un baix nivell d’*heterogeneïtat social*).

7. Decret 75/2007 del 27 de març del Departament d’Educació, pel qual s’estableix el procediment d’admissió de l’alumnat als centres en els ensenyaments sufragats amb fons públics.

Taula 1.**Criteris d'admissió de l'alumnat**

Criteris generals		Puntuació
Quan l'alumne té germans escolaritzats al centre o pares o tutors legals que hi treballen quan es presenta la preinscripció		40 punts
Proximitat	Quan el domicili de la persona sol·licitant està a dins de l'àrea de proximitat del centre	30 punts
	Quan a instància dels pares o tutors, o dels guardadors de fet, es pren en consideració, en comptes del domicili de l'alumne, l'adreça del lloc de treball d'algun d'ells, i aquest és dins de l'àrea de proximitat del centre	20 punts
	Quan el domicili de la persona sol·licitant és al mateix municipi on es troba el centre sol·licitat en primer lloc, però no a la seva àrea de proximitat	10 punts
Quan els pares o tutors són beneficiaris de l'ajut de la renda mínima d'inserció, calculat en funció dels fills a càrrec de la persona perceptora		10 punts
Quan l'alumne acredita una discapacitat de grau igual o superior al 33% o quan els pares, tutors o germans de l'alumne acrediten una discapacitat igual o superior al 33%		10 punts
Criteris complementaris		Puntuació
Pel fet de formar part de família nombrosa		15 punts
Pel fet que l'alumne tingui una malaltia crònica que afecti el seu sistema digestiu, endocrí o metabòlic, inclosos els celiacs		10 punts

Font: Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.

Als centres amb excés de demanda, mitjançant el barem d'aquests criteris, les places disponibles són adjudicades als alumnes que obtenen una puntuació més alta, mentre que els alumnes amb menys punts són reassignats a escoles amb places vacants. Però aquests criteris, orientats a una gestió equitativa de l'excés de demanda, també tenen una incidència significativa en la pròpia generació de la demanda, especialment el criteri de proximitat. Tenint en compte que aquest criteri afecta al conjunt de famílies, la zonificació escolar —és a dir, la delimitació de les àrees geogràfiques d'influència de cada escola, les *àrees d'influència escolar*— que determina la puntuació que les fa-

mílies reben a cada escola del municipi (per proximitat) es converteix en un aspecte transcendental en els processos de preinscripció i de matriculació als centres.

La rellevància de la zonificació escolar no resideix únicament en la transcendència que adquireix en les situacions en què la demanda a una escola supera l'oferta de places (com a mecanisme de desempat), sinó també, i sobretot, en la influència que exerceix sobre les famílies en l'elecció de l'escola per als seus fills. A l'hora de formular la preinscripció, la necessitat d'obtenir una bona puntuació en la primera opció pot dur la família a renunciar a l'escola desitjada per falta de puntuació per proximitat i optar per un centre on s'obté la màxima puntuació⁹. Així, algunes famílies partidàries de l'escola pública, que no estan disposades —per raons diverses— a escolaritzar els seus fills a l'escola on obtenen una puntuació més elevada per proximitat, davant del “risc” de no poder accedir a l'escola seleccionada per falta de puntuació i que el seu fill sigui re-assignat a una escola no desitjada, opten per preinscriure's directament a una escola concertada¹⁰.

Davant de la mateixa situació, les famílies que troben que l'escola concertada és poc accessible (per condicionants econòmics, així com per les pràctiques de selecció adversa que, per qüestions ideològiques o culturals, realitzen algunes escoles concertades) acaben optant per assegurar la màxima puntuació a l'escola pública de seva zona, encara que aquesta no sigui l'opció més satisfactòria. La zonificació escolar adquireix, doncs,

8. Els criteris complementaris només es tenen en consideració en situacions d'empat.

9. A la fulla de preinscripció la família pot seleccionar, per ordre de preferència, diverses escoles. Si en el centre seleccionat com a primera opció es produeix un excés de demanda i no s'obté la puntuació necessària, l'alumne és re-assignat al centre marcat com a segona opció. Si aquest centre també està sobredemandat i no s'obté la puntuació suficient, es reassigna l'alumne a la tercera preferència, i així successivament. Ara bé, en tots els casos l'alumne opta al centre amb la puntuació obtinguda en la primera opció. Així doncs, aquest procediment concedeix encara més rellevància a l'obtenció d'una bona puntuació a l'escola seleccionada com a primera opció.

10. Les escoles privades concertades sovint no estan “zonificades”, i en alguns municipis on sí que disposen de zonificació escolar, aquesta és alternativa a la de l'escola pública (en alguns casos aquesta zonificació alternativa és simplement orientativa; no puntua). Cal tenir present, però, que tant la recent aprovada Ley Orgánica de Educación (LOE) com el darrer decret de matriculació de l'Administració educativa catalana estableixen que les àrees d'influència escolar han de ser les mateixes per als centres públics i els privats.

un paper central en els processos de preinscripció i de matriculació escolar atesa la influència que pot exercir sobre l'elecció de centre i les conseqüències que aquesta influència té en la distribució de l'alumnat entre els diferents centres. En conseqüència, es tracta d'un aspecte central a l'hora d'analitzar el nivell d'equitat en l'accés escolar.

Tot seguit, breument, apuntem els principals trets característics dels tres principals models de zonificació escolar més comuns a Catalunya (Bonal, González i Valiente, 2005) que seran analitzats al llarg d'aquesta recerca:

- a) *Zona única*: model amb una única àrea d'influència que inclou totes les escoles del municipi, tant les públiques com les privades concertades. Aquest model és habitual als municipis petits, amb un nombre reduït de centres educatius. En termes d'equitat, aquest model facilita que les famílies amb un estatus socioeconòmic molt baix puntuïn molt a totes les escoles i siguin de les primeres de la llista de preinscrits a qualsevol d'aquestes (gràcies al criteri de nivell d'ingressos); és a dir, que en el cas que hi hagi més sol·licituds que places en una escola, aquestes famílies, amb tota seguretat, podran disposar de plaça. En integrar els centres privats concertats a l'àrea d'influència (a diferència dels altres dos models), es neutralitza la possibilitat que es transformin en un mecanisme de "fugida" d'algunes famílies a qui, per proximitat, correspondria una escola pública que no els és satisfactòria. Aquest model afavoreix, doncs, el contacte entre l'alumnat de diferents barris del municipi, fet que tendeix a potenciar l'heterogeneïtat social als centres. La principal dificultat d'implementació d'aquest tipus de zonificació és que, en funció de les dimensions del municipi, topa amb el principi de proximitat al centre escolar que estipula la Llei per al sistema d'assignació de places.
- b) *Àrea-escola*: model amb una àrea d'influència escolar per a cada escola pública, i amb zonificació alternativa per a les escoles concertades. És una situació comuna entre els municipis de dimensions mitjanes. Aquest model té l'avantatge que afavoreix la planificació municipal i la previsió familiar, al marge d'adequar-se bé al criteri de proximitat del centre escolar al domicili de l'alumne. En termes d'equitat, ofereix la possibilitat, habitualment no aprofitada, de planificar mitjançant el disseny d'àrees que "trenquin" els barris i les zones socialment homogènies per "barrejar" població

d'adscripció social diversa. El principal problema d'aquest tipus de (re)ordenació territorial és que quan s'assigna una escola pública fortament estigmatitzada a una zona on resideixen famílies amb una forta adhesió escolar, la majoria d'aquestes opten per l'escola privada concertada (on poden obtenir una puntuació alta, ja que es troba "alliberada" de la zonificació o disposa d'una alternativa a la de l'escola pública).

- c) *Zones múltiples*: model amb àrees d'influència escolar de més d'una escola pública, i amb zonificació alternativa per a les escoles concertades. Aquest model s'aplica en alguns dels municipis de dimensions més grans. Es troba a mig camí entre els dos models anteriors, i reuneix bona part dels avantatges i inconvenients de cadascun d'ells. En termes generals s'aproxima més al model d'àrea única, però, tenint en compte el criteri de proximitat del centre al domicili, tan sols es pot flexibilitzar fins al punt d'integrar diverses escoles (només escoles públiques, perquè les privades concertades queden al marge d'aquesta zonificació). Alguns municipis disposen d'aquest mateix model amb l'escola concertada integrada.

POLÍTIQUES D'ACCÉS ESCOLAR I EQUITAT EDUCATIVA

A l'hora de planificar a favor de l'equitat educativa, tenir en compte la distribució de l'alumnat és una qüestió central. En la mesura que els resultats acadèmics dels centres educatius estan fortament condicionats per l'origen social de l'alumnat que s'hi escolaritza, és important que una intervenció orientada a incrementar l'equitat parteixi d'una radiografia de la seva distribució pels centres. Entenem per equitat educativa la generació d'unes condicions estructurals ajustades a les diverses necessitats educatives dels individus amb l'objectiu de garantir la igualtat d'oportunitats dins del sistema educatiu. Per tal de generar aquestes condicions, doncs, és important conèixer la composició social dels diferents centres, ja que permet planificar i impulsar polítiques a favor de l'equitat partint de la situació inicial de cada centre pel que fa al perfil del seu alumnat.

Tenint en compte que el principal factor explicatiu dels resultats acadèmics de l'alumne és el seu origen social, un treball a favor de l'equitat hauria d'anar orientat a la reducció

de les desigualtats inicials que aquest genera. La igualtat d'oportunitats educatives pot ser entesa des de molts punts de vista diferents. Al nostre entendre, la concepció ideal de la igualtat d'oportunitats implica l'anul·lació d'aquestes desigualtats, és a dir, que els resultats i la trajectòria acadèmica dels alumnes no estiguin influïts per l'origen social. Certament, es tracta d'un objectiu ideal, no assolit plenament per cap dels sistemes educatius coneguts, tal com ha posat de manifest la sociologia de l'educació en les darreres dècades. Independentment que aquest pugui ser l'horitzó de tot sistema educatiu, el treball sobre algunes de les desigualtats educatives passa per fixar-se objectius més realistes. En aquesta direcció, un primer objectiu a plantejar-se en termes d'equitat podria ser l'assoliment d'una igualtat de resultats educatius de mínims; per exemple, que tots els alumnes completessin amb èxit l'escolarització secundària obligatòria. Aquesta credencial educativa és troncal en la mesura que obre les portes a la possible continuïtat de la trajectòria educativa, ja sigui cap a l'itinerari acadèmic (batxillerat) o cap a l'itinerari formatiu (cicles formatius).

La selecció dels municipis ha pres com a punt de partida quatre criteris: el model de zonificació escolar, la grandària del municipi, la seva ubicació territorial i el seu perfil sociodemogràfic. Pel que fa al plantejament en la planificació de les àrees d'influència escolar, s'ha mirat d'equilibrar la mostra en relació als tres models anteriorment esmentats (zona única, àrea-escola i zones múltiples) per tal de poder comparar els efectes que cadascun d'aquests té en la distribució de l'alumnat. Però al marge de l'anàlisi comparada entre municipis, també s'ha analitzat l'impacte d'un canvi de model a dos municipis: al municipi C, el pas d'una zonificació d'àrea-escola a zones múltiples, i al municipi F, el pas d'una zonificació d'àrea-escola a zona única. Per tal de fer aquesta anàlisi, en aquests dos municipis s'han recollit dades de més d'un curs, les corresponents al model antic i les del model de nova implementació. Així, si tenim en compte el desdoblament de models d'aquests dos municipis, a la mostra final es disposa de quatre casos de zona única, de cinc casos d'àrea-escola i de tres casos de zones múltiples.

Partint d'una determinada distribució social de l'alumnat, la intervenció pot anar cap a dues direccions. La primera, un reajustament de la distribució de recursos als centres en funció de la seva composició social. En aquest sentit, el centre amb una realitat

social que presentés més probabilitats de fracàs escolar percebria més recursos que no pas un centre amb més probabilitats d'èxit. Aquesta ponderació de la distribució de recursos en funció de la distribució de l'alumnat implica no intervenir per reduir la segregació escolar. És a partir de la distribució resultant dels processos d'accés escolar que els recursos (tant humans com materials) són reajustats a les diferents realitats escolars, tenint en compte que aquesta redistribució de recursos pot tenir uns efectes compensatoris positius.

La segona línia d'intervenció passa per incidir en la pròpia distribució de l'alumnat, concretament mirant de reduir la segregació escolar i d'incrementar l'heterogeneïtat social a les aules. Malgrat que el principal factor explicatiu de la desigualtat de resultats sigui l'origen social de l'alumne, la segregació social també és un factor important de desigualtat en la mesura que la composició social dels centres també pot tenir incidència sobre els resultats de l'alumnat. Com ja hem comentat anteriorment, les oportunitats d'èxit o de fracàs escolar d'un alumne estan fortament condicionades, des de l'inici de la seva escolarització, per algunes característiques del seu entorn familiar, principalment pel seu capital instructiu. Per exemple, ser fill de pares amb estudis postobligatoris ofereix, de bon començament, unes expectatives acadèmiques majors que no pas ser fill de pares sense estudis. Per altra banda, alguns estudis apunten que la composició social del centre on s'escolaritza l'alumne també incideix en el seu rendiment i en les seves expectatives acadèmiques. Vegem-ne dos exemples.

Segons les dades de l'estudi PISA 2003 a Espanya, si es detreu l'efecte individual del factor socioeconòmic i cultural, la diferència de resultats entre els centres privats i els públics es redueix sis punts, passant de 32 a 26. Si addicionalment es detreu el nivell d'aquest factor mitjà del centre, la diferència es redueix a 25 punts, passant a ser d'un punt, estadísticament no significatiu (MECD, 2004). Una recerca realitzada a França per Duru-Bellat i Mingat apunta que el guany dels alumnes "dèbils" d'assistir a una classe heterogènia duplica la pèrdua experimentada pels millors alumnes en aquest context, i que els alumnes dèbils són més sensibles a la qualitat de l'entorn escolar. En concentrar els bons alumnes a les escoles d'elit, aquests tenen més possibilitats d'obtenir bons resultats, mentre que la concentració d'alumnes "dèbils" a centres triats per defecte condueix a una "espiral de caiguda" (Duru-Bellat i Mingat, 1997).

En aquest sentit, una distribució equilibrada del capital instructiu entre els diferents centres pot reduir bona part de les desigualtats inicials (és a dir, pot neutralitzar una mica l'efecte de l'origen familiar en la trajectòria acadèmica dels alumnes), mentre que una distribució desigual les pot incrementar. L'escolarització en un entorn on la presència de famílies amb estudis postobligatoris és significativa pot oferir més expectatives de trajectòria acadèmica als fills de pares sense estudis que no pas l'escolarització en un entorn on les famílies amb estudis postobligatoris són pràcticament inexistents. Així doncs, la manera com es distribueix el capital instructiu dins de la xarxa escolar té efectes directes sobre el principi d'igualtat d'oportunitats plantejat anteriorment. És en aquest sentit que una línia de treball orientada a l'increment de l'heterogeneïtat social als centres educatius, per tant una distribució equilibrada de l'alumnat, pot tenir efectes positius sobre l'equitat educativa.

Aquesta segona línia d'intervenció està estretament relacionada amb les polítiques d'accés escolar, en la mesura que tenen capacitat per incidir en una o altra composició de l'alumnat. Així, el fet que aquestes polítiques plantegin com un dels seus objectius assolir una distribució equilibrada de l'alumnat implica un treball a favor de l'equitat educativa. Hi ha polítiques que apunten en aquesta direcció, com la reserva de places per a alumnes amb Necessitats Educatives Específiques (NEE), les polítiques de reducció de ràtios, les Oficines Municipals d'Escolarització, algunes polítiques de transport escolar... i, com veurem al llarg del text, les polítiques de zonificació escolar també poden apuntar-hi. En tot cas, s'opti per una o altra línia d'intervenció (o per la combinació d'ambdues) és necessari partir d'una diagnosi de la distribució del capital instructiu dins de la xarxa escolar en qüestió. En aquesta recerca mirarem d'aproximar-nos-hi.

METODOLOGIA

Per tal de dur a terme una recerca d'aquestes característiques s'ha dissenyat un instrumental analític de caire quantitatiu que ha estat complementat amb algunes entrevistes semiestructurades i grups de discussió amb regidors, tècnics municipals i pares d'alumnes. L'objectiu ha estat contrastar les dades objectives relatives a la matriculació de l'alumnat en diferents municipis catalans amb les valoracions que diversos actors

educatius fan sobre el sistema d'accés al segon cicle d'educació infantil, així com l'efecte que sobre aquest tenen tant la zonificació escolar com la resta de polítiques educatives relacionades amb l'accés escolar dels infants. Tot seguit detallem les característiques d'ambdues perspectives d'anàlisi, la quantitativa i la qualitativa.

La selecció dels municipis

L'anàlisi de caire quantitatiu, que representa la totalitat del desplegament metodològic realitzat, s'ha dut a terme a deu municipis catalans. A cada municipi, mitjançant l'administració d'un qüestionari a les famílies, s'han analitzat dades relatives als processos de preinscripció i de matriculació a P3. Els tres blocs d'anàlisi principals han estat: l'anàlisi de la composició social dels centres —per tant, l'anàlisi de la distribució de l'alumnat entre els diferents centres—, l'anàlisi de la relació entre la composició social de les àrees d'influència escolar i la composició social dels centres educatius, i l'anàlisi dels fluxos de mobilitat entre les diverses àrees d'influència.

El segon criteri central en l'elaboració de la mostra ha estat la grandària del municipi. Per tal de disposar d'una certa pluralitat pel que fa al nombre d'habitants, s'han definit tres categories diferenciades: *municipis petits*, de menys de 18.000 habitants; *municipis mitjans*, d'entre 18.000 i 60.000 habitants; i *municipis grans*, de més de 60.000 habitants. La incorporació d'aquest criteri en l'elaboració de la mostra respon a la voluntat de poder contrastar les dinàmiques d'accés escolar de xarxes escolars compostes per pocs centres educatius i les dinàmiques de xarxes escolars més nombroses. La distribució dels municipis en funció del nombre d'habitants finalment ha estat la següent: tres municipis petits, tres municipis mitjans i quatre municipis grans. La taula 2 recull la distribució dels municipis de la mostra en funció d'aquests dos criteris centrals: el model de zonificació escolar i la grandària del municipi¹¹.

11. Per tal de preservar la confidencialitat dels municipis, ens hi referim amb una vocal prèviament assignada (per exemple; *municipi A*).

Taula 2.
Mostra de municipis

Grandària del municipi	Model de zonificació escolar		
	Zona única	Àrea-escola	Zones múltiples
Municipis grans (+ de 60.000 hab.)		Municipi C (99.000) Municipi D (68.000)	Municipi A (218.000) Municipi B (116.000)
Municipis mitjans (18.000 – 60.000 hab.)	Municipi G (19.000)	Municipi E (27.000) Municipi F (20.000)	
Municipis petits (- de 18.000 hab.)	Municipi H (16.000) Municipi I (15.000)	Municipi J (14.000)	

Nota: la xifra entre parèntesi correspon al nombre d’habitants del municipi.
Font: Elaboració pròpia.

Al marge d’aquests dos criteris centrals, també s’ha mirat d’assolir una certa diversitat pel que fa a la zona i al perfil sociodemogràfic dels municipis escollits.

Per tal de disposar de dades sobre l’origen social de l’alumnat s’ha administrat un breu qüestionari a totes les famílies dels deu municipis seleccionats amb fills escolaritzats a P3 el curs 2005-2006¹². L’objectiu d’aquest qüestionari és doble. Per una banda, recollir dades que permetin fer una anàlisi de la distribució de l’alumnat entre els centres d’ensenyament que no quedi limitada a l’alumnat de nacionalitat estrangera i a l’alumnat amb NEE, úniques dades referents a la composició social dels centres recollides en l’estadística oficial. En aquest sentit, s’han recollit les dades següents sobre l’origen social de l’alumnat: el nivell d’instrucció de la mare, el nivell d’instrucció del pare, el país de naixement de l’alumne, el país de naixement de la mare i el país de naixement del pare.

.....
12. En els casos dels municipis C i F el qüestionari s’ha administrat a famílies de diferents cursos amb l’objectiu d’analitzar els efectes produïts pel canvi de model de zonificació escolar; en el cas del municipi C a les famílies de P3, P4 i P5, i en el municipi F a les famílies de P3 i P5.

Per altra banda, l'administració del qüestionari permet recollir dues dades centrals per a l'anàlisi dels processos d'accés escolar que estan vinculades a l'origen social de l'alumne: l'escola triada com a primera opció durant el procés de preinscripció i l'adreça del domicili familiar (així es pot identificar l'àrea d'influència escolar de residència de cada alumne)¹³. Es tracta, doncs, d'un qüestionari que recull algunes dades objectives respecte de l'extracció social de l'alumne i de la tria d'escola dels seus pares.

Les taxes de resposta obtingudes han estat força variades. Com es pot observar a la taula 3, en alguns municipis s'han pogut recollir pràcticament tots els qüestionaris, mentre que a d'altres (sobretot a les ciutats grans) s'han assolit unes taxes de resposta més baixes. De bon començament, a tots els municipis s'ha treballat amb l'objectiu

Taula 3.
Taxes de resposta dels qüestionaris

Municipi	Qüestionaris recollits	Taxa de resposta
Municipi A	1.345	65%
Municipi B	693	57%
Municipi C	2.317	72%
Municipi D	501	70%
Municipi E	179	84%
Municipi F	284	69%
Municipi G	231	100%
Municipi H	204	94%
Municipi I	196	98%
Municipi J	155	88%
Total	5.575	

Font: Elaboració pròpia.

.....

13. Aquestes dades ja les recull la sol·licitud de preinscripció, però la seva vinculació amb dades referents als pares de l'alumne (per exemple, algunes dades censals o padronals recollides en els padrons municipals) no pot ser realitzada per un equip de recerca, perquè requereix la identificació dels individus en qüestió. El qüestionari, per contra, en la mesura que és anònim (tan sols vinculat al centre on l'alumne està matriculat, però sense el registre nominal de l'alumne ni de la seva família), permet vincular les dades de l'origen social de l'alumnat amb l'àrea d'influència escolar de residència tot garantint el principi de confidencialitat.

d'assolir una taxa de resposta del 100%, per les dificultats que comporta realitzar una anàlisi de la composició social que prengui com a base un mostreig aleatori representatiu a nivell de centre. És per això que el qüestionari s'ha fet arribar a totes les famílies de P3 de tots els centres d'ensenyament dels municipis seleccionats, tant públics com privats concertats. Mitjançant la mediació i el seguiment dels diferents ajuntaments, els propis centres han estat els que han fet arribar els qüestionaris a les famílies i els que n'han fet la recollida (en algun municipi des de l'ajuntament s'ha facilitat recolzament tècnic en el repartiment del qüestionari).

Composició social dels centres

Per fer l'anàlisi de la composició social dels centres educatius s'ha treballat amb tres variables referents al perfil del seu alumnat; el *capital instructiu familiar*, el *país de naixement dels alumnes* i el *país de naixement dels pares*.

Com ja hem esmentat, el nivell instructiu dels pares és un dels principals factors explicatius dels resultats i de la trajectòria acadèmica dels alumnes. És per això que hem optat per recollir aquestes dades al qüestionari i per elaborar una variable relativa al nivell d'estudis més elevat entre el pare i la mare, variable que hem etiquetat com a *capital instructiu familiar*. Aquesta variable està formada per les categories següents: sense estudis o estudis primaris incomplets, estudis primaris i estudis postobligatoris. Al nostre entendre, aquesta darrera categoria (estudis postobligatoris) hauria de ser central a l'hora d'analitzar la distribució del capital instructiu entre els centres, ja que agrupa les famílies on almenys un dels dos progenitors ha continuat la seva formació acadèmica més enllà dels estudis estrictament obligatoris i que, per tant, són punts de referència de trajectòria postobligatòria potencials per als alumnes (tant per als seus propis fills com per als companys d'aquests).

Al marge de la categoria d'estudis postobligatoris, també centrarem l'anàlisi en la categoria "sense estudis o estudis primaris incomplets", per analitzar la distribució i la concentració de les situacions de "dèficit instructiu". Puntualment també farem referència a una subcategoria entre els estudis postobligatoris per analitzar la distribució

d'aquelles famílies que posseeixen un capital instructiu major: les famílies que tenen un progenitor com a mínim amb estudis universitaris. Parlem de subcategoria perquè al llarg del text sempre que fem referència als estudis postobligatoris ens referim al conjunt de credencials postobligatòries, incloses les universitàries.

Pel que fa a la procedència de l'alumnat, s'han recollit dues variables en el qüestionari: el país de naixement de l'alumne i el país de naixement dels pares. La primera variable permet aproximar-se a aquell sector de l'alumnat d'origen estranger d'arribada recent (nascuts a l'estranger) i que, malgrat tractar-se d'alumnes de P3, a priori poden requerir d'una atenció instructiva específica o complementària com a conseqüència, principalment, de la distància idiomàtica. Per altra banda, la segona variable permet aproximar-se a aquell sector de l'alumnat d'origen estranger que ha nascut a l'Estat espanyol, però que té pares nascuts a l'estranger (concretament, el grup d'alumnes sobre els que centrarem l'atenció seran aquells que tenen pare i mare nascuts a l'estranger). Aquesta variable és interessant per a la recerca perquè aporta informació sobre la composició social dels centres més enllà del país de naixement de l'alumne; un centre pot tenir pocs alumnes nascuts a l'estranger i, en canvi, concentrar un percentatge important de famílies immigrades, factor especialment significatiu pel que fa a la percepció social de les escoles.

Per tal d'analitzar la distribució de l'alumnat en funció d'aquestes variables principalment treballarem amb dos índexs que ens permetran comparar les realitats escolars dels diferents municipis: l'índex de segregació escolar i l'índex de polarització escolar. El primer permet analitzar la distribució d'un grup d'alumnes en el conjunt de la xarxa escolar, mentre que el segon facilita l'anàlisi d'aquells centres educatius on es concentra un percentatge major del grup en qüestió. Tot seguit, de manera simplificada, detallem la naturalesa d'ambdós índexs i la pauta interpretativa dels valors resultants.

ÍNDEX DE SEGREGACIÓ ESCOLAR

L'índex de segregació escolar mesura la distribució d'un determinat subgrup d'alumnes entre diverses escoles. Varia entre 0 i 1; el valor 0 representa una distribució exactament igualitària del subgrup entre les escoles i el valor 1 representa

una distribució de màxima segregació. Dit d'altra manera: quan la proporció entre el subgrup d'alumnes i la resta de l'alumnat és igual a totes les escoles, el valor de l'índex és 0, no hi ha segregació. El valor de l'índex també pot ser interpretat com la proporció d'alumnes d'aquest sector de l'alumnat que hauria de canviar d'escola per tal d'assolir una distribució igualitària (Gorard i Smith, 2004).

ÍNDEX DE POLARITZACIÓ ESCOLAR

L'índex de polarització escolar mesura la distribució d'un determinat subgrup d'alumnes en el 20% de les escoles que tenen un volum major —o menor— d'aquest subgrup respecte a la distribució mitjana en les escoles del municipi. Varia entre 0 i 1; o bé entre el 0 i el -1. El valor 0 representa una distribució exactament igualitària del subgrup entre les escoles, i el valor 1 (i el -1) representa una distribució de màxima polarització. Quan el valor és 1, el 20% de les escoles amb més membres del subgrup en concentren tants com és possible de concentrar en el context d'aquell municipi. En canvi, quan el valor és -1, el 20% de les escoles amb menys membres del subgrup tenen tants pocs membres del subgrup com és possible no tenir en el context d'aquell municipi¹⁴.

Composició social de les àrees d'influència i fluxos de mobilitat

Per analitzar la composició social de les àrees d'influència i contrastar-la amb el perfil de l'alumnat que s'hi escolaritza hem utilitzat les dades actualitzades dels padrons d'habitants dels diferents municipis. Per poder estudiar el nivell d'instrucció de la població que resideix a cada àrea hem agafat el grup que va dels 25 als 40 anys, ja que es tracta de l'edat que, majoritàriament, tenen els pares dels alumnes de P3 (l'actualització dels nivells instructius del padró mitjançant les dades del cens fa que no puguem seleccionar habitants menors de 25 anys perquè en el moment de l'administració del

14. Com veurem al llarg del text, hem emprat els *índexs de polarització* per referir-nos als processos de concentració de diferents perfils d'alumnes en determinades escoles. Malgrat referir-nos a processos de concentració, emprem el concepte *polarització* en els índexs perquè el concepte *concentració* fa referència a uns índexs ja existents que no corresponen a la nostra proposta.

darrer cens no podien haver finalitzat encara els estudis secundaris postobligatoris). En relació a la procedència de la població resident a les àrees hem seleccionat la variable *país de naixement* del padró d'habitants i dos grups de població diferents: els residents nascuts l'any 2003 (escolaritzats a P3) i els residents d'entre 20 i 40 anys (un indicador més ampli de la procedència de la població, ja que una part important dels alumnes de P3 d'origen estranger són nascuts a l'Estat espanyol).

Les dades de la població resident a les àrees d'influència escolar s'han obtingut mitjançant l'agregació de les dades padronals corresponents a les seccions censals o a les illes poblacionals del municipi (en funció de la delimitació de les àrees). Les dades corresponents a la població escolar de cada àrea d'influència s'han obtingut mitjançant l'agregació de les dades dels alumnes escolaritzats als centres ubicats a cada àrea. Atès que les dimensions de la població de 25 a 40 anys i de les famílies amb fills i filles escolaritzats a P3 són diferents, hem realitzat un procés d'*estandardització* de la variable referent als centres educatius en relació a la variable del padró municipal. Aquest procediment estadístic ens ha permès realitzar una anàlisi comparada de les dues variables¹⁵.

Per últim, també hem analitzat el nivell de "mobilitat interzonal" de la demanda de places, és a dir, la mobilitat de les famílies entre les diferents àrees d'influència escolar. Les dades recollides en els qüestionaris ens permeten identificar l'àrea d'influència en què resideix cada alumne que s'ha incorporat a P3, així com l'àrea d'influència de l'escola on ha estat escolaritzat. D'aquesta manera podem saber el volum de famílies que s'escolaritzen fora de la seva àrea, el seu capital instructiu i la titularitat dels centres als quals accedeixen.

Anàlisi qualitativa

Per complementar l'anàlisi de dades quantitatives, s'han realitzat entrevistes semiestructurades amb els tècnics dels diversos ajuntaments que han participat a la recerca.

15. Tenint en compte que el qüestionari permet vincular les dades familiars a les diverses àrees d'influència, ens plantejàvem la possibilitat de caracteritzar el capital instructiu de les àrees mitjançant les dades de l'enquesta. Hem descartat aquesta opció per no disposar de la totalitat dels qüestionaris i, per tant, de la informació referent al conjunt de l'alumnat de P3.

Aquestes entrevistes han permès obtenir i contrastar informació sobre cada procés de preinscripció i de matriculació, com per exemple els criteris seguits en el disseny de les àrees d'influència, els criteris seguits en la reassignació de places, els criteris seguits en l'assignació de plaça per mitjà de la *matrícula viva*¹⁶... Per tal d'aprofundir en una mirada global, més enllà de les particularitats de cada situació municipal, també s'ha dut a terme un grup de discussió amb tècnics i regidors dels diferents ajuntaments.

Per altra banda s'han organitzat un total de sis grups de discussió amb pares i mares d'alumnes per conèixer les lògiques d'actuació de les famílies en el procés d'accés escolar, des de la definició de les seves preferències fins a la formulació de la matrícula. Els grups han estat organitzats a tres dels municipis participants en l'estudi: municipi C, municipi H i municipi J, de manera que es recull els tres models de zonificació escolar (i en un d'ells el pas del model d'àrea-escola a zones múltiples).

