



Diputació
Barcelona
xarxa de municipis

Àrea d'Educació

Desigualtats en l'accés escolar

**Una anàlisi dels processos de
segregació escolar a Catalunya**

Ricard Benito i Isaac González

Col·laboradors:
Miquel Àngel Alegre
Sheila González
Óscar Valiente

Estudi encarregat conjuntament per l'Àrea d'Educació de
la Diputació de Barcelona i la Fundació Bofill.

Bellaterra, Abril de 2006

SUMARI

Continguts

1. Introducció	6
1.1 Contextualització de l'objecte d'estudi	6
1.2. La regulació de l'accés escolar a Catalunya	8
1.3. Polítiques d'accés escolar i equitat educativa	11
1.4. Metodologia	13
1.4.1. La selecció dels municipis	13
1.4.2. Composició social dels centres	16
1.4.3. Composició social de les àrees d'influència i fluxos de mobilitat	18
1.4.4. Anàlisi qualitativa	19
2. Una panoràmica general a la segregació i la concentració escolar	21
2.1. De quina(es) segregació(ns) parlem?	21
2.2. Segregació escolar	25
2.3. Concentració escolar	27
2.4. Diferències entre el sector públic i el privat concertat	30
2.4.1. Distribució de l'alumnat segons la procedència	30
2.4.2. Distribució de l'alumnat segons el capital instructiu familiar	33
3. Els models de zonificació escolar	38
3.1. Tipologia de zonificació escolar	38
3.2. La incidència de la zonificació escolar	39
3.2.1. Segregació escolar per models	39
3.2.2. Segregació escolar vs segregació residencial	43
3.2.3. Concentració escolar per models	45
3.2.4. Impacte del canvi de model	48
4. Àrees d'influència escolar i segregació escolar	51
4. 1. Relació entre la composició social de les àrees d'influència i els centres	51
4.1.1. Comparació de la població resident i la població escolar segons la procedència	52
4.1.2. Comparació de la població resident i la població escolar segons el capital instructiu familiar	57
4.1.3. Una reflexió final	63
4.2. Fluxos de mobilitat entre àrees	64

5. Lògiques de tria escolar	70
5.1. L'escola que es vol o l'escola que toca	72
5.2. Els motius de la tria (o de la resignació) escolar	76
5.2.1. La proximitat al centre escolar.....	77
5.2.2. Les instal·lacions del centre escolar	77
5.2.3. La tradició familiar	78
5.2.4. Els equips docents	78
5.2.5. Els projectes pedagògics.....	80
5.2.6. La composició social de les escoles: la presència d'alumnat d'origen estranger.....	81
5.2.7. La composició social de les escoles: l'homogeneïtat del grup d'iguals	83
6. Conclusions	87
6.1. La rellevància de la segregació social en el sistema escolar català.....	87
6.2. Una proposta per a la millora de l'equitat: la <i>Zonificació Escolar Integrada</i> ____	91
Bibliografia	96

Taules

Taula 1. Criteris d'admissió de l'alumnat	8
Taula 2. Mostra de municipis	14
Taula 3. Taxes de resposta dels qüestionaris.....	16
Taula 4. Mostra de grups de discussió	20
Taula 5. Índexs de segregació escolar entre els centres de cada municipi segons país de naixement	26
Taula 6. Índexs de segregació escolar entre els centres de cada municipi segons capital instructiu familiar.....	26
Taula 7. Índexs de concentració escolar segons país de naixement de l'alumnat	28
Taula 8. Índexs de concentració escolar segons capital instructiu familiar de l'alumnat (pare i/o mare amb estudis postobligatoris)	29
Taula 9. Composició pública-concertada segons país de naixement de l'alumne i país de naixement dels pares, dades agregades (%)	31
Taula 10. Composició pública-concertada segons país de naixement de l'alumne i país de naixement dels pares, dades per municipis (%)	31
Taula 11. Índexs de segregació escolar de l'alumnat nascut a l'estranger entre-sectors i intra-sectors, per municipis	32
Taula 12. Índexs de segregació escolar de l'alumnat amb pare i mare nascuts a l'estranger entre-sectors i intra-sectors, per municipis	32
Taula 13. Composició pública-concertada segons capital instructiu familiar, dades agregades (%)	34
Taula 14. Composició pública-concertada segons capital instructiu familiar, per municipis (%)	35
Taula 15. Índexs de segregació escolar segons capital instructiu (estudis postobligatoris) entre-sectors i intra-sectors, per municipis	36
Taula 16. Índexs de segregació escolar segons capital instructiu (sense estudis o primaris incomplets) entre-sectors i intra-sectors, per municipis	36
Taula 17. Tipologia de zonificació escolar	39
Taula 18. Índexs de segregació i concentració escolar dels municipis que han canviat de model de zonificació escolar	48
Taula 19. Comparativa de la composició social residencial i escolar de les àrees d'influència, segons procedència	54
Taula 20. Comparativa de la composició social residencial i escolar de les àrees d'influència, segons capital instructiu	58
Taula 21. Alumnat escolaritzat fora de l'àrea d'influència escolar del seu domicili, per municipis i models de zonificació escolar.....	64

Gràfics

Gràfic 1. Índexs de segregació escolar entre els centres de cada municipi.....	25
Gràfic 2. Índexs de segregació escolar de l'alumnat nascut a l'estranger entre-sectors i intra-sectors, per municipis.....	33
Gràfic 3. Índexs de segregació escolar de l'alumnat amb pare i mare nascuts a l'estranger entre-sectors i intra-sectors, per municipis	33
Gràfic 4. Índexs de segregació escolar segons capital instructiu familiar (estudis postobligatoris) entre-sectors i intra-sectors, per municipis	37
Gràfic 5. Índexs de segregació escolar segons capital instructiu familiar (sense estudis o primaris incomplets) entre-sectors i intra-sectors, per municipis.....	37
Gràfic 6. Índexs de segregació escolar (sense estudis o primaris incomplets) segons model de zonificació escolar.....	40
Gràfic 7. Índexs de segregació escolar (estudis postobligatoris) segons model de zonificació escolar	41
Gràfic 8. Índexs de segregació escolar (alumnat estranger) segons model de zonificació escolar	42
Gràfic 9. Índexs de segregació escolar entre els centres de cada municipi segons model de zonificació escolar	43
Gràfic 10. Índexs de segregació escolar i índexs de segregació residencial (sense estudis o primaris incomplets) segons model de zonificació escolar	44
Gràfic 11. Índexs de segregació escolar i índexs de segregació residencial (estudis postobligatoris) segons model de zonificació escolar	45
Gràfic 12. Índexs de concentració escolar (alumnat amb pares amb estudis postobligatoris) segons model de zonificació escolar.....	46
Gràfic 13. Índexs de concentració escolar (alumnat nascut a l'estranger) segons model de zonificació escolar.....	47
Gràfic 14. Índexs de segregació i concentració escolar del Municipi C amb zonificació d'àrea-escola i de zones múltiples.....	50
Gràfic 15. Índexs de segregació i concentració escolar del Municipi F amb zonificació d'àrea-escola i de zona única.....	50
Gràfic 16. Capital instructiu familiar de l'alumnat escolaritzat en primera opció fora de l'àrea d'influència escolar del seu domicili, per municipis.....	66
Gràfic 17. Capital instructiu familiar de l'alumnat escolaritzat en primera opció fora de l'àrea d'influència escolar del seu domicili segons titularitat dels centres, per municipis	69

1. Introducció

1.1 Contextualització de l'objecte d'estudi

Des de principis dels anys noranta, diferents investigacions han analitzat el nivell d'equitat existent 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 d'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 objecte d'atenció en aquestes investigacions. Les conclusions que d'elles es desprenen apunten en la 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).

Respecte a 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, que ha assolit, a la dècada dels noranta, una taxa neta d'escolarització propera al 100%; el curs 2002-03 aquesta era del 94,7% als tres anys d'edat, del 99,5% als 4 i del 100% als 5 anys (MECD, 2005).

L'escolarització de la totalitat de l'alumnat en el segon cicle d'educació infantil és, avui dia, 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, quina és la distribució de l'alumnat, segons el seu perfil socio-econòmic, entre els diferents 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 sobre 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

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

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

condicions d'accés per evitar tals 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, en base a dades mostrals, la distribució de l'alumnat entre els centres de titularitat pública i privada, mostrant una desigual 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 desigual 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).

En la present investigació adoptarem una perspectiva local. Per tal d'aproximar-nos a algunes de les causes d'aquesta 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), ha estat a bastament contrastada, en el camp de la sociologia de l'educació, 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 l'anomenat "efecte-escola"⁴). En conseqüència, habitualment, quan les famílies parlen de centres educatius de major "qualitat", fonamentalment s'està fent referència a centres amb un alumnat de major nivell socio-econòmic i cultural (sense negar 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 en base al seu suposat nivell de qualitat⁵ està estretament relacionada amb la composició social dels centres, és a dir, amb el seu nivell d'*heterogeneïtat* o *homogeneïtat social*⁶. Així, mentre algunes escoles són "estigmatitzades" per la seva

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 socio-econòmic i cultural sobre els resultats acadèmics de l'alumnat (Ferrer et al, 2006). Segons els resultats de l'*Enquesta als joves de Catalunya* 2002, les expectatives d'assolir una llicenciatura universitària entre els fills de famílies amb un elevat capital cultural són de 7 a 4 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 (Casal, Garcia, Merino i Quesada, 2005).

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

⁵ En un sistema liberal d'accés com 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 que poden accedir.

⁶ En endavant farem referència a l'*heterogeneïtat* (o *homogeneïtat*) del conjunt de l'oferta escolar (*interescolar*; entre els centres) o dels centres educatius (*intraescolar*; dins dels centres) en aquest sentit. És a dir; aquella 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

ubicació geogràfica en barris socialment desafavorits o per la concentració d'alumnat d'una determinada procedència social, altres escoles, amb característiques oposades, s'associen a la idea d'“excel·lència educativa”.

Atenent a 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 dintre del conjunt de l'oferta escolar sostinguda amb fons públics, una oferta heterogènia i (socialment) jerarquitzada. Així mateix, per a 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 ella exerceixen les condicions d'accés escolar; el conjunt de disposicions normatives que regulen la preinscripció i matriculació a l'educació universal.

1.2. 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: germans en el centre escolar, nivell d'ingressos i proximitat al domicili. Les Comunitats Autònomes són les encarregades d'elaborar la baremació d'aquests criteris i afegir-ne aquells que considerin oportuns. A Catalunya, el darrer decret de matriculació estableix els següents criteris de baremació de les preinscripcions⁷:

Taula 1. Criteris d'admissió de l'alumnat

Criteris generals		Puntuació
Quan l'alumne o alumna té germans o germanes escolaritzats o escolaritzades al centre o pares o tutors legals que hi treballen en el moment en què es presenta la preinscripció		40 punts
Proximitat	Quan el domicili de la persona sol·licitant estigui en l'àrea de proximitat del centre	30 punts
	Quan a instància del pare o mare, tutor o tutora, guardador o guardadora de fet, es prengui en consideració, en comptes del domicili de l'alumne o alumna, l'adreça del lloc de treball d'un d'ells, i aquest és dins l'àrea de proximitat del centre	20 punts
	Quan el domicili de la persona sol·licitant és al mateix municipi on és ubicat el centre sol·licitat en primer lloc, però no en la seva àrea de proximitat	10 punts
Quan el pare o la mare, tutor o tutora, siguin beneficiaris de l'ajut de la renda mínima d'inserció , calculat en funció dels fills a càrrec de la persona perceptora		10 punts

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, de 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.

Quan l'alumne o alumna acrediti una discapacitat de grau igual o superior a 33% o quan el pare, la mare, tutor o tutora, un germà o una germana de l'alumne o alumna acrediti una discapacitat igual o superior al 33%	10 punts
Criteris complementaris⁸	Puntuació
Pel fet de formar part de família nombrosa	15 punts
Pel fet de tenir una malaltia crònica de l'alumne o alumna que afecti al seu sistema digestiu, endocrí o metabòlic, inclosos els celíacs	10 punts

Als centres amb excés de demanda, mitjançant la baremació d'aquests criteris, les places disponibles són adjudicades als alumnes que obtenen major puntuació, 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 famílies reben a cada escola del municipi (per proximitat) es converteix en un aspecte transcendental en els processos de preinscripció i matriculació als centres.