A cada municipi hi ha hagut dos grups de discussió, un amb pares i mares de centres públics i l'altre amb pares i mares de centres privats concertats, intentant recollir una certa diversitat de centres educatius pel que fa a la seva ubicació territorial dins del municipi.

Taula 4.

Mostra de grups de discussió

		Municipi C (àrea-escola i zones múltiples)	Municipi J (àrea-escola)	Municipi H (zona única)
Titularitat	Pública	GD1	GD3	GD5
	Privada	GD2	GD4	GD6

Font: Elaboració pròpia.

16. La matrícula viva fa referència a l'alumnat que s'incorpora a un centre al llarg del curs acadèmic.

2 Una panoràmica general a la segregació i a la concentració escolar

DE QUINA(ES) SEGREGACIÓ(NS) PARLEM?

El debat, tant polític com acadèmic, entorn de la segregació escolar s'acostuma a focalitzar en la distribució de l'alumnat d'origen estranger entre els diferents centres educatius, concretament en la concentració significativa d'alumnes immigrants en algunes escoles (alumnes nascuts en països empobrits o fills de famílies originàries de països empobrits). Dos són els factors que poden explicar aquest fet. El primer, la inexistència de dades referides a l'estatus socioeconòmic o al capital instructiu de les famílies escolaritzades als diversos centres educatius. El fet que les úniques dades disponibles sobre la composició social de les escoles sigui el percentatge d'alumnes amb nacionalitat estrangera (i l'alumnat amb NEE) focalitza les anàlisis en aquest col·lectiu de població. El segon, els processos d'estigmatització social que experimenten els centres amb una presència significativa d'alumnes immigrants. La problematització social que envolta les concentracions de població estrangera —ja sigui en un centre educatiu, ja sigui en un barri— fa més “visibles” les escoles a les quals hi ha una presència superior de col·lectius immigrants.

Però la concentració d'alumnes d'origen estranger en algunes escoles és només la punta de l'iceberg d'una segregació estructural més àmplia i complexa. Sens dubte, les situacions de “guetització” escolar requereixen una atenció preferent, tant per les seves conseqüències negatives sobre el principi d'igualtat d'oportunitats educatives com pel seu impacte negatiu en la cohesió social. Ara bé, per tal d'entendre les lògiques de

segregació escolar en el seu conjunt, és tan important tenir presents aquestes situacions més extremes —i més “visibles”—, que representen un percentatge molt minoritari de la xarxa escolar, com tenir en compte la presència o absència de l'alumnat d'origen estranger a la resta de centres. És a dir, tant important és posar el focus d'atenció en el procés de guetització d'una escola amb un 40% d'alumnes immigrants com en el 50% d'escoles del mateix municipi que pràcticament no n'escolaritzen cap.

Al mateix temps, és tan important tenir en compte quina és la distribució d'aquest col·lectiu —que representa un percentatge baix del conjunt de l'alumnat— com la distribució de l'alumnat autòcton entre els centres en funció del seu capital instructiu familiar o d'altres variables d'estructura socioeconòmica. Per entendre'ns: tan negativa és per a l'assoliment del principi d'igualtat d'oportunitats del sistema educatiu i per al manteniment de la cohesió social la concentració de determinats col·lectius immigrants en unes escoles, com la concentració d'alumnes amb pares universitaris en unes altres. Com hem comentat anteriorment, que la realitat escolar tendeixi a la concentració de l'alumnat segons el seu capital instructiu o bé tendeixi a una distribució “equilibrada” entre els diferents centres és una qüestió central en termes d'equitat. A més, no cal dir que, al seu torn, les situacions accentuades de concentració de capital instructiu també poden tenir efectes sobre la cohesió social.

En el cas de l'alumnat d'origen estranger, tret d'aquells que s'incorporen tardanament al sistema educatiu català —que requereixen una atenció escolar específica, principalment derivada del seu desconeixement de la llengua vehicular del sistema educatiu—, els efectes de la seva concentració se situen més en el terreny *expressiu* que no pas en el terreny *instrumental*. La reducció de la concentració per mitjà d'afavorir la dispersió força el contacte intercultural, que facilita la convivència tot contribuint a la superació de prejudicis i d'actituds racistes, i que facilita l'acceleració de certs processos d'aprenentatge informal en el cas dels alumnes dels grups minoritaris (Alegre, Benito i González, 2006)¹. En aquest sentit, la concentració d'alumnes nascuts a l'estranger o d'alumnes provinents de famílies immigrades pot dificultar el contacte intercultural.

1. Aquests efectes positius en el terreny expressiu es fonamenten, a nivell teòric, en l'anomenada *hipòtesi del contacte*. Aquesta teoria sosté que són les fronteres físiques i socials existents entre les vides quotidianes

Ara bé, els efectes negatius de la concentració d'alumnes d'origen estranger sobre el principi d'igualtat d'oportunitats estan directament relacionats amb la posició que aquests ocupen en l'estructura social: és a dir, pot tenir efectes negatius pel fet que una part important de les famílies immigrades tinguin un capital instructiu baix, però no pròpiament pel fet que siguin famílies immigrades. Així, en els processos d'accés a P3, la concentració de l'alumnat d'origen estranger (bé nascut a l'estranger, bé fill de pares nascuts a l'estranger) està més relacionada amb els seus efectes sobre el comportament de la resta de famílies (un possible "efecte-fugida" dels centres amb un percentatge més elevat) i el fet que dificulta el contacte intercultural, que no pas pels seus efectes negatius en termes instrumentals.

Per tant, sense deixar de banda la procedència de l'alumnat, en termes d'equitat l'anàlisi de la distribució de l'alumnat en l'educació infantil ha de pivotar, especialment, sobre variables d'ordre socioeconòmic i instructiu. En aquest cas, com ja hem esmentat anteriorment, ens centrarem en el capital instructiu familiar dels alumnes, és a dir, en el nivell d'estudis del pare i la mare. D'aquesta manera podem realitzar una anàlisi global de la segregació escolar que tinguin en compte la distribució de l'alumnat en el seu conjunt i que vagi més enllà de les situacions de concentració extremes o de la distribució d'un subgrup minoritari de l'alumnat. És per això que distingim entre la segregació escolar de caire estructural i les situacions de concentració escolar.

Quan parlem de segregació escolar fem referència a la distribució de l'alumnat en el seu conjunt. Una xarxa escolar segregada és aquella que s'aproxima a una situació d'*homogeneïtat social intraescolar* i d'*heterogeneïtat social interescolar*, és a dir, una xarxa escolar amb un perfil d'alumnat homogeni dins dels centres i heterogeni entre els centres. Com més accentuada sigui aquesta homogeneïtat dins dels centres el nivell de segregació serà més alt, mentre que aquesta serà menor quan hi hagi més heterogeneïtat social dins dels centres i més homogeneïtat social entre els diferents centres. Per altra banda, quan ens referim a situacions de concentració escolar només fem referència

de grups "ètnicament diferenciats" allò que en promou la ignorància mútua. Aquesta ignorància alimenta creences errònies, reduccionistes i negatives de base irracional i engendra sentiments d'hostilitat entre els grups en qüestió, al temps que promou pràctiques i discursos de discriminació social i política dels col·lectius minoritzats (Alegre, 2005).

a la composició dels centres amb situacions més extremes, independentment de la distribució existent entre tota la xarxa escolar.

Podem trobar-nos amb xarxes escolars força segregades, sense cap escola guetitzada ni problemes de concentració escolar. En aquests casos les situacions de segregació escolar tendeixen a ser més invisibles. Per contra, ens podem trobar amb situacions d'una forta concentració escolar en alguna escola i que, en canvi, la xarxa escolar del municipi presenti un nivell de segregació més aviat baix. També podem trobar xarxes escolars sense concentracions significatives d'alumnat d'origen estranger o de famílies amb pocs estudis, però que en canvi presentin concentracions significatives de l'alumnat amb un capital instructiu elevat. És per això que al llarg de l'anàlisi de les dades obtingudes anirem fent referència a aquestes dues dimensions d'anàlisi: la segregació escolar i la concentració escolar.

Però quins són els efectes positius, en termes d'equitat, d'una situació sense segregació escolar, és a dir, d'una situació on hi hagi *heterogeneïtat social intraescolar* i *homogeneïtat social interescolar*? En primer lloc, una *heterogeneïtat social* major dins de les aules contribueix a incrementar els referents d'"excel·lència educativa" dels alumnes amb menys adhesió escolar. Com ja hem comentat, que a l'entorn educatiu d'aquests alumnes el nombre d'adults (pares d'altres companys) amb un elevat nivell d'instrucció no sigui una minoria marginal, pot exercir una influència positiva sobre les seves expectatives de trajectòria acadèmica.

Un dels objectius principals que persegueix la universalització escolar no és altre que el de garantir la igualtat d'oportunitats entre els ciutadans. Gran part de la literatura pedagògica i de la sociologia de l'educació s'ha encarregat d'evidenciar fins a quin punt la grandiloquència d'aquest objectiu topa amb una realitat: que l'escola pot afavorir una igualtat d'oportunitats formal, però que les desigualtats socials es reproduïen per altres canals. L'heterogeneïtat social a les aules, òbviament, no pot garantir una igualtat d'oportunitats *de facto*, però sí que pot fer de l'escola un espai que maximitzi el marc de possibilitats d'aital igualtat d'oportunitats. Facilitar el contacte i el "contagi" d'expectatives entre alumnes amb estatus familiars heterogenis (sobretot si cap d'ells està en una situació tan minoritària que, per efecte de l'estigmatització potencial, el

resultat sigui al contrari del desitjat) és una de les polítiques escolars que, sense implicar modificacions normatives, pot tenir aquest efecte positiu.

En segon lloc, l'heterogeneïtat social als centres tendiria a evitar l'estigmatització de determinades escoles —i potser a desestigmatitzar-ne algunes que ja ho estan— per la seva ubicació geogràfica i pel perfil de l'alumnat que s'hi concentra. La “consideració social” de l'escola és un factor d'elecció important, especialment entre les famílies que opten per l'ensenyament de titularitat privada. Un estudi realitzat a dotze centres escolars (públics i privats) d'un districte de Barcelona conclou que la diferenciació social i la cerca d'un entorn i un clima educatiu menys plural però més estable són els factors més decisius en la selecció de l'escolarització privada. Això pot explicar els casos d'escolarització a centres que, malgrat ser més allunyats del domicili, ofereixen, en opinió dels pares, un “ambient” més pròxim i escaient per a l'educació dels seus fills (Mampel, 2001). En aquest sentit, un increment de l'*homogeneïtat interescolar* pot reduir la incidència d'aquest factor en l'elecció del centre. Aquesta reflexió no va en detriment de la consideració que, en segons quins contextos escolars, aquesta política d'homogeneïtzació interescolar pot no ésser suficient per superar situacions d'una forta estigmatització escolar (pot ser el cas, per exemple, d'escoles estigmatitzades dins d'àrees urbanes molt densament poblades i amb un perfil educatiu de la població molt baix). En aquests casos, segurament, l'atenció preferencial, tant a nivell pedagògic com econòmic, obtindria més bons resultats.

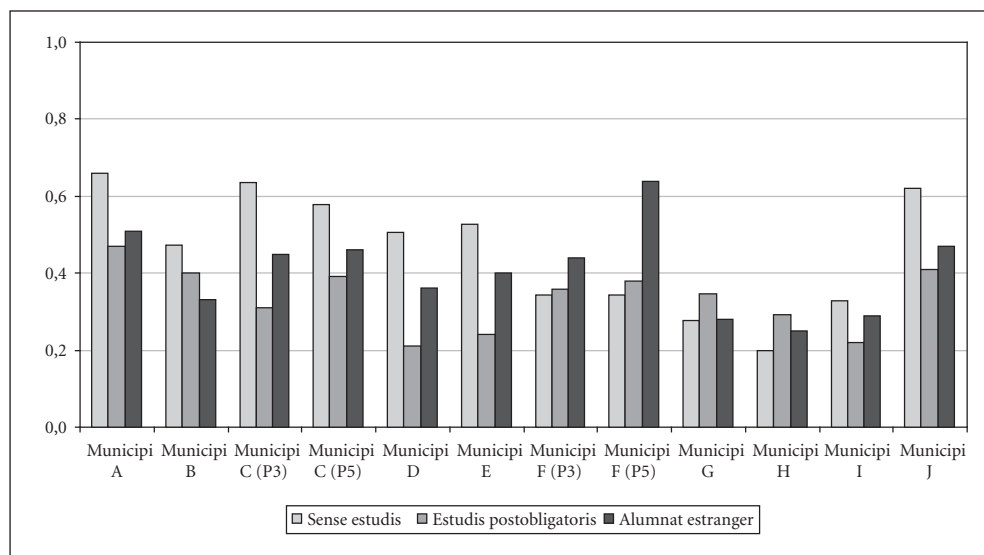
En tercer lloc, i en relació amb el paràgraf anterior, l'increment de l'heterogeneïtat social dins dels centres i de l'homogeneïtat social entre els centres pot contribuir a equilibrar la demanda de places entre les diverses escoles dels municipis. Aquesta és una qüestió central per incrementar l'equitat en l'accés, ja que un desequilibri substancial de la demanda acostuma a tenir conseqüències importants en la distribució de l'alumnat amb *matrícula viva*; les escoles amb més demanda finalitzen el període de matriculació amb totes les places cobertes, i quan s'inicia el curs les places lliures es concentren a les escoles que han rebut menys sol·licituds. Això provoca que els alumnes que es matriculen fora de termini o que s'incorporen al sistema escolar amb el curs ja iniciat acabin matriculats en aquestes escoles. La majoria d'aquests alumnes són de NEE, habitualment d'origen estranger i, en menor mesura, alumnat de famílies amb

baix nivell d'adhesió al sistema escolar, i, per tant, poc estrictes en el seguiment dels calendaris de preinscripció i de matriculació. Així s'afavoreix la concentració d'alumnes amb NEE a les escoles situades en zones socialment desfavorides, incrementant la seva estigmatització i, en conseqüència, la pèrdua de la demanda de places. Aquesta dinàmica comporta un increment de la segmentació escolar. Cal tenir present, però, que a curt termini aquests resultats redistributius possiblement serien més eficaços si fossin complementats amb una política de reducció de les ràtios màximes d'alumnes per aula a segons quins centres educatius (per tal que no acabin incorporant totes les *matrícules vives* al llarg del curs escolar).

Finalment, l'*heterogeneïtat intraescolar* i l'*homogeneïtat interescolar* podrien contribuir a equilibrar les condicions de treball dels centres. El context sociocultural de l'escola, al marge d'incidir sobre la mitjana de resultats de l'alumnat, també condiciona els processos del propi centre; un context sociocultural menys adherit a la cultura escolar fa més difícil el treball del professorat, atès que l'interès, el nivell cultural, la participació i la implicació d'alumnes i pares és més reduïda (Marchesi, 2000). En aquest sentit, un increment de l'*heterogeneïtat intraescolar* i de l'*homogeneïtat interescolar* contribuirà a reduir la incidència d'aquesta variable sobre les condicions de treball dels centres i dels seus equips docents.

SEGREGACIÓ ESCOLAR

Les dades recollides als deu municipis seleccionats assenyalen uns nivells de segregació escolar importants segons la procedència de l'alumnat, però també segons el seu capital instructiu familiar. En el gràfic 1 —que recull els índexs de segregació de cada municipi referents a l'alumnat procedent de famílies amb dèficit instructiu, amb estudis postobligatoris i l'alumnat nascut a l'estranger— s'observa que tan sols en un municipi (municipi F) la segregació de l'alumnat nascut a l'estranger és la més elevada. A la resta de municipis l'índex més elevat fa referència al capital instructiu familiar (majoritàriament l'alumnat de famílies sense estudis).

Gràfic 1.**Índexs de segregació escolar entre els centres de cada municipi**

Font: Elaboració pròpia.

Certament, els índexs de segregació de l'alumnat nascut a l'estranger i els de l'alumnat amb pares sense estudis estan estretament relacionats, ja que una part de les famílies immigrades que arriben a casa nostra presenten situacions de dèficit instructiu. Ara bé, no totes les famílies sense estudis són famílies immigrades. En la major part de municipis es produeix un "efecte acumulatiu" de situacions de dèficit instructiu: l'escolarització de les famílies immigrades tendeix a produir-se a escoles amb una presència superior de famílies autòctones "infrainstruïdes". És per això que, en termes generals, l'índex de segregació de l'alumnat amb pares sense estudis és superior al de l'alumnat nascut a l'estranger (i també de l'índex de l'alumnat amb pares nascuts a l'estranger).

Els nivells de segregació escolar de l'alumnat procedent de famílies amb estudis postobligatoris, malgrat ser inferiors als de l'alumnat nascut a l'estranger, no se n'allunyen excessivament. De fet, a tres municipis són superiors. A més, si d'aquest grup de famílies

Taula 5.

Índexs de segregació escolar entre els centres de cada municipi segons el país de naixement

Municipi	País de naixement	
	Alumnat nascut a l'estranger	Alumnat amb pares nascuts a l'estranger
Municipi A	0,51	0,53
Municipi B	0,33	0,31
Municipi C (P5)	0,46	0,54
Municipi C (P3)	0,45	0,59
Municipi D	0,36	0,38
Municipi E	0,40	0,35
Municipi F (P5)	0,64	0,43
Municipi F (P3)	0,44	0,30
Municipi G	0,28	0,18
Municipi H	0,25	0,20
Municipi I	0,29	0,29
Municipi J	0,47	0,28

Font: Elaboració pròpia.

Taula 6.

Índexs de segregació escolar entre els centres de cada municipi segons el capital instructiu familiar

Municipi	Capital instructiu familiar		
	Sense estudis o amb estudis incomplets	Estudis postobligatoris	Estudis universitaris
Municipi A	0,66	0,47	0,55
Municipi B	0,47	0,40	0,46
Municipi C (P5)	0,58	0,39	0,36
Municipi C (P3)	0,64	0,31	0,34
Municipi D	0,51	0,21	0,15
Municipi E	0,53	0,24	0,30
Municipi F (P5)	0,34	0,38	0,54
Municipi F (P3)	0,34	0,36	0,18
Municipi G	0,28	0,35	0,69
Municipi H	0,20	0,29	0,36
Municipi I	0,33	0,22	0,26
Municipi J	0,62	0,41	0,24

Font: Elaboració pròpia.

que han continuat els seus estudis una vegada finalitzada l'escolarització obligatòria en destriem aquelles en què el pare i/o la mare disposen d'una credencial universitària, observem que, a la majoria de municipis, el nivell de segregació s'incrementa (taula 6). Així doncs, tenint en compte la distribució de les famílies amb dèficit instructiu i les famílies amb credencials postobligatòries, els problemes de segregació escolar segons el capital instructiu no semblen inferiors als problemes de segregació segons la procedència. Ans al contrari, en bona part dels casos són superiors.

CONCENTRACIÓ ESCOLAR

Pel que fa als nivells de concentració escolar, en el cas de l'alumnat nascut a l'estranger (amb l'excepció del municipi B), l'Índex de polarització a les escoles on aquest col·lectiu té una presència menor és de -1; és a dir, el 20% d'escoles amb menys alumnes nascuts a l'estranger no n'escolaritza cap. Aquesta dada posa de manifest les limitacions de la reserva de dues places per a alumnes amb NEE com a política de redistribució de l'alumnat d'origen estranger. La diversitat de realitats que poden ser considerades com a NEE sembla dificultar que a la pràctica aquest sigui un mecanisme de garantia d'escolarització d'un mínim d'alumnes d'origen estranger a tots els centres.

Cal destacar que la majoria de centres que es troben a dins del 20% d'escoles amb menys presència d'alumnes nascuts a l'estranger són escoles concertades. No sembla, doncs, que la política de reserva de dues places per a alumnes amb NEE sigui garantia que totes les escoles concertades escolaritzin alumnes nascuts a l'estranger, ja que bona part de l'alumnat amb NEE que s'hi escolaritza respon a un altre perfil. A més, es dona el cas d'alguna escola privada concertada que disposa de concert a partir de primària en el qual el segon cicle d'educació infantil no està subvencionat, fet que dificulta l'escolarització d'alumnes d'origen estranger al centre.

En relació al nivell de concentració de les escoles que n'escolaritzen més, observem que les xifres varien en funció del municipi (taula 7). Lògicament, el pes del col·lectiu immigrat entre el conjunt de l'alumnat hi està relacionat. La concentració tendeix a ser més baixa als municipis amb una presència d'alumnes d'origen estranger inferior.

Per altra banda, cal destacar els casos del municipi G i del municipi H, que malgrat que no són municipis amb un dels percentatges d'alumnat nascut a l'estranger més baix, presenten uns índexs de concentració més reduïts. Un element comú d'aquests dos municipis és que han impulsat acords entre els centres per tal d'ampliar la reserva de places per a alumnes amb NEE².

Per tant, una política de reserva de places d'un abast superior sembla tenir efectes positius tant en la concentració com en la segregació escolar, ja que precisament aquests dos municipis són els que presenten un índexs de segregació més baixos tant en el cas de l'alumnat nascut a l'estranger com de l'alumnat amb pares nascuts a l'estranger (taula 5). Cal tenir present, malgrat tot, que el valor de l'índex de polarització a les escoles on tenen una presència menor és, com a la resta de municipis, de -1.

Taula 7.

Índexs de polarització escolar segons el país de naixement de l'alumnat

Municipi	Escoles amb menys presència d'alumnes nascuts a l'estranger	Escoles amb més presència d'alumnes nascuts a l'estranger
Municipi A	-1	0,58
Municipi B	-0,85	0,35
Municipi C (P5)	-1	0,53
Municipi C (P3)	-1	0,43
Municipi D	-1	0,32
Municipi E	-1	0,25
Municipi F (P5)	-1	0,76
Municipi F (P3)	-1	0,53
Municipi G	-1	0,27
Municipi H	-1	0,23
Municipi I	-1	0,12
Municipi J	-1	0,50

Font: Elaboració pròpia.

2. Segons determina el decret de matriculació, tots els centres sostinguts amb fons públics durant el període de matriculació a P3 han de reservar dues places per a alumnes amb NEE. En alguns municipis, però, l'Administració local ha impulsat acords entre la comunitat educativa per tal d'incrementar la reserva de places, tant als centres públics com als privats concertats.

Si comparem aquestes dades de concentració escolar amb les de l'alumnat amb pare i/o mare amb estudis postobligatoris (taula 8), observem que, lògicament, els índexs de concentració a les escoles “sobrecapitalitzades” —és a dir, al 20% d'escoles amb més percentatge de famílies amb estudis postobligatoris— són inferiors als de les escoles amb menys alumnes nascuts a l'estranger. Com hem vist anteriorment, el valor -1 indicava una absència del 100%. Mentre abans feiem referència a un col·lectiu reduït, ara ens referim a un percentatge important de l'alumnat, fet que dificulta que el valor sigui 1³.

Per altra banda, els valors dels índexs de les escoles “infracapitalitzades” majoritàriament són superiors als de les escoles amb més presència d'alumnes nascuts a l'estranger. Això indica que l'absència de famílies amb estudis postobligatoris en algunes escoles és

Taula 8.

Índexs de polarització escolar segons el capital instructiu familiar de l'alumnat (pare i/o mare amb estudis postobligatoris)

Municipi	Escoles “sobrecapitalitzades”	Escoles “infracapitalitzades”
Municipi A	0,77	-0,77
Municipi B	0,65	-0,56
Municipi C (P5)	0,76	-0,58
Municipi C (P3)	0,63	-0,53
Municipi D	0,40	-0,32
Municipi E	0,33	-0,22
Municipi F (P5)	0,65	-0,38
Municipi F (P3)	0,56	-0,36
Municipi G	0,40	-0,70
Municipi H	1	-0,30
Municipi I	0,37	-0,45
Municipi J	0,55	-0,61

Font: Elaboració pròpia.

3. Recordem que el valor -1 indica màxima absència del col·lectiu i, el valor 1, màxima presència del col·lectiu. A l'hora de comparar les taules 7 i 8, cal tenir present que les situacions comparables tenen signe invers: les composicions que, a priori, situen una escola en una situació desfavorable són la concentració d'alumnes immigrants i l'absència de capital instructiu elevat. Tenint en compte que el signe és d'ordre diferent, la comparació de les dues taules ha de girar entorn dels valors dels índexs.

més aguda que no pas la concentració de l'alumnat immigrant. Com ja hem comentat anteriorment, tots dos fenòmens es retroalimenten; tendeix a haver-hi una presència superior de població immigrada als centres amb més dèficit instructiu. El que apunten aquestes dades és que analitzant les situacions de concentració més extremes, la infracapitalització d'alguns centres és un fenomen de més intensitat.

Si comparem les dades de concentració de les escoles amb més capital instructiu postobligatori i les escoles que en tenen menys, observem que a la majoria de municipis el nivell de concentració a les escoles sobrecapitalitzades és superior al de les escoles infracapitalitzades. És a dir, la concentració de famílies amb estudis postobligatoris en algunes escoles té una intensitat major que l'absència d'aquestes famílies en altres escoles. Al seu torn, aquesta concentració escolar de capital instructiu “elevat”, a pràcticament tots els municipis és superior a la concentració de l'alumnat immigrant: menys en el cas de municipi F (P5), a tots els municipis els índexs de concentració de les escoles sobrecapitalitzades són superiors als índexs de les escoles amb més alumnes nascuts a l'estranger.

Per tant, els problemes de concentració del capital instructiu són superiors als relacionats amb la procedència de l'alumnat. Si deixem de banda que a pràcticament tots els municipis l'absència d'alumnat nascut a l'estranger a les escoles que en tenen menys arriba al valor màxim, els nivells de concentració de les famílies amb estudis postobligatoris són superiors. Tant en el cas de les escoles amb menys capital com, sobretot, a les escoles amb més capital, els nivells de concentració són superiors que els de l'alumnat nascut a l'estranger. Lluny de menystenir la concentració a les escoles socialment més “desfavorides”, el que aquestes dades posen de manifest és que la concentració de famílies amb estudis postobligatoris en algunes escoles és un fenomen de més magnitud.

DIFERÈNCIES ENTRE EL SECTOR PÚBLIC I EL PRIVAT CONCERTAT

Distribució de l'alumnat segons la procedència

Una anàlisi de la distribució de l'alumnat d'origen estranger en el conjunt de la xarxa escolar catalana mostra diferències importants entre el sector públic i el sector privat

concertat. El curs 2005-2006, segons dades de l'Estadística de l'Educació del Departament d'Educació, a l'educació primària els centres públics van escolaritzar 40.631 alumnes estrangers (un 17,5% del total de l'alumnat escolaritzat en aquest sector), i, en canvi, els centres privats en van escolaritzar 6.389 (un 3,9% del total del seu alumnat)⁴. Així, dels 47.020 alumnes estrangers escolaritzats a l'educació primària, un 86,4% ho feien al sector públic i un 13,6% al concertat⁵. Pel que fa a l'educació infantil el mateix curs, al sector públic els alumnes estrangers representaven un 11,4% de l'alumnat, mentre que al sector concertat en representaven un 3,1%.

Com s'assenyala en l'*Estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2005* de la Fundació Jaume Bofill, l'índex d'equitat en la distribució de l'alumnat estranger per titularitat (índex que permet ponderar els desequilibris en l'escolarització d'aquest col·lectiu tenint en compte el pes relatiu de cada sector) evidencia que, amb l'excepció de Ceuta, Catalunya és capdavantera en la desigualtat d'accés de la població estrangera a cada sector de titularitat (Bonal i Albaigés, 2006). A l'educació primària, el curs 2004-2005, l'escola pública escolaritzava fins a quatre vegades més població immigrada del que li correspondria en una hipotètica distribució equitativa. Així, mentre a Catalunya l'índex tenia un valor de 4, al conjunt de l'Estat espanyol aquest era de 2,3 (una distribució equitativa correspondria a 1, quan l'índex és superior indica un desequilibri en "benefici" del sector públic, és a dir, una presència major proporcional a l'escola pública). A l'educació infantil l'índex a Catalunya era de 4,9, mentre que al conjunt de l'Estat espanyol era de 2,4. De fet, tant a l'educació infantil, com a l'educació primària, l'ESO, el batxillerat i els cicles formatius, la polarització entre sectors és més alta a Catalunya que al conjunt de l'Estat, i agregant tots aquests nivells, només és superada per Ceuta en concentració d'alumnat estranger a l'escola pública.

Si analitzem el conjunt de les dades obtingudes mitjançant l'administració dels qüestionaris, també observem diferències importants entre ambdós sectors (taula 9). Mentre

4. Font: Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Servei d'Estadística, Informació i Documentació. Estadística de l'Educació.

5. A l'Estadística de l'Educació la procedència de l'alumnat fa referència a la nacionalitat; els alumnes recollits com a estrangers són alumnes amb nacionalitat estrangera.

l'alumnat nascut a l'estranger representa un 10,3% del total de l'alumnat escolaritzat al sector públic, al sector concertat representa un 3,9% de l'alumnat escolaritzat. Pel que fa al país de naixement dels pares, els alumnes amb pare i mare nascuts a l'estranger representen un 22,6% de l'alumnat de l'escola pública. A l'escola concertada representen un 6% de l'alumnat escolaritzat.

Taula 9.

Composició pública-concertada segons el país de naixement de l'alumne i el país de naixement dels pares, dades agregades (%)

Titularitat	País de naixement de l'alumne		País de naixement dels pares	
	Nascuts a l'Estat espanyol	Nascuts a l'estranger	Pare i/o mare nascuts a l'Estat espanyol	Pare i mare nascuts a l'estranger
Pública	89,7	10,3	77,4	22,6
Concertada	96,1	3,9	94	6
Total	92,1	7,9	84	16

Font: Elaboració pròpia.

Si fem una lectura de les dades a escala local, municipi per municipi, observem que les diferències entre sectors no sempre tenen la mateixa intensitat ni el mateix sentit: en alguns municipis el desequilibri entre pública i concertada és superior al que mostren les dades agregades, a d'altres és sensiblement inferior i en un parell de municipis l'escola concertada té un percentatge d'alumnes d'origen estranger superior que la pública (taula 10).

Aquestes variacions poden explicar-se, en primer lloc, pel perfil d'escola concertada de cada municipi. Dins del sector privat concertat conflueixen diferents perfils de centres educatius pel que fa al seu projecte pedagògic o al seu ideari, però també pel que fa a la seva vocació de servei públic. Així, el fet que els centres concertats del municipi tinguin més vocació de servei públic pot incidir positivament en el nivell d'escolarització d'alumnes d'origen estranger en aquest sector. Un altre factor que pot explicar les variacions entre municipis és l'abast de les polítiques de reserva de places per a alumnes amb NEE, ja esmentades amb anterioritat.

Taula 10.

Composició pública-concertada segons el país de naixement de l'alumne i el país de naixement dels pares, dades per municipis (%)

Municipi	Alumnat nascut a l'estranger			Alumnat amb pares nascuts a l'estranger		
	Pública	Concertada	Diferència percentual	Pública	Concertada	Diferència percentual
Municipi A	12,4	4,2	8,2	24,89	5,86	19,03
Municipi B	9,3	6,8	2,5	20,9	7,8	13,10
Municipi C (P5)	13,3	5,2	8,1	19,03	14,99	14,99
Municipi C (P3)	7,7	3,0	4,7	18,57	13,43	13,43
Municipi D	7,1	1,1	6,0	19,81	8,72	11,09
Municipi F (P5)	6,8	8,3	-1,5	20,69	-4,31	-4,31
Municipi F (P3)	5,3	8,3	-3,0	17,65	8,95	8,95
Municipi G	10,7	3,0	7,7	42,2	36,0	6,20
Municipi H	7,7	0,0	7,7	35,4	0,0	35,40
Municipi I	2,9	5,3	-2,4	7,9	9,7	-1,80
Municipi J	20,4	3,5	16,9	25,51	15,79	9,72

Nota: la diferència percentual és el resultat de restar el percentatge de l'escola concertada al de l'escola pública.

Font: Elaboració pròpia.

Però independentment de l'abast de les diferències entre el sector públic i el privat concertat, la titularitat no és l'únic factor que marca diferències en la composició social dels centres d'ensenyament. A la majoria de municipis, l'índex de segregació entre el conjunt de centres és força superior a l'índex de segregació entre els dos sectors de titularitat (que en alguns casos és molt proper al 0). De fet, com es pot observar a les taules 11 i 12, els nivells de segregació de l'alumnat d'origen estranger dins del sector públic i dins del sector concertat acostumen a ser superiors al nivell de segregació entre sectors.

Així doncs, malgrat la rellevància que pugui tenir la titularitat a cada municipi, aquestes dades indiquen que aquest no és l'únic factor de desigualtat entre centres i que existeixen diferències significatives tant en el sector públic com en el sector concertat.

Taula 11.

Índexs de segregació escolar de l'alumnat nascut a l'estranger entre-sectors i intra-sectors, per municipis

Municipi	Alumnat nascut a l'estranger			
	Entre tots els centres	Entre sectors	Entre centres públics	Entre centres concertats
Municipi A	0,51	0,26	0,48	0,53
Municipi B	0,33	0,06	0,35	0,20
Municipi C (P5)	0,46	0,20	0,42	0,65
Municipi C (P3)	0,45	0,21	0,39	0,34
Municipi D	0,36	0,28	0,23	0,59
Municipi E	0,40	Sense concertada		
Municipi F (P5)	0,64	0,02	0,70	-
Municipi F (P3)	0,44	0,07	0,49	-
Municipi G	0,28	0,28	0,20	0,26
Municipi H	0,25	0,11	0,18	-
Municipi I	0,29	0,15	0,22	0,26
Municipi J	0,47	0,32	0,36	0,21

Font: Elaboració pròpia.

Taula 12.

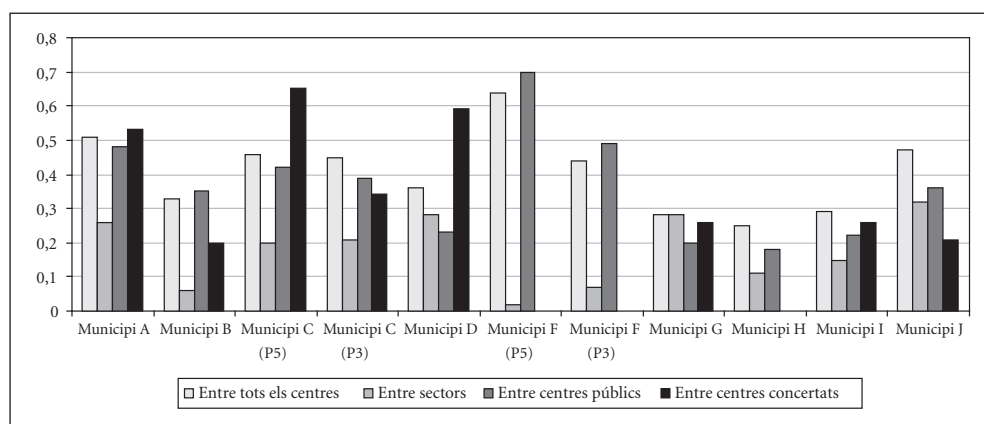
Índexs de segregació escolar de l'alumnat amb pare i mare nascuts a l'estranger entre-sectors i intra-sectors, per municipis

Municipi	Alumnat amb pares nascuts a l'estranger			
	Entre tots els centres	Entre sectors	Entre centres públics	Entre centres concertats
Municipi A	0,53	0,36	0,43	0,46
Municipi B	0,31	0,19	0,26	0,35
Municipi C (P5)	0,54	0,29	0,44	0,50
Municipi C (P3)	0,59	0,29	0,50	0,38
Municipi D	0,38	0,18	0,34	0,33
Municipi E	0,35	Sense concertada		
Municipi F (P5)	0,43	0,02	0,47	-
Municipi F (P3)	0,30	0,07	0,28	-
Municipi G	0,18	0,03	0,19	0,26
Municipi H	0,20	0,15	0,16	-
Municipi I	0,29	0,05	0,26	0,33
Municipi J	0,28	0,13	0,30	0,10

Font: Elaboració pròpia.

Gràfic 2.

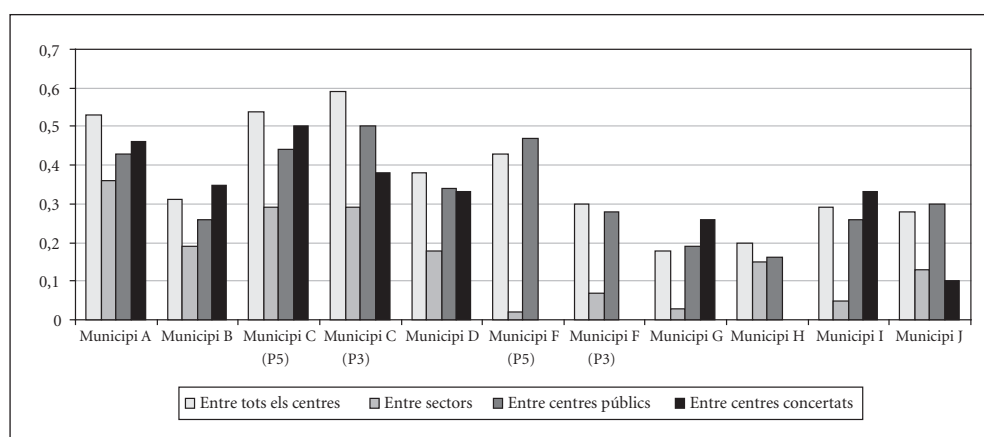
Índexs de segregació escolar de l'alumnat nascut a l'estranger entre-sectors i intra-sectors, per municipis



Font: Elaboració pròpia.

Gràfic 3.

Índexs de segregació escolar de l'alumnat amb pare i mare nascuts a l'estranger entre-sectors i intra-sectors, per municipis



Font: Elaboració pròpia.

Distribució de l'alumnat segons el capital instructiu familiar

Com ja hem comentat anteriorment, l'estadística oficial no recull dades relatives al perfil socioeconòmic o al capital instructiu familiar de l'alumnat. Algunes recerques han analitzat la distribució de l'alumnat entre els sectors de titularitat a partir de dades mostrals, tot assenyalant una incidència desigual en la matriculació a l'escola pública i a l'escola privada en funció de l'origen social.

Calero i Bonal (1999) mostren, amb dades elaborades a partir de la *Encuesta de presupuestos familiares 1990-1991*⁶ la desigualtat d'incidència de l'ensenyament privat en funció de la posició de classe: les classes mitjanes funcionals supraordinades són el col·lectiu amb més participació en l'ensenyament privat, mentre que les classes mitjanes patrimonials i la classe treballadora són les que hi tenen una participació menor⁷. Una enquesta realitzada per Pérez-Díaz, Rodríguez i Sánchez Ferrer (2001) mostra com la incidència de l'escola pública es redueix a mesura que s'incrementa el nivell d'instrucció familiar. A partir de les dades del 2001-2002 del Panel de Desigualtats a Catalunya (PaD)⁸, Bonal, Rambla i Ajenjo (2004) han comprovat que hi ha més probabilitats d'estar escolaritzat a l'escola pública, entre altres variables, quan el nivell instructiu familiar, la posició de classe i el nivell d'ingressos són inferiors, així com quan la situació laboral és més desfavorable.

Les dades recollides als deu municipis mostren diferències significatives pel que fa al capital instructiu familiar de l'alumnat escolaritzat a cadascun dels dos sectors de titularitat. Al sector públic, els alumnes que tenen pare i/o mare amb estudis postobligatoris representen un 50,5% de l'alumnat, mentre que al sector concertat representen un 67,7% de l'alumnat. Pel que fa als alumnes amb pares sense estudis o amb estudis

6. Realitzada per l'Instituto Nacional de Estadística (INE).

7. Les classes mitjanes patrimonials inclouen empresaris agraris sense assalariats, membres de cooperatives agràries, empresaris no agraris sense assalariats i membres de cooperatives no agràries. Calero i Bonal les diferencien del que anomenen les *classes mitjanes funcionals supraordinades*, que inclouen professionals i tècnics autònoms, directors d'explotacions agràries, directius d'empreses no agràries i Administració pública, i caps de departaments d'empreses no agràries i Administració pública (Calero i Bonal, 1999).

8. Realitzat per la Fundació Jaume Bofill.

primaris incomplets, al sector públic aquests representen un 12,8% del total d'alumnes escolaritzats, mentre que al sector concertat en representen un 4,7%. Així doncs, a nivell global, el capital instructiu familiar de l'alumnat escolaritzat a l'escola concertada és significativament superior al de l'escolaritzat a l'escola pública.

Taula 13.

Composició pública-concertada segons el capital instructiu familiar, dades agregades (%)

Titularitat	Capital instructiu familiar			
	Sense estudis o primaris incomplets	Estudis obligatoris	Estudis postobligatoris	Estudis universitaris
Pública	12,8	36,7	50,5	19,4
Concertada	4,7	27,7	67,7	30,0
Total	9,8	33,4	56,8	23,3

Nota: els estudis postobligatoris també inclouen els estudis universitaris; per tant, la categoria “estudis universitaris” és una subcategoria de la categoria “estudis postobligatoris”.

Font: Elaboració pròpia.

Com en el cas de l'alumnat d'origen estranger, quan s'analitzen les dades a escala local s'observa que les diferències entre l'escola pública i la privada concertada tenen més força en alguns municipis que a d'altres (taula 14). Les diferències principals entre pública i concertada les trobem en les famílies amb estudis postobligatoris. Amb l'excepció de municipi G, a tots les municipis el percentatge de famílies amb estudis postobligatoris és superior a l'escola concertada (percentatge molt superior al de l'escola pública a bona part dels municipis). No obstant, les diferències en les famílies amb “dèficit instructiu” (sense estudis o amb els primaris incomplets) o amb estudis universitaris, també acostumen a ser destacables a la majoria de municipis. Així, tan sols en un municipi (municipi D), el sector concertat escolaritza un percentatge major d'alumnes procedents de famílies sense estudis o amb estudis primaris incomplets (això sí, la diferència és només d'un 0,1%). A la resta de municipis, el sector públic escolaritza un percentatge força superior d'alumnes amb un baix capital instructiu familiar que no la concertada. Pel que fa a les famílies amb estudis universitaris, tan sols al municipi D i al municipi G tenen més pes a l'escola pública (en el cas del municipi D,

com veurem posteriorment, els centres concertats socialment associats a l’“excel·lència educativa” es troben situats en un municipi veí i són la destinació d’algunes famílies amb capital instructiu elevat).

Taula 14.

Composició pública-concertada segons el capital instructiu familiar, per municipis (%)

Municipi	Sense estudis o primaris incomplets			Estudis postobligatoris			Estudis universitaris		
	Pública	Concertada	Diferència percentual	Pública	Concertada	Diferència percentual	Pública	Concertada	Diferència percentual
Municipi A	15,2	7,9	7,3	42,8	66,0	-23,2	13,0	27,1	-14,1
Municipi B	10,4	2,4	8,0	50,5	77,2	-26,7	19,5	38,3	-18,8
Municipi C (P5)	14,7	2,6	12,1	51,3	67,9	-16,6	21,8	34,3	-12,5
Municipi C (P3)	12,1	1,2	10,9	56,5	69,8	-13,3	23,8	32,0	-8,2
Municipi D	3,4	3,5	-0,1	59,0	64,0	-5,0	19,1	18,0	1,1
Municipi F (P5)	16,8	0	16,8	44,2	50,0	-5,8	15,9	41,7	-25,8
Municipi F (P3)	13,0	4,2	8,8	47,3	79,2	-31,9	18,3	20,8	-2,5
Municipi G	23,5	18,9	4,6	41,7	38,9	2,8	13,9	0	13,9
Municipi H	28,4	0	28,4	50,3	100,0	-49,7	24,6	85,7	-61,1
Municipi I	5,0	3,2	1,8	45,0	58,5	-13,5	20,0	21,3	-1,3
Municipi J	25,8	3,5	22,3	35,5	75,4	-39,9	20,4	28,1	-7,7

Nota: la diferència percentual és el resultat de restar el percentatge de l’escola concertada al de l’escola pública.

Font: Elaboració pròpia.

Però com hem vist en el cas de l’alumnat d’origen estranger, a tots els municipis el nivell de segregació segons el capital instructiu familiar entre els centres públics i els centres concertats és força inferior al nivell de segregació existent entre el conjunt de centres (taules 15 i 16). A més, a pràcticament tots els casos la segregació dins del sector públic és superior a la segregació entre sectors, tant pel que fa a les famílies amb dèficit instructiu com a les famílies amb estudis postobligatoris. Aquestes dades reforcen la idea anteriorment apuntada que independentment de l’abast de les diferències entre sectors a cada municipi, la titularitat no és l’únic factor de segregació escolar, atès que dins del propi sector públic (i en menys mesura del concertat) trobem diferències significatives pel que fa a la composició social dels centres.

Taula 15.

Índexs de segregació escolar segons el capital instructiu (estudis postobligatoris) entre-sectors i intra-sectors, per municipis

Municipi	Estudis postobligatoris			
	Entre tots els centres	Entre sectors	Entre centres públics	Entre centres concertats
Municipi A	0,47	0,23	0,39	0,51
Municipi B	0,40	0,24	0,32	0,41
Municipi C (P5)	0,39	0,15	0,36	0,35
Municipi C (P3)	0,31	0,14	0,35	0,22
Municipi D	0,21	0,05	0,23	0,20
Municipi F (P5)	0,38	0,02	0,41	
Municipi F (P3)	0,36	0,17	0,30	
Municipi G	0,35	0,03	0,39	0,30
Municipi H	0,29	0,19	0,20	
Municipi I	0,22	0,14	0,26	0,12
Municipi J	0,41	0,38	0,36	0,10

Font: Elaboració pròpia.

Taula 16.

Índexs de segregació escolar segons el capital instructiu (sense estudis o primaris incomplets) entre-sectors i intra-sectors, per municipis

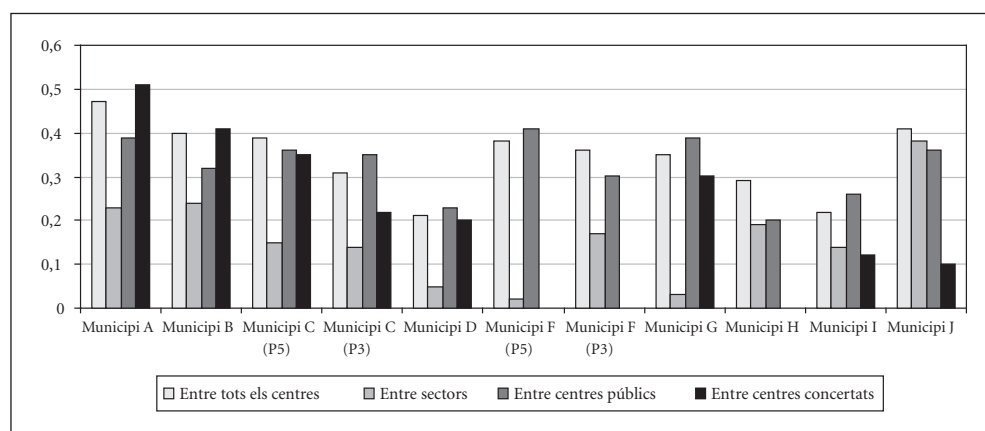
Municipi	Sense estudis o primaris incomplets			
	Entre tots els centres	Entre sectors	Entre centres públics	Entre centres concertats
Municipi A	0,66	0,18	0,61	0,72
Municipi B	0,47	0,24	0,41	0,77
Municipi C (P5)	0,58	0,30	0,54	0,27
Municipi C (P3)	0,64	0,39	0,31	0,81
Municipi D	0,51	0,01	0,53	0,46
Municipi F (P5)	0,34	0,01	0,27	
Municipi F (P3)	0,34	0,11	0,30	
Municipi G	0,28	0,07	0,44	0,05
Municipi H	0,20	0,14	0,14	
Municipi I	0,33	0,11	0,16	0,51
Municipi J	0,62	0,37	0,51	0,22

Font: Elaboració pròpia.

Com queda reflectit en els gràfics 4 i 5, és als municipis més grans on el nivell de segregació dins de l'escola concertada és superior. En aquests municipis és on hi ha més diversitat de perfils de centres concertats, des dels socialment més “distingits” fins a alguns centres concertats situats a barris perifèrics amb més vocació de servei públic. De fet, en conjunt, els índexs tendeixen a ser superiors als municipis de més grandària. Com veurem al capítol 4 en relacionar la composició social dels centres amb la composició social de les seves àrees d'influència, la ubicació i l'entorn social dels centres tenen una incidència rellevant en la distribució de l'alumnat. Així, en termes generals, els centres públics dels barris perifèrics tendeixen a tenir un capital instructiu més baix que no pas els de les zones cèntriques o dels barris residencials. En conjunt, doncs, els municipis amb un nombre d'habitants superior i, per tant, amb una morfologia urbana més diversificada, tendeixen a tenir uns nivells de segregació més elevats, especialment en el cas del capital instructiu més baix, que com veurem més endavant tenen un nivell de mobilitat inferior en el mapa escolar del municipi.

Gràfic 4.

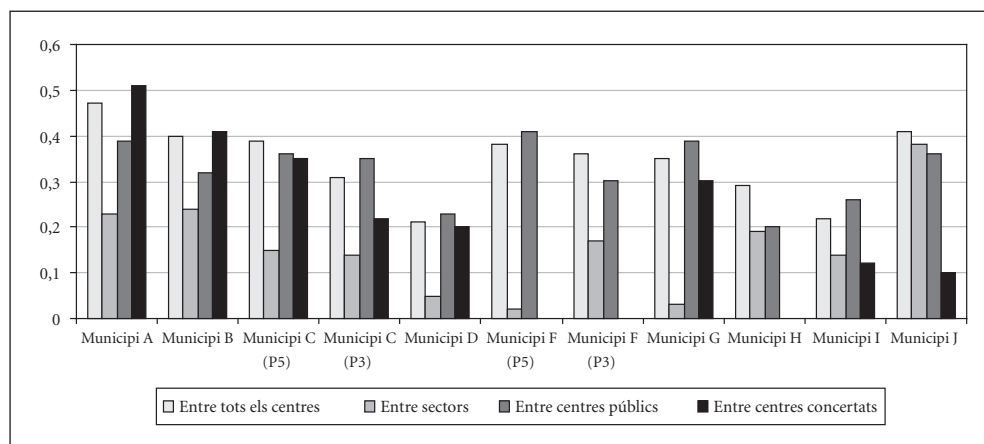
Índexs de segregació escolar segons el capital instructiu familiar (estudis postobligatoris) entre-sectors i intra-sectors, per municipi



Font: Elaboració pròpia.

Gràfic 5.

Índexs de segregació escolar segons el capital instructiu familiar (sense estudis o amb els primaris incomplets) entre-sectors i intra-sectors, per municipis



Font: Elaboració pròpia.

3 Els models de zonificació escolar

TIPOLOGIA DE ZONIFICACIÓ ESCOLAR

Abans d'entrar a analitzar els efectes de la zonificació escolar en la segregació i en la concentració escolar, presentem algunes dades referents a la tipologia de models de zonificació escolar que hem apuntat en el capítol introductori. Certament, la manera com s'estructura el criteri de proximitat a escala local és diversa. Per tal de conèixer la pluralitat de fórmules de zonificació escolar existents s'ha fet arribar un breu qüestionari a tots els municipis de la província de Barcelona. És una tasca que han gestionat els serveis tècnics de l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona. En total han estat retornats seixanta qüestionaris.

Les diferents fórmules d'estructuració del criteri de proximitat han estat agrupades en la tipologia ja apuntada en el capítol introductori:

- a)* Zona única: una única àrea d'influència escolar per a tot el municipi.
- b)* Àrea-escola: una àrea d'influència per a cada CEIP i zonificació alternativa per a l'escola concertada o escola concertada sense zonificar.
- c)* Zones múltiples: àrees d'influència amb diversos CEIP i centres concertats, o zonificació alternativa per a l'escola concertada o escola concertada sense zonificar.

Sense cap voluntat de ser representatives, les dades recollides pel qüestionari es presenten a la taula 17. Aquestes dades posen de manifest la pluralitat de situacions existents.

El model de zona única és un model principalment implementat a municipis de menys de 30.000 habitants, mentre que el model de zones múltiples és present en municipis de més de 30.000 habitants. El model d'àrea-escola, per la seva banda, apareix com un model menys condicionat per la grandària dels municipis.

Pel que fa a la delimitació de les àrees d'influència dels centres privats concertats, d'entre els municipis d'àrea-escola predominen els que no tenen cap tipus de zonificació per a l'escola concertada. Pel que fa al model de zones múltiples, trobem tres opcions diferents de zonificació de l'escola concertada: la integració a les mateixes àrees que la pública, un mapa de zonificació alternatiu al de la pública i la no zonificació de l'escola concertada. En definitiva, veiem que dins d'aquests tres models de zonificació la delimitació del criteri de proximitat als centres concertats és variada, però que,

Taula 17.
Tipologia de zonificació escolar

Tipologia de zonificació escolar		Grandària del municipi			
		Menys de 10.000 habitants	De 10.000 a 30.000 habitants	Més de 30.000 habitants	Total
Zona única	Amb concertada	5	12	3	20
	Sense concertada	18	4		22
	Total	23	16	3	42
Àrea-escola	Concertada no zonificada	1	2		3
	Concertada amb zonificació alternativa			1	1
	Sense concertada	3			3
	Total	4	2	1	7
Zones múltiples	Concertada no zonificada			2	2
	Concertada amb zonificació alternativa			1	1
	Concertada integrada a la zonificació			2	2
	Total			5	5
Municipis sense CEIP ni concertada		6			6
Total		33	18	9	60

Font: Elaboració pròpia.

generalment, el model d'àrea-escola i de zones múltiples tendeix a diferenciar-se dels criteris de zonificació de l'escola pública.

LA INCIDÈNCIA DE LA ZONIFICACIÓ ESCOLAR

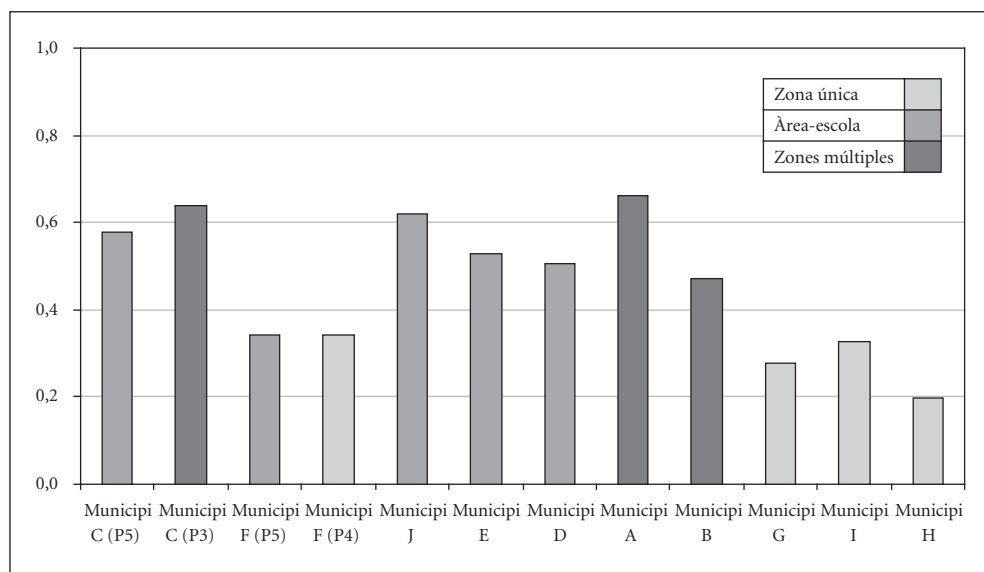
Segregació escolar per models

Entrem doncs a analitzar els nivells de segregació escolar segons el tipus de zonificació escolar dels municipis. Pel que fa a les famílies amb menys capital instructiu, com s'observa en el gràfic 6, els municipis que presenten uns índexs de segregació més baixos són els que tenen el model de zona única: el municipi G, el municipi I i el municipi H. Un altre municipi que també presenta uns índexs baixos és el municipi F, tant a P5 com a P3, però la resta se situen molt per sobre dels municipis amb zona única. Certament, al marge del model de zonificació escolar, un altre factor que uneix els tres municipis amb zona única és que es tracta de municipis que no sobrepassen els 20.000 habitants. Tot i això, si comparem les dades amb les d'un altre municipi "petit" com el municipi J (de fet, és el municipi amb menys habitants de la mostra: 14.000), amb el model d'àrea-escola, observem que supera amb escreix el nivell de segregació dels tres municipis esmentats. Per tant, més enllà de la incidència que pugui tenir la grandària del municipi sobre les probabilitats de tenir un major o menor nivell de segregació, les dades apunten que, en relació a les famílies amb dèficit instructiu, els municipis petits que no delimiten àrees d'influència escolar tenen uns nivells de segregació més baixos.

Pel que fa a l'alumnat procedent de famílies amb estudis postobligatoris, les diferències segons els models de zonificació són inferiors. Novament els municipis de zona única presenten uns índexs de segregació baixos en comparació amb la resta de municipis, però a diferència del que passava amb les famílies amb dèficit instructiu, altres municipis se situen al seu nivell i la diferència respecte als altres municipis és menor. De fet, entre els tres municipis amb un índex més baix trobem els municipis E i D, corresponents al model d'àrea-escola.

Gràfic 6.

Índexs de segregació escolar (sense estudis o amb els primaris incomplets) segons el model de zonificació escolar



Font: Elaboració pròpia.

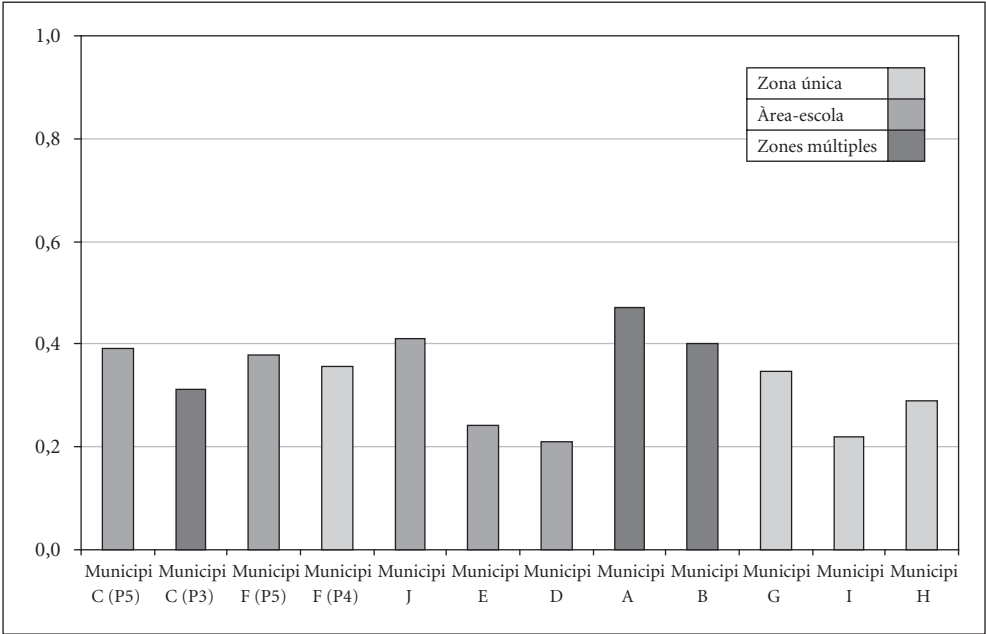
Cal tenir present, però, que aquests dos municipis presenten una particularitat que pot explicar la variació dels seus nivells de segregació respecte al gràfic anterior: l’“efecte-fugida” cap a municipis veïns. La xarxa escolar del municipi E està formada íntegrament per centres públics, però a la ciutat veïna s’hi concentra una oferta d’escoles privades concertades important. El municipi D, en canvi, sí que disposa d’una xarxa de centres concertats entre la seva oferta escolar, però en una ciutat veïna hi ha alguns centres concertats que gaudeixen de més prestigi que els del propi municipi.

En tots dos casos un sector de famílies opta per escolaritzar els seus fills en algun dels centres privats concertats del municipi veí, principalment són famílies amb un estatus socioeconòmic i cultural mitjà-elevat. Aquest factor incideix directament en la distribució de les famílies que disposen d’estudis postobligatoris, ja que l’efecte d’atracció

d’alguns centres concertats vinculats a l’“excel·lència instructiva” es desplaça a fora del municipi i, per tant, el nivell de concentració del capital instructiu tendeix a ser inferior. De fet, el municipi E és el municipi de la mostra amb un índex de polarització en escoles “sobrecapitalitzades” més baix, i el municipi D se situa en la quarta posició. Així doncs, a l’hora de comparar els nivells de segregació en funció del model de zonificació escolar (gràfic 7) cal tenir present la particularitat d’aquests dos municipis.

Un altre aspecte que destaca és que el municipi C, en passar del model d’àrea-escola al model de zona múltiple ha reduït gairebé un punt l’índex de segregació de les famílies amb estudis postobligatoris (més endavant aprofundirem en els efectes que el canvi de zonificació ha tingut sobre la segregació i la concentració escolar als municipis C i F).

Gràfic 7.
Índexs de segregació escolar (estudis postobligatoris) segons el model de zonificació escolar

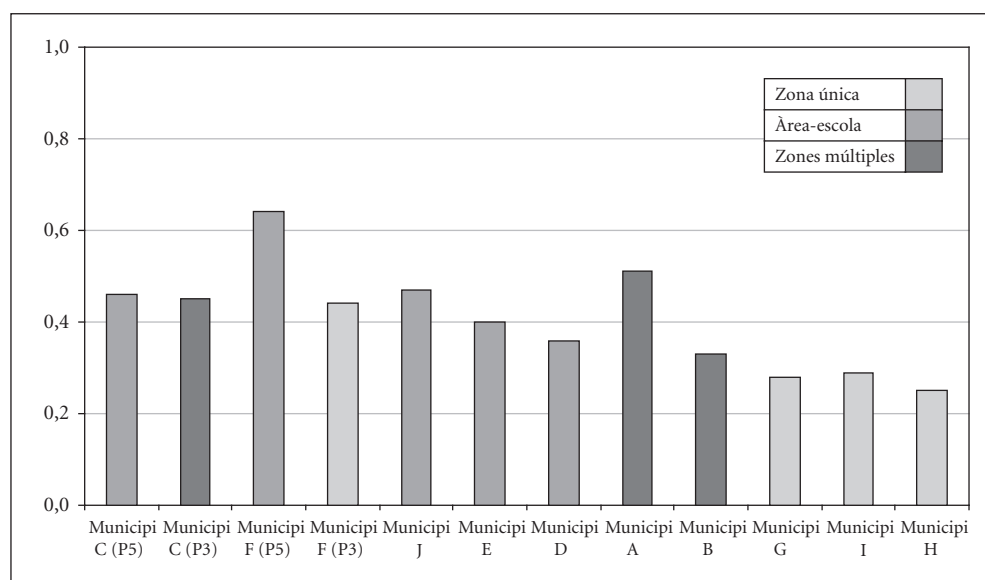


Font: Elaboració pròpia.