La rellevància de la zonificació escolar no resideix solament 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 a 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 major puntuació per proximitat, davant del “risc” de no poder accedir a l'escola seleccionada per falta de puntuació i que el seu fill sigui reassignat a una escola no desitjada, opten per preinscriure's directament en una escola concertada¹⁰.

Davant la mateixa situació, aquelles famílies que perceben l'escola concertada com a 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, malgrat que aquesta no sigui l'opció més satisfactòria. La zonificació

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 en primera opció es produeix un excés de demanda i no s'obté la puntuació necessària, l'alumne és reassignat al centre marcat en segona opció. Si aquest centre també està sobredemandat i no s'obté la puntuació suficient, es re-assigna 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 en primera opció.

¹⁰ Les escoles privades concertades sovint no estan “zonificades”, i en alguns municipis on sí 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 Orgànica de Educació (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.

escolar adquireix, doncs, un paper central en els processos de preinscripció i matriculació escolar atesa la influència que pot exercir sobre l'elecció de centre i les conseqüències que aquesta influència té sobre la distribució de l'alumnat entre els diferents centres. En conseqüència, es tracta d'un aspecte central a la 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 a totes les escoles del municipi, tant públiques com privades concertades. Aquest model és habitual a municipis petits, amb un número reduït de centres educatius. En termes d'equitat, aquest model facilita que les famílies amb un estatus socio-econòmic molt baix puntuïn molt a totes les escoles i siguin de les primeres a la llista de preinscrits a qualsevol d'elles (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, elles, 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 seva conversió 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*: una àrea d'influència escolar per a cada escola pública, i 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 previsibilitat familiar, al marge d'adequar-se bé al criteri de proximitat de centre escolar al domicili de l'alumne. En termes d'equitat, ofereix la possibilitat, habitualment no aprofitada, de planificar tot dissenyant àrees que "trenquin" els barris i zones socialment homogènies, per a "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 major part d'elles opten per l'escola privada concertada (on poden obtenir una puntuació alta, atès que es troba "alliberada" de la zonificació o disposa d'una alternativa a la de l'escola pública).

c) *Zones múltiples*: àrees d'influència escolar amb més d'una escola pública, i zonificació alternativa per a les escoles concertades. Aquest model s'aplica en alguns dels municipis de majors dimensions. Es troba a mig camí entre els dos

models anteriors, reunint bona part de les avantatges i inconvenients de cadascun. 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 (solsament escoles públiques, perquè la privada concertada queda al marge d'aquesta zonificació). Alguns municipi disposen d'aquest mateix model amb l'escola concertada integrada.

1.3. Polítiques d'accés escolar i equitat educativa

A l'hora de planificar en 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 entre els centres. Entenem per equitat educativa la generació d'unes condicions estructurals ajustades a les diferents 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, atès que permet planificar i impulsar polítiques en 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 en favor de l'equitat hauria d'anar orientat a la reducció de les desigualtats de partida 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 de partida, 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 un horitzó a perseguir per qualsevol 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).

Partint d'una determinada distribució social de l'alumnat, la intervenció pot anar en dues direccions. La primera, un reajustament de la distribució de recursos als centres

en funció de la seva composició social. En aquest sentit, aquell centre amb una realitat social que presenti majors probabilitats de fracàs escolar percebria majors recursos que no pas un centre amb majors 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 en base a la distribució resultant dels processos d'accés escolar que els recursos (tant humans com materials) són reajustats a les diferents realitats escolars, partint del supòsit 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 incrementar l'heterogeneïtat social a les aules. Malgrat el principal factor explicatiu de la desigualtat de resultats sigui l'origen social de l'alumne, la segregació social també és un important factor 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 fracàs escolar d'un alumne estan fortament condicionades, des de l'inici de la seva escolarització, per algunes característiques del seu entorn familiar, principalment el seu capital instructiu. Per exemple, ser fill de pares amb estudis postobligatoris ofereix, de partida, majors expectatives acadèmiques que 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 sobre el seu rendiment i 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 socio-econòmic 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 en 25 punts, passant a ser d'1 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 en les escoles d'elit, aquests tenen majors possibilitats d'obtenir bons resultats, mentre que la concentració d'alumnes "dèbils" en centres triats per defecte condueix a una "espiral de caiguda" (Duru-Bellat i Mingat, 1997).

En aquest sentit, una distribució equilibrada dels capitals instructius entre els diferents centres pot reduir una part de les desigualtats de partida (és a dir, pot neutralitzar part de l'efecte de l'origen familiar sobre 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 sigui significativa pot oferir majors expectatives de trajectòria acadèmica als fills de pares sense estudis que no pas l'escolarització en un entorn on les famílies amb estudis postobligatoris siguin pràcticament inexistents. Així doncs, la forma com es distribueixen els capitals instructius 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.

És aquesta segona línia d'intervenció la que 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, que aquestes polítiques plantegin com un dels seus objectius assolir una distribució equilibrada de l'alumnat implica un treball en favor de l'equitat educativa. En aquesta direcció es troben polítiques 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 ser orientades a aquest objectiu. 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 dels capitals instructius dins de la xarxa escolar en qüestió. En aquesta recerca mirarem d'aproximar-nos-hi.

1.4. 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 i mares d'alumnes. L'objectiu ha estat contrastar les dades objectives relatives a la matriculació de l'alumnat a diferents municipis catalans amb les valoracions que diferents 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.

1.4.1. La selecció dels municipis

L'anàlisi de caire quantitatiu, que representa el gruix del desplegament metodològic realitzat, s'ha dut a terme a 10 municipis catalans. A cada municipi, mitjançant l'administració d'un qüestionari a les famílies, s'han analitzat dades relatives als processos de preinscripció i 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 diferents àrees d'influència.

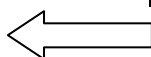
La selecció dels municipis ha estat elaborada en base a quatre criteris: el model de zonificació escolar, la grandària del municipi, la seva ubicació territorial i el seu perfil socio-demogràfic. Pel que fa al plantejament en la planificació de les àrees d'influència

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 sobre la distribució de l'alumnat té cadascun d'ells. 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 realitzar aquesta anàlisi, en aquests dos municipis s'han recollit dades de més d'un curs, les corresponents al model antic i al model de nova implementació. Així, si tenim en compte aquest desdoblament de models en aquests dos municipis, a la mostra final es disposa de 4 casos de zona única, 5 casos d'àrea-escola i 3 casos de zones múltiples.

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 que s'esdevenen en xarxes escolars composades per uns pocs centres educatius amb les que tenen lloc en xarxes escolars més nombroses. La distribució dels municipis en funció del nombre d'habitants finalment ha estat la següent: 3 municipis petits, 3 municipis mitjans i 4 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.

Taula 2. Mostra de municipis

Grandària del municipi	Model de zonificació escolar		
	Zona única	Àrea-escola	Zones múltiples
<i>Municipis grans</i> (+ 60.000 hab.)		Municipi C (99.000)	Municipi A (218.000)
		Municipi D (68.000)	Municipi B (116.000)
<i>Municipis mitjans</i> (18.000 – 60.000)		Municipi E (27.000)	



¹¹ Per tal de preservar la seva confidencialitat, el nom dels municipis ha estat anonimitzat. Al llarg del text quan ens referim a algun dels municipis ho farem amb una vocal prèviament assignada (per exemple; *municipi A*).

hab.)	Municipi G (19.000)	Municipi F (20.000)	
<i>Municipis petits</i> (- 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.

Al marge d'aquests dos criteris centrals, també s'ha mirat d'assolir una certa diversitat pel que fa a la ubicació territorial dels municipis i al seu perfil socio-demogràfic.

Per tal de disposar de dades referents a l'origen social de l'alumnat s'ha administrat un breu qüestionari a totes les famílies amb fills escolaritzats a P3 el curs 2005-06 als 10 municipis seleccionats¹². 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 següents dades referents a 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.

Per altra banda, l'administració del qüestionari permet recollir dues dades centrals per a l'anàlisi dels processos d'accés escolar tot vinculant-les a l'origen social de l'alumne: l'escola triada en primera opció durant el procés de preinscripció i l'adreça del domicili familiar (podent així identificar l'àrea d'influència escolar de residència de cada alumne)¹³. Es tracta, doncs, d'un qüestionari que recull algunes dades objectives referents a l'extracció social de l'alumne i a 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 en d'altres (sobretot a les ciutats grans) s'han assolit unes taxes de resposta més baixes. De partida, a tots els municipis s'ha treballat amb l'objectiu d'assolir una taxa de resposta del 100%, ateses les dificultats de realitzar una anàlisi

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.

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

de la composició social en base a 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 han estat els propis centres els que han fet arribar els qüestionaris a les famílies i n'han fet la recollida (en algun municipi des de l'ajuntament s'ha facilitat recolzament tècnic en l'administració del qüestionari).

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	

1.4.2. Composició social dels centres

Per a 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 la trajectòria acadèmica dels alumnes. És per això que hem optat per recollir aquestes dades en el qüestionari i elaborar una variable relativa al nivell d'estudis més elevat d'entre el pare i la mare, variable que hem etiquetat com a *capital instructiu familiar*. Aquesta variable està formada per les següents categories: 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 dels capitals instructius entre els centres, atès que agrupa aquelles famílies on almenys un dels dos progenitors ha continuat la seva formació acadèmica més enllà dels estudis estrictament obligatoris i que, per tant, són

potencials referents de trajectòria postobligatòria per als alumnes (tant per als seus fills com per als companys dels seus fills).

Al marge de la categoria d'estudis postobligatoris, també centrarem l'anàlisi en la categoria "sense estudis o primaris incomplets", per tal d'analitzar la distribució i la concentració de les situacions de "dèficit instructiu". Puntualment també farem referència a una subcategoria dins dels estudis postobligatoris per tal d'analitzar la distribució d'aquelles famílies que posseeixen un major capital instructiu; les famílies que com a mínim tenen un progenitor 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). L'interès d'aquesta variable per a la recerca rau en que aporta informació sobre la composició social del 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 concentració 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 major percentatge del grup en qüestió. Tot seguit, de forma simplificada, detallarem 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 diferents 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 forma; 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.

Índex de concentració escolar

L'índex de concentració escolar mesura la distribució d'un determinat subgrup d'alumnes en les escoles que tenen major –o menor- volum d'aquest subgrup respecte a la distribució mitjana en les escoles del municipi. 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 concentració.

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

Per tal d'analitzar la composició social de les àrees d'influència, i contrastar-la amb el perfil de l'alumnat que s'escolaritza a cadascuna d'elles, hem utilitzat les dades dels padrons d'habitants dels diferents municipis actualitzades. Per analitzar el nivell d'instrucció de la població resident a les diferents àrees, hem agrupat la població d'entre 25 i 40 anys, per tractar-se del grup d'edat on majoritàriament es troben els pares i mares 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 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 (que es troben 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 en 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 variables¹⁴.

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 cadascun dels alumnes que s’han incorporat a P3, així com l’àrea d’influència de l’escola on ha estat escolaritzat. D’aquesta forma, podem conèixer el volum de famílies que s’escolaritzen fora de la seva àrea, el seu capital instructiu i la titularitat dels centres als que accedeixen.

1.4.4. Anàlisi qualitativa

Per complementar l’anàlisi de dades quantitatives, s’han realitzat entrevistes semiestructurades amb els tècnics dels diferents ajuntaments que han participat en la recerca. Aquestes entrevistes han permès obtenir i contrastar informació sobre cadascun dels processos de preinscripció i 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 en la *matrícula viva*¹⁵... Per tal d’aprofundir en una mirada global, més enllà de les particularitats de cada situació municipal, també s’ha realitzat un grup de discussió amb tècnics i regidors dels diferents ajuntaments.