Com en el cas de les famílies amb “dèficit instructiu”, si analitzem els nivells de segregació de l'alumnat estranger segons el model de zonificació escolar observem que els tres municipis amb zona única presenten uns índexs més baixos que la resta. També és remarcable el canvi experimentat pel municipi F en passar del model d'àrea-escola al de zona única, que li ha fet rebaixar dos punts el nivell de segregació escolar.

Gràfic 8.

Índexs de segregació escolar (alumnat estranger) segons el model de zonificació escolar

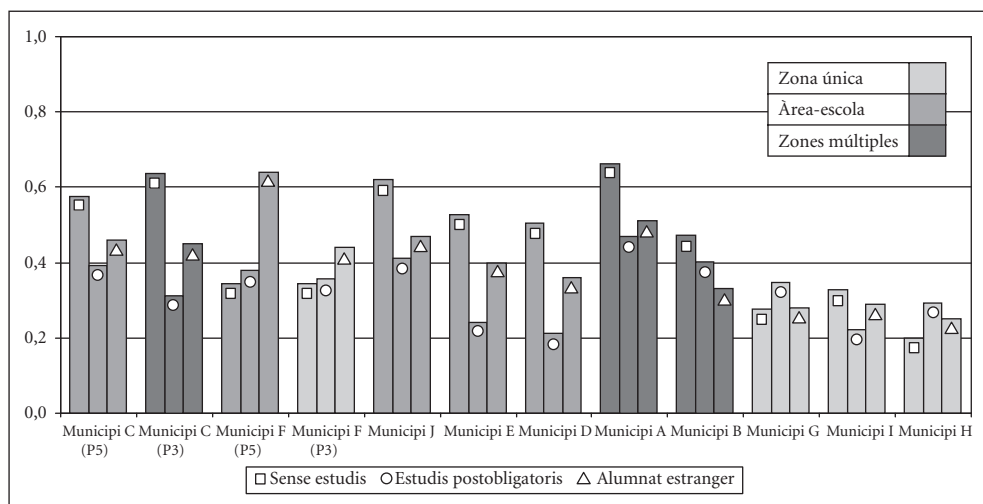


Font: Elaboració pròpia.

Per tant, si valorem conjuntament la segregació dels tres subgrups d'alumnes que acabem d'analitzar (sense estudis o amb la primària incompleta, estudis postobligatoris i alumnat nascut a l'estranger), els municipis que presenten uns índexs més baixos són els tres de zona única (gràfic 9). Entre els municipis amb model d'àrea-escola i de zones múltiples no es detecten diferències destacables més enllà de la particularitat, ja comentada, dels municipis E i D pel que fa a la segregació de les famílies amb estudis

Gràfic 9.

Índexs de segregació escolar entre els centres de cada municipi segons el model de zonificació escolar



Font: Elaboració pròpia.

postobligatoris (particularitat que està directament relacionada amb l'oferta escolar del municipi i del seu entorn, però no amb el model de zonificació escolar).

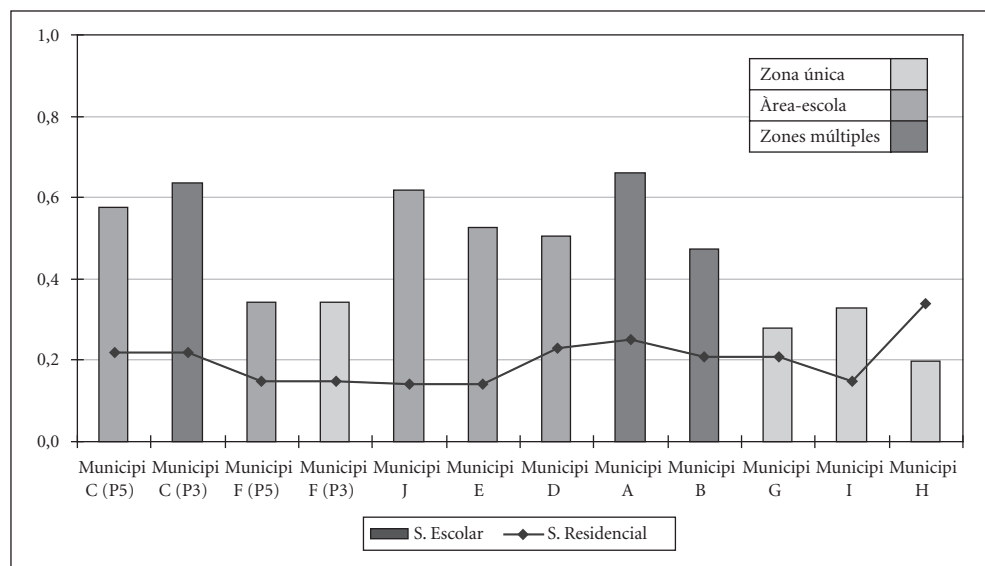
Segregació escolar vs. segregació residencial

A l'hora de comparar els nivells de segregació entre municipis en funció de la seva estructuració de la zonificació escolar, un factor important a tenir en compte és el nivell de segregació residencial. Lògicament aquest no és l'únic factor que pot marcar diferències entre municipis (el tipus d'oferta educativa, el nivell d'estudis de la població resident, el percentatge de població estrangera, les polítiques de reserva de places per a NEE, etc., també són factors a tenir en compte), però el nivell de segregació residencial fa referència a una situació estructural que pot condicionar la distribució de l'alumnat entre els centres. Per tant, a l'hora de fer una anàlisi comparada dels efectes dels models de zonificació escolar és important tenir-la en compte.

Al gràfic 10 es relacionen els índexs de segregació escolar i els índexs de segregació residencial que fan referència al capital instructiu més baix. Els índexs de segregació residencial estan elaborats a partir de les dades dels padrons d'habitants i la unitat poblacional que hem seleccionat per mesurar-la és la secció censal. Certament, els grups poblacionals que es comparen no són els mateixos; per a la segregació residencial hem seleccionat el grup d'edat de 25 a 40 anys del padró, mentre que la segregació escolar fa referència als pares i mares dels alumnes escolaritzats als centres¹. És important tenir present aquesta qüestió, atès que es tracta de grups poblacionals de

Gràfic 10.

Índexs de segregació escolar i índexs de segregació residencial (sense estudis o amb els primaris incomplets) segons el model de zonificació escolar



Font: Elaboració pròpia.

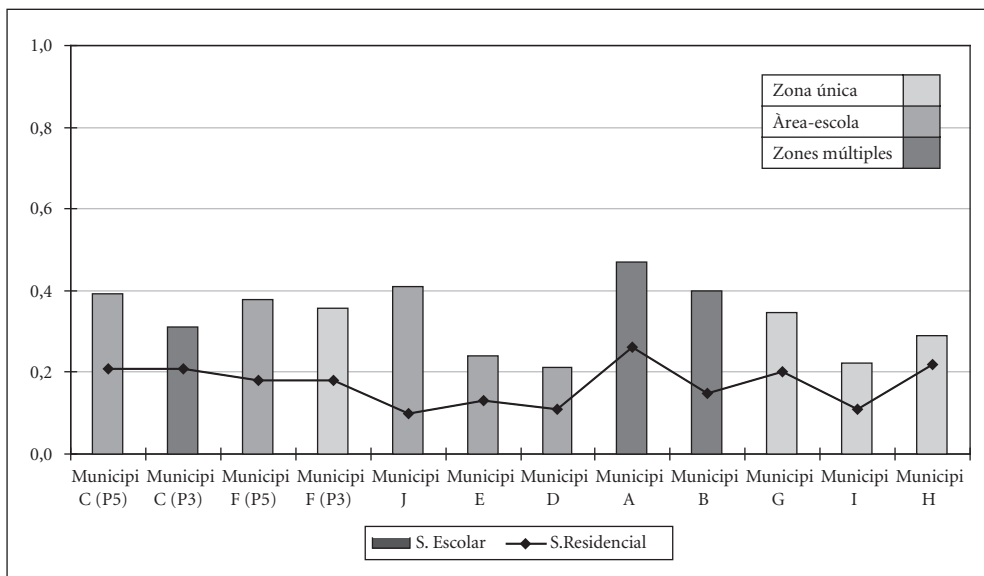
1. Ens plantejàvem la possibilitat de calcular la segregació residencial a partir de les pròpies dades dels qüestionaris, perquè els podem vincular tant a les àrees d'influència com a les seccions censals. Tot i això, com en el cas de la caracterització de la composició social de les àrees d'influència, com que no disposem del 100% de les dades de tots els municipis hem optat per treballar amb les dades del padró d'habitants.

diversa magnitud, fet que pot provocar que un dels dos grups d'índexs presenti uns valors més elevats que l'altre. Tot i això, com que es tracta d'una anàlisi comparada entre municipis, aquestes dades ens aporten pistes sobre les diferències pel que fa als nivells de segregació residencial.

Observem que als municipis amb model de zona única la distància entre la segregació residencial i la segregació escolar de la població amb baix capital instructiu és inferior. De fet, el municipi H és l'únic on la segregació escolar se situa per sota de la residencial. Cal destacar que es tracta del municipi amb un nivell de segregació residencial més elevat i que, alhora, presenta el nivell de segregació escolar més baix. En canvi, tant als municipis amb model d'àrea-escola com de zones múltiples la segregació escolar tendeix a situar-se molt per sobre de la segregació residencial.

Gràfic 11.

Índexs de segregació escolar i índexs de segregació residencial (estudis postobligatoris) segons el model de zonificació escolar



Font: Elaboració pròpia.

En relació als nivells de segregació de la població amb estudis postobligatoris, les diferències entre els diferents models de zonificació són inferiors (gràfic 11). Els municipis amb zona única se situen entre els que presenten una distància menor entre segregació residencial i escolar, però també hi trobem els municipis E i D (àrea-escola) i el municipi C a P3 (zones múltiples). El municipi amb una distància major entre els dos nivells de segregació és, com passava en el gràfic anterior, el municipi J, un municipi amb zonificació d'àrea-escola.

Concentració escolar per models

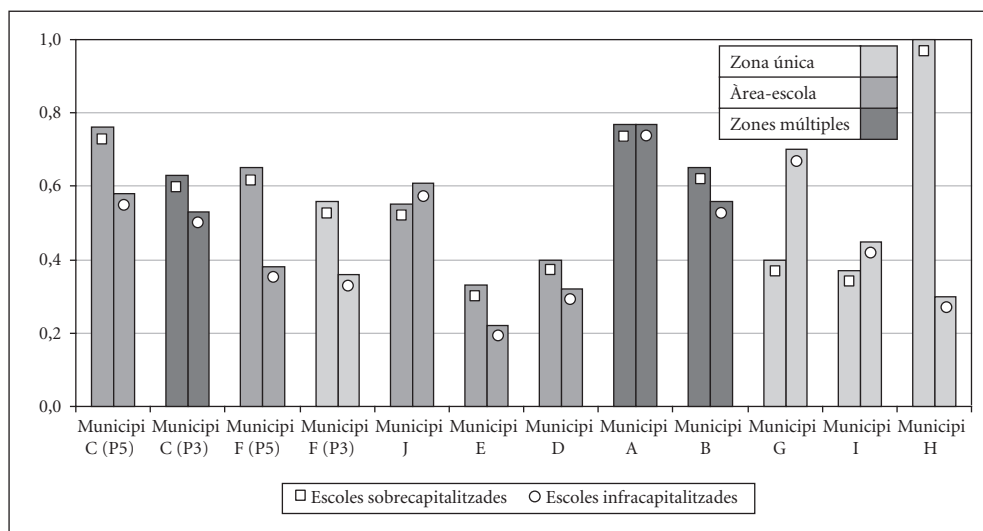
En el segon capítol apuntàvem que els problemes de segregació i de concentració escolar no sempre van lligats; podem trobar municipis amb problemes de concentració importants que, al mateix temps, presentin baixos nivells de segregació escolar, o a l'inrevés. Si analitzem els nivells de concentració escolar en funció dels models de zonificació, observem que no en tots els casos els municipis amb model de zona única són els que presenten uns índexs més baixos.

En relació a les famílies amb estudis postobligatoris, els índexs de polarització a les escoles sobrecapitalitzades dels municipis amb zona única se situen entre els més baixos (amb l'excepció del municipi H, amb un índex d'1, que s'explica per la presència d'un centre privat al municipi sense concert al segon cicle d'educació infantil), mentre que a les escoles infracapitalitzades el nivell de concentració és divers, passant del segon més baix de tots els municipis al segon més elevat (gràfic 12). Per tant, en aquests municipis de zona única, que presenten un baix nivell de segregació, apareixen alguns problemes de concentració escolar. On sí que sembla haver-hi una certa continuïtat entre un nivell baix de segregació i un nivell baix de concentració és als dos municipis d'àrea-escola on es produeix un “efecte-fugida” de capital instructiu elevat cap a municipis veïns.

Pel que fa a l'alumnat nascut a l'estranger, tots els municipis menys un tenen el màxim nivell de concentració a les escoles amb menys presència d'aquest col·lectiu, independentment del model de zonificació escolar (gràfic 13). En canvi, els nivells de

Gràfic 12.

Índexs de polarització escolar (alumnat amb pares amb estudis postobligatoris) segons el model de zonificació escolar



Nota: per poder representar gràficament els índexs de polarització escolar i comparar els nivells de concentració a les escoles infracapitalitzades i a les sobrecapitalitzades, s'han unificat els signes: els índexs de concentració de les infracapitalitzades han passat de signe negatiu a positiu.

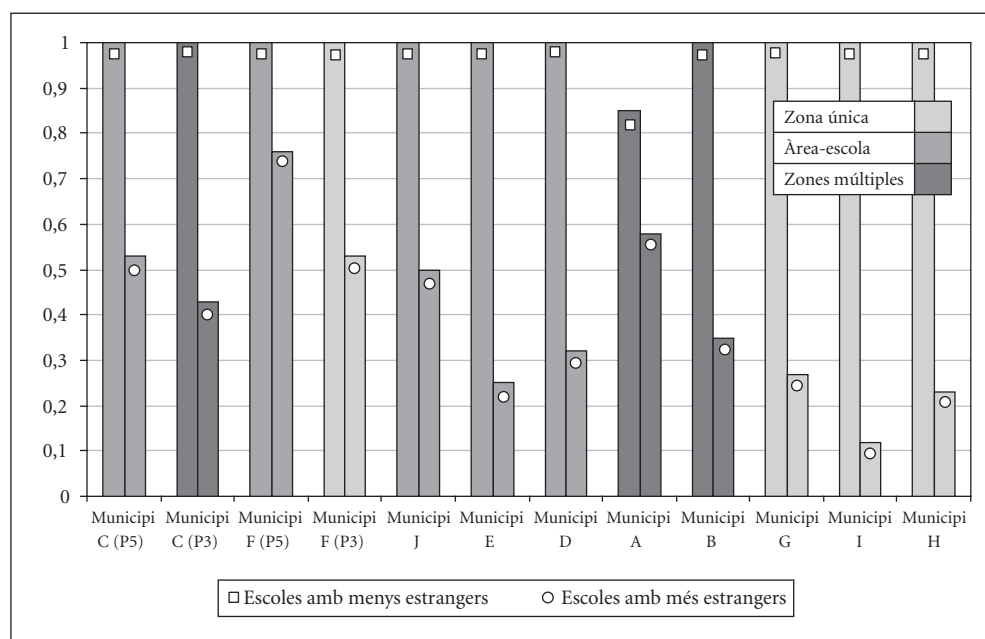
Font: Elaboració pròpia.

concentració a les escoles dels municipis de zona única amb més presència d'alumnes nascuts a l'estranger se situen entre els més baixos. Per altra banda, al municipi on es produeix un canvi de zonificació escolar cap al model de zona única (municipi F, a P3) el nivell de concentració escolar decreix notablement respecte del model d'àrea-escola (P5). Així i tot, dos municipis amb model d'àrea-escola (E i D) presenten uns nivells de concentració que se situen al nivell dels municipis amb model de zona única.

Així doncs, el model de zona única, encara que presenta aspectes positius en termes de concentració escolar, no aconsegueix dibuixar una situació prou favorable per distanciar-se dels altres models de zonificació, com passava en el cas de la segregació

Gràfic 13.

Índexs de polarització escolar (alumnat nascut a l'estranger) segons el model de zonificació escolar



Font: Elaboració pròpia.

escolar. Tenint en compte que les situacions de concentració escolar són més evidents o visibles, el fet que el model d'alguns municipis de zona única presenti alguns problemes de concentració escolar pot deixar en segon pla els efectes positius que té sobre la situació estructural en conjunt, és a dir, sobre la segregació escolar. En definitiva, aquestes dades vénen a confirmar que la concentració i la segregació escolar són problemes d'ordre diferent i que no sempre estan interrelacionades.

Impacte del canvi de model

Passem ara a analitzar els efectes del canvi de model experimentat a dos dels municipis seleccionats. Recordem que en el cas del municipi C s'ha passat d'una zonificació d'àrea-escola a una de zones múltiples (amb la concertada integrada) i, en el municipi F, d'àrea-escola a zona única. A la taula 18 es presenten els diferents índexs de segregació i de concentració escolar d'aquests dos municipis, tant per al darrer curs del model de zonificació antic (P5), com per al curs més recent del nou model (P3). Pel que fa a la segregació escolar, els principals beneficis del canvi de model tenen lloc entre el capital instructiu postobligatori i universitaris; al municipi C l'índex de segregació dels estudis postobligatoris es redueix pràcticament una dècima, mentre que al municipi F l'índex de segregació dels estudis universitaris es redueix més de tres dècimes.

Per tant, l'eixamplament del marge d'elecció de centre a més d'una escola pública ha tingut efectes positius en la redistribució de les famílies amb més capital instructiu. El factor que pot explicar aquest increment de la redistribució és la reducció de l'"efecte-fugida" cap a la concertada de les famílies que, disposades a triar alguna altra escola pública del municipi, no estan disposades a matricular els seus fills a l'escola pública que els correspon pel model d'àrea-escola. De fet, a tots dos municipis el percentatge de famílies amb estudis universitaris als centres públics s'ha incrementat, mentre que als centres concertats el percentatge s'ha reduït. En eixamplar les àrees, doncs, algunes d'aquestes famílies semblen optar per escoles públiques amb un nivell menor d'homogeneïtat social i, per tant, de concentració de capital instructiu (com també es pot observar a la taula, en tots dos municipis l'índex de polarització a les escoles sobrecapitalitzades es redueix).

Pel que fa a l'alumnat d'origen estranger, el canvi de model ha tingut beneficis sobre el nivell de segregació al municipi F, però al municipi C pràcticament no l'ha fet disminuir (i, fins i tot, en el cas dels alumnes amb pares nascuts a l'estranger ha incrementat lleugerament). Respecte de les famílies amb "dèficit instructiu", el canvi de model no aconsegueix reduir el nivell de segregació escolar: al municipi C l'índex s'incrementa i al municipi F es manté igual. Sembla, doncs, que l'eixamplament de les àrees d'influència en un cas i la implementació d'una única zona en l'altre no ha provocat canvis significatius en el comportament de les famílies menys instruïdes.

Taula 18.

Índexs de segregació i de polarització escolar dels municipis que han canviat de model de zonificació escolar

Índexs		Municipi C			Municipi F		
		P5	P3	Diferencial	P5	P3	Diferencial
Índexs de segregació escolar	Sense estudis o amb la primària incompleta	0,58	0,64	0,06	0,34	0,34	0
	Estudis postobligatoris	0,39	0,31	-0,08	0,38	0,36	-0,02
	Estudis universitaris	0,36	0,34	-0,02	0,54	0,18	-0,36
	Alumnat nascut a l'estranger	0,46	0,45	-0,01	0,64	0,44	-0,20
	Alumnat amb pares nascuts a l'estranger	0,54	0,59	0,05	0,43	0,30	-0,13
Índexs de concentració escolar	Escoles amb menys estrangers	-1	-1		-1	-1	0
	Escoles amb més estrangers	0,53	0,43	-0,1	0,76	0,53	-0,23
	Escoles sobrecapitalitzades	0,76	0,63	-0,13	0,65	0,56	-0,09
	Escoles infracapitalitzades	-0,58	-0,53	-0,05	-0,38	-0,36	-0,02

Font: Elaboració pròpia.

La integració de l'escola pública i de la concertada a les mateixes àrees d'influència no ha fet augmentar l'accés d'aquestes famílies al sector concertat, sinó que, contràriament, se n'ha incrementat lleugerament la concentració a les escoles públiques, a les quals ja tenien una presència significativa. Sembla, doncs, que la integració de les dues titularitats a la mateixa zona estableix unes condicions objectives que poden afavorir la presència de famílies poc instruïdes al sector concertat, però que per si mateixa no és una mesura suficient. Lògicament, per tal que això es produeixi, és necessari, en primer lloc, que el conjunt de l'escola concertada assumeixi la funció social que li correspon (suprimint els condicionants econòmics i les pràctiques de selecció adversa) i, en segon lloc, que complementi el canvi estructural de la zonificació escolar amb polítiques informatives i d'orientació —des de les administracions locals—, amb l'objectiu d'anar fent més visible i “accessible” l'opció de l'escola concertada entre aquestes famílies.

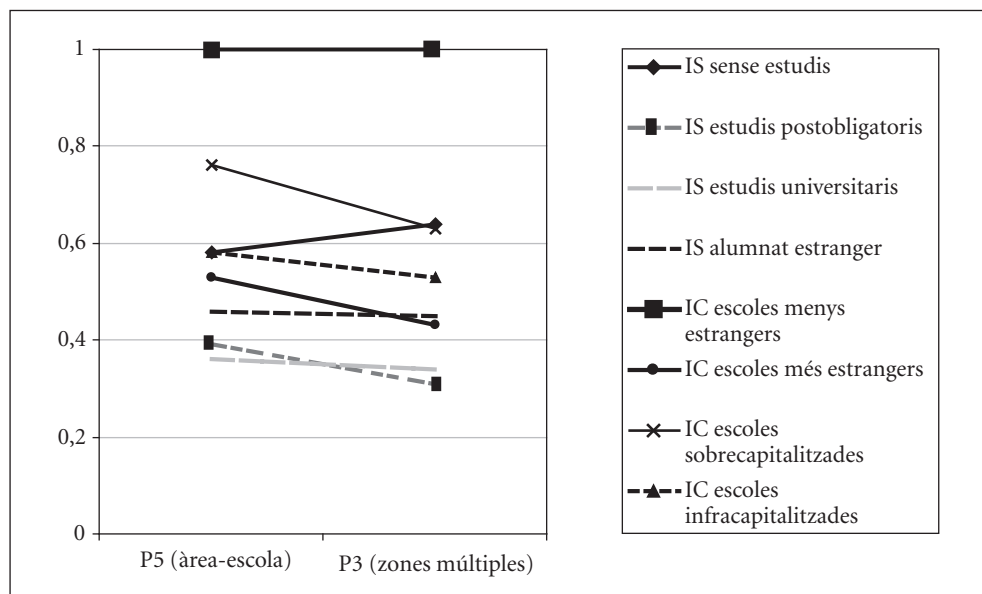
Pel que fa a la concentració escolar, els efectes positius principals del canvi de model es produeixen a les escoles amb més alumnes estrangers i a les escoles sobrecapitalitzades

(amb una presència més elevada de famílies amb estudis postobligatoris). A les escoles amb menys alumnes estrangers, els índexs segueixen essent màxims (-1), tant amb el model antic com amb la zonificació de nova aplicació. Pel que fa a les escoles amb una presència inferior de capital instructiu postobligatori, el nivell de concentració es redueix lleugerament.

Si fem una mirada global als índexs, tant al de segregació com al de polarització, a tots dos municipis s'han produït millores significatives. Al municipi C, dels vuit índexs analitzats només dos han experimentat un creixement lleuger, i un s'ha mantingut igual. Al municipi F sis índexs s'han reduït i dos s'han mantingut igual. En general, doncs, com es pot observar als gràfics 14 i 15, els dos municipis han experimentat

Gràfic 14.

Índexs de segregació i de polarització escolar del municipi C amb zonificació d'àrea-escola i de zones múltiples

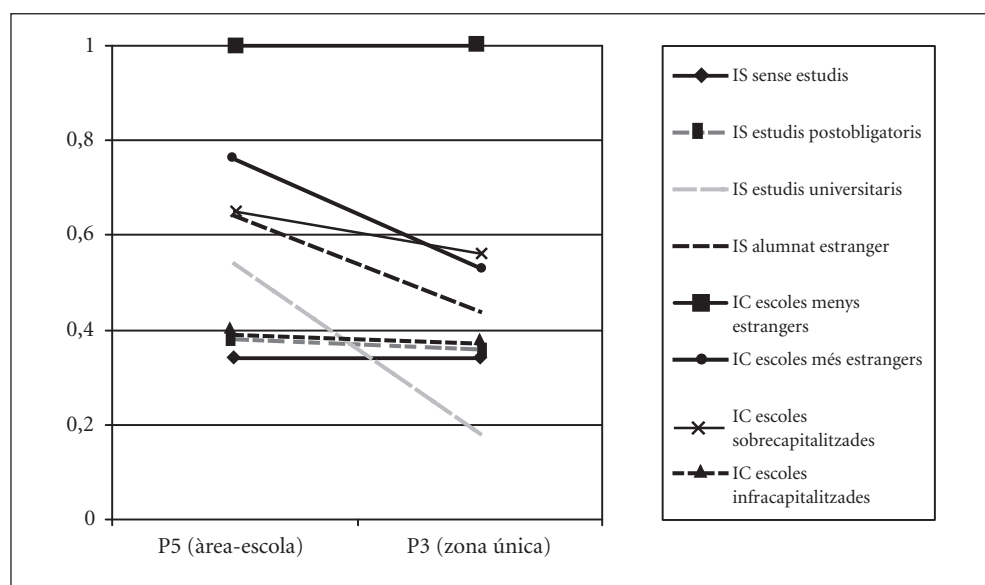


Font: Elaboració pròpia.

un decreixement del nivell de segregació escolar i de concentració escolar. Els beneficis principals s'han produït en la distribució dels alumnes d'origen estranger i, sobretot, dels alumnes amb un capital instructiu familiar postobligatori. En canvi, pel que fa a les famílies amb dèficit instructiu el canvi de model no n'ha millorat la distribució.

Gràfic 15.

Índexs de segregació i de polarització escolar del municipi F amb zonificació d'àrea-escola i de zona única



Font: Elaboració pròpia.

4 Àrees d'influència escolar i segregació escolar

RELACIÓ ENTRE LA COMPOSICIÓ SOCIAL DE LES ÀREES D'INFLUÈNCIA I ELS CENTRES

Una de les aproximacions analítiques realitzades amb la voluntat de copsar la influència de la zonificació escolar en els nivells de segregació escolar consisteix a comparar el perfil social de la població resident a les àrees d'influència amb el perfil social de la població escolar d'aquestes. Aquesta comparativa, àrea per àrea, a cadascun dels municipis, ens permet obtenir indicis de quin és el comportament de les famílies en funció de tres paràmetres: el model de zonificació escolar, la composició social de les àrees i les particularitats de la situació escolar de cada municipi. Detinguem-nos un moment a explicar la influència de cadascun d'aquests tres paràmetres.

Pel que fa al model de zonificació escolar, als municipis amb zona única lògicament hi ha una similitud elevada entre la composició social de l'àrea —és a dir, del municipi— i el conjunt de la població escolar. Si bé poden haver-hi fluctuacions entre ambdues composicions, aquestes no són degudes a possibles efectes de la zonificació escolar, sinó a efectes colaterals amb menys influència: bàsicament, l'arribada d'infants d'altres municipis, o bé el desplaçament cap a altres municipis.

En segon lloc, allò que més ens interessa en aquest apartat —el que és singular d'aquesta aproximació analítica— és copsar fins a quin punt el perfil social de les àrees influeix en el comportament de les famílies que hi resideixen. Volem veure, per exemple, si les

àrees d'influència que tenen més infants d'origen estranger també tenen escoles amb una proporció similar, o bé si s'incrementa o decreix; o si les escoles situades en àrees d'influència amb una població amb un nivell d'instrucció major tenen més capital instructiu que les escoles d'altres àrees.

En tercer lloc, cal tenir present que, més enllà del model de zonificació escolar, la situació escolar del municipi i les seves particularitats també tenen incidència. Per exemple, la ubicació territorial de les escoles concertades explica bona part dels fluxos de mobilitat entre àrees, així com del seu perfil instructiu. Per tant, conèixer la realitat de cada municipi és quelcom que esdevé imprescindible per afinar la interpretació dels resultats d'aquest apartat. En aquest sentit, hi ha un efecte, ja apuntat amb anterioritat, especialment rellevant. Ens referim als fluxos de mobilitat intermunicipals, un element que en alguns municipis té un pes especialment significatiu i que explica alguns dels efectes que veurem. És el cas dels municipis D i E, que o bé no tenen escola concertada, o bé no tenen escoles concertades identificades amb l'“excel·lència” instructiva, i que es troben situats al costat de municipis amb una presència important d'escoles concertades, algunes de les quals són el paradigma de l'elitisme escolar.

Per a la comparativa entre la composició social de les escoles i les àrees, una vegada més ens hem centrat en les dues dimensions d'anàlisi que recollíem als qüestionaris remesos a les escoles: la procedència i el capital instructiu familiar. En el cas de la procedència, hem analitzat el percentatge d'adults nascuts a l'estranger residents a cada àrea d'influència i el percentatge d'alumnes amb els dos pares nascuts a l'estranger. En el cas del nivell d'instrucció, hem analitzat els percentatges d'adults residents a les àrees d'influència i dels pares de les escoles de cada àrea d'influència amb un nivell d'instrucció postobligatori.

Com ja hem exposat a l'apartat metodològic, hem pogut comparar residents i pares d'alumnes mitjançant l'estandardització de les dades que fan referència als centres i les dades extretes del padró d'habitants. Tant en el cas de la procedència com en el del capital instructiu les dades comparades no corresponen exactament a variables de les mateixes característiques. En el cas de les dades padronals, el percentatge fa referència a la població de 25 a 40 anys (hem emprat aquesta franja d'edat perquè és la que inclou

la població en edat de ser pares d'infants de 3 anys, i perquè permet neutralitzar els biaixos propis d'una recollida de dades padronals que s'actualitza a partir de les dades del cens del 2001¹), tant en relació a la procedència com al nivell d'instrucció. En canvi, en el cas de les dades relatives als pares dels alumnes, els percentatges són relatius al pare i a la mare: en la procedència, quan ambdós són nascuts a l'estranger, i en el nivell d'instrucció, quan almenys un dels dos té estudis postobligatoris.

Comparació de la població resident i la població escolar segons la procedència

La taula 19 recull la comparativa segons la procedència dels adults residents a les àrees d'influència i la dels pares dels alumnes escolaritzats a les àrees. Hem ordenat les àrees d'influència de cada municipi en funció del percentatge d'adults d'origen estranger de 25 a 40 anys residents, en ordre decreixent. La primera columna reflecteix aquests percentatges, mentre que a la segona columna hi ha un seguit de grisos i de símbols que reflecteixen la situació de les escoles en relació a la situació de les àrees. Quan la diferència percentual és inferior al 2% (és a dir, que el percentatge de matriculats no és major o menor en un 2% respecte el percentatge de residents), la casella es presenta en blanc. En aquests casos, interpretem que hi ha un equilibri entre residents i matriculats de procedència estrangera. Les cel·les amb un triangle ens mostren les zones escolars en què el percentatge de matriculats a les escoles és superior al dels residents. El triangle sobre el gris més clar assenyala les zones on el percentatge és entre el 2% i el 4,9% superior. El triangle sobre el segon to de gris, un increment entre el 5% i el 9,9%. Finalment, el triangle sobre el gris més fosc mostra les zones on el percentatge de matriculats puja a més de 10 punts en relació al percentatge de residents. Les cel·les que tenen un cercle s'han de llegir igual, però en comptes d'assenyalar guanys percentuals mostren pèrdues.

A la dreta d'aquesta columna hi trobem dues columnes més: una referida a les escoles públiques i una altra referida a les escoles concertades. En el cas dels municipis amb

1. És per això que comencem la recollida de dades amb la població de 25 anys. En termes generals, la població que tenia 25 anys el 2006 ja podia haver cursat estudis postobligatoris el 2001, als 20 anys.

àrees d'influència sense escoles concertades, les caselles corresponents són només de color gris, sense cap símbol. En els altres casos, la llegenda respon a la mateixa lògica que a la columna genèrica referida al conjunt d'escoles de l'àrea. De fet, les columnes referides a les escoles públiques i concertades de cada àrea són les que ofereixen els resultats més contundents. L'evidència més clara és que, de manera sistemàtica, a les escoles concertades els corresponen cel·les amb un cercle —és a dir, perden alumnes amb pares d'origen estranger en comparació amb les seves àrees d'influència—, mentre que a les escoles públiques la situació és més diversa, encara que hi pesen més els triangles que no pas els cercles —és a dir, es guanya població d'origen estranger. Com veurem més endavant, en el cas del nivell d'instrucció passa al contrari: les concertades sempre guanyen nivell instructiu dels pares, i les públiques gairebé sempre en perden.

La distribució dels adults residents de procedència estrangera entre les diverses àrees d'influència difereix molt entre els diferents municipis. En trobem alguns amb una distribució molt equilibrada (amb percentatges similars a les àrees), i uns altres amb contrastos enormes entre unes i altres àrees. Entre els primers hi trobaríem els municipis E, F i J, i, en menor mesura, el C. Entre els segons, els municipis A i D. En aquest sentit, és important analitzar si en el contrast entre la situació residencial inicial i la segregació escolar d'arribada es detecten diferències significatives entre aquests dos grups de municipis. Comencem fixant-nos en el grup dels municipis amb baixa segregació urbana.

Dels quatre municipis, n'hi ha dos que mostren una notabilíssima segregació escolar. Són els municipis F i J. Com desenvolupem de manera més estesa en el següent apartat, un factor explicatiu clau és la presència d'escoles concertades concentrades en una de les àrees, sobretot al municipi J. A tots dos municipis hi ha una zona (una escola) que guanya una proporció enorme d'alumnes amb pares de procedència estrangera respecte del que seria previsible pel perfil residencial de l'àrea. En tots dos casos són escoles fortament estigmatitzades a nivell ciutadà, que no només concentren població d'origen immigrat, sinó que, a més, com veurem, tenen un percentatge molt baix de pares amb estudis postobligatoris. En els dos casos són escoles que estan vivint un procés de guetització obvi. Sembla evident que els pares autòctons residents (sobretot els de capital instructiu major) articulen estratègies de tria escolar per anar a escoles

Taula 19.
Comparativa de la composició social residencial i escolar de les àrees d'influència, segons la procedència

Municipi	Àrees d'influència escolar	Població de 25 a 40 anys nascuda a l'estranger (%)	Alumnat amb pares nascuts a l'estranger (% estandarditzat)	Alumnat a la pública (% estandarditzat)	Alumnat a la concertada (% estandarditzat)
Municipi A	Zona 5	6,7		○	
	Zona 6	10,7			○
	Zona 4	16,7	○	△	○
	Zona 3	22,4	△	△	○
	Zona 1	32,4	△	△	○
	Zona 2	48,7	○	△	○
	Total	25,4		△	○
Municipi C (P5)	Zona 4	18,8	○	△	○
	Zona 2	26,4	△	△	○
	Zona 3	26,4		△	○
	Zona 1	26,8		△	○
	Zona 5	27,5	△	△	
	Total	25,3		△	○
Municipi C (P3)	Zona 4	18,8	○	○	○
	Zona 2	26,4	△	△	○
	Zona 3	26,4	△	△	○
	Zona 1	26,8	○	○	
	Zona 5	27,5	○	△	○
	Total	25,3		△	○
Municipi D	Zona 3	8,9	△	△	
	Zona 8	10,5			
	Zona 2	12,5	○	○	
	Zona 1	13,4			
	Zona 7	19,1	△	△	
	Zona 5	25,3	○		○
	Zona 6	28,0	○	△	○
	Zona 4	36,4	○	○	○
	Total	21,1		△	○

	perden...	guanyen...
de 0% a 1,9%		
de 2% a 4,9%	○	△
de 5% a 9,9%	○	△
10% o més	○	△

Nota: les caselles només grises indiquen la inexistència d'escoles del perfil corresponent.

Taula 19 (continuació).

Municipi E	Zona 5	6,0	○	○	
	Zona 1	6,7	△	△	
	Zona 2	8,4	○	○	
	Zona 3	8,5	△	△	
	Zona 4	8,7			
	Total	8,2			
Municipi F (P5)	Zona 1	12,3	△	△	
	Zona 2	13,3	○	○	
	Zona 3	14,3	○	○	
	Total	13,3			
Municipi J	Zona 2	19,0	○	○	○
	Zona 1	20,3	△	△	
	Total	19,5		○	○

	perden...	guanyen...
de 0% a 1,9%		
de 2% a 4,9%	○	△
de 5% a 9,9%	○	△
10% o més	○	△

Nota: les caselles només grises indiquen la inexistència d'escoles del perfil corresponent.
Font: Elaboració pròpia.

d'altres àrees: en el municipi J, la fugida es dirigeix clarament cap a l'escola concertada; en canvi, en el municipi F sembla haver-hi tanta o més fugida cap a les públiques de les altres zones que cap a la concertada.

Els altres dos municipis amb una situació inicial equilibrada, els municipis E i C, no viuen un procés de segregació escolar interzonal tan intens. En tots dos casos, però, la situació escolar està més descompensada —més segregada— que la situació residencial. En el municipi C l'àrea d'influència escolar amb menys residents d'origen immigrant presenta un percentatge encara més baix entre la població escolar, un clar símptoma d'increment de la segregació. A això cal sumar-hi que dins de cada zona hi ha una segregació elevada entre la pública i la concertada, quelcom perceptible al municipi C. Quant al municipi E —l'únic de tots que no té escola concertada—, la diferència de

la segregació escolar respecte a la residencial és poc accentuada, segurament producte d'una situació contingent, no estructural. El fenomen no és prou contundent com per treure'n conclusions.

Quant als municipis amb una forta segregació residencial, l'A i el D, els nivells de segregació escolar són molt diferents en un i altre cas. El municipi A és el que presenta una segregació residencial major (l'àrea d'influència amb menys adults immigrants suma només el 6,7% del total de població de l'àrea, i l'àrea que en té més, en canvi, té el 48,7%), i, malgrat aquest enorme desequilibri, la segregació escolar encara incrementa les diferències interzonals. Les zones amb menys volum de població immigrada tendeixen a perdre'n en la població escolar, i les zones que proporcionalment en tenen més, tendeixen a guanyar-ne (si exceptuem la zona amb més immigrants, la del 48,7%, que en perd una mica). És un municipi amb una triple segregació: una fortíssima segregació residencial; l'increment d'aquesta en els resultats de la segregació escolar interzonal; i, addicionalment, la forta segregació afegida dins de cada zona entre l'escola pública i la concertada. Com veurem a l'apartat següent, el comportament en relació a la segregació segons els estudis postobligatoris del municipi A respon a aquesta mateixa lògica.

En canvi, el municipi D és l'únic en què podem interpretar que la segregació residencial inicial s'anul·la en la distribució de la població escolar entre àrees d'influència escolar. Les tres zones que concentren més població d'origen immigrant en perden en la població escolar, i en canvi, la zona amb menys residents immigrants en guanya. Amb tot, aquesta segregació escolar inferior és força enganyosa, perquè a nivell intrazonal trobem una forta segregació escolar entre l'escola pública i la concertada. Les tres zones escolars que tenen escola concertada corresponen també a les que tenen un percentatge d'adults d'origen estranger superior; són zones cèntriques del municipi, on tradicionalment s'hi localitza l'escola concertada, i on sovint hi viu bona part de la població estrangera en pisos antics i econòmics. La pèrdua de volum de població escolar estrangera es deu al fet que la gran majoria dels immigrants residents a la zona escolaritzen els fills a la pública, mentre que les escoles concertades reben població autòctona d'altres zones —cosa que fa baixar el perfil global d'immigrants a les escoles de la zona. És, per tant, un fenomen molt enganyós. A això cal sumar-hi que alguna de les àrees amb menys població d'origen immigrant correspon a barris on hi resideix

bàsicament població d'origen obrer amb un nivell d'instrucció baix (zones 1 i 8), on el poc volum d'alumnes d'origen immigrant no fa que siguin escoles amb fortes dificultats a l'hora de garantir l'èxit escolar futur dels alumnes.

Com ja hem anat apuntant en les reflexions anteriors, més enllà de les qüestions relatives a la segregació escolar interzonal, les dades també manifesten una segregació escolar intrazonal potent: la que es produeix entre les escoles de titularitat pública i concertada. La taula és, en aquest sentit, especialment contundent. El nivell de segregació intrazonal entre la pública i la concertada és fortíssim a tots els municipis. A l'apartat següent veurem que aquesta segregació també és molt forta en relació amb els nivells d'instrucció postobligatoris, però que la segregació relativa a la procedència és molt més pronunciada i sistemàtica. A gairebé totes les àrees d'influència amb concertada, el decrement del percentatge d'escolaritzats amb pares d'origen estranger respecte el previsible pel perfil residencial de la zona és enorme. En molts casos, la casella no adopta aquest to perquè el nivell d'immigrants residents a la zona és baix, de manera que no pot baixar tant com per tenir aquest color (com passa, per exemple, al municipi A, a les dues zones amb menys proporció d'immigrants). Les dades manifesten la baixíssima concentració d'alumnes d'origen immigrant a les escoles concertades, malgrat l'existència de polítiques com ara la reserva de dues places per a l'alumnat amb Necessitats Educatives Específiques durant el període de preinscripció a totes les escoles sustentades amb fons públics. Només algunes escoles d'algunes zones trenquen aquesta tendència tan pronunciada.

Pel que fa a l'escola de titularitat pública, la situació divergeix força entre municipis. En primer lloc, és clar que l'escola pública guanya volum d'immigrants en relació a les zones de referència. Hi ha escoles i àrees d'influència que trenquen aquesta tendència; per exemple, les zones amb menys immigrants del municipi A, on l'escola pública sembla tenir un comportament similar a la concertada. A més, en algunes zones escolars amb més d'una escola pública la situació dels diferents centres pot divergir força —si bé aquesta és una situació particular que no es reflecteix a la taula anterior. En segon lloc, la segregació escolar dins de la pública no neutralitza la segregació residencial que hi ha entre àrees d'influència, sinó que per tònica general tendeix més aviat a passar el contrari: és més fàcil trobar segregacions a l'escola pública superiors a les segregacions

residencials. En bona mesura això s'explica perquè en alguns municipis hi ha escoles públiques —o les escoles públiques d'alguna zona escolar— que concentren bona part de la població d'origen estranger, independentment que la zona de referència ja estigui molt segregada o no a nivell residencial. Els municipis A, C i J exemplifiquen perfectament aquesta tendència a la concentració de l'alumnat de procedència estrangera, i són municipis que, a més, tenen unes condicions inicials molt contrastades (el municipi A, gran i amb molta segregació residencial; el municipi C, gran però amb menys segregació residencial; el municipi J, petit i sense segregació residencial).

Comparació de la població resident i la població escolar segons el capital instructiu familiar

Passem ara a l'anàlisi comparativa *segregació residencial-segregació escolar* en funció de la distribució de la població amb estudis postobligatoris. L'estructura de la taula 20 és la mateixa que la de la taula anterior (és a dir, els cercles assenyalen pèrdua de població a les escoles pel que fa al percentatge de residents, i els triangles assenyalen guanys), però, paradoxalment, la interpretació que cal fer-ne és la inversa, ja que ara la concentració de la població objecte d'anàlisi —adults o pares amb nivell d'instrucció postobligatòria— és un “bé preuat”, un motiu de revaloració, i no de devaluació, de les escoles que n'enscolaritzen més. Si les escoles amb més percentatge d'alumnat amb pares de procedència estrangera tendeixen a generar cert rebuig entre la població, les escoles amb més percentatge de famílies amb nivell d'instrucció postobligatòria són percebudes com a més desitjables. Més endavant, en el capítol referit als discursos dels pares, ho veurem amb més deteniment. En qualsevol cas, si a la taula de procedència els cercles representaven situacions que la població tendeix a percebre com a desitjables, ara passa a l'inrevés: els triangles són els que s'han d'interpretar com a situacions “millors” respecte el punt de referència de la composició social de les zones.

De la taula 20 el primer que cal destacar és que, en termes generals, la realitat escolar és més segregada que la realitat residencial, fins i tot abans d'entrar a valorar les diferències entre l'escola pública i la concertada a cada àrea d'influència. Aquest increment en la segregació escolar es manifesta a diversos punts de la taula.

Taula 20.
Comparativa de la composició social residencial i escolar de les àrees d'influència,
segons el capital instructiu

Municipi	Àrees d'influència	Població de 25 a 40 anys amb estudis postobligatoris (%)	Alumnat amb pare i/o mare amb estudis postobligatoris (% estandarditzat)	Alumnat a la pública (% estandarditzat)	Alumnat a la concertada (% estandarditzat)
Municipi A	Zona 6	63,9	○	○	△
	Zona 4	61,5	△		△
	Zona 5	45,1	△	○	△
	Zona 3	37,9		○	△
	Zona 1	32,3	○	○	△
	Zona 2	26,8	○	○	○
	Total	41,1		○	△
Municipi C (P5)	Zona 1	39,3		△	
	Zona 5	33,5	○	○	
	Zona 4	32,0	○	○	
	Zona 2	25,8		○	△
	Zona 3	19,2	△	○	△
	Total	31,0		○	△
Municipi C (P3)	Zona 1	39,3			
	Zona 5	33,5	○	○	△
	Zona 4	32,0			
	Zona 2	25,8		○	△
	Zona 3	19,2	△		△
	Total	31,0		○	△
Municipi D	Zona 3	54,2	○	○	
	Zona 6	35,3			
	Zona 2	35,3			
	Zona 5	35,2	△	△	△
	Zona 8	34,3			
	Zona 4	34,0			△
	Zona 7	33,3	○	○	
	Zona 1	28,9	○	○	
	Total	35,1			

	perden...	guanyen...
de 0% a 1,9%		
de 2% a 4,9%	○	△
de 5% a 9,9%	○	△
10% o més	○	△

Nota: les caselles només grises indiquen la inexistència d'escoles del corresponent perfil.

Taula 20 (continuació).

Municipi E	Zona 4	61,7	○	○	
	Zona 3	44,9	○	○	
	Zona 2	42,0	△	△	
	Zona 5	40,5	△	△	
	Zona 1	33,9	○	○	
	Total	40,1			
Municipi F (P5)	Zona 2	36,6	○	○	
	Zona 3	34,5	△	△	
	Zona 1	21,1	○	○	
	Total	29,3			
Municipi J	Zona 1	23,6	○	○	
	Zona 2	23,4	△		△
	Total	23,5		○	△

	perden...	guanyen...
de 0% a 1,9%		
de 2% a 4,9%	○	△
de 5% a 9,9%	○	△
10% o més	○	△

Nota: les caselles només grises indiquen la inexistència d'escoles del perfil corresponent.

Font: Elaboració pròpia.

D'una banda, trobem el cas de municipis on la segregació residencial és força baixa —els percentatges de la columna que fa referència a la població resident són molt similars—, però, en canvi, la columna de la distribució escolar mostra un contrast molt superior. És quelcom que veiem tant al municipi F com, sobretot, al municipi J. En aquest darrer, la distribució dels adults-joves amb nivell d'instrucció postobligatori és pràcticament idèntica a les dues àrees d'influència del municipi. En canvi, a nivell escolar una zona guanya més de 10 punts en famílies amb nivell d'instrucció elevat, i l'altra zona perd un percentatge semblant. Això fa que d'una situació residencial equilibrada passem a una situació en què una zona escolaritza alumnes amb el triple de pares que tenen estudis postobligatoris que l'altra.

En el cas del municipi F trobem una situació similar, si bé no tan exagerada. En aquest municipi, de les tres zones existents, dues tenen un percentatge de nivell d'instrucció

postobligatori similar (al voltant del 35% dels joves-adults residents). Com passava al municipi J, aquesta situació d'equilibri residencial es trenca en la distribució escolar de manera molt pronunciada.

La situació que veiem en els municipis F i J resulta especialment interessant, atès que són dos casos en què la segregació escolar sorgeix de situacions de segregació urbana força equilibrades; un equilibri, per tant, que no genera una situació escolar desitjable (heterogeneïtat escolar). D'alguna manera, és una dada que qüestiona els efectes positius previsibles en zonificacions que generen àrees d'influència equilibrades. A parer nostre, més que qüestionar-ne aquests efectes, n'evidencia els límits —cosa que ja hem vist amb l'anàlisi dels índexs de segregació i de concentració. A tots dos municipis hi ha escoles de titularitat concertada que no es baremen a través de la zonificació escolar —de referencialitat només per a l'escola pública—, cosa que explica bona part de la manca d'efectes positius de la zonificació no segregadora.

En el municipi J, el fet que tota la concertada es concentri en una de les zones l'explica el flux de “fugida” de la zona que perd perfil d'instrucció a la zona que en guanya. Per tant, aquest municipi no és un bon exemple dels límits d'una zonificació equilibrada, perquè, com que no afecta la concertada, de fet no n'és, d'equilibrada. En el municipi F també hi ha escola concertada, però en aquest cas no concentra població de perfil elevat —té un perfil inferior a l'escola pública de la mateixa zona. Podria ser que la concertada d'aquesta zona sumés població de baix perfil de la seva pròpia àrea d'influència —ja que la població de perfil elevat prefereix la pública de la mateixa àrea—, i població de perfil alt de l'altra àrea d'influència —que és aquella on els escolaritzats perden perfil respecte de la zona de residència. Si els fluxos responen a aquesta lògica, també en aquest cas l'existència de l'escola concertada explica per què el model no genera el benefici d'una segregació escolar inferior. Malgrat això, el desajustament entre l'equilibri de residents i el desequilibri d'escolaritzats també posa de manifest com, més enllà que la situació objectiva faciliti una segregació escolar inferior, les preferències i la capacitat estratègica dels pares genera segregació *per se*.

D'altra banda, veiem que a bona part dels municipis analitzats les zones residencials amb un percentatge menor de població amb estudis postobligatoris perden perfil

quant a pares amb fills escolaritzats a la zona. Les zones amb dèficit moltes vegades generen escoles amb encara més dèficit dels perfils d'adults "desitjables" en termes de rendiment escolar (és a dir, de pares amb estudis postobligatoris). És quelcom que veiem de manera molt pronunciada als municipis A, D, E i F. Per contra, només al municipi C —tant entre l'alumnat de P3 com el de P5— hi veiem l'efecte contrari: el cas d'una zona de referència amb perfils d'instrucció especialment baixos, però amb unes escoles que incrementen els perfils. Amb tot, aquest efecte extraordinari es deu a l'existència, en aquesta zona del municipi, d'una escola de titularitat concertada que matricula una proporció més gran d'alumnat amb perfil elevat —tant de la pròpia àrea d'influència com d'altres. És una excepció que no remet a l'existència d'escoles públiques a zones de baix perfil amb capacitat d'atracció de població d'altres zones. Per tant, gairebé sempre les zones de baix perfil residencial perden capital instructiu en la població escolar, i només algunes escoles concertades s'escapen d'aquesta tendència. Sembla un efecte transversal a tots els municipis, més enllà de la seva mida i del seu model de zonificació.

Fins ara hem esmentat els dos aspectes que assenyalen de manera més clara l'increment de la segregació escolar respecte de la residencial. Val a dir, però, que hi ha una situació a la taula 20 que sembla reflectir l'efecte contrari: una certa tendència a un equilibri escolar major en relació a la segregació residencial. Ens referim al fet que a diferents municipis s'observa que, a les àrees d'influència amb més percentatge de joves adults amb estudis postobligatoris, els pares dels infants escolaritzats perden perfil en comparació amb l'"excel·lència" relativa de la zona. El cert és, però, que aquest fenomen no reflecteix el decrement de la segregació a nivell escolar.

Als dos municipis on aquest fet és més clar, els municipis D i E, la disminució del percentatge a les àrees més avantatjades no s'explica per la distribució més equitativa dels perfils elevats entre altres àrees del municipi. Com apuntàvem a l'inici de l'apartat, són dos municipis que es troben al costat de ciutats amb una forta presència d'escoles concertades, algunes de les quals són de perfil força elitista. A més, el municipi D i el municipi E comparteixen dues característiques: són municipis on hi ha un percentatge elevat de població de classe treballadora amb baix perfil instructiu, i que els darrers anys han experimentat forts creixements urbanístics que han comportat l'arribada de

joves no arrelats al municipi i amb un perfil instructiu major que la mitjana de la ciutat. Aquest creixement urbanístic en bona mesura es localitza a les àrees d'influència més afavorides. El fet que són persones poc arrelades a la ciutat, així com la facilitat d'accés a escoles de prestigi de municipis propers, genera un flux de població intramunicipal que no reverteix en una equitat escolar superior sinó en la pèrdua de potencial en els perfils dels pares d'alumnes escolaritzats. Per tant, la pèrdua de perfil és una pèrdua per tot el municipi, no només per les àrees privilegiades.

A aquesta tendència se n'hi suma una altra amb tanta o més potència explicativa. És la que es reflecteix en el municipi A. En aquest cas, si bé és cert que hi ha una pèrdua del percentatge de nivell d'instrucció a les escoles de la zona més privilegiada, és una pèrdua que es concentra a les escoles de titularitat pública. Les escoles de titularitat privada de la zona no perden perfil. Per tant, hi ha un efecte de concentració dels perfils instructius postobligatoris a les escoles concertades properes, de manera que esdevenen escoles d'excel·lència instructiva —per l'homogeneïtat de la seva composició social, bàsicament integrada per famílies amb un estatus social mitjà-elevat. Bona part de les escoles concertades corresponen a la pròpia àrea d'influència, però d'altres es troben en àrees d'influència properes. El guany en el perfil d'instrucció de les escoles de les zones 4 i 5 s'explica pel fet que tenen escoles de titularitat privada que concentren alumnes de perfil alt, tant de les pròpies zones com també d'altres zones, especialment de la 6 —la zona d'un perfil residencial més avantatjat. Per tant, la segregació escolar és superior a la segregació residencial.

Hem anat veient que hi ha diversos efectes que afavoreixen aquesta realitat generalitzable, però el que l'explica més clarament és la diferència entre el comportament de les escoles de titularitat pública i les de titularitat concertada. En capítols anteriors ja s'ha fet evident el nivell de segregació que hi ha entre les escoles públiques i entre les escoles concertades. La taula anterior també reflecteix aquesta evidència. Les diverses àrees d'influència presenten nivells de segregació residencial molt contrastats, i tant les escoles públiques d'una banda com les escoles concertades de l'altra reflecteixen aquesta segregació residencial. Malgrat això, hi ha un altre fet evident: les escoles públiques concentren els cercles —és a dir, les pèrdues de perfil respecte a les àrees de referència— i les escoles concertades concentren els triangles —és a dir, els guanys.

A la taula 20 només trobem una casella amb un cercle per a l'escola concertada. La resta, o bé mantenen el perfil dels residents de les àrees, o bé l'incrementen —i, per tant, presenten triangles. Més enllà d'aquesta tònica general, hi ha municipis en què el paper de l'escola concertada és potentíssim en la generació de segregació escolar. Els casos en els quals això és més evident són l'A i el J. Curiosament, el municipi A és de grans dimensions i, en canvi, el J és un municipi petit. Això evidencia que aquest efecte segregador el podem trobar a municipis de perfils molt diferenciats.

En tots dos casos bona part de les caselles corresponents a les escoles concertades tenen un triangle sobre un gris fosc; és a dir, que guanyen molt perfil instructiu respecte a les zones de referència. Això genera una forta davallada en el perfil instructiu de les escoles públiques, si bé no sempre es tracta d'una davallada directa a les escoles de les mateixes àrees on situem la concertada. En el cas del municipi J, la davallada de l'escola pública la pateix la que es troba situada a l'altra àrea. En el municipi A, en canvi, les quatre àrees d'influència escolar de perfil més elevat presenten una situació similar: una forta concentració dels perfils instructius elevats a les escoles concertades i una disminució considerable dels perfils instructius a les escoles públiques, si més no en algunes d'aquestes zones. Per tant, el dibuix resultant deixa unes àrees d'influència amb un fort contrast entre concertades amb famílies altament instruïdes, i una escola pública amb situacions força heterogènies entre si.

Les altres dues zones del municipi A, amb un nivell d'instrucció dels residents menor, tenen escoles concertades diferenciades. En aquestes dues zones —zona 1 i zona 2— la diferència entre el perfil instructiu dels residents i dels escolaritzats a les concertades difereix poc. Les concertades d'aquestes zones, per tant, no comparteixen les característiques de les de la resta d'àrees d'influència. Aquí l'escola concertada no és un referent d'excel·lència educativa, sinó que realment compleix la funció social vinculada a l'escolarització de la diversitat d'alumnes del seu entorn. Malgrat això, el perfil escolar d'aquestes concertades és millor que no pas el de les públiques de les mateixes zones, que perden perfil respecte dels residents.

Aquesta mateixa situació la trobem en el cas d'altres escoles concertades d'altres municipis. De fet, en algunes poblacions totes les concertades semblen respondre a aquestes

característiques. Al municipi D, per exemple, la concertada o bé té el mateix perfil dels residents de les zones de referència o bé millora el perfil de manera poc accentuada. Ja hem vist com en aquest municipi les escoles concertades “d’excel·lència educativa” estan situades fora del territori, als municipis veïns. Hem de recordar, en tot cas, que les escoles concertades que no es diferenciïen excessivament del perfil de les àrees de referència sí que marquen distància respecte de les característiques dels residents en una altra dimensió: la de la procedència. Seguint amb l'exemple del municipi D, les tres àrees d'influència que tenen concertada escolaritzaven un volum d'alumnat amb pares de procedència estrangera molt inferior del que els pertocaria prenent com a referència el perfil dels residents. Per tant, també en aquestes concertades —si més no, a bona part d'elles— es produeix un efecte de diferenciació del perfil de la població escolar, si bé només en relació a la procedència.

Pel que fa a les escoles públiques, en general el perfil de l'alumnat escolaritzat és igual o inferior al dels residents a les zones. A moltes àrees el baix perfil de l'escola pública coincideix amb un perfil alt de la concertada. En tot cas, hem de recordar que el decrement generalitzat dels perfils no pot amagar els forts contrastos que hi ha entre zones d'un mateix municipi, ni tampoc un fet tant o més transcendent: que la segregació escolar a la pública no és menor que la segregació social urbana. Per tant, les polítiques vinculades a l'accés escolar no repercuteixen en l'efecte de més equitat en la distribució de l'alumnat a dins de la pública.

Val a dir, en tot cas, que hi ha zones en què el perfil dels escolaritzats a la pública és més elevat que el perfil dels residents. És una situació, a més, que no sempre la trobem a les zones amb un perfil residencial més bo. En termes generals, aquest fet es produeix en algunes zones d'àrea-escola on no hi ha massa escoles concertades d'alt prestigi. Algunes escoles públiques que per alguna raó tenen un prestigi elevat a la ciutat —per exemple, escoles situades al centre de la ciutat, que tradicionalment eren les més ben considerades i que mantenen el prestigi malgrat que són zones els residents de les quals tendeixen a perdre estatus— tenen una forta capacitat d'atracció entre la ciutadania, fins i tot amb la que no resideix a l'àrea. En el cas del municipi D l'explicació és una altra. Aquí, l'escola que guanya perfil es troba just al costat de l'àrea amb un perfil residencial més elevat, i part dels fills dels residents d'aquesta zona propera s'escola-

ritzen en aquesta altra escola, perquè les de la pròpia zona no poden escolaritzar tota la demanda que han d'atendre.

Una reflexió final

Acabarem aquest apartat mirant de respondre a una darrera qüestió. Quines implicacions té aquesta anàlisi quant a la valoració dels efectes que tenen els diversos models de zonificació en la segregació escolar? En primer lloc, és destacable el fet que l'existència d'escoles concertades té un efecte transversal potenciador de la segregació. La segregació residencial es veu incrementada en la segregació escolar sobretot a causa de la presència d'escoles de doble titularitat.

En segon lloc, en les situacions en què la segregació residencial és baixa, la segregació escolar tant interzonal com de les pròpies àrees d'influència —entre la pública i la concertada— tendeix a ser superior. L'existència de l'escola concertada —no zonificada— i les lògiques de tria escolar dels pares en funció del seu estatus generen segregació escolar. Malgrat que aquesta dada podria dur-nos a descartar la zonificació escolar com a instrument generador de condicions menys segregadores, creiem que més aviat posa de manifest que els models de zonificació en àrees socialment poc segregades no acaben de funcionar si les àrees no integren l'escola concertada.

D'altra banda, les zones escolars amb molta segregació residencial tendeixen a incrementar la segregació en el terreny escolar. D'alguna manera el nivell de segregació escolar tendeix a ser més elevat en aquests municipis que no pas en els municipis que parteixen d'àrees amb baixa segregació residencial. L'efecte és sumatiu i, per tant, un model de zonificació segregador tendeix a generar més segregació escolar.

Finalment, hem vist que les diverses segregacions —la segregació residencial entre les àrees; la segregació escolar entre les àrees; i la segregació escolar entre les escoles públiques i concertades de cada àrea— tenen una presència important tant en relació a la procedència com al capital instructiu. En alguns aspectes la segregació per la procedència és més espectacular i pronunciada —per exemple, en la segregació

escolar entre la pública i la concertada—, però en termes generals ambdós processos de segregació funcionen en paral·lel.

FLUXOS DE MOBILITAT ENTRE ÀREES

En aquest subapartat ens endinsem en l'anàlisi dels fluxos de mobilitat entre les diverses àrees d'influència escolar. Les dades recollides pel qüestionari ens permeten relacionar les dades d'escolarització amb les dades de residència dels alumnes, és a dir, l'àrea d'influència de l'escola on han estat matriculats amb l'àrea d'influència de la seva residència. L'objectiu és identificar els desplaçaments de les famílies que han sol·licitat com a primera opció una escola que no es troba a la seva àrea de proximitat —identificar el seu capital instructiu i la titularitat dels centres als quals escolaritzen els seus fills— i veure quines diferències presenten amb les famílies que no es desplacen o que es desplacen com a conseqüència de no haver pogut accedir a la primera opció que demanaven.

Lògicament, als municipis amb model d'àrea-escola el percentatge d'alumnes que s'escolaritzen fora de la seva àrea d'influència és superior al dels municipis amb zones múltiples. El fet que en el model d'àrea-escola cada àrea estigui formada per una sola escola pública i que l'escola concertada no hi estigui integrada provoca que un percentatge significatiu d'alumnes siguin escolaritzats fora de la seva àrea de proximitat. En canvi, als municipis amb zones múltiples, el fet que les àrees siguin més grans i que abastin diverses escoles (tant públiques com concertades) afavoreix l'encaix entre les places disponibles i la població resident a cada àrea. La taula 21 recull el percentatge d'alumnes que s'escolaritza fora de la seva àrea (tant si ha estat triada com a primera opció com si no) i el percentatge d'alumnes que s'escolaritza fora de la seva àrea en una escola seleccionada com a primera opció. D'aquesta manera podem destriar els desplaçaments que són "voluntaris" dels que no es corresponen amb l'escola que ha estat situada com a preferent en la preinscripció (per tant, reassignacions a escoles seleccionades en alguna de les altres opcions amb places lliures).