Per altra banda s’han realitzat un total de 6 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, recollint així els tres models de zonificació escolar (i en un d’ells el pas del model d’àrea-escola a zones múltiples).

A cada municipi s’han realitzat 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.

¹⁴ Tenint en compte que el qüestionari permet vincular les dades familiars a les diferents 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.

¹⁵ La matrícula viva fa referència a l’alumnat que s’incorpora a un centre al llarg del curs acadèmic.

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

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

2.1. De quina(es) segregació(ns) parlem?

El debat, tant polític com acadèmic, entorn de la segregació escolar s'acostuma a focalitzar sobre la distribució de l'alumnat d'origen estranger entre els diferents centres educatius, concretament sobre 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 socio-econòmic o al capital instructiu de les famílies escolaritzades als diferents centres educatius. El fet que les úniques dades disponibles referents a la composició social de les escoles sigui el percentatge d'alumnes amb nacionalitat estrangera (i l'alumnat amb NEE) focalitza les anàlisis sobre aquest col·lectiu de població. El segon factor; 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” aquelles escoles amb major presència 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 sobre la cohesió social. Ara bé, per tal d'entendre les lògiques de segregació escolar en el seu conjunt, tan important és 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, tant important és 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 altres variables d'estructura socio-econòmica. Per entendre'ns, tant 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 dels capitals instructius 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 actituds racistes, i facilita l'acceleració de certs processos d'aprenentatge informal en el cas dels alumnes dels grups minoritaris (Alegre, Benito i González, 2006)¹⁶. En aquest sentit, la concentració d'alumnes nascuts a l'estranger o d'alumnes provinents de famílies immigrades pot dificultar el contacte intercultural.

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 sòcio-econòmic i instructiu. En aquest cas, com ja hem esmentat amb anterioritat, nosaltres ens centrarem en el capital instructiu familiar dels alumnes, és a dir, amb el nivell d'estudis del pare i la mare. D'aquesta forma podem realitzar una anàlisi global de la segregació escolar, que tingui 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.

¹⁶ 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 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).

En referir-nos a la 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. Quan més accentuada sigui aquesta homogeneïtat dins dels centres major serà nivell de segregació, mentre que aquesta serà menor quan hi hagi major heterogeneïtat social dins dels centres i homogeneïtat social entre els diferents centres. Per la seva banda, quan ens referim a situacions de concentració escolar només fem referència a la composició d'aquells centres amb situacions més extremes, independentment de la distribució existent entre el gruix de 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, una situació on hi hagi *heterogeneïtat social intraescolar* i *homogeneïtat social interescolar*? En primer lloc, una major *heterogeneïtat social* dins de les aules contribueix a incrementar els referents d'"excel·lència educativa" dels alumnes amb menor 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 grandiloqüència 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 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 tant minoritària que, per efecte de l'estigmatització potencial, el resultat sigui el contrari al 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 algunes d'aquelles que ja ho estan- per la seva ubicació geogràfica i el perfil de l'alumnat que en elles es concentra. La "consideració social" de l'escola és un important factor d'elecció, 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. Aquests poden ésser explicatius d'aquells casos d'escolarització en centres que, malgrat estar 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 de 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, obtingui uns millors resultats.

En tercer lloc, i en relació amb el paràgraf anterior, l'increment de l'heterogeneïtat social dins dels centres i l'homogeneïtat social entre els centres pot contribuir a equilibrar la demanda de places entre les diferents escoles del municipi. Aquesta és una qüestió central per tal d'incrementar l'equitat en l'accés, atès que un desequilibri substancial de la demanda acostuma a tenir importants conseqüències sobre la distribució de l'alumnat de *matrícula viva*; les escoles amb major 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 major part 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 matriculació. D'aquesta forma 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 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 que no acabin incorporant el gruix de la *matrícula viva* al llarg del curs escolar).

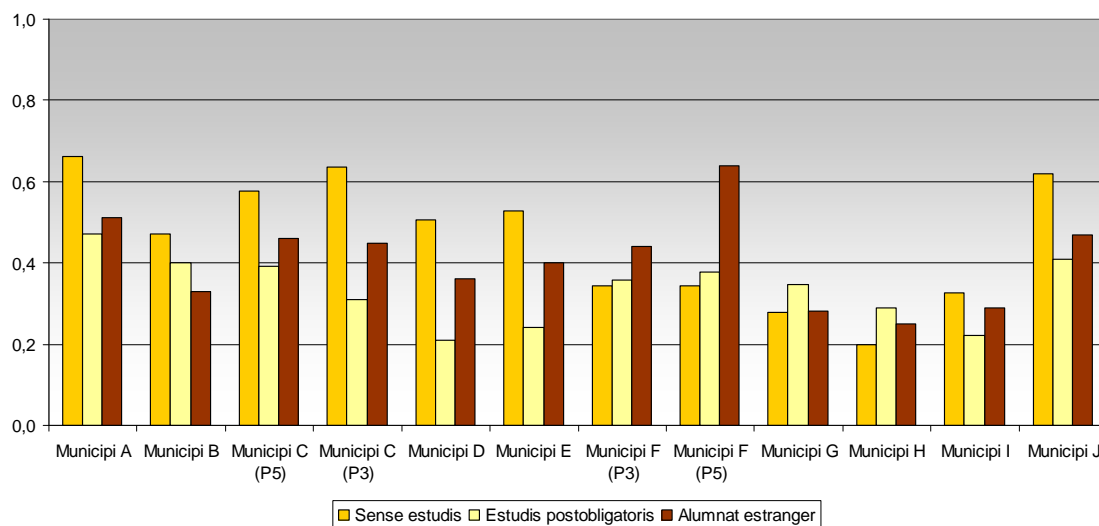
Finalment, l'*heterogeneïtat intraescolar* i l'*homogeneïtat interescolar* podrien contribuir a equiparar les condicions de treball dels centres. El context socio-cultural de l'escola,

al marge d'incidir sobre la mitjana de resultats de l'alumnat, també condiona els processos del propi centre; un context socio-cultural 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.

2.2. Segregació escolar

Les dades recollides als 10 municipis seleccionats assenyalen uns importants nivells de segregació escolar 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



Certament, els índexs de segregació de l'alumnat nascut a l'estranger i els de l'alumnat amb pares sense estudis estan estretament relacionats, atès 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 en aquelles escoles amb major presència 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).

Taula 5. Índexs de segregació escolar entre els centres de cada municipi segons país de naixement

<i>Municipi</i>	<i>País de naixement</i>	
	<i>Alumnat nascut a l'estranger</i>	<i>Alumnat amb pares nascuts a l'estranger</i>
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

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 s’hi allunyen en excés. De fet, en tres municipis són superiors. A més, si d’aquest grup de famílies 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 major part 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.

Taula 6. Índexs de segregació escolar entre els centres de cada municipi segons capital instructiu familiar

<i>Municipi</i>	<i>Capital instructiu familiar</i>		
	<i>Sense estudis o estudis incomplets</i>	<i>Estudis postobligatoris</i>	<i>Estudis universitaris</i>
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

2.3. 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) a tots els altres municipis l'índex de concentració a les escoles on aquest col·lectiu té menor presència 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 2 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 major part de centres que es troben 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 a les escoles que n'escolaritzen més, observem que les xifres varien en funció del municipi (Taula 7). Lògicament, el pes del col·lectiu immigrant entre el conjunt de l'alumnat hi està relacionat. La concentració tendeix a ser més baixa en aquells municipis amb menor presència d'alumnes d'origen estranger. Per altra banda, cal destacar els casos del Municipi G i el Municipi H, que malgrat no ser dels municipis amb uns percentatges d'alumnat nascut a l'estranger més baixos, 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 NEE¹⁷.

Per tant, una política de reserva de places de major abast sembla tenir efectes positius tant sobre la concentració com sobre la segregació escolar, ja que, precisament

17 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.

aquests dos municipis són els que presenten un índex 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, però, que el valor de l'índex de concentració a les escoles on tenen menor presència és, com a la resta de municipis, de -1.

Taula 7. Índexs de concentració escolar segons país de naixement de l'alumnat

<i>Municipi</i>	<i>Escoles amb menys presència d'alumnes nascuts a l'estranger</i>	<i>Escoles amb major presència d'alumnes nascuts a l'estranger</i>
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

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, el 20% d'escoles amb major percentatge de famílies amb estudis postobligatoris- és inferior al de les escoles amb menys alumnes nascuts a l'estranger. Com hem vist anteriorment, el valor -1 indicava una absència del 100%. Mentre abans fèiem referència a un col·lectiu reduït, ara ens referim a un percentatge important de l'alumnat, fet que dificulta que el valor sigui 1¹⁸.

Per altra banda, els valors dels índexs de les escoles “infracapitalitzades” majoritàriament són superiors als de les escoles amb major presència d'alumnes nascuts a l'estranger. Això indica que l'absència de famílies amb estudis postobligatoris en algunes escoles és més aguda que no pas la concentració de l'alumnat immigrant. Com ja hem comentat amb anterioritat, tots dos fenòmens es retroalimenten; tendeix a haver-hi major presència de població immigrada en els centres amb major 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 major intensitat.

¹⁸ 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 amb una situació desfavorable són la concentració d'alumnes immigrants i l'absència de capitals instructius elevats. Tenint en compte que el signe és de diferent ordre, la comparació de les dues taules ha de girar entorn als valors dels índexs.

Taula 8. Índexs de concentració escolar segons capital instructiu familiar de l'alumnat (pare i/o mare amb estudis postobligatoris)

<i>Municipi</i>	<i>Escoles "sobrecapitalitzades"</i>	<i>Escoles "infracapitalitzades"</i>
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	0,4	-0,32
Municipi E	0,33	-0,22
Municipi F (P5)	0,65	-0,38
Municipi F (P3)	0,56	-0,36
Municipi G	0,4	-0,7
Municipi H	1	-0,3
Municipi I	0,37	-0,45
Municipi J	0,55	-0,61

Si comparem les dades de concentració de les escoles amb més capitals instructius postobligatoris 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 és de major intensitat que l'absència d'aquestes famílies en altres escoles. Al seu torn, aquesta concentració escolar de capitals instructius "elevats", a la pràctica totalitat de municipis és superior a la concentració de l'alumnat immigrat: 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 dels capitals instructius 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 capitals com, sobretot, a les escoles amb més capital, els nivells de concentració són superiors als de l'alumnat nascut a l'estranger. Lluny de menystenir la concentració a les escoles socialment més "desfavorides", el que posen de manifest aquestes dades és que la concentració de famílies amb estudis postobligatoris en algunes escoles és un fenomen de major magnitud.

2.4. Diferències entre el sector públic i el privat concertat

2.4.1. 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 importants diferències entre el sector públic i el sector privat concertat. El curs 2005-06, segons dades de l'Estadística de l'Educació del Departament d'Educació, a l'educació primària, mentre els centres públics escolaritzaven 40.631 alumnes estrangers (un 17,5% del total de l'alumnat escolaritzat en aquest sector), els centres privats n'escolaritzaven 6.389 (un 3,9% del total del seu alumnat)¹⁹. Així, dels 47.020 alumnes estrangers escolaritzats a l'educació primària, un 86,4% ho feien al sector públic i un 13,6% al concertat²⁰. 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 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 2004-05, 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 major presència 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 importants diferències entre ambdós sectors (Taula 9). Mentre 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.

¹⁹ Font: Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Servei d'Estadística, Informació i Documentació. Estadística de l'Educació.

²⁰ A l'estadística oficial d'educació la procedència de l'alumnat fa referència a la nacionalitat; els alumnes recollits com a estrangers són alumnes amb nacionalitat estrangera.

Taula 9. Composició pública-concertada segons país de naixement de l'alumne i país de naixement dels pares, dades agregades (%)

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

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, en d'altres és sensiblement inferior i en un parell de municipis l'escola concertada té un major percentatge d'alumnes d'origen estranger que la pública (Taula 10).