Taula 21.

Alumnat escolaritzat fora de l'àrea d'influència escolar del seu domicili, per municipis i models de zonificació escolar

Model de zonificació escolar	Municipi	% d'alumnat escolaritzat fora de l'àrea de residència	% d'alumnat escolaritzat fora de l'àrea de residència en la opció (sobre el total d'alumnes)	% d'alumnat escolaritzat fora de l'àrea de residència en la opció (sobre el total d'alumnes escolaritzats fora de la seva àrea)
Àrea-escola	Municipi J	52,7	44,8	85,1
	Municipi D	51,5	41,4	80,4
	Municipi C (P5)	55	46,9	85,3
	Municipi F (P5)	31	29,4	94,8
	Municipi E	38,4	29,9	77,9
Zones múltiples	Municipi C (P3)	26,9	20,7	76,9
	Municipi A	23,6	21,3	90,2
	Municipi B	27,2	23,3	85,7

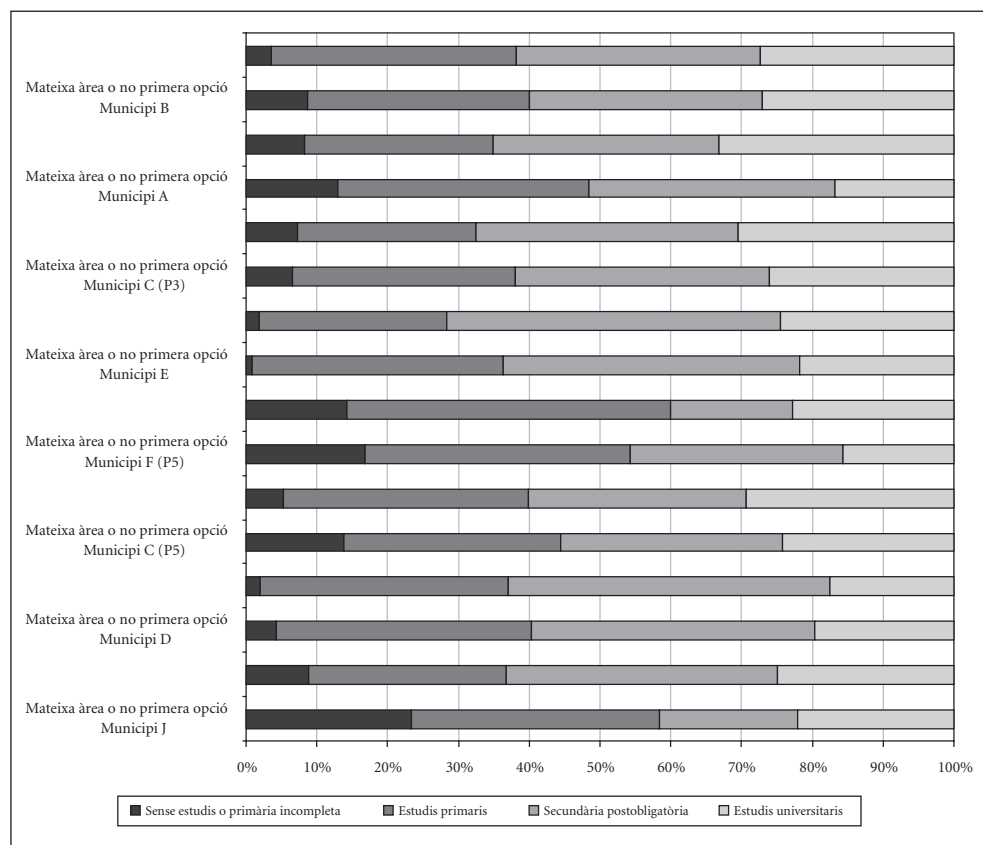
Font: Elaboració pròpia.

D'entre els alumnes que s'escolaritzen fora de la seva àrea de residència, el percentatge d'alumnes que ho fan a l'escola seleccionada com a primera opció és força elevat a tots els municipis —el municipi amb un percentatge més baix té un 77%. La diferència entre els dos models de zonificació la trobem en el volum que aquest grup d'alumnes representa sobre el total: en el model d'àrea-escola el percentatge d'alumnes escolaritzats fora de l'àrea de residència en primera opció oscil·la entre un 29,4% i un 46,9%, mentre que en els municipis de zones múltiples és més baix, oscil·la entre un 20,7% i un 23,3%.

Les famílies escolaritzades fora de la seva àrea d'influència de residència, en conjunt, tenen un nivell d'instrucció superior al de les famílies que no es desplacen o que acaben matriculades fora de l'àrea en algun centre que no ha estat triat en primera opció. Com es pot observar al gràfic 16, a la majoria de municipis, el percentatge d'estudis secundaris postobligatoris i el d'estudis universitaris és superior en el grup de famílies que han optat per un centre d'una altra àrea.

Gràfic 16.

Capital instructiu familiar de l'alumnat escolaritzat en primera opció fora de l'àrea d'influència escolar del seu domicili, per municipis



Nota: “primera opció en una altra àrea” fa referència als alumnes escolaritzats fora de la seva àrea d'influència en centres triats en primera opció, mentre que “mateixa àrea o no primera opció” fa referència als alumnes matriculats a l'àrea d'influència on resideixen o en un centre d'una altra àrea no seleccionat en primera opció.

Font: Elaboració pròpia.

Entre aquestes famílies trobem dos tipus de motivacions per “desplaçar-se” cap a una altra àrea: una aposta decidida per l'escola privada concertada i la “fugida” d'escoles estigmatitzades o amb unes característiques que no es consideren adients. Sigui una o altra la motivació que condueix a decantar-se per l'oferta escolar de fora de l'àrea, l'element comú entre aquestes famílies és que estan disposades a desplaçar-se per cercar l'escola que consideren més apropiada per a l'educació dels seus fills. Com veurem quan analitzem la informació obtinguda en els grups de discussió, la composició social dels centres és el factor que més acaba pesant en l'elecció d'escola d'aquestes famílies, ja que el principal objectiu és trobar un context escolar socialment proper. Aquest tipus de raonaments són més presents en famílies amb un estatus socioeconòmic mitjà o elevat, mentre que les famílies d'estatus baix tendeixen a valorar més la proximitat i la gratuïtat dels centres. És per això que les famílies que es desplacen voluntàriament tendeixen a disposar d'un capital instructiu més elevat, a la majoria de municipis.

De fet, més enllà del valor pedagògic dels centres que componen l'oferta escolar, el vector principal que articula la tria escolar és la posició social de les famílies que s'hi escolaritzen. En aquest sentit, per a una part important de les famílies d'estatus mitjà o elevat dur els seus fills a una escola o a una altra implica molt més que apostar per un o altre projecte pedagògic: la seva tria escolar està directament relacionada amb el valor posicional dels centres, és a dir, amb el seu prestigi social i amb l'estatus de la població que s'hi adreça.

En la majoria de casos l'escolarització als centres privats concertats funciona com a mecanisme de *distinció social*. Certament, no totes les famílies amb un estatus socioeconòmic mitjà-elevat opten per l'escola concertada, però bona part de les famílies que opten per escoles concertades associades a l'“excel·lència instructiva” són famílies amb un estatus mitjà-elevat. En aquest sentit, més enllà de la qualitat potencial del centre, el que —amb més o menys consciència— motiva la tria és el grau de diferenciació social que s'hi associa. L'escolarització a un centre d'aquest perfil acostuma a emmarcar-se, doncs, dins d'una lògica de manteniment de l'estatus social (en els grups de discussió aquesta lògica s'ha fet especialment visible entre les famílies de municipis petits i mitjans que han optat per dur els seus fills a l'escola privada concertada on ells van estudiar).

Però la tria per escoles privades concertades que gaudeixen de més prestigi o que acullen famílies amb un estatus socioeconòmic elevat no actua només com a mecanisme de diferenciació social. Algunes famílies amb menys estatus fan una aposta per escoles concertades menys distingides, però a les quals s'hi aboquen expectatives de promoció social dels seus fills. Per a aquestes famílies, optar per l'escola concertada implica una aposta (principalment econòmica) per incrementar el seu estatus social. Certament també s'hi barregen motius ideològics o religiosos, però en la majoria de casos la tria d'una escola concertada està associada a la cerca d'un distintiu social, una distinció que confereix el nom de l'escola o el perfil de les famílies que hi accedeixen (cal excloure d'aquesta lògica la minoria d'escoles concertades situades en entorns socials més desfavorits que aconsegueixen una funció social de caire més assistencial).

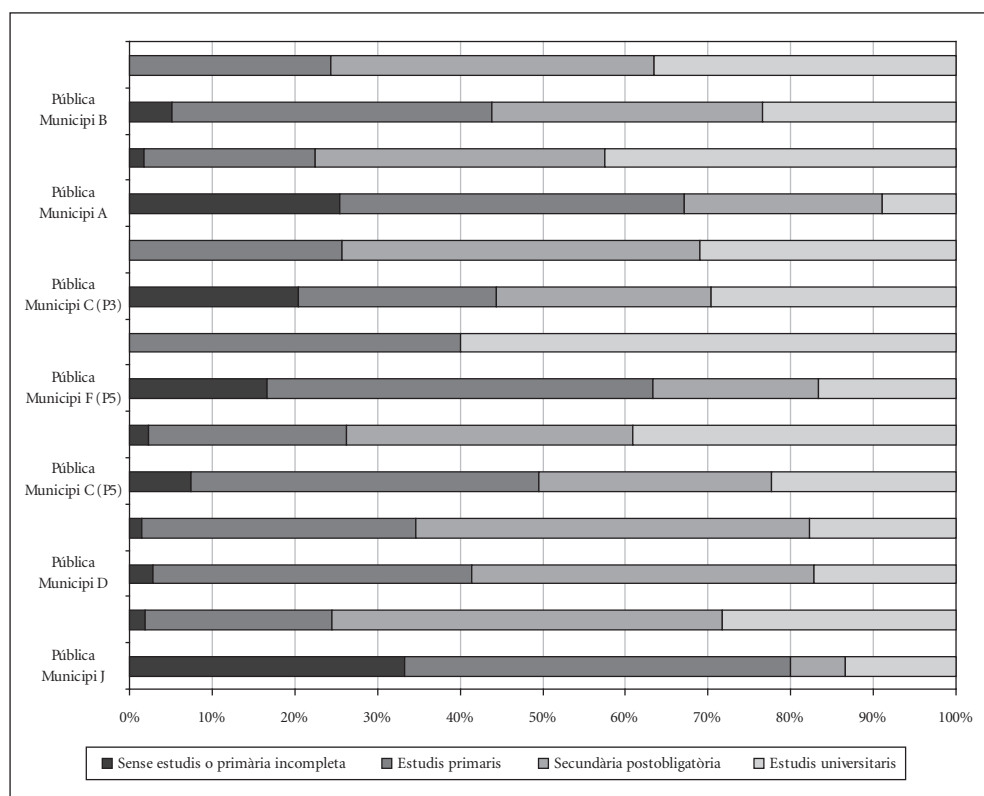
En el capítol dedicat a l'anàlisi dels grups de discussió amb famílies reprenem aquestes i altres motivacions de la tria escolar, però el que ens interessa retenir en aquest punt és que el manteniment de l'estatus social a través de l'escolarització a la concertada és un dels principals factors subjacents del desplaçament d'àrea escolar. L'altre és la "fugida" de determinats centres estigmatitzats. Algunes famílies que no estan disposades a dur els seus fills al centre o als centres de la seva àrea d'influència opten per desplaçar-se, principalment, a escoles concertades però sense que existeixi una aposta prèvia per l'educació privada. L'escola concertada actua com a opció de "fugida" de centres que concentren un percentatge significatiu de població estrangera o que tenen una composició social d'un estatus més aviat baix.

En el model d'àrea-escola, davant de la incertesa que implica apostar per una escola pública d'una altra àrea perquè no s'obté la màxima puntuació per proximitat, l'opció més "segura" per accedir en primera opció és una escola concertada. Per tant, aquest altre tipus de desplaçament també està protagonitzat, principalment, per famílies amb un estatus mitjà-elevat, i molt orientat cap a l'escola concertada. En aquelles situacions en què l'objectiu és evitar escoles molt guetitzades, l'espectre social de les famílies és molt més ampli, però la "fugida" respon a centres amb un perfil social més aviat baix i principalment està protagonitzat per famílies d'un estatus mitjà-elevat. A més, cal tenir en compte que en aquests casos, el desplaçament requereix d'una certa capacitat de lectura del funcionament del procés de preinscripció: criteris de prioritat en l'accés,

sistema de barem de les primeres opcions, escoles sobredemandades i escoles infra-demandades... elements que permeten ponderar les probabilitats d'entrar en primera opció en una o altra escola. Com veurem, les famílies que en els grups de discussió han posat de manifest aquest coneixement són famílies amb un estatus socioeconòmic i un capital instructiu mitjà o elevat.

Gràfic 17.

Capital instructiu familiar de l'alumnat escolaritzat en primera opció fora de l'àrea d'influència escolar del seu domicili segons la titularitat dels centres, per municipis



Font: Elaboració pròpia.

En definitiva, aquests són els principals factors que expliquen que el capital instructiu de les famílies que es desplacen en primera opció sigui superior. Aquesta diferència en el capital instructiu és especialment significativa entre les famílies que opten per l'escola concertada. Com queda reflectit en el gràfic 17, les diferències entre les famílies que com a primera opció accedeixen a una escola concertada o a una escola pública de fora de l'àrea són molt rellevants a tots els municipis. També cal destacar que en alguns municipis, com ja hem anat comentant, es produeix un desplaçament cap a escoles de municipis veïns, principalment cap a escoles concertades. Tenint en compte que els qüestionaris han estat administrats a les escoles dels municipis seleccionats, no disposem de les dades de les famílies que trien escoles de fora dels municipis. Tot i això, si partim de la informació recollida tant en les entrevistes amb els tècnics com en els grups de discussió amb famílies, aquests desplaçaments responen a la mateixa lògica de desplaçaments “voluntaris” dins dels municipis i, en termes generals, a l'absència d'un determinat perfil d'escola concertada.

5 Lògiques de tria escolar

Més enllà dels condicionants polítics o urbans, en la distribució de l'alumnat hi ha un aspecte del tot central: la decisió de les famílies a l'hora de preinscriure els seus fills. O més ben dit: les diverses decisions que pren cada família a l'hora de matricular els seus fills. Certament, si tots els pares es comportessin de manera semblant —tot avaluant i ponderant els mateixos aspectes educatius— la potència explicativa de les variables objectives —tipus de zonificació, segregació residencial, lògica de barem, etc.— seria major, perquè podríem esperar de tots els pares un comportament similar. Així, per exemple, si tots optessin per posar com a primera opció l'escola més propera a la llar o bé l'escola més ben considerada, els aspectes relatius a la zonificació serien cabdals, perquè definirien quins són els alumnes que tenen més opcions d'entrar a cada escola amb uns paràmetres que afecten de la mateixa manera —ja siguin considerats justos o injustos— a totes les famílies. A la vegada, si cada família funcionés per uns paràmetres de selecció d'escola diferents de tota la resta, els elements subjectius d'aquesta elecció tampoc no explicarien els processos de segregació escolar. En aquest cas, el lliure albir dels pares no tindria efectes inequitatius, i per tant, els elements objectius serien els que explicarien la segregació escolar.

Però en realitat no passa ni una cosa ni l'altra. Ni tots els pares trien en funció dels mateixos criteris, ni els criteris d'elecció es distribueixen aleatòriament i indiscriminada entre els pares i mares. Hi ha pares que fan una tria estratègica curosa. D'altres no. Hi ha pares que tenen molta informació sobre el procés d'assignació escolar, i d'altres

que no. Hi ha pares que creuen que totes les escoles són, si fa o no fa, igual de bones, i altres pares que no. I, a més, no és aleatori pertànyer al grup de pares que trien o als que no trien, als pares que aposten per l'escola concertada o als que no.

Això és el que fa imprescindible incloure en l'estudi aquest capítol relatiu al paper actiu de les famílies en la tria d'escola. Bona part de la segregació escolar s'explica per la diversitat de maneres mitjançant les quals unes i altres famílies exerceixen el seu dret a la tria de centre. Considerar els principals elements estructuradors de la tria escolar diferencial ens serveix per relativitzar l'èxit que es pot obtenir a partir de modificar el tipus de zonificació escolar. En bona mesura, la zonificació escolar no fa més que marcar unes "regles de joc" a partir de les quals els pares i mares actuen en la tria de centre escolar. Modificar aquestes "regles de joc" té efectes, però en definitiva qui juga —els pares i mares— és qui determina qui guanya i qui perd en la distribució inequitativa del recurs escolar, sobretot quan, com és el cas, hi ha actors que saben "jugar" millor que altres.

Plantejar la problemàtica en termes competitius —on uns guanyen i uns altres perden— és poc elegant quan parlem d'educació, i encara més quan parlem d'educació obligatòria i universal. Requereix, si més no, una justificació. En primer lloc, una de les coses que es posen al descobert en els grups de discussió realitzats amb famílies és que molts pares tenen la sensació que la tria escolar no és un procés de selecció entre escoles diferents, sinó entre escoles desiguals. Ras i curt: molts pares pensen que als municipis hi ha escoles millors i escoles pitjors. En aquest sentit, aquell a qui li toca una escola "millor", guanya, i aquell a qui li toca una escola "pitjor", perd. Per tant, l'educació obligatòria bàsica es torna un bé escàs, en què existeix un bé que és un producte escàs. L'educació està garantida per a tothom, però l'educació a escoles desitjades, no. I quan un bé és concebut com a escàs, apareix una lògica competitiva per veure qui se l'apropia i qui, per contra, en queda al marge.

En segon lloc, a Catalunya el nivell de finalització de l'ESO sense acreditació escolar és molt elevat, i, a més, és un factor que no es distribueix equilibradament. Hi ha instituts amb un nivell d'acreditació molt més elevat que altres. En aquest sentit, anar a escoles o instituts on acrediten la majoria d'alumnes pot ser vist, des d'una dimensió objectiva, com un bé escàs pel qual les famílies competeixen. El cert és que, com queda demostrat

a diferents estudis, el que pesa més a l'hora de condicionar les possibilitats d'acreditació d'un alumne és l'estatus i el nivell educatiu dels seus pares. Però, malgrat això, la percepció generalitzada és que hi ha escoles que aconsegueixen que els seus alumnes acreditin massivament i escoles que no. Aquest fet es percep amb molta més força que no pas els motius estructurals relatius a la composició social de l'alumnat dels centres.

Per tant, és pertinent parlar en termes de competició educativa, per més que pugui semblar incongruent en el marc d'un sistema educatiu comprensiu i igualitari fins als 16 anys. Les condicions objectives del sistema escolar —ho vèiem, per exemple, en el capítol anterior, en què queda palès l'elevadíssim nivell de segregació escolar a tots els municipis—, i les percepcions subjectives dels pares remetent a un model competitiu. Com dèiem, la percepció de molts pares —ens atreviríem a dir que cada vegada més— és que la tria és entre escoles que ofereixen béns desiguals, no diferents.

Recordem que per analitzar les percepcions dels pares hem dut a terme sis grups de discussió a tres municipis catalans. A cada municipi hem realitzat un grup de discussió amb famílies de diverses escoles públiques i un grup de discussió amb pares de diverses escoles concertades. La idea de separar les famílies de les escoles públiques i concertades no cercava altre objectiu que afavorir la comoditat dels participants, atès que a diferents municipis la doble titularitat comporta apostes educatives i percepcions recíproques ideologitzades i generadores de controvèrsies que, d'una banda, volíem que s'expressessin amb llibertat, i, de l'altra, volíem evitar que entorpiessin i desviessin els grups de discussió. Les opinions expressades en uns i altres grups han diferit força, cosa que fa que ens refermem en la idoneïtat d'aquesta aposta metodològica. Així i tot, les opinions divergents dins dels grups de discussió també han estat substantives.

L'ESCOLA QUE ES VOL O L'ESCOLA QUE TOCA

Pel que fa a l'escola concertada, la majoria de participants dels grups de discussió tenien clar que optaven per l'escola que volien, és a dir, els pares triaven activament l'escola dels seus fills. A l'escola pública, en canvi, la situació és més diversa. La majoria dels

pares escolaritzaven els seus fills a l'escola seleccionada com a primera opció, però també en vàrem trobar que havien anat a una escola no desitjada. Entre els pares que l'havien seleccionada com a primera opció, n'hi havia que ho van fer després d'un procés reflexiu d'avaluació dels pros i dels contres de cada opció, i també d'altres que havien marcat senzillament l'escola que tocava. Val a dir que el perfil d'aquests darrers ha estat minoritari. Hem de pensar que a la convocatòria han respost sobretot pares pertanyents a les AMPA, que solen ser els més participatius a l'escola i que, per tant, presenten uns trets característics particulars. En els propis grups de discussió alguns pares reconeixien que ells no responien al perfil majoritari dels pares de les seves respectives escoles.

En qualsevol cas, val a dir que mentre a la concertada hi trobem una situació majoritària de pares que accedeix a l'escola que activament ha seleccionat com la més idònia per als seus fills, a l'escola pública hi trobem tres perfils clarament diferenciats: els pares que trien activament, els pares que porten els seus fills a l'escola "que toca", i els pares que els porten a escoles que no desitjaven —si més no, que no desitjaven en primer lloc. Cal matisar, però, que en els municipis en què les escoles concertades estan subjectes a zonificació escolar, també es poden produir situacions semblants a les de l'escola pública, en tant que no totes les escoles concertades responen a un mateix perfil ni totes són desitjades de la mateixa manera pels pares que hi opten. En tot cas, aquesta situació és menys freqüent en els centres concertats que en els públics. Detinguem-nos un moment en cadascun d'aquests perfils:

a) Les famílies que trien activament l'escola pública són els que més similituds tenen amb les famílies de la concertada. En molts casos, sobretot a les ciutats amb forts contrastos en la composició social dels centres públics, solen ser pares localitzats als barris amb un perfil socioeconòmic més afavorit. Són pares que trien l'escola pública percebuda socialment com a "bona". En alguns casos —força—, coincideix amb l'escola on obtenen la màxima puntuació per proximitat, per la qual cosa no es tracta d'una aposta estratègica de risc. Se sap que és d'accés fàcil. A d'altres, però, sí que es tracta d'una aposta de risc, perquè o bé no es tracta de l'escola on més es puntua, o bé es tracta d'una escola a la qual molta gent obté la màxima puntuació —cosa que passa, sobretot, als municipis de zona única. Val a dir, en tot cas, que entre els pares que trien

activament la pública n'hi ha que fan un càlcul acurat de les possibilitats d'entrar-hi i d'altres que no, perquè no coneixen exactament el sistema de barem ni tampoc, per tant, les conseqüències de la seva opció.

De fet, si bé molts dels pares tenen una idea més o menys aproximada de les característiques del procés de preinscripció i de barem, només una minoria en coneixen els detalls (i això malgrat que, com dèiem, una part important de les famílies amb les quals vam parlar pertanyen a l'elit més informada). Vam trobar pares que havien consultat a l'Administració local o bé a amics relacionats amb l'àmbit de l'Administració les característiques del procés de preinscripció i/o les particularitats del seu municipi. Aquestes famílies sabien, per exemple, que si no entraven a la primera opció escolar seleccionada, en la segona opció anirien a la cua de totes les famílies que haguessin triat aquella escola com a primera opció (encara que aquests darrers tinguessin menys punts que ells).

En els casos de més voluntat per informar-se de la situació, alguns pares arriben fins i tot a indagar quina situació d'equilibri oferta/demanda hi havia l'any anterior a cada escola pública, de manera que poden preveure quines escoles tendiran a ser menys buscades o quines més i, per tant, a quina escola pública de les desitjades tenen més opcions d'accedir.

Podem pensar que hi ha una certa correlació entre el tipus de model de zonificació i la presència de més pares que trien estratègicament la pública, si bé els casos estudiats només aporten indicis en aquesta direcció. Aquests indicis ens fan pensar que, en principi, els models de zonificació en què les àrees d'influència integren més d'una escola pública —per exemple, els municipis de zona única— la minoria dels *pares-estrategues* tendirà a ser més nombrosa, per la senzilla raó que la tria estratègica hi pesa més que l'assignació escolar per zones. En canvi, en els municipis amb un model de zonificació d'àrea-escola la tria estratègica està més restringida: si no t'agrada l'escola pública que et toca per zonificació (i no tens punts per altres circumstàncies), les apostes estratègiques per altres escoles públiques comporten més risc i per tant, en aquest cas, l'alternativa “de fugida” de la pública “dolenta” és l'escola concertada. O ja va bé l'escola que toca per zona —cosa que sol passar als municipis d'àrea-escola,

a conseqüència de la segregació urbana de les ciutats—, o l’alternativa la trobem a l’escola concertada.

b) Entre les famílies que trien l’escola concertada, també hi trobem posicions diferents. Com apunta el paràgraf anterior, hi ha pares que opten per l’escola concertada perquè, encara que prefereixen apostar per la pública, consideren que és l’única opció de tria per una escola amb la qual se senten còmodes. És una opció de “fugida” estratègica cap a la concertada, a vegades feta a contracor. Com dèiem, els models de zonificació d’àrea-escola afavoreixen aquest tipus d’estratègia per la senzilla raó que els punts de proximitat que s’obtenen a qualsevol escola concertada són els mateixos que s’obtenen només a una pública: la que toca per zona. La resta d’escoles públiques no apareixen com a opció factible.

Hi ha, però, una altra situació que afavoreix aquest “efecte-fugida”. És la que es dona sovint a zones obreres de grans municipis on, hi hagi el model de zonificació que hi hagi, la majoria de les escoles públiques tendeixen a tenir un públic homogeni —de procedència obrera i de baix perfil instructiu dels pares—, i uns nivells d’acreditació escolars baixos. En aquest cas, hi ha pares que opten per escoles concertades com a fugida genèrica de l’escola pública, identificada en tots els casos com a “dolenta”. Val a dir, però, que en aquests casos l’alternativa de l’escola concertada del barri no garanteix un perfil massa diferent, quant a la composició social dels centres, del que ofereix l’escola pública. I els resultats escolars tampoc no difereixen excessivament. En tot cas, l’existència d’aquest perfil d’escoles concertades, que en part es nodreix d’aquest “efecte-fugida” de la pública, és el que explica el diferencial en el nivell de segregació escolar entre l’escola concertada de moltes ciutats grans de Catalunya.

Però no tota la tria de l’escola concertada queda reflectida en el que hem anomenat “efecte-fugida”. Hi ha altres *ethos* de fons que motiven la tria. En molts casos, els pares no fan una opció estratègica per la concertada tot “fugint”, per una raó o altra, de la pública, sinó que la tria és “donada per descomptat”. En aquests casos l’opció de la pública no és que s’arribi a descartar, sinó que senzillament no es té en consideració en cap moment. L’escola concertada és l’única opció contemplada. Des d’aquests plantejaments, es tendeix a veure l’escola pública com una opció “de segona”, en alguns casos,

una escola amb un perfil assistencial. No és el tipus d'escola que correspon a l'estatus social propi. Moltes vegades l'elecció escolar de la concertada es fa irreflexivament i no estratègicament, perquè no es preveu la possibilitat de no ser-hi acceptat. L'escola concertada és una escola que s'escull, i no que toca. A més a més, és una escola que es paga.

Des d'aquestes posicions apareixen dos arguments relacionats amb la idea que el dret a la llibertat d'elecció de centre és inalienable sota cap premissa. El primer argument és el que posiciona aquests pares com a radicalment contraris a l'establiment de qual-sevol quota de reserva de places per a infants amb Necessitats Educatives Específiques —més concretament, a la possibilitat que s'incorporin a l'escola nens provinents de minories ètniques sense recursos econòmics. Es considera totalment il·legítim que una escola amb una forta demanda de famílies que hi volen accedir accepti infants que ni mostren una predisposició especial a escollir-la, ni paguen les quotes escolars ni les despeses associades a l'escolarització ordinària. Cal dir que el fet de pagar una quota és el que fa sentir aquests pares amb aquest dret de veto, perquè en aquests casos no consideren que l'escola que han triat i que paguen formi part d'un sistema públic. El segon argument és la no acceptació de la negativa potencial a la matriculació del seu fill a l'escola triada. El mecanisme de la queixa reglamentada, de la reclamació informal o de la protesta apareixen com a alternatives legítimes a emprar en el cas que no es respecti la tria d'escola efectuada.

c) Les famílies que no poden escolaritzar els seus fills a l'escola desitjada són aquells que, malgrat desenvolupar estratègies de tria pròpies dels dos perfils anteriors, no han vist reeixides les seves expectatives. Hem d'advertir que aquest perfil de pares no ha estat massa present als nostres grups de discussió. Els casos amb què ens vàrem trobar corresponien a famílies d'escoles públiques no escollides i algun cas molt minoritari de famílies que no havien entrat a l'escola concertada, perquè es tractava d'un municipi amb zonificació per a la xarxa privada. A més, eren escoles que despertaven certes reticències, ja fos perquè eren escoles noves, sense tradició al municipi, ja fos perquè eren escoles percebudes socialment com a “dolentes” per bona part de la ciutadania del municipi. En termes generals, la sensació és que el nivell d'adhesió escolar dels pares al seu centre era elevat. Segurament el perfil de pares del grup de discussió, amb un

bon nivell d'implicació a l'escola, fa que no sigui del tot representatiu del conjunt de famílies que les integren, però en tot cas val a dir que es tracta de pares que es manifestaven contents amb les escoles on eren, més enllà dels prejudicis que en tinguessin a priori. Moltes vegades les pors i reticències subjectives dels pares es reconfiguren una vegada s'entra en contacte amb les escoles.

Amb tot, eren pares que, segurament pel fet de no haver vist reeixida la seva tria, són especialment conscients dels aspectes que voldrien canviar de les seves escoles. En el cas de les escoles de nova formació, aquests pares, pertanyents a les AMPA, són conscients de l'esforç, moltes vegades no reconegut per la resta de pares, que suposa assumir les responsabilitats organitzatives necessàries perquè l'escola gaudeixi del tipus de serveis extraescolars de què gaudeixen altres escoles. La queixa pel pes en les tasques de gestió que suporten les AMPA és generalitzat, sobretot a les escoles públiques, però a les escoles de nova creació la queixa és especialment amarga.

Però la queixa principal està relacionada amb la possibilitat que les pors subjectives que els allunyaven de les escoles esdevinguin realitats objectives. Ras i curt: els espanta que les escoles on s'han escolaritzat esdevinguin guetos, ja sigui guetos d'immigrants, ja sigui guetos de famílies amb baix estatus socioeconòmic. Si alguns dels pares de la concertada exigeixen l'eliminació de la reserva de places, els pares que es troben en aquesta situació són especialment conscients de la necessitat de fer una distribució el més equitativa possible d'aquest alumnat.

d) Les famílies que accepten l'escola "que els toca" són el darrer perfil de famílies de l'escola pública. Aquests pares no trien, sinó que assumeixen que l'escola més propera i/o aquella on obtenen més punts de proximitat és "la que toca". En la majoria dels casos són famílies que no conceben l'educació en termes competitius, com una baralla per un recurs escàs, sinó més aviat com un bé universal del qual tots els infants poden gaudir sense que importi massa el centre on es gaudeix. També en termes generals, solen ser persones amb un estatus acadèmic baix. En aquest grup no hi incloem les persones que "no trien" perquè l'escola que "els toca" per proximitat ja és la que haurien triat sota paràmetres estratègics de cerca d'una escola "bona"; aquests pares els hem inclòs en el primer dels quatre tipus.

Els pares que accepten l'escola que "els toca" no són, o no tenen per què ser, els pares menys propers a l'escola. Poden tenir unes expectatives escolars elevades per als seus fills, i sentir que l'escola és una institució important; en canvi, tendeixen a ser els més "dissociats" de l'escola, en el sentit que no llegeixen estratègicament el tipus de codis implícits que fan una escola desitjable o no. Allò que fa una escola poc desitjable per a molts pares, és a dir, la composició social del centre, no és viscut com quelcom negatiu. El fet que l'escola es compongui exclusivament de pares sense estudis postobligatoris és viscut com quelcom natural, perquè normalment respon a la realitat urbana del barri de l'escola. Quant al volum d'infants de famílies de procedència estrangera, això tendeix a ser vist com un aspecte potencialment més problemàtic pels pares autòctons, si bé moltes vegades el compromís dels equips docents dels centres que agrupen més alumnat estranger compensa aquesta recança. Per contra, entre la població d'origen estranger el fet que una escola concentri alumnat de la mateixa procedència nacional pot ser vist, més aviat, positivament, ja que és més fàcil sentir-s'hi acompanyat. De fet, hi ha alguns pares acabats d'arribar que trien escoles d'una concentració d'immigrants elevada precisament per això.

Hem trobat pares, en aquest darrer tipus, que responen a un perfil diferent. Ens referim als pares que accepten l'escola pública que "els toca" com una aposta ideològica per la pública, encara que considerin com una aposta de risc l'escola que els és assignada. En aquest cas, minoritari, tendim a trobar pares amb un perfil instructiu superior a la mitjana de l'escola, i que, malgrat conèixer els implícits competitiu de la tria escolar, no volen assumir-ne la lògica. Si totes les escoles són iguals perquè s'hi ensenya el mateix i els equips docents poden ser igual de bons, no volen considerar els factors relacionats amb la composició social de centre en les seves decisions. Però com que coneixen els greuges associats a les qüestions relatives a la composició del centre, solen ser els pares més militants quant a l'exigència de polítiques educatives equitatives, prenguin aquestes una direcció o altra.

Però més enllà d'aquestes formes de posicionament estratègic, les motivacions en la tria de centre escolar són diverses, tant dins de la pública com de la concertada. Com ja podem intuir pel que s'ha exposat fins ara, la tipologia de posicionaments estratègics (i els subtipus de pares dels quatre tipus generals) correlaciona amb ar-

guments i motivacions diferenciades. De fet, una de les motivacions més rellevants ja ha anat apareixent en aquest apartat: la consideració sobre la composició social dels centres. Amb tot, i com veurem a continuació, és una motivació més subjacent que explícita.

ELS MOTIUS DE LA TRIA (O DE LA RESIGNACIÓ) ESCOLAR

En aquest apartat exposarem diverses motivacions que influeixen en la tria d'escola, i ens detindrem a analitzar quin és el perfil de famílies que les fan seves. Veurem que hi ha motivacions de diversa índole, i algunes fins i tot contraposades. A la vegada, hem de tenir present que en l'exposició de causes per part de les famílies s'hi barregen consideracions que són motivacions de primer ordre, i altres que tenen un caràcter més secundari. Ho anirem veient tot seguit.

La proximitat al centre escolar

La proximitat al centre escolar és un motiu de tria escolar de primer ordre per a força famílies. De fet, són molts els que no es poden permetre tenir el fill escolaritzat a un centre on no puguin accedir fàcilment i ràpidament. La compaginació de la vida laboral i la familiar fa que la proximitat sigui un valor cabdal, sobretot en aquest sentit pragmàtic. No és tant que s'entengui l'escola com una institució pròpia del barri que facilita l'establiment de xarxes comunitàries. La importància rau en l'accessibilitat. En aquest sentit, hi ha municipis, amb model de zonificació de zona única, als quals la distància d'algunes famílies als centres escolars representa un problema menor perquè hi ha una xarxa pública de transport escolar que minimitza l'handicap de la distància. En molts casos, el problema és més aviat d'accessibilitat que de proximitat.

Al voltant de la proximitat hi ha discursos que semblen fer servir la proximitat per justificar la pròpia posició d'avantatge. Ens referim als casos de defensa de la proximitat per part de persones residents a barris socioeconòmicament avantatjats. En aquests casos la defensa de la proximitat sol ser especialment contundent. A parer nostre,

aquesta defensa no és gratuïta als llocs on es concentren els centres escolars més ben valorats. Molts pares que duen els seus fills a l'escola pública del barri en aquests contextos són els principals defensors tant de la dignitat de l'escola pública com dels criteris pedagògics (i no només utilitaris) relacionats amb la proximitat. Per contra, entre els pares de la concertada l'argument de la proximitat és menys present, si bé en trobem alguns casos; sobretot entre els pares que no han pogut entrar a l'escola concertada que desitjaven encara que fos propera a la pròpia residència. En canvi, molts altres pares no fan cap mena de referència a la proximitat, segurament perquè en l'imaginari de tria de la concertada hi pesen més tots aquells arguments relatius a la llibertat d'elecció de centre.

Les instal·lacions del centre escolar

Les instal·lacions del centre escolar acostumen a ser un argument de tria que apareix especialment entre els que escullen o els ha tocat alguna escola pública. En els grups de discussió, si una cosa ha quedat clara és que no existeix massa correlació entre les escoles socialment ben considerades i les escoles amb bones instal·lacions. Això és especialment evident en el contrast entre escola pública i concertada: molts pares duen els seus fills a la concertada *malgrat* les instal·lacions. Quan es pregunta als pares sobre els elements positius de l'escola pública, la qualitat de les instal·lacions sol ser el primer element esgrimit, fins i tot, a vegades, en relació a les escoles més mal percebudes.

Es fa difícil saber, per tant, quin pes real té la valoració de les instal·lacions escolars en la tria d'escola. El cert és, però, que els pares "resignats" a anar a l'escola que els toca solen valorar positivament les instal·lacions escolars, i algun d'ells les valoren com a element positiu en la selecció de la primera opció en la preinscripció. Malgrat això, hom podria pensar que més que un motiu de tria, el bon estat del centre és l'element més valorat de l'escola, i que esmentar-lo com a motiu de tria no deixa de ser *fer de la necessitat, virtut*.

A parer nostre, el bon estat del centre a les escoles vistes com a "poc recomanables" per la ciutadania no és exactament ni un motiu de tria entre els que hi van, ni una

justificació a posteriori. Més aviat és quelcom que es considera molt positiu de l'escola a la qual toca anar i de la qual no es problematitza l'assignació —potser es problematitzaria en cas que les instal·lacions no complissin certs requisits. En aquest sentit, molts pares amb un estatus acadèmic baix ponderen més aquests elements de caràcter objectiu que no pas els pares amb més estatus acadèmic, que ponderen elements d'una altra índole.

La tradició familiar

Hi ha pares a qui fa “il·lusió” que els seus fills vagin a la mateixa escola on van anar ells. És quelcom que passa, sobretot, amb l'escola concertada. En alguns casos, i sobretot en algunes escoles, que els fills s'hi escolaritzin es considera com una mena de tradició familiar. Els pares “donen per descomptat” que els fills aniran a una escola determinada perquè ja hi van anar ells, i estan satisfets del seu pas. Com que l'escola concertada s'escull, aquest nivell d'adhesió afectiva té un cert pes a l'hora de prioritzar l'escola desitjada. En aquest sentit, en molts casos, la primera resposta a l'elecció de l'escola és: “he triat aquesta escola perquè jo ja hi havia anat”. Val a dir que és un tipus de motivació que no només es detecta més a la concertada, sinó que sembla ser més significativa a certes escoles religioses. Alguns d'aquests pares fins i tot consideren que això hauria de pesar d'alguna manera en la priorització de l'accés a l'escola.

Els equips docents

La qualitat dels equips docents és el que s'esmenta en primer lloc a l'hora de considerar una escola com d'“alta” o de “baixa” qualitat. A mesura que avancen els grups de discussió, se suma una altra consideració a la qualitat dels equips docents: la composició social de l'aula. En tot cas, la qualitat dels equips docents remet més al rànquing de les escoles a cada municipi que al motiu de tria escolar, tot i que també té aquest segon sentit. Molts pares consideren que la millor o la pitjor valoració de les escoles, però també la millora o empitjorament de la valoració de les escoles al llarg dels anys, depèn molt de la qualitat dels equips docents.

Alguns pares comentaven que una determinada escola havia estat ben valorada en el passat i que ara havia empitjorat, o bé a l'inrevés, i trobaven en el professorat la causa principal d'aquest canvi. Amb tot, les valoracions no sempre eren coincidents. Els equips docents ben valorats o mal valorats no ho eren de la mateixa manera per a tothom; això posa de manifest fins a quin punt la valoració té molt de subjectiu i està basada en comentaris i estats d'opinió sovint qüestionables. En aquest mateix sentit, hi ha percepcions que es mantenen dins del municipi, més enllà que la situació objectiva del centre hagi canviat en els darrers anys; hi ha escoles que arrossegueu l'estigma d'un mal equip docent malgrat que sigui una opinió fonamentada en equips precedents.

On més destaca la confrontació d'opinions és a les escoles socialment menys ben considerades. En aquests casos, sempre hi ha pares d'altres escoles que consideren els equips docents fluixos, malgrat que l'opinió sovint no és compartida pels pares d'aquelles escoles. Així, sol passar que els pares d'aquestes escoles mostren un nivell elevat de satisfacció amb els equips docents que no coincideix amb la percepció que en tenen alguns pares, sobretot els que desconeixen més de primera mà les característiques del mapa educatiu del municipi. En termes generals, els pares que duen els fills a la concertada són els que més tendeixen a tenir aquests prejudicis poc contrastats.

En canvi, hi ha pares que es preocupen per conèixer realment la situació de l'equip de professors de diverses escoles abans de fer la preinscripció. Solen ser els pares més propers al món de l'educació i també al teixit escolar de la ciutat, aquells que tenen prou contactes personals com per poder fer aquest tipus d'exploració. Entre aquests pares, saber que l'equip docent és bo pot ser un motiu important a l'hora de decidir fer una aposta per alguna escola pública, encara que aquesta no sigui especialment ben considerada al municipi. Tenir un equip docent motivat i implicat decideix alguns pares a apostar per un centre escolar que, sobretot a causa de la seva composició social, està mal considerat.

En aquest sentit, sol passar que els equips docents més motivats —i en alguns casos, més “complementats” gràcies a l'existència de recursos educatius i docents extraordinaris— els trobem a escoles molt estigmatitzades; sobretot a escoles amb molta presència de minories ètniques o de població de procedència estrangera. Pot ser que

alguns pares amb un estatus acadèmic mitjà o elevat “s’atreveixin” abans a dur els seus fills a aquestes escoles, amb un equip docent potent, que no pas a escoles mal considerades però sense un estigma social tan clar —escoles situades a barris de classe treballadora, però sense un pes especialment elevat de població estrangera—, a les quals no es percep que hi hagi un equip docent tan potent ni que es faci una aposta per la cura educativa tan clara.

En termes generals, hi ha una qüestió relativa a l’equip docent que divideix l’escola pública i la concertada. Molts pares veuen en l’escola pública una gran discontinuïtat en els equips docents, i, per contra, una gran permanència del professorat a l’escola concertada. Gairebé sempre això situa en avantatge l’escola concertada davant de la pública, perquè el professorat és vist com a més compromès amb l’escola i amb els alumnes. Els pares valoren el fet que hi hagi molts mestres que facin classe als seus fills que ja haguessin tingut ells durant la seva infància. Davant d’això, la fluctuació contínua de professors a la pública és vista com l’indicador més clar de la manca de compromís i de vocació dels mestres o, si més no, de la manca de compromís amb la ciutat i els seus infants. Hi ha massa mestres en trànsit a l’escola pública, i això és vist negativament pels pares.

Tot i això, s’ha de dir que algun pare, fins i tot de la concertada, considera que a l’escola concertada hi tendeix a haver certa manca de renovació i d’aire fresc en els equips docents. Algun pare va arribar a dir que duïen els fills a la concertada *malgrat* els equips docents; no tant per la seva manca de competència com perquè els veïen com un xic ancorats en el passat, poc proclius a la innovació i al canvi.

Els projectes pedagògics

Una de les principals conclusions a què arribem en aquesta mirada a les motivacions en la tria escolar és que els projectes pedagògics de centre no tenen massa pes. Gairebé cap pare sap identificar quin és el projecte educatiu del centre escolar del seu fill, o bé les diferències del propi projecte respecte al d’altres escoles. És quelcom molt clar amb les escoles de titularitat pública, però també amb les concertades.

Els elements pedagògics no són considerats motiu d'elecció escolar, ni entre els pares que trien, ni entre els pares que no trien. En tot cas, hi ha pares que s'adhereixen a l'aposta pedagògica del centre a posteriori, en el cas d'aquelles escoles on, per la situació d'escola estigmatitzada, el grau de compromís de l'equip docent i la demanda de treball compartit amb els pares ho afavoreix.

L'orientació pedagògica o bé no és considerada, o bé remet a idees força genèriques sobre l'educació que s'ofereix al centre, a un principi abstracte poc elaborat. Ja hem vist, en relació als professors, que alguns pares, de fet, duen els fills a certes escoles *malgrat* el perfil del professorat. El mateix es podria dir de l'orientació pedagògica. Hi ha pares que duen els fills a algunes escoles concertades malgrat que no en comparteixen els preceptes religiosos o l'orientació pedagògica que s'hi intueix excessivament antiquada. I és que, en termes generals, hi ha algunes escoles concertades, sobretot les vinculades a l'església, que pedagògicament semblen diferenciar-se per ser menys modernes, és a dir, per mantenir en la disciplina i l'ordre els principis rectors de la tasca pedagògica. Si bé alguns pares perceben això com un problema —menor—, molts d'altres ho veuen com un element de gran importància. El que agrada d'aquestes escoles és el seu perfil pedagògicament conservador, on “encara es valora la disciplina” o “encara es valora el respecte”. El cert és, però, que les consideracions pedagògiques no van més enllà d'aquesta referencialitat genèrica al model pedagògic.

La composició social de les escoles: la presència d'alumnat d'origen estranger

En els punts anteriors hem repassat diverses motivacions en la tria d'escola. Hem vist que, algunes, més que motivacions són elements de l'escola valorats positivament, més enllà que siguin determinants —o fins i tot coneguts— en el moment de la tria. En qualsevol cas, tots són arguments apareguts directament en el transcurs de l'entrevista al grup. No passa el mateix amb els motius relatius a la composició social de les escoles. Aquests arguments, que aquí hem dividit en dos subapartats diferents, han tardat més a aparèixer. A tots els grups de discussió s'ha evidenciat que aquests eren motius “políticament incorrectes”, i això ha fet que apareguessin un cop generat un

cert clima de confiança. Així, per exemple, quan es demanava als pares i mares que fessin una primera ronda d'intervencions exposant els seus motius de tria del centre, sovint no apareixien motius relacionats amb la composició social. Ara bé, una vegada un dels participants l'esmentava, bona part de la discussió passava a pivotar sobre aquesta qüestió, de manera que es fa evident la seva presència en l'imaginari de les famílies. La importància d'aquest tema es veia, amb una potència especial, en relació a la presència de població d'origen estranger dins de l'escola.

L'existència de població d'origen estranger és segurament la causa principal per no triar una escola, és a dir, per intentar fugir de determinades escoles. La presència d'una quantitat nombrosa de població nouvinguda (els paràmetres per considerar-la "nombrosa" són subjectius i canvien d'una persona a una altra) fa que als pares els faci por dur els seus fills a certes escoles. Als municipis hi ha l'escola o les escoles que són percebudes com a "receptacle" d'alumnat d'origen immigrat. De fet, és una percepció que es correspon força a la realitat, perquè el cert és que l'alumnat de matrícula viva tendeix a concentrar-se a certes escoles: a les que, passat el procés de matriculació, mantenen places escolars vacants.

La presència d'alumnat d'origen estranger acostuma a "espantar" a una part de les famílies autòctones bàsicament per dos motius. En primer lloc, perquè consideren que els nens estrangers alenteixen el ritme escolar perquè que no tenen les competències lingüístiques ni d'altres tipus que es requereixen. El cert és que aquest primer argument no és massa sòlid en relació als alumnes de P3, però així i tot és un argument genèric que provoca certa aversió als centres "receptacle" perquè es considera un problema que pot afectar en altres moments del procés educatiu. En segon lloc, les famílies autòctones consideren que els pares d'origen immigrat tendeixen a despreocupar-se més de l'educació dels infants. Molts pares coincideixen a exposar fins a quin punt els pares d'origen estranger, sobretot els de determinades procedències, no s'esforcen ni per integrar-se socialment ni per integrar-se a l'escola. Això fa, seguint la mateixa línia argumental, que els fills acabin generant problemes dins de l'escola.

El nivell de refús varia molt segons els pares. Hem trobat pares amb discursos racistes i que exigeixen un sistema educatiu segregat per als estrangers. Aquesta, però, no és la

norma. En termes generals, la sensació és que els pares d'origen estranger tenen més accentuats alguns “mals” que també són presents en la població autòctona. Així, si la majoria de famílies estan poc atentes a l'educació dels seus fills, en el cas de les famílies estrangeres no ho estan gens; si la majoria de pares no s'impliquen en les activitats de l'escola, en el cas de les famílies immigrades no ho fa ningú; si molts nens acaben per no prendre's seriosament els estudis i essent poc respectuosos, els nens d'origen estranger accentuen aquesta tendència.

No és aquest el moment de fer una anàlisi dels prejudicis i incomprensions que hi ha darrere d'aquestes percepcions, ni dels problemes del sistema educatiu que no s'han acabat de resoldre positivament i que generen aquesta mena de malestar. El que volem destacar és que la presència i la concentració d'alumnat d'origen estranger és un element de primeríssim ordre no tant a l'hora de seleccionar una escola, sinó de descartar-ne alguna.

Per tant, l'arribada i la concentració d'aquest alumnat a partir de les possibilitats limitades de distribució de la matrícula viva genera una percepció social generalitzada que tendeix a afavorir la guetització d'alguns centres, la dualització escolar entre escoles concebudes com a centres “d'excel·lència educativa” i altres com a “escoles assistencials”, i la lluita competitiva entre famílies per no entrar a les escoles del segon pol.

A parer nostre, la procedència de les famílies articula clarament aquests posicionaments —tot i que sigui explicitada a contracor— no només pels problemes i handicaps associats a l'escolarització de la població immigrada —alguns de reals, altres de molt més qüestionables—, sinó perquè en la procedència s'evidencia un problema subjacent difícil de veure: el nivell d'homogeneïtat o d'heterogeneïtat social del grup-classe.

En aquest sentit, hi ha una paradoxa curiosa: la procedència és una referència a la posició estructural, l'única, que articula discursos relatius a les desigualtats socials i a dificultats originàries diferents pel que fa a les possibilitats d'aprofitament del recurs escolar. A més, en relació a la procedència hi ha pocs matisos: tot i que alguns pares adverteixen que no es pot generalitzar, l'associació entre immigració i dificultats escolars és sistemàtica, i els casos que no s'hi ajusten o bé s'obvien o bé són considerats excepcions

a la regla. A més, no hi ha una preocupació per esbrinar les opcions pedagògiques que poden pal·liar aquesta situació, només preocupa que els problemes no repercuteixin negativament sobre els propis fills. En canvi, l'altra forma d'heterogeneïtat social, la que afecta de manera més transversal la ciutadania —és a dir, la diferència d'estatus socioeconòmic—, no només no articula discursos sobre la distribució desigual dels problemes i handicaps escolars dels nens, sinó que es dilueix en problematitzacions d'ordre més psicològic.

Això fa que, a nivell estructural, només la procedència sigui problematitzada, i que de fet s'hi identifiquin handicaps escolars que moltes vegades tenen més a veure amb l'estatus social que no pas directament amb la procedència¹. Entre la població autòctona, com veurem en el punt següent, les diferències entre els alumnes i els pares no remetent a una dimensió estructural.

La composició social de les escoles: l'homogeneïtat del grup d'iguals

L'homogeneïtat o heterogeneïtat del grup-classe podríem dir que és el “motiu invisible” de la tria escolar. Pot semblar que parlar de “motiu invisible” sigui una manera d'explicitar una motivació inexistent, quelcom que els pares no perceben com a problemàtic però que ho és. És a dir, els pares no trien l'escola per aquest motiu, encara que és el més important a l'hora d'explicar les diferències de rendiment entre unes escoles i unes altres. El cert és que, com a motiu, no apareix en els grups de discussió. Els pares mai no diuen que trien una escola o altra perquè els nens que hi assisteixen comparteixin l'estatus social.

Com dèiem, la qüestió de l'homogeneïtat o de l'heterogeneïtat social només pren força com a argument en relació a la procedència dels nens i nenes. En aquest sentit, val a dir

1. Hi ha estudis que mostren com molt sovint els pares d'origen estranger dipositen més expectatives en les possibilitats que l'escola atorga als seus fills que no pas els pares autòctons d'estatus baix, els quals tendeixen més a mostrar-se desencantats i a desautoritzar l'escola (Alegre, Benito i González, 2006).

que, també entre els pares d'origen estranger, l'homogeneïtat “ètnica” —si més no, la presència d'una certa massa crítica d'alumnes de la seva mateixa procedència— és un factor a tenir en compte a l'hora de triar unes escoles o unes altres. Alguns dels tècnics d'educació dels ajuntaments amb els quals ens hem entrevistat així ho apunten. No sembla estrany que uns pares nouvinguts cerquin un cercle de referència amb qui comparteixin codis culturals i idiomàtics per recolzar-s'hi durant la immersió a la nova realitat on s'arriba. Però val la pena destacar que, tot i aquesta predisposició, la majoria dels pares d'origen estranger accepten anar a qualsevol escola sempre i quan no els comporti costos i dificultats afegides (ja siguin de tipus econòmic o d'una altra índole).

Ja hem vist com la cerca d'homogeneïtat és important per a molts pares autòctons. Alguns no volen tenir els problemes educatius que s'associen a la immigració a les escoles, i, per tant, no volen immigrants a les seves escoles. Ho trobem força en part dels pares d'escoles concertades, sobretot en els d'aquelles on el vincle entre escola i servei públic queda més diluït. D'altres el que no volen és veure's a centres escolars que concentrin bona part de la població de procedència estrangera, i davant d'aquesta possibilitat, l'estratègia més estesa és mirar d'evitar certes escoles.

Aquest és l'únic element de composició social que es reconeix com a tal. Però això no vol dir que la composició social dels centres escolars no sigui un factor determinant en la tria. Sí que ho és, però no pren forma sota el prisma de les diferències estructurals d'estatus cultural o socioeconòmic, sinó a partir de l'articulació de diferències qualitatives quant a la preocupació dels pares per l'educació dels seus fills. Hi ha pares que “es preocupen” per l'educació i pares que no, i la seva distribució per les escoles no és aleatòria. Val a dir que aquesta divisió entre els “pares que es preocupen” i els “pares que no es preocupen” s'articula sobretot en l'oposició que fan molts pares que van a l'escola concertada entre els pares que aposten per la concertada i els que no.

El fet de pagar l'escolarització —de fet, una part minsa i no obligatòria de l'escolarització— permet fer un discerniment clar entre pares que es preocupen —els que paguen— i pares que, si més no, no és segur que es preocupin. Ser un pare preocupat o despreocupat no vol dir, en aquest sentit, implicar-se de manera sistemàtica en l'escola i l'educació, sinó mostrar una adhesió clara —econòmica— al sistema escolar. De fet,

tant els pares de les escoles públiques com els de les concertades amb els quals vam parlar es queixaven que només una minoria s'implica a l'AMPA i a la resta d'activitats escolars que vinculen els pares; en algunes concertades el nivell d'implicació és un xic més elevat, però només en activitats puntuals. Per tant, la preocupació té més a veure amb la capacitat que se suposa que tenen els pares que paguen per desenvolupar una tasca educativa pròpia sobre els fills: amb els pares de la concertada és té la certesa que són persones que s'esforcen perquè els seus fills siguin persones “ben educades”. En els casos més extrems, l'oposició és radical: a l'escola concertada hi van els pares que volen que els seus fills siguin ben educats, mentre que la pública és un lloc d'on els nens surten mal educats —tant a nivell acadèmic com cívica—, ja sigui perquè els pares es despreocupen, ja sigui perquè la proporció de pares despreocupats/nens mal educats és tan elevada que contamina la resta de nens.

Molts pares no estan disposats que els seus fills siguin “contaminats” i molts creuen que només la concertada ho garanteix. L'exposició argumental anterior és la més extrema de totes, però la por que els fills s'exposin a riscos innecessaris i la percepció que l'escola pública ho permet excessivament és força generalitzada. En aquest sentit, es considera que l'escola pública ha patit una sèrie de transformacions, sobretot associades a la implementació de la LOGSE, que deixa els nens en una situació de vulnerabilitat excessiva. L'escola concertada sembla que pot blindar aquests nous espais de vulnerabilitat.

Podríem dir, per tant, que la preocupació per privar els fills dels riscos de la LOGSE és una nova dimensió que separa els pares que es preocupen i els que no es preocupen. En aquesta línia argumental és més fàcil trobar pares que, més que contraris a l'escola pública, es refugien dels riscos que creuen percebre-hi. Però, quins són els “problemes” que els pares veuen a la LOGSE? Bàsicament n'identifiquem dos. El primer, i principal, és el canvi de centre escolar als 12 anys. Molts pares viuen amb angoixa el pas a la secundària a una edat tan primerenca. Als 12 anys es perden els referents escolars amb què s'ha conviscut durant tota la infantesa i s'entra en contacte amb un món escolar nou, més despersonalitzat, desconegut, i on el nen té com a referència nois i noies molt més grans. L'escola concertada moltes vegades integra la primària i l'ESO, i per tant neutralitza aquest trencament que hi ha a la pública. En segon lloc, la LOGSE obliga

els menors a estudiar fins als 16 anys, cosa que fa que molts nois i noies desmotivats comparteixin classe amb d'altres que sí que voldrien estudiar, tot empitjorant el clima escolar i les possibilitats d'aprenentatge. Els pares consideren que a l'escola concertada és més complicat trobar-hi nens desmotivats, sobretot els que articulen estratègies de resistència escolar i oposició al professorat. Tot i que aquestes preocupacions remeten a problemes i riscos identificats amb l'ESO, el fet de matricular ja a P3 els fills a l'escola concertada anticipa la possibilitat de no haver-hi de fer front en el futur.

En tot cas, és interessant comprovar com la divisió conceptual entre pares preocupats i no preocupats podria remetre a una divisió estructural entre certs pares, però en canvi no ho fa. Si en relació a la procedència, apuntàvem que els casos que trenquen la lògica implícita entre immigració i problemes escolars són vistos com a excepcionals, en relació a l'estatus passa tot al contrari. Tot i que les estadístiques evidencien la correlació potentíssima que hi ha entre l'estatus social —nivell d'instrucció dels pares, per exemple— i els resultats escolars, el cert és que aquí els casos que trenquen aquesta tendència invisibilitzen la correlació. Així doncs, aquí, la singularitat que trenca la norma, més que dibuixar casos excepcionals el que fa es tornar a situar la causa en un pla no estructural. El problema, per tant, no té a veure amb l'estatus social de les famílies, sinó amb si es preocupen o no per l'educació dels nens. Els pares despreocupats d'estatus elevat, amb fills mal educats, i els pares preocupats d'adscripció obrera, amb fills molt educats, no són excepcions a la norma sinó l'evidència que el que importa no és l'adscripció estructural. De fet, alguns dels pares d'escola concertada amb qui vam parlar formaven part d'aquesta singularitat que mostra com la veritable importància es troba en la importància que es dona a l'educació.

En qualsevol cas, la cerca d'homogeneïtat orienta igualment la motivació: en el cas de la població d'origen immigrat, l'homogeneïtat cercada és estructural, ètnica. En el cas de l'estatus cultural, l'homogeneïtat és motivacional, i el que es vol evitar és la barreja amb nens brètols i pares despreocupats, de tal manera que la dimensió estructural esdevé quelcom invisible, subjacent.

El discurs dels pares d'estatus elevat que duen els fills a escoles públiques ben considerades mereix una atenció especial. En aquest cas, la reflexió sobre els problemes

relatius a la composició social de l'escola són menors, gairebé inexistents. En tot cas, hi ha certa preocupació pel creixement potencial de la població d'origen nouvingut, però fins i tot aquesta preocupació apareix poc sovint. Les referències que fan a les desigualtats en la composició social de les escoles públiques no són des d'una perspectiva problematitzadora. Els pares d'escoles públiques d'estatus menor tampoc tendeixen a problematitzar aquesta composició. Només hi ha dos casos en què es problematitza la composició social de les aules més enllà de la qüestió migratòria.

És el cas dels pares que no han estat assignats a l'escola pública que desitjaven i que els ha tocat una escola més mal situada en el rànquing subjectiu dels ciutadans. Malgrat que en molts casos l'escola ha superat les expectatives que en tenien, o bé són més conscients, o bé s'atreveixen a verbalitzar els problemes de segregació i la necessitat de fer-hi front. De manera anàloga, els pares que van a escoles on la majoria dels pares tenen un estatus inferior al propi són conscients de la rellevància d'aquest element, i en alguns casos articulen discursos força crítics sobre el sistema escolar i reivindiquen la necessitat d'aconseguir que hi hagi prou "massa crítica" de pares amb nivell d'estudis postobligatoris o universitaris a les aules.

⑥ Conclusions

LA RELLEVÀNCIA DE LA SEGREGACIÓ SOCIAL EN EL SISTEMA ESCOLAR CATALÀ

Aquesta investigació ha mirat d'indagar en les possibilitats que tenen els ajuntaments de treballar per a l'equitat del sistema educatiu a partir de les polítiques educatives sobre les quals tenen competències. Això ens ha conduït a un doble objectiu analític. D'una banda, hem mirat d'esbrinar quin és el nivell de segregació social entre les escoles dels municipis catalans, ja que difícilment podem plantejar-nos treballar en dinàmiques afavoridores de l'equitat sense tenir aquest coneixement previ. La posició estructural dels alumnes és l'element que més explica els seus resultats futurs; per tant, la segregació escolar i la desigualtat en la composició social de les escoles són els factors que més expliquen els futurs resultats dels diversos centres. Conèixer-ne la composició és una condició prèvia *sine qua non* per plantejar-se qualsevol treball en termes equitatius. En el nostre cas, considerem l'equitat educativa d'una manera modesta: seria equitatiu generar una situació en la qual s'obtingués una igualtat de resultats educatius de mínims que consistís en l'acreditació generalitzada del tram obligatori del conjunt de la població escolar —o, en tot cas, un fracàs escolar mínim i no condicionat per la situació social dels alumnes.

El més senzill, pel que fa a l'obtenció de resultats equitatius, és plantejar-se dedicar recursos extraordinaris a certes escoles per compensar les seves dificultats estructurals

superiors, directament relacionades amb el perfil d'alumnat amb què treballen. La realitat, però, és que la distribució desigual de recursos —per exemple, el fet d'atorgar professors de reforç a certs centres, o bé de rebaixar la *ratio* d'alumnes per aula— és un recurs polític marginal i que, a més, s'escapa de les competències dels municipis. Per tant, treballar a favor de l'equitat a partir de repensar la distribució dels recursos educatius no és operatiu en el camp de possibilitats dels municipis.