Taula 10. Composició pública-concertada segons país de naixement de l'alumne i país de naixement dels pares, dades per municipis (%)

Municipi	Alumnat nascut a l'estranger			Alumnat amb pares nascuts a l'estranger		
	<i>Pública</i>	<i>Concertada</i>	<i>Diferència percentual</i>	<i>Pública</i>	<i>Concertada</i>	<i>Diferència percentual</i>
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.

Aquestes variacions poden explicar-se, en primer lloc, pel perfil d'escola concertada present a 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 major 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.

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 major part 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.

Taula 11. Índexs de segregació escolar de l'alumnat nascut a l'estranger entre-sectors i intra-sectors, per municipis

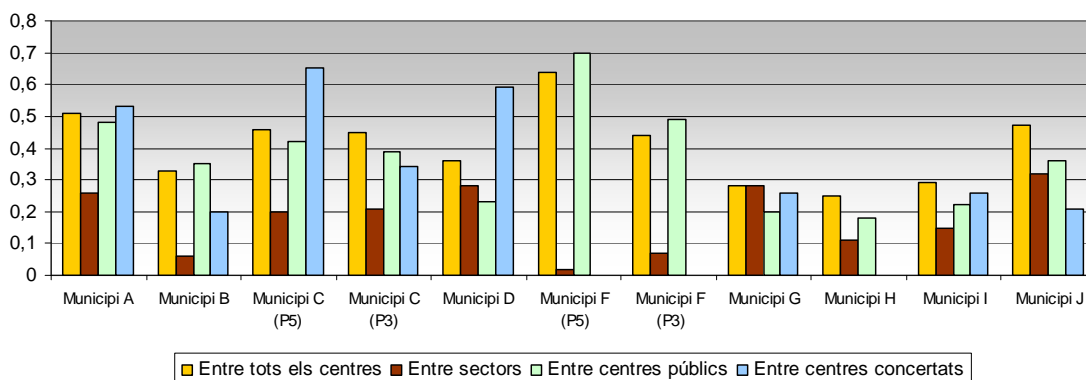
Municipi	Alumnat nascut a l'estranger			
	<i>Entre tots els centres</i>	<i>Entre sectors</i>	<i>Entre centres públics</i>	<i>Entre centres concertats</i>
Municipi A	0,51	0,26	0,48	0,53
Municipi B	0,33	0,06	0,35	0,20
Municipi C (P5)	0,46	0,20	0,42	0,65
Municipi C (P3)	0,45	0,21	0,39	0,34
Municipi D	0,36	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

Taula 12. Índexs de segregació escolar de l'alumnat amb pare i mare nascuts a l'estranger entre-sectors i intra-sectors, per municipis

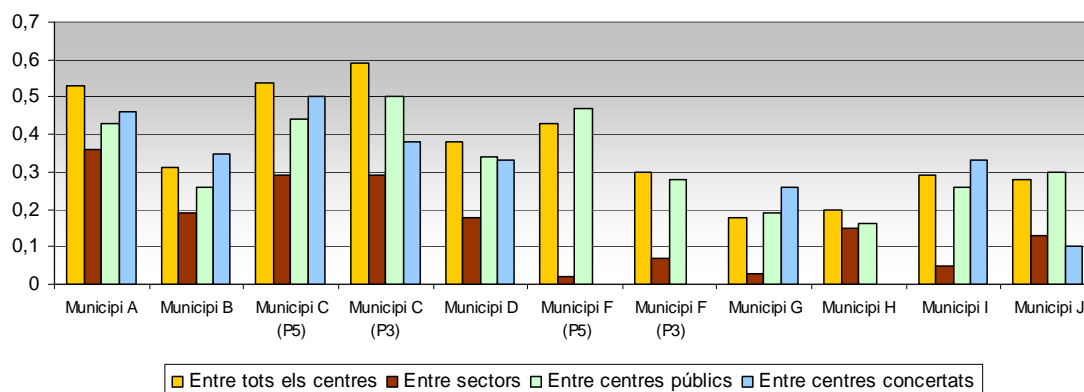
Municipi	Alumnat amb pares nascuts a l'estranger			
	<i>Entre tots els centres</i>	<i>Entre sectors</i>	<i>Entre centres públics</i>	<i>Entre centres concertats</i>
Municipi A	0,53	0,36	0,43	0,46
Municipi B	0,31	0,19	0,26	0,35
Municipi C (P5)	0,54	0,29	0,44	0,50
Municipi C (P3)	0,59	0,29	0,50	0,38
Municipi 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

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 importants diferències dins del sector públic, així com dins del sector concertat.

Gràfic 2. Índexs de segregació escolar de l'alumnat nascut a l'estranger entre sectors i intra-sectors, per municipis



Gràfic 3. Índexs de segregació escolar de l'alumnat amb pare i mare nascuts a l'estranger entre sectors i intra-sectors, per municipis



2.4.2. Distribució de l'alumnat segons el capital instructiu familiar

Com ja hem comentat amb anterioritat, l'estadística oficial no recull dades relatives al perfil socio-econòmic 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 1990-91*²¹ la desigual incidència de l'ensenyament privat en funció de la posició de classe: les classes mitjanes funcionals supraordinades són el col·lectiu amb major participació en l'ensenyament privat, mentre que les classes

²¹ Realitzada per el Instituto Nacional de Estadística (INE).

mitjanes patrimonials i la classe treballadora són les que hi tenen una menor participació²². 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 *Panel de Desigualtats a Catalunya (PaD) 2001-2002*²³, Bonal, Rambla i Ajenjo (2004) han comprovat que existeixen més probabilitats d'estar escolaritzat a l'escola pública, entre d'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 10 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 primaris incomplets, al sector públic aquests representen un 12,8% del total d'alumnes escolaritzats, mentre que al sector concertat representen un 4,7%. Així doncs, a nivell global, el capital instructiu familiar de l'alumnat escolaritzat a l'escola concertada és significativament superior a l'escolaritzat a l'escola pública.

Taula 13. Composició pública-concertada segons 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
<i>Total</i>	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".

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 en d'altres (Taula 14). Les principals diferències 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 en bona part dels municipis). No obstant, les diferències en les famílies amb "dèficit instructiu" (sense estudis o primaris incomplets) o amb estudis

²² Les classes mitjanes funcionals supraordinades inclouen professionals i tècnics autònoms, directors d'explotacions agràries, directius d'empreses no agràries i administració pública, i cap de departaments d'empreses no agràries i administració pública. Les classes mitjanes patrimonials inclouen empresaris agraris sense assalariats, membres de cooperatives agràries, empresaris no agraris sense assalariats i membres de cooperatives no agràries.

²³ Realitzat per la Fundació Jaume Bofill.

universitaris, també acostumen a ser destacables a la major part de municipis. Així, tan sols en un municipi (Municipi D), el sector concertat escolaritza un major percentatge 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 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 amb posterioritat, els centres concertats socialment associats a l'"excel·lència educativa" es troben ubicats en un municipi veí i són destinació d'algunes famílies amb capitals instructius elevats).

Taula 14. Composició pública-concertada segons 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.

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, en 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 menor mesura del concertat) trobem diferències significatives pel que fa a la composició social dels centres.

Taula 15. Índexs de segregació escolar segons capital instructiu (estudis postobligatoris) entre-sectors i intra-sectors, per municipis

Municipi	Estudis postobligatoris			
	<i>Entre tots els centres</i>	<i>Entre sectors</i>	<i>Entre centres públics</i>	<i>Entre centres concertats</i>
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

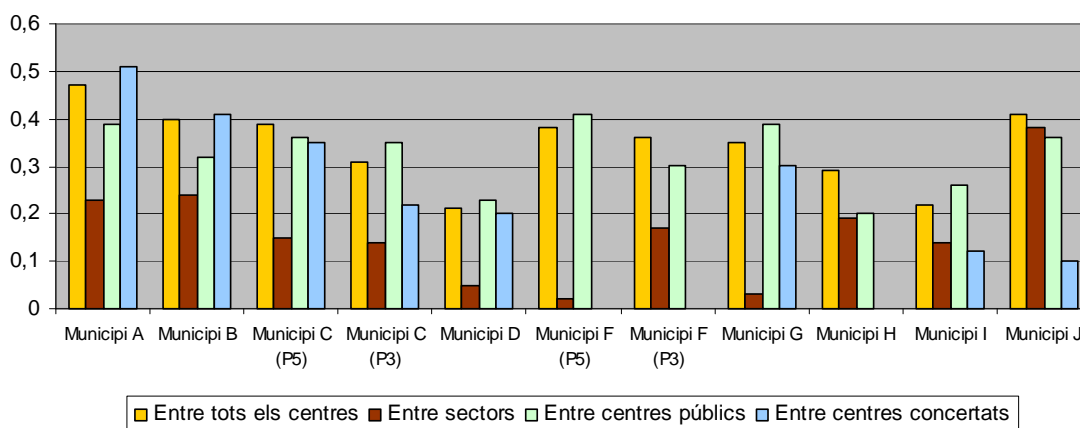
Taula 16. Índexs de segregació escolar segons capital instructiu (sense estudis o primaris incomplets) entre-sectors i intra-sectors, per municipis

Municipi	Sense estudis o primaris incomplets			
	<i>Entre tots els centres</i>	<i>Entre sectors</i>	<i>Entre centres públics</i>	<i>Entre centres concertats</i>
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

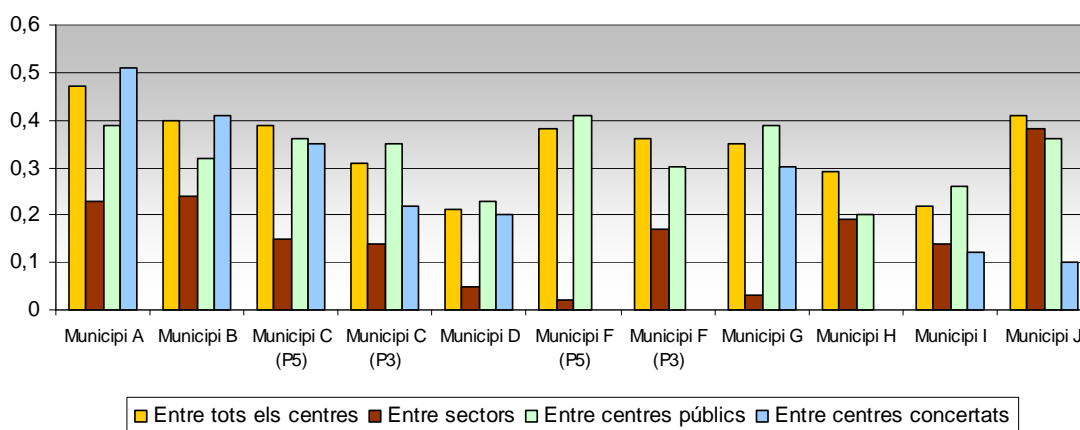
Com queda reflectit en els gràfics 4 i 5, és als municipis més grans on el nivell de segregació dins de l'escola concertada és superior. En aquests municipis és on conflueix una major diversitat de perfils de centres concertats, des d'aquells socialment més "distingits" fins a alguns centres concertats ubicats en barris perifèrics amb major vocació de servei públic. De fet, en conjunt, els índexs tendeixen a ser superiors als municipis de major grandària. Com veurem en l'apartat 4.1, tot relacionant 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 important incidència sobre la distribució de l'alumnat. Així, en termes generals, aquells centres públics que es troben ubicats en barris perifèrics tendeixen a tenir uns capitals instructius més baixos que no pas els que es troben ubicats a les zones cèntriques o en barris residencials. En conjunt, doncs, els municipis amb major nombre d'habitants i, per tant, amb una morfologia urbana més diversificada tendeixen a tenir uns nivells de segregació més elevats, especialment en el cas dels capitals instructius més baixos,

que com veurem més endavant tenen un menor nivell de mobilitat dins el mapa escolar del municipi.