En canvi, els municipis sí que tenen certes competències en les polítiques d'accés escolar. El nostre plantejament és el següent: afavorir una segregació escolar menor genera uns marcs escolars potencialment més equitatius per dues raons. En primer lloc, fa que els centres igualin les seves condicions inicials i que hagin de fer front a un mateix nivell de dificultats i, per tant, que puguin atendre els alumnes que necessiten més atenció de la mateixa manera. En segon lloc, les situacions d'heterogeneïtat a les aules afavoreixen el que hem anomenat “efecte-arrossegament”; un “contagi” d'expectatives educatives en els nens amb pares que no han estudiat més enllà del que era estrictament obligatori.

El segon objectiu analític consisteix precisament a veure fins a quin punt els models de zonificació escolar influeixen en un mapa escolar més o menys segregador. La zonificació escolar és un instrument tècnic que orienta la distribució de l'alumnat en les escoles del municipi: en cas que les escoles tinguin més demanda que oferta de places, el fet de residir a l'àrea d'influència d'una escola afavoreix que l'alumne hi pugui entrar. Els ajuntaments acostumen a participar en el disseny d'aquestes àrees. Per tant, si els models de zonificació escolar influeixen en la segregació escolar i, de retruc, en l'equitat educativa, això voldria dir que els ajuntaments aquí tenen un instrument de treball per considerar.

Al llarg de la investigació hem anat mostrant la importància de l'elevat nivell de segregació escolar que hi ha a tots els municipis analitzats. La situació de les escoles de cada municipi difereix molt entre si, tant pel que fa al nivell d'instrucció de les famílies com a la procedència de l'alumnat. Lògicament, no tots els municipis es troben en la mateixa situació; hi ha municipis amb uns nivells de segregació relativament baixos i d'altres on aquests són molt més pronunciats. A la vegada, a tots els municipis també

apareixen uns nivells de concentració escolar importants —és a dir, les situacions més extremes d'homogeneïtzació social d'alguns centres—, tant de condicions afavoridores dels bons resultats educatius com de mals resultats educatius. En termes generals, per tant, la situació dels municipis catalans no afavoreix l'equitat educativa.

En la concentració i en la segregació escolar pesen molts factors que no estan relacionats amb el model de zonificació escolar. El factor que més explica la segregació escolar és la pròpia segregació residencial dels municipis. De fet, hi ha una correlació clara entre la segregació residencial i la segregació escolar. En els municipis on els diferents barris i les diverses zones urbanes es troben més diferenciats, més segregació escolar hi ha. En els casos més extrems, podríem dir que hi ha situacions de segregació residencial que fan la segregació escolar pràcticament irreversible —on, per tant, treballar amb voluntat equitativa segurament no passa només per fer disminuir la segregació escolar. En molts d'altres, en canvi, la segregació residencial podria modular-se, fer-se menys determinant, a través d'un disseny d'àrees d'influència escolar que, a més de la proximitat, també tingués en consideració elements determinants en el rendiment futur dels infants —bàsicament, la composició social de les àrees.

A més, les diverses dinàmiques de les famílies en la tria escolar també tenen una forta influència en els processos de segregació, sobretot perquè els que trien i que actuen estratègicament per accedir a les escoles potencialment afavoridores d'un bon rendiment escolar acostumen a ser pares amb un estatus socioeconòmic mitjà-elevat. En termes generals, el paper de les famílies en la tria escolar reforça la segregació residencial preexistent, i genera una segregació escolar més pronunciada. Val a dir, en aquest sentit, que la recerca d'un "bon clima" escolar és el que més orienta la selecció d'escola de les famílies que s'esforcen a activar el dret a la llibertat d'elecció de centre. El bon clima escolar passa, sobretot, per tenir escoles en què els pares es "preocupin" per l'educació i per trobar pares amb un grau de similitud d'estatus elevat respecte a la pròpia posició. En aquest sentit, l'elevada presència d'alumnes de procedència estrangera és el que més distancia els pares autòctons de determinades escoles.

En tercer lloc, la presència d'escoles concertades als municipis —i també als municipis propers— reforça la segregació escolar. De manera sistemàtica, a gairebé tots els cen-

tres concertats el perfil de pares que hi tenen fills matriculats remet a situacions més favorables que no pas a les àrees d'influència on els centres es troben situats. En molts casos, l'escola concertada facilita que molts pares trobin el “bon clima” educatiu que cerquen, ja sigui per aconseguir que els seus fills es matriculin a escoles vistes com a referents d'excel·lència educativa, ja sigui, més modestament, per fugir de situacions escolars als centres públics assignats que no fan cap gràcia —per exemple, per la presència excessiva de població estrangera. De fet, és en els indicadors i índexs de segregació i de concentració referits a la procedència dels alumnes i dels pares d'aquests on més clarament s'accentua la diferència entre escola pública i privada, si bé les diferències també són presents en relació als nivells d'instrucció. Val a dir, de tota manera, que bona part de les diferències entre la pública i la concertada s'expliquen pel contrast entre els centres de les mateixes àrees escolars; en canvi, entre àrees escolars sovint trobem situacions d'escoles públiques en zones socialment privilegiades amb una composició escolar més favorable que escoles concertades a zones socialment deprimides.

Aquests tres factors condicionen molt la situació que trobem als municipis, i minimitzen l'impacte real dels models de zonificació. Malgrat això, el cert és que els resultats de l'estudi semblen assenyalar que certes situacions de zonificació escolar són menys segregadores que altres. Els municipis que no tenen escola concertada (si més no, escola concertada d'“excel·lència”) generen menys segregació escolar. Alhora, els municipis amb zones úniques tendeixen a tenir uns índexs de segregació escolar inferiors. També hem observat que als dos municipis analitzats en què s'ha produït un canvi en el model de zonificació, la situació sembla haver millorat pel que fa al nivell de segregació escolar. En un cas, es va passar d'un model d'àrea-escola a un de zona única. En l'altre, el canvi es va produir d'un model d'àrea-escola a un model de zones múltiples que integraven, a cada àrea d'influència, tant escoles públiques com concertades, ambdues condicionades per la zonificació escolar. En tots dos casos els índexs de segregació i de concentració escolar tendeixen a disminuir, pel que fa a la procedència i pel que fa al nivell d'instrucció dels pares.

En termes generals, per tant, sembla que les zones que agrupen diverses escoles, i on les escoles públiques i les concertades s'integren en una mateixa situació competitiva —és a dir, on la concertada està subjecta al mateix barem que la pública en funció de

l'àrea on se situa—, tendeixen a tenir menys segregació escolar. Com dèiem, l'impacte del model de zonificació no és massa accentuat, perquè hi ha altres factors que hi intervenen. Ara bé, això no vol dir que no tingui impacte. En els municipis que parteixen de condicions de segregació accentuades, els beneficis dels models de zona única o de zones múltiples, si bé són minsos, semblen transversals a tots els índexs analitzats, tant als de segregació com als de concentració. Així s'apunta en els dos municipis en què hem pogut contrastar la realitat educativa després que s'hi hagués implementat un canvi de model.

En canvi, als municipis on la situació inicial no és marcadament segregada, els beneficis d'aquesta mena de models de zonificació poden ser més controvertits. Tot i que els resultats de la investigació no són concloents, els diferents indicis que aporten els índexs comparats ens porten a concloure el següent: els models de zona única —o de zona múltiple amb la concertada integrada— correlacionen amb resultats positius quant als nivells de segregació, sobretot en aquells aspectes de la segregació escolar més invisibles però més transcendents: concretament, en la segregació dels pares amb estudis postobligatoris. Per tant, el resultat és positiu en l'aspecte que considerem més important. Amb tot, no passa sistemàticament el mateix amb altres índexs de segregació i amb els índexs de concentració. En alguns municipis, els indicis semblen apuntar que algun d'aquests índexs podria fins i tot incrementar-se. Seria el cas de la concentració de població d'origen immigrat a certes escoles o bé de la segregació dels pares amb dèficit instructiu.

Això s'explicaria perquè els models de zona única/zones múltiples integrades tendeixen a afavorir que part de la població que no triava escola perquè es resignava amb l'escola que li corresponia per proximitat es plantegi opcions de fugida cap a escoles de més prestigi, de manera que algunes escoles amb situacions especialment delicades podrien accentuar la seva estigmatització. D'alguna manera, els models que plantegem operen des d'una perspectiva de justícia social, ja que incrementen les opcions de tria entre una part dels pares més resignats, i això té un efecte inequitatiu.

Però malgrat aquest possible efecte no desitjat, creiem que el canvi de model continua tenint, en termes globals, un efecte positiu. D'una banda, la segregació més important

tendeix a neutralitzar-se. De l'altra, el manteniment —o el petit increment— de situacions no equitatives i de segregació remetent a situacions més extremes, més marginals. Per tant, passem d'un problema que afecta transversalment tots els centres a una situació que afecta més focalitzadament pocs centres i pocs col·lectius.

A parer nostre, això és més desitjable per una raó molt senzilla: és més fàcil operar a favor de l'equitat per mitjà de la destinació de més recursos a les escoles en situacions més desfavorides quan aquestes són poques. A l'inici de les conclusions advertíem com, de fet, es pot treballar per l'equitat amb l'aportació de més recursos als centres escolars en situacions més complexes. També hem dit que, a la pràctica, aquesta manera de procedir era marginal. Si s'aconsegueix que aquesta manera de procedir marginal correspongui a un problema de segregació també marginal —és a dir, focalitzat a pocs centres escolars— els resultats poden ser òptims en termes de millora de l'equitat. El problema que tenim avui dia és que el percentatge d'escoles amb una situació objectiva de necessitat de més recursos (si ens atenem a un indicador tan objectiu com el volum d'alumnes que no acrediten en finalitzar l'ESO) no és, ni molt menys, marginal.

Tenint en compte totes aquestes consideracions, a continuació apuntem una proposta de zonificació escolar que maximitza els aspectes afavoridors de l'equitat educativa que han anat apareixent al llarg de l'estudi i que té per objectiu central generar unes condicions objectives que potenciïn l'heterogeneïtat social a les aules.

UNA PROPOSTA PER A LA MILLORA DE L'EQUITAT: LA ZONIFICACIÓ ESCOLAR INTEGRADA

Aquesta proposta, la Zonificació Escolar Integrada (ZEI), es concreta en un mapa amb àrees d'influència escolar que incloguin diverses escoles, tant públiques com privades concertades, i que tinguin uns nivells d'instrucció de la població resident similars. Tot seguit plantejem els que podrien ser els beneficis principals d'aquest nou model en relació amb els models de zonificació escolar exposats, sobretot amb el model d'àrea-escola, el model del qual s'allunya més.

Àrees amb més d'una escola

La inclusió de diverses escoles en una mateixa àrea d'influència incrementa les opcions “reals” d'elecció de les famílies, ja que facilita la tria entre diversos centres i que la màxima puntuació s'obté per proximitat al domicili. El fet d'obtenir la màxima puntuació per proximitat a més d'una escola pública pot neutralitzar l'“efecte-fugida”, almenys el de les famílies partidàries de l'ensenyament públic que arriben al sector privat per falta d'opcions reals d'accedir a un altre centre públic que consideren més satisfactori.

Àrees amb doble titularitat (centres públics i centres privats concertats)

La inclusió de l'escola pública i la privada concertada a les mateixes àrees pot contribuir, també, a reduir l'“efecte-fugida” d'algunes famílies cap als centres privats concertats, ja que només obtindran la màxima puntuació per proximitat als que corresponen a l'àrea de referència del seu domicili (equiparant-se en aquest sentit amb l'escola pública). A la vegada, la demanda de plaça a aquests centres pot esdevenir més heterogènia, perquè les famílies socialment més desfavorides poden percebre l'escola concertada com una opció d'accés real. Actualment, l'accés a alguns d'aquests centres per a determinades famílies no és fàcil, per diferents motius.

En primer lloc, per condicionants econòmics. Malgrat que la LODE formalment va establir la gratuïtat de l'ensenyament obligatori als centres sostinguts amb fons públics, alguns centres concertats reben contribucions econòmiques de les famílies per diversos conceptes: quotes regulars i periòdiques a través de fundacions privades, activitats complementàries “voluntàries”, activitats escolars dins de l'horari lectiu, matrícula o derrama a principi o final de curs... (Carbonell, F. i Quintana, 2003). Segons estimacions de Calero i Bonal (1999) a partir de la *Encuesta de financiación y gastos de la enseñanza privada* de 1998¹, el curs 1994-1995, al voltant del 30% dels ingressos de l'escola privada concertada procedien de les quotes familiars.

1. Realitzada per l'Instituto Nacional de Estadística (INE).

Aquestes contribucions actuen, en certa mesura, com a mecanismes de *selecció adversa* per part d'aquests centres, ja que les famílies amb un nivell d'ingressos menor no es plantegen sol·licitar-hi plaça. Però al marge dels condicionants econòmics, hi ha altres pràctiques de *selecció adversa* que tenen com a objectiu dissuadir la demanda de famílies amb una determinada condició social i cultural, tals com una entrevista personal d'accés on es desaconsella la incorporació al centre, la manca d'informació pública sobre les característiques del centre, la manifestació per escrit de la conformitat per rebre formació religiosa cristiana, etc. (Carbonell, F. i Quintana, 2003).

Òbviament, mitjançant la zonificació escolar no és possible acabar amb aquestes pràctiques, sinó que, perquè això es produeixi, és necessari que les administracions locals disposin de més capacitat de control del procés de preinscripció i matriculació, i també de més capacitat informativa sobre les opcions reals de totes les famílies. Però mitjançant la zonificació de l'escola concertada seguint de model de la pública s'equiparen les condicions objectives d'accés. D'aquesta manera es potencia un reconeixement major de l'escola concertada com a part integrant de l'oferta pública, i no com a alternativa d'escolarització per a determinats grups socials. Val a dir, a més, que tant la LOE com el recent Decret d'Admissió de l'Alumnat expliciten que els models de zonificació han d'observar aquesta regla, que d'altra banda cada vegada s'implementa a més municipis catalans.

Àrees de dimensions grans

El fet que diverses escoles formin part d'una mateixa àrea d'influència, i que com a mínim una d'aquestes sigui concertada, incrementarà el radi d'influència de les àrees (respecte a les situacions d'àrea-escola). Això pot contribuir a modificar determinades dinàmiques de transmissió al centre escolar de les desigualtats socials subjacents a la morfologia urbana del municipi, especialment en aquelles escoles situades en barris socialment desfavorits. En aquestes situacions, l'àrea-escola pot potenciar dinàmiques de guetització escolar, mentre que una àrea de més extensió territorial, que incorpori altres zones urbanes, pot generar unes condicions més favorables per reconduir determinades dinàmiques de retroalimentació en la transferència de desigualtats entre barri i escola.

Unes àrees més grans, amb l'escola concertada integrada, també poden contribuir a equilibrar la demanda al conjunt del municipi. És cert que dins de cada àrea pot haver-hi diferències significatives en el nivell de demanda a les diverses escoles, però la redistribució de les famílies que no accedeixen a la primera opció pot tendir a produir-se entre els centres de la mateixa àrea. A més, una visualització major de l'escola concertada com a opció real per als col·lectius socialment més desfavorits, conjuntament amb la neutralització de l'“efecte-fugida”, també afavorirà un reequilibri del perfil de la demanda, incrementant el seu nivell d'heterogeneïtat².

Àrees amb composicions socials similars

Per últim, el disseny de les àrees d'influència hauria de tenir en compte criteris relatius al seu perfil sociodemogràfic, concretament el nivell d'instrucció de la població adulta que hi resideix. La inclusió d'aquest criteri en la configuració de les àrees pot generar unes condicions encara més favorables per a l'obtenció d'una distribució equilibrada de l'alumnat, ja que la transmissió de capital instructiu de les àrees cap als centres partiria d'unues condicions similars a totes les àrees. Certament la configuració urbanística dels municipis, així com la ubicació territorial de les diverses escoles, no sempre permet establir la delimitació de les àrees per allà on es desitjaria. Però més enllà d'aquestes limitacions el que es planteja és un disseny d'àrees que es marqui com a objectiu aproximar-se el màxim possible a un escenari d'àrees amb composicions socials similars.

Aquesta situació inicial afavoriria l'assoliment d'un primer objectiu per tal d'incrementar el nivell d'heterogeneïtat social als centres: un cert equilibri en la composició social de la població escolaritzada a les àrees. És cert que això no assegura que la composició social de les escoles de cada àrea sigui equilibrada, però es generen les condicions objectives per tal que així sigui. Lògicament, aquestes condicions objectives han d'anar acompanyades d'altres mesures que permetin minimitzar les diferències entre

2. Al seu temps, això podria tenir efectes positius sobre l'equilibri del volum de demanda als centres de l'àrea, atès que les dues dimensions es retroalimentarien.

les diferents escoles de cada àrea (com ara les polítiques informatives i d'orientació a les famílies, la reserva de places per a alumnes amb NEE... així com l'assoliment de la gratuïtat real i la desaparició de les pràctiques de selecció adversa a alguns centres concertats).

Caldria, doncs, que, al marge de conjugar la densitat d'alumnes potencials amb l'oferta de places, el disseny de les àrees perseguís la constitució d'àrees internament heterogènies pel que fa al nivell d'estudis de la població resident. Lògicament, tenint en compte les dimensions d'aquestes àrees, aquest model de zonificació només és plantejable en municipis d'unes certes dimensions. En els municipis de menys de 20.000 habitants (aproximadament) apostem pel model de zona única. De fet, aquesta proposta de zonificació tindria com a resultat un mapa escolar amb un conjunt d'àrees equivalents a "zones úniques", amb perfils instructius similars. Per tant, en el fons es tracta d'adaptar el model de zona única a municipis més grans i d'incorporar el criteri de disseny corresponent al capital instructiu de les àrees.

Un bon plantejament per assolir zones socialment heterogènies, sempre que les característiques urbanístiques i la ubicació de les escoles així ho permetin, pot ser un mapa de zonificació radial, és a dir, un mapa on les diverses àrees d'influència escolar parteixin des del centre de la ciutat cap a les zones més perifèriques. La zonificació radial permet superar una de les principals dificultats que planteja la ZEI: equilibrar el nombre d'escoles concertades a les àrees. Moltes vegades els centres concertats es concentren al centre de les ciutats, i és per això que un disseny radial permet distribuir-los. Aquest criteri és aplicable a una part important de municipis, però difícilment es pot plantejar a les ciutats més grans.

Cal advertir, però, que a les ciutats grans (de més de 100.000 habitants) amb nivells de segregació residencial importants i barris grans o zones socialment homogènies, el treball a favor de l'equitat mitjançant la zonificació escolar té moltes limitacions. Quan els espais d'homogeneïtat social d'un municipi són de grans dimensions, la configuració de les àrees d'influència difícilment pot generar espais geogràfics socialment heterogenis. Segurament en aquestes ciutats l'objectiu que cal plantejar-se a través de la zonificació és garantir les mateixes opcions de tria per a totes les famílies

—tant d'escola de titularitat pública com de concertada— i el treball en l'equilibri de la distribució de l'alumnat ha de passar per altres polítiques (reserva de places per a NEE, reducció de ràtios, transport escolar...). Semblaria que el model de zonificació implementat aquest mateix any a la ciutat de Barcelona aniria en aquesta línia.

La ZEI, per si sola, no garanteix un increment de l'heterogeneïtat social a l'interior de les aules, però sí que n'estableix unes condicions objectives més favorables. De fet, la voluntat de la proposta no és traslladar directament les composicions socials obtingudes en el disseny de les àrees d'influència a l'interior de les aules, sinó generar unes condicions que afavoreixin un equilibri de la demanda tant en relació al volum de preinscripcions als centres com en el nivell instructiu dels demandants.

La diagnosi de la situació actual indica que no totes les famílies disposen de les mateixes oportunitats en l'elecció del centre, tant a nivell objectiu com subjectiu³. Així, mentre que els individus amb un estatus sociocultural millor acaben escollint entre més escoles i més ben posicionades (per factors com el nivell de renda, la residència a barris socialment avantatjats, el nivell d'informació de què disposen i la seva capacitat per analitzar la realitat educativa del municipi), altres disposen de menys opcions reals.

A parer nostre, el nivell d'equitat en l'accés escolar, sota el principi de la llibertat d'elecció de centre de les famílies, ve determinat per la igualació de les opcions de demanda del centre escolar amb independència del nivell d'instrucció dels pares; és a dir, per l'anul·lació de la correlació existent entre els centres escolars demandats i el perfil instructiu (i la procedència) dels pares que les sol·liciten.

3. La nostra proposta aborda la dimensió objectiva de la problemàtica, però hi ha altres polítiques educatives que poden tenir un impacte positiu en relació a la dimensió subjectiva, és a dir, en igualar les expectatives i preferències de l'elecció de centre dels pares independentment del seu estatus. Des de fa uns anys, a Catalunya han començat a entrar en funcionament les Oficines Municipals d'Escolarització. Entre les funcions que té hi ha la d'informar a les famílies de les característiques de les escoles de la seva ciutat i de les possibilitats d'elecció de centre de què disposen. Polítiques educatives com aquesta poden generar la transversalització progressiva de les expectatives escolars de les famílies, independentment del seu origen.

Si es vol incrementar l'equitat a través de la disminució de la segregació escolar, un factor ineludible és establir unes condicions objectives que igualin les opcions reals d'elecció de centre independentment de l'estatus de les famílies, afavorint així un equilibri en la demanda entre els centres major. A més, aquest procés no té per què interferir en la llibertat d'elecció de centre de les famílies, ans al contrari, la nostra proposta tendeix a estendre la llibertat d'elecció, perquè la proximitat al centre deixa de ser un element tan determinant com, en termes generals, ho és en aquest moment.

La mesura que proposem pretén evitar la polarització del comportament de la demanda, principalment incrementant les opcions reals de les famílies amb una posició estructural més baixa. A la vegada, la ZEI també aspira a incidir en la demanda de les famílies d'estatus socioeconòmic superior, a reduir la seva capacitat de “fugida” cap a escoles concertades considerades com a portadores d’“excel·lència educativa” —en bona mesura perquè es blinda l'accés a segons quins sectors socials. D'aquesta manera, tot i que no s'aconsegueix un equilibri ni total ni automàtic, s'estableixen unes condicions que poden contribuir a equilibrar la demanda i, en conseqüència, a incrementar l'heterogeneïtat a les aules.

Índex de taules i gràfics

Índex de taules

Taula 1. Criteris d'admissió de l'alumnat	21
Taula 2. Mostra de municipis	29
Taula 3. Taxes de resposta dels qüestionaris	30
Taula 4. Mostra de grups de discussió	35
Taula 5. Índexs de segregació escolar entre els centres de cada municipi segons el país de naixement	46
Taula 6. Índexs de segregació escolar entre els centres de cada municipi segons el capital instructiu familiar	46
Taula 7. Índexs de polarització escolar segons el país de naixement de l'alumnat	48
Taula 8. Índexs de polarització escolar segons el capital instructiu familiar de l'alumnat (pare i/o mare amb estudis postobligatoris)	49
Taula 9. Composició pública-concertada segons el país de naixement de l'alumne i el país de naixement dels pares, dades agregades (%)	52
Taula 10. Composició pública-concertada segons el país de naixement de l'alumne i el país de naixement dels pares, dades per municipis (%)	53
Taula 11. Índexs de segregació escolar de l'alumnat nascut a l'estranger entre-sectors i intra-sectors, per municipis	54
Taula 12. Índexs de segregació escolar de l'alumnat amb pare i mare nascuts a l'estranger entre-sectors i intra-sectors, per municipis	54

Taula 13. Composició pública-concertada segons el capital instructiu familiar, dades agregades (%)	57
Taula 14. Composició pública-concertada segons el capital instructiu familiar, per municipis (%)	58
Taula 15. Índexs de segregació escolar segons el capital instructiu (estudis postobligatoris) entre-sectors i intra-sectors, per municipis	59
Taula 16. Índexs de segregació escolar segons el capital instructiu (sense estudis o primaris incomplets) entre-sectors i intra-sectors, per municipis	59
Taula 17. Tipologia de zonificació escolar	66
Taula 18. Índexs de segregació i de polarització escolar dels municipis que han canviat de model de zonificació escolar	78
Taula 19. Comparativa de la composició social residencial i escolar de les àrees d'influència, segons la procedència	87
Taula 20. Comparativa de la composició social residencial i escolar de les àrees d'influència, segons el capital instructiu	92
Taula 21. Alumnat escolaritzat fora de l'àrea d'influència escolar del seu domicili, per municipis i models de zonificació escolar	101

Índex de gràfics

Gràfic 1. Índexs de segregació escolar entre els centres de cada municipi	45
Gràfic 2. Índexs de segregació escolar de l'alumnat nascut a l'estranger entre-sectors i intra-sectors, per municipis	55
Gràfic 3. Índexs de segregació escolar de l'alumnat amb pare i mare nascuts a l'estranger entre-sectors i intra-sectors, per municipis	55
Gràfic 4. Índexs de segregació escolar segons el capital instructiu familiar (estudis postobligatoris) entre-sectors i intra-sectors, per municipis	60
Gràfic 5. Índexs de segregació escolar segons el capital instructiu familiar (sense estudis o amb els primaris incomplets) entre-sectors i intra-sectors, per municipis	61
Gràfic 6. Índexs de segregació escolar (sense estudis o amb els primaris incomplets) segons el model de zonificació escolar	68
Gràfic 7. Índexs de segregació escolar (estudis postobligatoris) segons el model de zonificació escolar	69
Gràfic 8. Índexs de segregació escolar (alumnat estranger) segons el model de zonificació escolar	70
Gràfic 9. Índexs de segregació escolar entre els centres de cada municipi segons el model de zonificació escolar	71
Gràfic 10. Índexs de segregació escolar i índexs de segregació residencial (sense estudis o amb els primaris incomplets) segons el model de zonificació escolar	72
Gràfic 11. Índexs de segregació escolar i índexs de segregació residencial (estudis postobligatoris) segons el model de zonificació escolar	73
Gràfic 12. Índexs de polarització escolar (alumnat amb pares amb estudis postobligatoris) segons el model de zonificació escolar	75
Gràfic 13. Índexs de polarització escolar (alumnat nascut a l'estranger) segons el model de zonificació escolar	76
Gràfic 14. Índexs de segregació i de polarització escolar del municipi C amb zonificació d'àrea-escola i de zones múltiples	79
Gràfic 15. Índexs de segregació i de polarització escolar del municipi F amb zonificació d'àrea-escola i de zona única	80

Gràfic 16. Capital instructiu familiar de l'alumnat escolaritzat en primera opció fora de l'àrea d'influència escolar del seu domicili, per municipis	102
Gràfic 17. Capital instructiu familiar de l'alumnat escolaritzat en primera opció fora de l'àrea d'influència escolar del seu domicili segons la titularitat dels centres, per municipis	105

Bibliografia

ALEGRE, M. A. (2005). *Educació i immigració: l'acollida als centres educatius*. Barcelona, Editorial Mediterrània.

ALEGRE, M. A., BENITO, R., GONZÁLEZ, S. (2006). *Immigrants als instituts: l'acollida vista pels seus protagonistes*. Barcelona, Editorial Mediterrània.

BONAL, X. (2003). “Una evaluación de la equidad del sistema educativo español”, a *Revista de Educación*, núm. 330, pàgs. 59-82.

BONAL, X. i ALBAIGÉS, B. (2006). “Indicadors sobre l'estat de l'educació a Catalunya”, a BONAL, X. (dir.) *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2005*. Barcelona, Editorial Mediterrània.

BONAL, X., RAMBLA, X. i AJENJO, M. (2004). *Les desigualtats territorials en l'ensenyament a Catalunya*. Barcelona, Editorial Mediterrània.

BONAL, X., GONZÁLEZ, I. i VALIENTE, O. (2005). “Les noves Oficines Municipals d'Escolarització; valoració d'experiències i propostes de disseny”, a *De Prop*, núm. 9 (<www.deprop.net>).

CALERO, J. i BONAL, X. (1999). *Política educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español*. Barcelona, Horsori.

CARBONELL, F. (coord.) (2000). *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona, Editorial Mediterrània.

CARBONELL, F. i QUINTANA, A. (coords.) (2003). *Immigració i igualtat d'oportunitats a l'ensenyament obligatori. Aportacions al debat sobre la futura llei d'educació a Catalunya*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.

CARBONELL, J., SIMÓ, N. i TORT, A. (2002). *Magribins a les aules. El model de Vic a debat*. Barcelona, Eumo Editorial.

CASAL, J; GARCIA, M; MERINO, R; QUESADA, M. (2005). *Enquesta als joves de Catalunya 2002*. Col·lecció Estudis, núm. 13. Generalitat de Catalunya, Departament de la Presidència. Secretaria General de Joventut.

COLEMAN, J. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington DC, U.S. Office of Education.

DURU-BELLAT, M. i MINGAT, A. (1997), "La constitution de classes de niveau par les collèges et ses incidences sur les progressions et les carrières des élèves", a *Revue française de sociologie*, vol. 38, pàgs. 759-789.

FERRER, F. (dir.); FERRER, G., CASTEL, J. L. (2006). *Les desigualtats educatives a Catalunya: PISA 2003*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.

GORARD, S. i SMITH, E. (2004). "An international comparison of equity in education systems", a *Comparative education*, vol. 40. Carfax Publishing.

MAMPEL, J. (2001). "Els factors d'elecció d'escola per part dels pares i el paper de les institucions. Anàlisi d'experiències", a SUBIRATS, J. (coord.) *Educació i govern local. La importància del territori i de la comunitat en el paper de l'escola*. Barcelona, Ediciones Ceac.

MARCHESI, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid, Alianza Editorial.

MECD (2005). *Las cifras de la educación en España*. (<www.mecd.es>)

MECD (2004). *Evaluación PISA 2003. Resumen de los primeros resultados en España*. (<www.ince.mec.es>)

MORA, J. G. (1996). “Influencia del origen familiar en el acceso a la educación, en la obtención de empleo y en los salarios”, a GRAO, J. i IPIÑA, A. (eds.) *Economía de la educación: temas de estudio e investigación*. Vitoria-Gasteiz, Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.

PÉREZ-DÍAZ, V., RODRÍGUEZ, J. C. i SÁNCHEZ FERRER, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona, Fundació La Caixa.

RAMBLA, X. (2003). “Las desigualdades de clase en la elección de escuela”, a *Revista de Educación*, núm. 330, pàgs. 83-98.

SAN SEGUNDO, M. J. (1999). “La demanda de educación y el origen socioeconómico. ¿Se ha alcanzado la igualdad de oportunidades?”, a *Políticas de bienestar y empleo. III Simposio sobre igualdad y distribución de la renta y la riqueza*. Madrid, Fundación Argentaria-Visor.

TORRES MORA, J. A. (1991). “Demografía educativa de los años ochenta: el nacimiento de una meritocracia bastarda”, a *Educación y Sociedad*, núm. 8, pàgs. 25-28.



La distribució de l'alumnat entre els diferents centres educatius és un aspecte central per garantir l'equitat educativa i la cohesió social. En aquesta publicació s'analitzen els processos d'accés escolar a diferents municipis catalans, posant de manifest l'existència d'importants nivells de segregació escolar segons la procedència de l'alumnat, però també segons el nivell d'instrucció dels seus pares.

La doble titularitat de la xarxa educativa, la segregació residencial en els municipis i les diferents lògiques de tria escolar de les famílies s'apunten com els principals factors explicatius dels nivells de segregació escolar.

L'estudi també analitza els efectes dels diferents models de zonificació escolar sobre la distribució de l'alumnat i, finalment, es presenta una proposta de zonificació escolar orientada a incrementar el nivell d'equitat en l'accés escolar.



Editorial Mediterrània

ISBN 978-84-8334-854-3



9 788483 348543