Gràfic 4. Índexs de segregació escolar segons capital instructiu familiar (estudis postobligatoris) entre-sectors i intra-sectors, per municipis



Gràfic 5. Índexs de segregació escolar segons capital instructiu familiar (sense estudis o primaris incomplets) entre-sectors i intra-sectors, per municipis



3. Els models de zonificació escolar

3.1. Tipologia de zonificació escolar

Abans d'entrar a analitzar els efectes de la zonificació escolar sobre la segregació i 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, mitjançant els serveis tècnics de l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona, s'ha fet arribar un breu qüestionari a tots els municipis de la província de Barcelona per tal de conèixer els paràmetres generals del seu mapa de zonificació escolar. En total han estat retornats 60 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 CEIPs 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 en el 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 de zonificació de l'escola concertada diferents: la integració en 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, tendint en el model d'àrea-escola i de zones múltiples a diferenciar-se dels criteris de zonificació de l'escola pública.

Taula 17. Tipologia de zonificació escolar

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

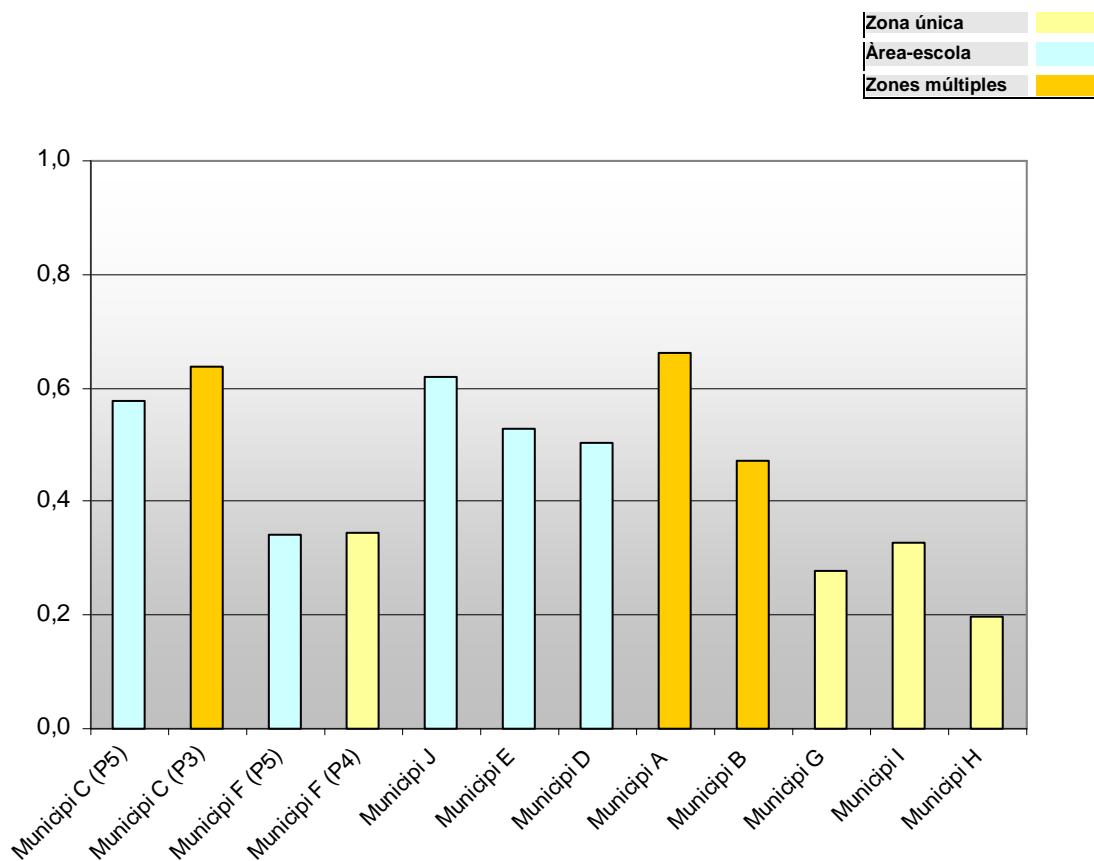
3.2. La incidència de la zonificació escolar

3.2.1. 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 corresponents al model de "zona única"; Municipi G, Municipi I i 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 així, si comparem les dades amb un altre municipi "petit" com és el Municipi J (de fet, el municipi amb menys habitants de la mostra, 14.000) corresponent al 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.

Gràfic 6. Índexs de segregació escolar (sense estudis o primaris incomplets) segons model de zonificació escolar



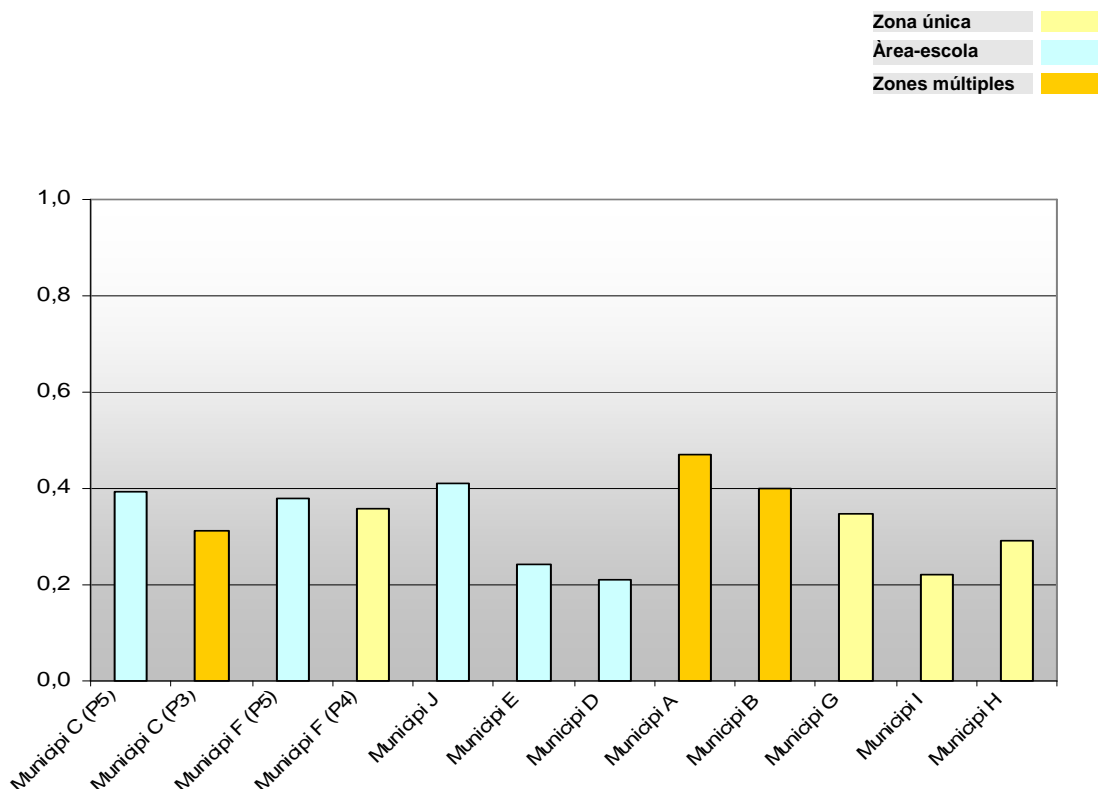
Pel que fa a l'alumnat procedent de famílies amb estudis postobligatoris, les diferències segons els models de zonificació són inferiors. Novament els municipis de zona única presenten uns índexs de segregació baixos en comparació a la resta de municipis, però a diferència del que passava amb les famílies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

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 important oferta d'escoles privades concertades. El Municipi D, per la seva part, sí que disposa d'una xarxa de centres concertats entre la seva oferta escolar, però en una ciutat veïna s'hi ubiquen alguns centres concertats que gaudeixen de major 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 famílies amb un estatus socio-econòmic i cultural mitjà-elevat. Aquest factor incideix directament sobre la distribució de les famílies que disposen d'estudis postobligatoris, atès que l'efecte d'atracció d'alguns centres concertats vinculats a l'"excel·lència instructiva" es desplaça fora del municipi i, per tant, el nivell de concentració dels capitals instructius tendeix a ser inferior. De fet, el Municipi E és el municipi de la mostra amb una índex de concentració en escoles "sobrecapitalitzades" més baix, i el Municipi D se situa en 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 a destacar 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).

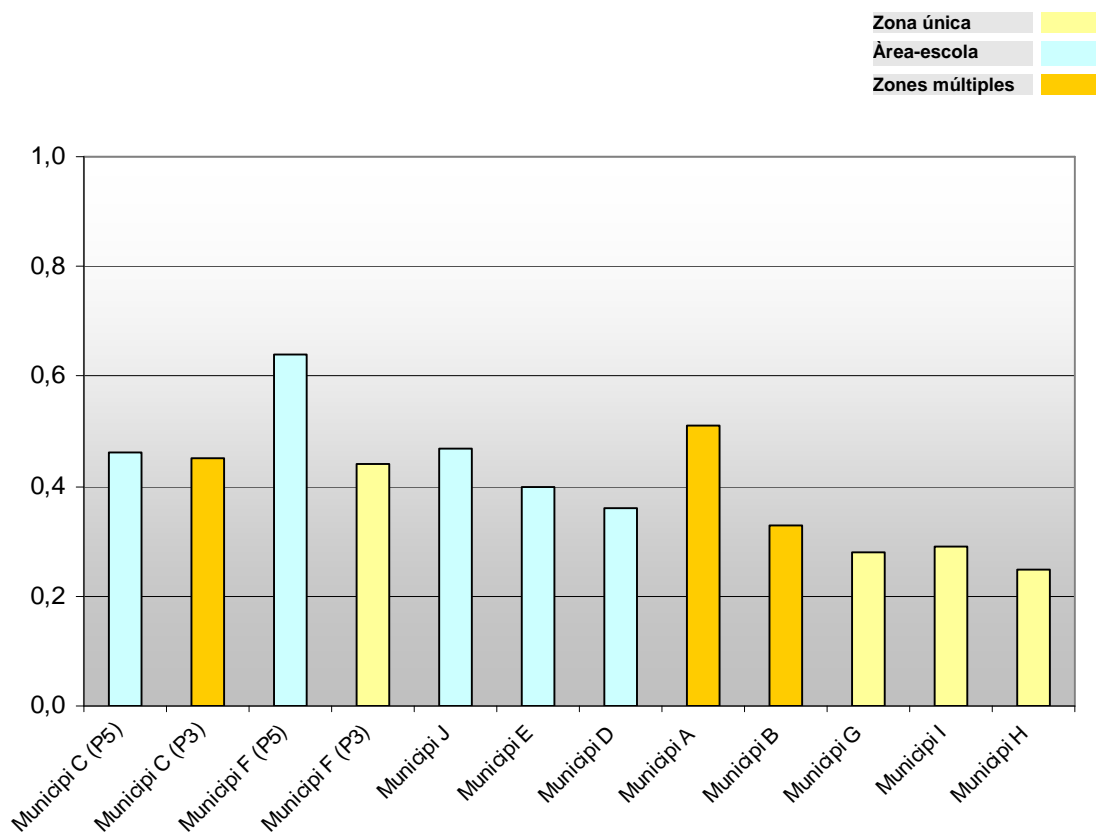
Gràfic 7. Índexs de segregació escolar (estudis postobligatoris) segons model de zonificació escolar



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.

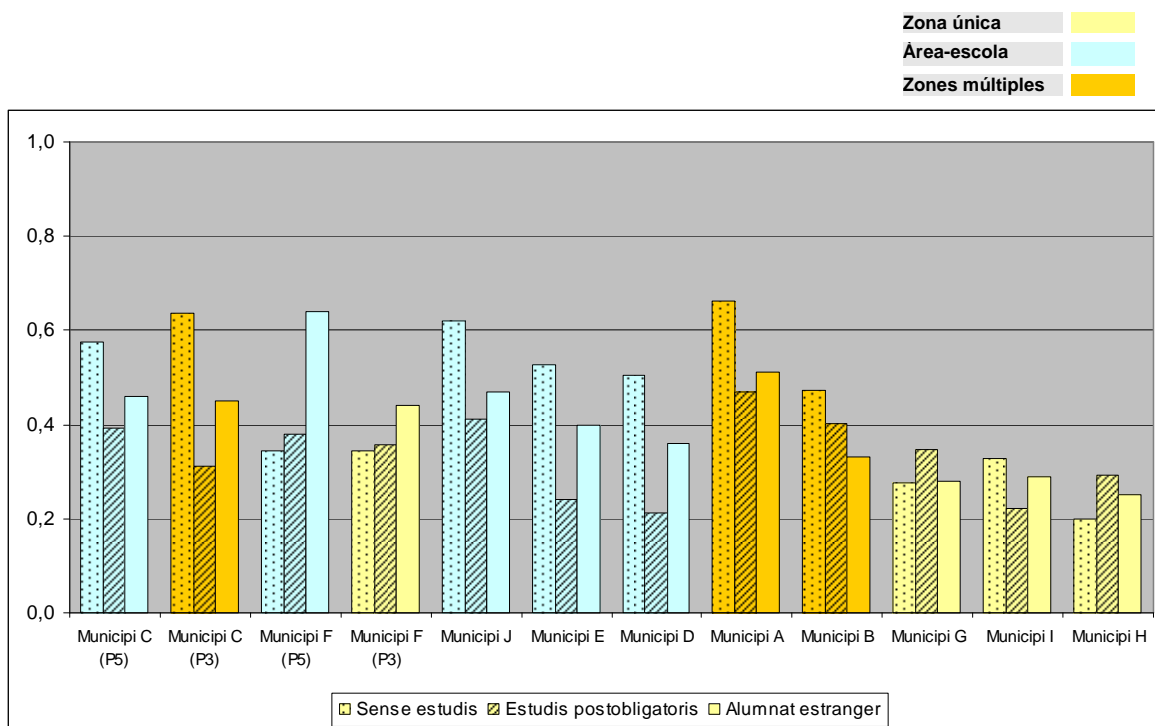
També és remarcable el canvi experimentat pel Municipi F en passar del model d'àrea-escola al de zona única, rebaixant en dos punts el nivell de segregació escolar.

Gràfic 8. Índexs de segregació escolar (alumnat estranger) segons model de zonificació escolar



Per tant, valorant de forma conjunta la segregació dels tres subgrups d'alumnes que acabem d'analitzar (sense estudis o primària incompleta, estudis postobligatoris i alumnat nascut a l'estranger), els municipis que en conjunt presenten uns índexs més baixos són els tres municipis 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 postobligatoris (particularitat que està directament relacionada amb l'oferta escolar del municipi i del seu entorn, però no amb el model de zonificació escolar).

Gràfic 9. Índexs de segregació escolar entre els centres de cada municipi segons model de zonificació escolar



3.2.2. Segregació escolar vs segregació residencial

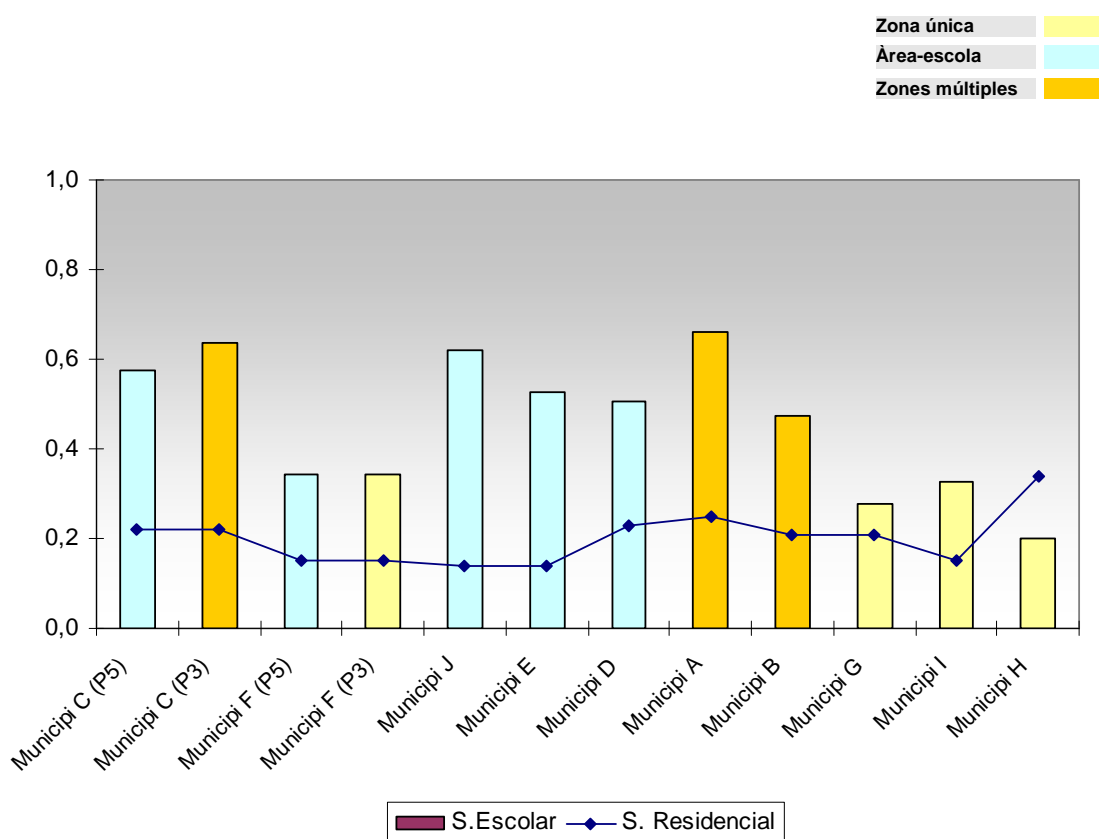
A l'hora de comparar els nivells de segregació entre municipis en funció de la seva estructuració de la zonificació escolar, un factor important a tenir en compte és el nivell de segregació residencial. Lògicament aquest no és l'únic factor que pot marcar diferències entre municipis (el tipus d'oferta 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 de partida que pot condicionar la distribució de l'alumnat entre els centres. Per tant, a l'hora de realitzar una anàlisi comparada sobre els 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 referents als capitals instructius més baixos. 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

centres²⁴. És important tenir present aquesta qüestió, atès que es tracta de grups poblacionals de diferent magnitud, fet que pot provocar que un dels dos grups d'índexs presenti uns valors més elevats que l'altre. Tot i així, tractant-se d'una anàlisi comparada entre municipis, aquestes dades ens aporten pistes sobre les diferències pel que fa als nivells de segregació residencial de partida.

Observem que és als municipis amb model de zona única on la distància entre la segregació residencial i la segregació escolar de la població amb un 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 10. Índexs de segregació escolar i índexs de segregació residencial (sense estudis o primaris incomplets) segons model de zonificació escolar

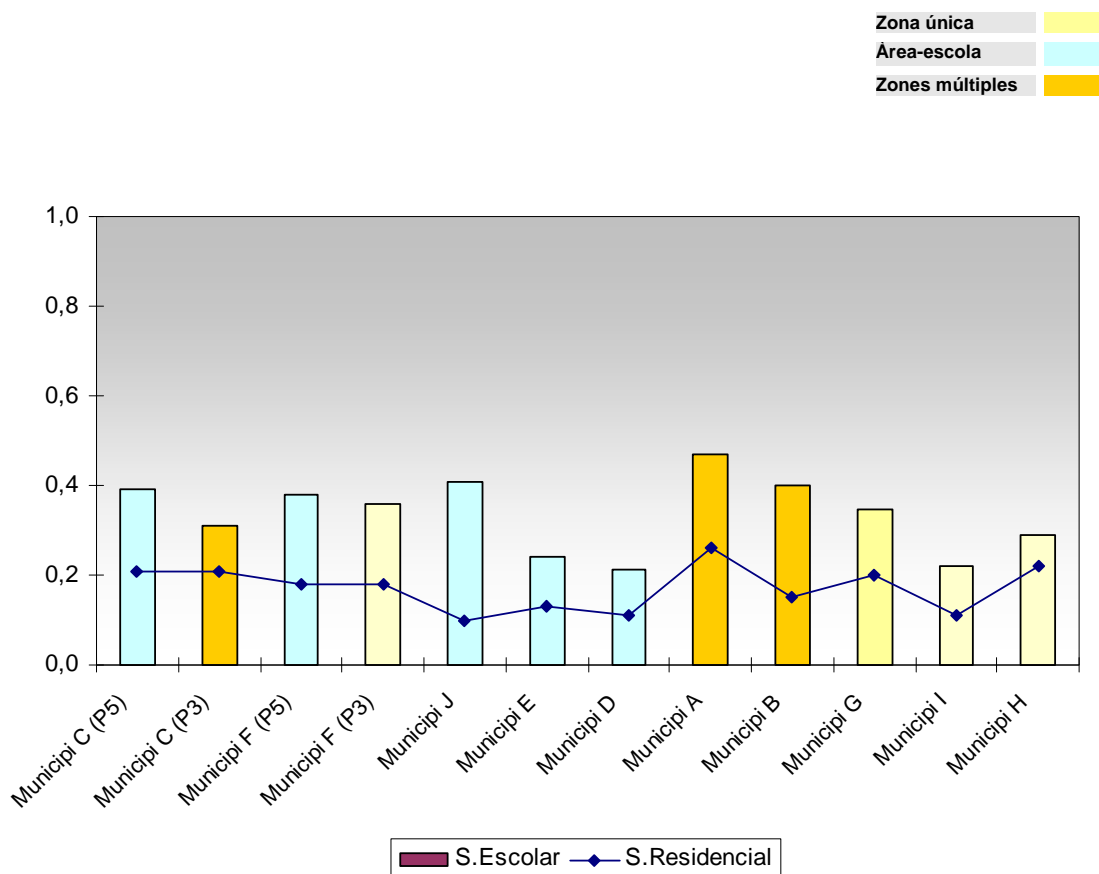


En relació als nivells de segregació de la població amb estudis postobligatoris, les diferències entre els diferents models de zonificació són inferiors (gràfic 11). Els

²⁴ Ens plantejàvem la possibilitat de calcular la segregació residencial a partir de les pròpies dades dels qüestionaris, atès que els podem vincular tant a les àrees d'influència com a les seccions censals. Tot i així, com en el cas de la caracterització de la composició social de les àrees d'influència, atès que no disposem del 100% de les dades a tots els municipis hem optat per treballar amb les dades del padró d'habitants.

municipis amb zona única se situen entre els que presenten una menor distància 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 major distància entre els dos nivells de segregació és, com passava en el gràfic anterior, el municipi J, un municipi amb zonificació d'àrea-escola.

Gràfic 11. Índexs de segregació escolar i índexs de segregació residencial (estudis postobligatoris) segons model de zonificació escolar



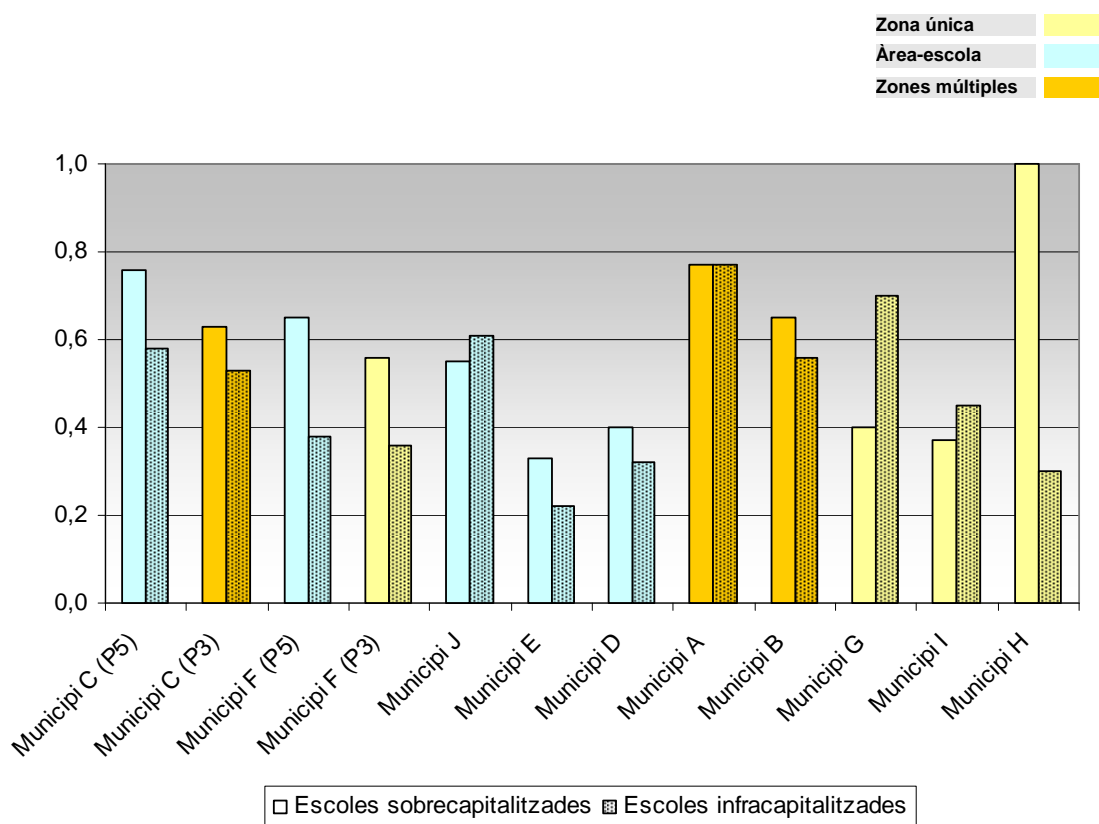
3.2.3. Concentració escolar per models

En el segon capítol apuntàvem que els problemes de segregació i de concentració escolar no sempre van lligats; podem trobar municipis amb importants problemes de concentració que alhora presentin uns 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 concentració en 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 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 capitals instructius elevats cap a municipis veïns.

Gràfic 12. Índexs de concentració escolar (alumnat amb pares amb estudis postobligatoris) segons model de zonificació escolar

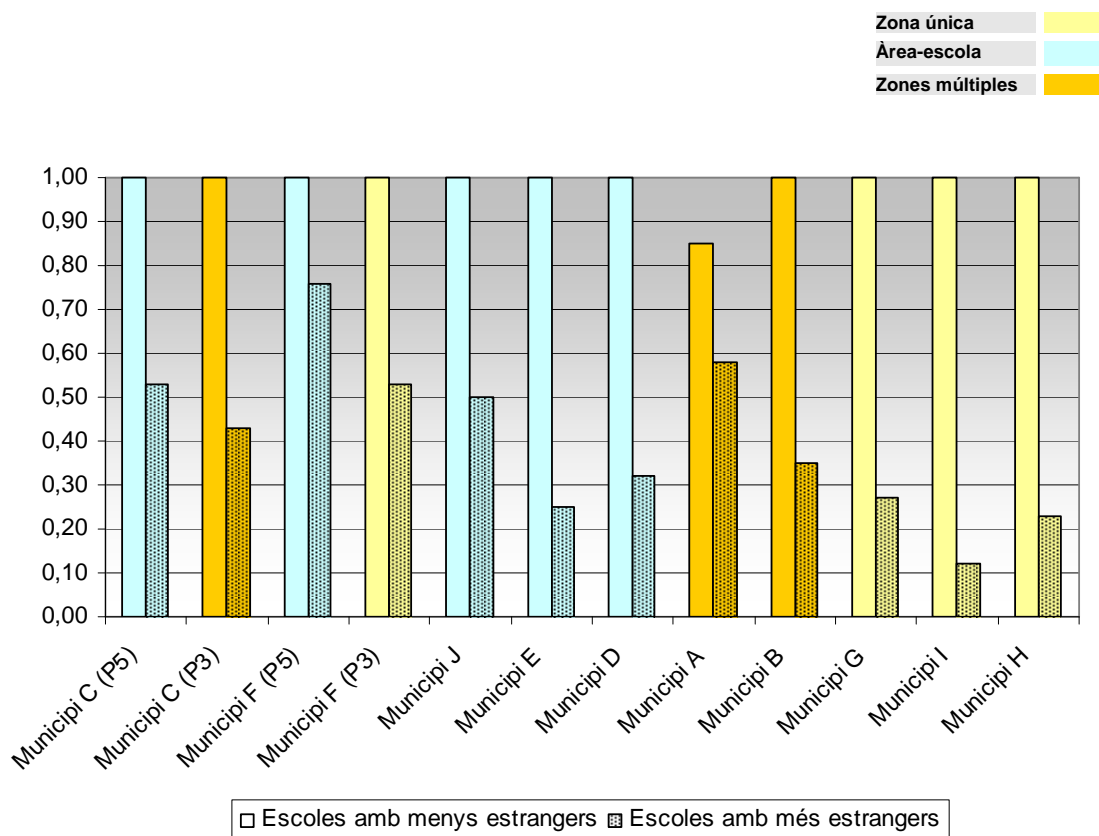


Nota: per poder representar gràficament els índexs de concentració escolar, tot comparant els nivells de concentració a les escoles infracapitalitzades i a les sobrecapitalitzades, s'han unificat els signes; els índex de concentració de les infracapitalitzades s'han passat de signe negatiu a positiu.

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

model d'àrea-escola (P5). Tot i així, 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.

Gràfic 13. Índexs de concentració escolar (alumnat nascut a l'estranger) segons model de zonificació escolar



Nota: per poder representar gràficament els índexs de concentració escolar, tot comparant els nivells de concentració a les escoles amb menys estrangers i les escoles amb més estrangers, s'han unificat els signes; els índex de concentració de les escoles amb menys estrangers s'han passat de signe negatiu a positiu.

Així doncs, el model de zona única, malgrat 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 escolar. Tenint en compte la major visibilitat de les situacions de concentració escolar, 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 venen a confirmar que la concentració i la segregació escolar són problemàtiques d'ordre diferent i que no sempre estan interrelacionades.

3.2.4. 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 els capitals instructius postobligatoris i universitaris; al Municipi C l'índex de segregació dels estudis postobligatoris es redueix en pràcticament una dècima, mentre que al Municipi F l'índex de segregació dels estudis universitaris es redueixen més de tres dècimes.

Per tant, l'eixamplament del marge d'elecció de centre a més d'una escola pública ha tingut efectes positius sobre la redistribució de les famílies amb major capital instructiu. El factor que pot explicar aquest increment de la redistribució és la reducció de l'"efecte-fugida" cap a la concertada d'aquelles 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 en el model d'àrea-escola. De fet, en 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, una part d'aquestes famílies semblen optar per escoles públiques amb un menor nivell d'homogeneïtat social i, per tant, de concentració de capitals instructius (com també es pot observar a la taula, en tots dos municipis l'índex de concentració a les escoles sobrecapitalitzades es redueix).

Taula 18. Índexs de segregació i concentració 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 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
	Alumant 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

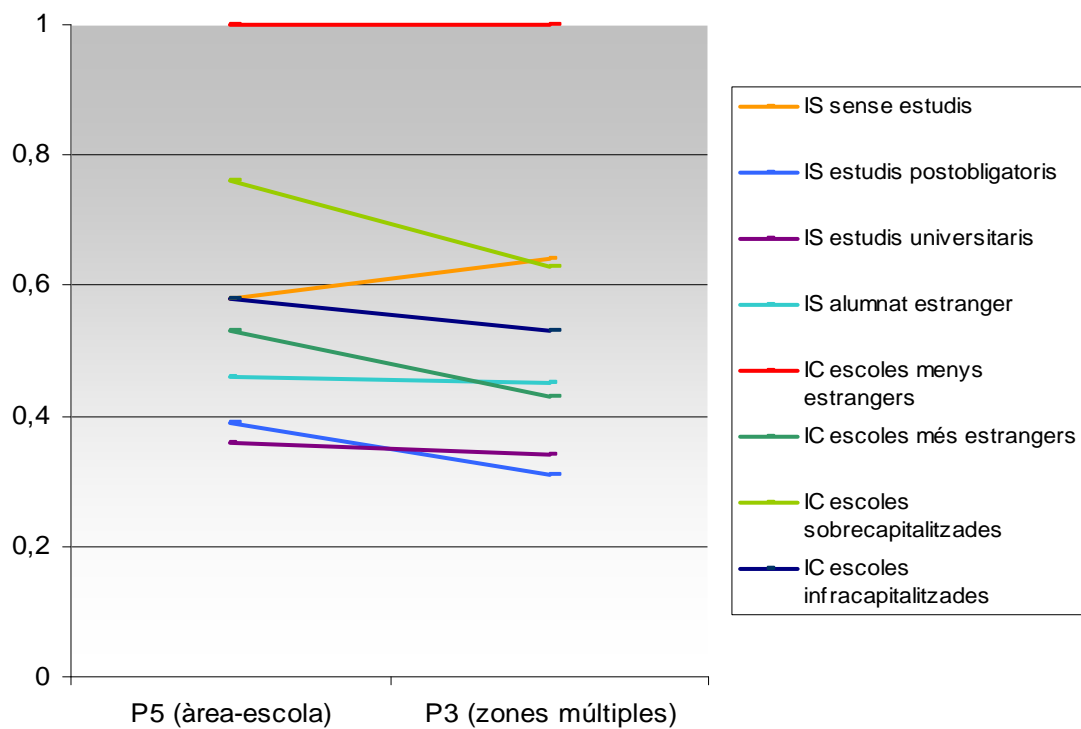
En el cas de l'alumnat d'origen estranger, al Municipi F el canvi de model ha tingut beneficis sobre el nivell de segregació, mentre que al Municipi C aquest pràcticament no ha disminuït (i en el cas dels alumnes amb pares nascuts a l'estranger s'ha incrementat lleugerament). Pel que fa a les famílies 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.

La integració de l'escola pública i concertada a les mateixes àrees d'influència no ha generat un major accés d'aquestes famílies al sector concertat, sinó que, contràriament, s'ha incrementat lleugerament la concentració d'aquestes famílies a les escoles públiques on ja tenien una presència significativa. Sembla, doncs, que la integració de les dues titularitats en les mateixes zones estableix unes condicions objectives que poden afavorir una major presència de famílies poc instruïdes al sector concertat però que per ella sola no és 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, complementant el canvi estructural en 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.

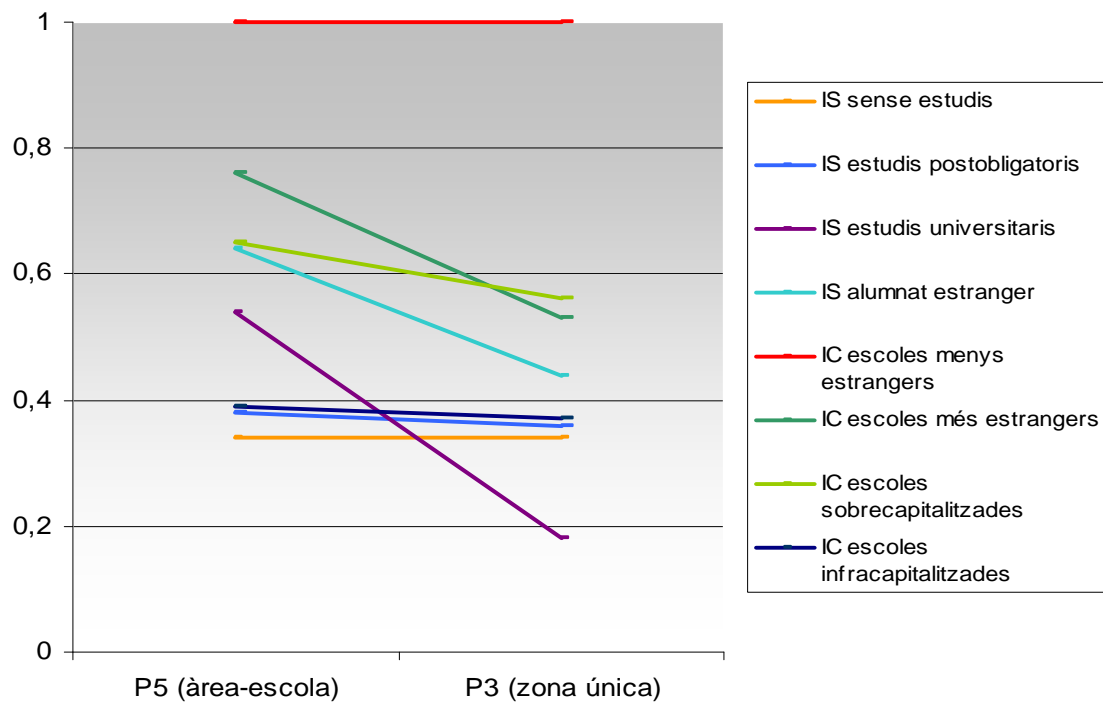
Pel que fa a la concentració escolar, els principals efectes positius del canvi de model es produeixen en les escoles amb major presència d'alumnes estrangers i a les escoles sobrecapitalitzades (amb major presència de famílies amb estudis postobligatoris). A les escoles amb menor presència d'alumnes estrangers, els índexs segueixen sent màxims (-1), tant amb el model antic com amb la zonificació de nova aplicació. Pel que fa a les escoles amb menor presència de capitals instructius postobligatoris, el nivell de concentració es redueix lleugerament.

Fent una mirada global als índexs, tant de segregació com de concentració, en tots dos municipis s'han produït millores significatives. Al Municipi C, dels vuit índexs analitzats només dos han experimentat un lleuger creixement, 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, ambdues realitats han experimentat un decreixement dels seus nivells de segregació escolar i de concentració escolar. Els principals beneficis 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 ha millorat la seva distribució.

Gràfic 14. Índexs de segregació i concentració escolar del Municipi C amb zonificació d'àrea-escola i de zones múltiples



Gràfic 15. Índexs de segregació i concentració escolar del Municipi F amb zonificació d'àrea-escola i de zona única



4. Àrees d'influència escolar i segregació escolar

4. 1. 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 sobre els nivells de segregació escolar consisteix en comparar el perfil social de la població resident a les àrees d'influència amb el perfil social de la població escolar de les mateixes. Aquesta comparativa, àrea per àrea, a cadascun dels municipis, ens permet obtenir indicis sobre 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 referència al model de zonificació escolar, en els municipis amb zona única lògicament hi ha una elevada similitud 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 menor influència: bàsicament, l'arribada d'infants d'altres municipis, o bé el desplaçament cap a altres municipis.

En segon lloc, allò que més ens interessava en aquest apartat –allò que és singular de la present aproximació analítica- és copsar fins a quin punt el perfil social de les àrees influeix en el comportament de les famílies que hi resideixen. Ens interessa 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 major nivell d'instrucció tenen un major 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 es troben ubicats al costat de municipis amb una important presència d'escoles concertades, algunes d'elles, 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 dues dimensions d'anàlisi, aquelles 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 en l'apartat metodològic, hem pogut comparar residents i pares d'alumnes mitjançant l'estandardització de les dades referents als centres amb 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 d'iguals 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 el gruix de 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 2001²⁵), 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 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.

4.1.1. 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 els 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 apareixen un seguit de colors que reflecteixen la situació de les escoles en relació a la situació de les àrees. Quan la diferència percentual és menor 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. L'escala de verds ens mostra les zones escolars en què el percentatge de matriculats a les escoles és superior al de residents. El verd més clar assenyalava les zones on el percentatge és d'entre el 2% i el 5% superior. El segon to de verd, un increment d'entre el 5,1% i un 10%. Finalment, el verd més fosc mostra les zones on el percentatge de matriculats puja en més de 10 punts en relació al percentatge de residents. L'escala d'ocres s'ha de llegir igual, però en comptes d'assenyalar guants percentuals, mostra pèrdues.

²⁵ 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, amb 20 anys d'edat.

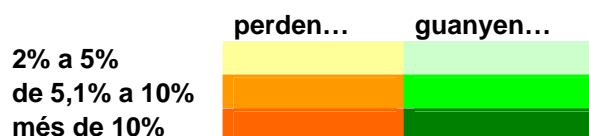
A la dreta d'aquesta columna hi trobem dues columnes més: una referida a les escoles públiques i una altra referida a les escoles concertades. En el cas dels municipis que tenen àrees d'influència sense escoles concertades, les caselles corresponents apareixen pintades de color gris. En els altres casos, la llegenda respon a la mateixa lògica que en la columna genèrica referida al conjunt d'escoles de l'àrea. De fet, són les columnes referides a les escoles públiques i concertades de cada àrea les que ofereixen els resultats més contundents. L'evidència més clara és que, de manera sistemàtica, les escoles concertades tenen colors de l'escala dels ocres –és a dir, perden alumnes amb pares d'origen estranger respecte a les seves àrees d'influència-, mentre que a les escoles públiques la situació és més diversa, encara que hi pesen més els verds que no pas els ocres –és a dir, es guanya població d'origen estranger-. Com veurem més endavant, en el cas del nivell d'instrucció passa el 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 diferents àrees d'influència difereix molt entre els diferents municipis. En trobem alguns amb una distribució molt equilibrada (uns percentatges similars a les diferents 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 de partida 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 molt notable 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. En tots dos municipis hi ha una zona (una escola) que guanya una proporció enorme d'alumnes amb pares de procedència estrangera respecte el 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 molt baix percentatge de pares amb estudis postobligatoris. En els dos casos són escoles que estan vivint un procés de guetització evident. Sembla clar que els pares autòctons residents (sobretot els de major capital instructiu) articulen estratègies de tria escolar per anar a escoles 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.

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



Els altres dos municipis amb una situació de partida equilibrada, els municipis E i C, no viuen un procés de segregació escolar interzonal tant intens. En tots dos casos, però, la situació escolar està més descompensada –més segregada- que la situació residencial de partida. En el Municipi C l'àrea d'influència escolar amb menys residents d'origen immigrat presenta un percentatge encara més baix entre la població escolar, un clar símptoma d'increment de la segregació. A això cal sumar que dins de cada zona hi ha una elevada segregació entre la pública i la concertada, quelcom perceptible en el 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 son molt diferents en un i altre cas. El Municipi A és el que presenta una major segregació residencial (l'àrea d'influència amb menys adults immigrants en suma només el 6,7% del total de població de l'àrea, i l'àrea amb més, en canvi, en té el 48,7%), i, malgrat aquest enorme desequilibri de partida, 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 on s'hi dona una triple segregació: una fortíssima segregació residencial de partida; 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 en l'apartat següent, el comportament quant a la segregació segons estudis postobligatoris en el Municipi A respon a aquesta mateixa lògica.

En canvi, el Municipi D és l'únic en què podem interpretar que la segregació residencial de partida s'anul·la en la distribució de la població escolar entre àrees d'influència escolar. Les tres zones que concentren més població d'origen immigrat, en perden en la població escolar, i en canvi la zona amb menys residents immigrants, en guanya. Amb tot, aquesta menor segregació escolar es 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 major percentatge d'adults d'origen estranger; són zones centríques 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 en el 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 –fent baixar el perfil global d'immigrants a les escoles de la zona-. És, per tant, una desagregació molt enganyosa. A això cal sumar que alguna de les àrees amb menys població d'origen immigrat correspon a barris on hi resideix bàsicament població d'origen obrer amb un baix nivell

d'instrucció (zones 1 i 8), on el baix 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 potent segregació escolar intrazonal: 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 fortíssima a tots els municipis. En l'apartat següent veurem que aquesta segregació també és molt forta en relació als nivells d'instrucció postobligatoris, però en 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 (ho reflecteix el fet que la casella queda pintada en vermell). En molts casos, la casella no adquireix tonalitat vermella perquè el nivell d'immigrants residents a la zona és baix, de manera que no pot baixar tant com per adquirir aquest color (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 públic. 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 respecte 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, a 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 existent entre àrees d'influència, sinó que per tònica general tendeix més aviat a passar el contrari: és més fàcil trobar segregacions en l'escola pública superiors a les segregacions residencials. En bona mesura, això s'explica perquè en alguns municipis hi ha alguna escola pública –o les escoles públiques d'alguna zona escolar- que concentren una part molt important de la població d'origen estranger, independentment que la zona de referència estigui ja fortament 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 en municipis que, a més, tenen unes condicions de partida molt contrastades (el Municipi A, gran i amb una enorme segregació residencial; el Municipi C, gran però amb menys segregació residencial; el Municipi J, petit i sense segregació residencial).

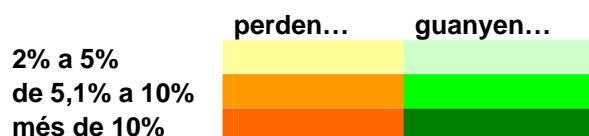
4.1.2. Comparació de la població resident i la població escolar segons el capital instructiu familiar

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 en la taula anterior (és a dir, els ocres assenyalen pèrdua de població a les escoles respecte el percentatge de residents, i els verds 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 postobligatori- és un “bé preuat”, un motiu de revaloració, i no de devaluació, de les escoles que n'escolaritzen més. Si les escoles amb més percentatge d'alumnat amb pares de procedència estrangera tendeixen a generar cert rebuig entre el gruix de la població, les escoles amb més percentatge de famílies amb nivells d'instrucció postobligatoris 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 ocres representaven situacions que la població tendeix a percebre com a desitjables, ara passa a l'inrevés; són els verds 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 en diferents punts de la taula.

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



D'una banda, trobem el cas de municipis on la segregació residencial és força baixa – els percentatges de la columna referida a la població resident són molt similars-, però en canvi la columna referida a 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 en 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 similar. Això fa que d'una situació residencial equilibrada passem a una situació en què una zona escolaritza el triple de pares amb estudis postobligatoris que l'altre.

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 partida, quant a 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 –quelcom ja vist en l'anàlisi dels índexs de segregació i de concentració-. En tots dos municipis existeixen escoles de titularitat concertada que no es baremen a través de la zonificació escolar –de referencialitat només per a la 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 centri en una de les zones explica el fluxe 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, en no afectar la concertada, de fet no ho 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 –atès que la població d'alt perfil prefereix la pública de la mateixa àrea-, i població d'alt perfil de l'altre àrea d'influència –que és aquella on els escolaritzats perden perfil respecte la zona de residència-. Si els fluxos responen a aquesta lògica, també en aquest cas l'existència d'escola concertada explica per què el model no genera beneficis quant a menor segregació escolar. Malgrat això, el desajustament entre l'equilibri de residents i el desequilibri d'escolaritzats posa de manifest també com, més enllà que la situació objectiva faciliti menor segregació escolar, 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 menor percentatge 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, 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 de P5- hi veiem l'efecte contrari: el cas d'una zona de referència amb perfils d'instrucció especialment baixos, però 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 major proporció 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 a la residencial. Val a dir, però, que hi ha una situació en la taula que sembla reflectir l'efecte contrari: una certa tendència a un major equilibri escolar respecte a la segregació residencial. Ens referim al fet que a diferents municipis s'observa que a les àrees d'influència amb major percentatge de joves adults amb estudis postobligatoris, els pares dels infants que hi són escolaritzats perden perfil respecte 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 d'elles de perfil força elitista. A més, el Municipi D i l'E comparteixen dues característiques: són municipis on hi resideix un elevat percentatge de població de classe treballadora de baix perfil instructiu, que en els darrers anys han experimentat forts creixements urbanístics que han comportat l'arribada de joves no arrelats al municipi i amb major perfil instructiu que la mitjana de la ciutat. Aquest creixement urbanístic en bona mesura es localitza a les àrees d'influència més afavorides. El fet de ser persones poc arrelades a la ciutat i la facilitat d'accés a escoles de prestigi a municipis propers genera un fluxe de població intramunicipal que no reverteix en una major equitat escolar, sinó en la pèrdua de potencial en els perfils dels pares escolaritzats. Per tant, la pèrdua de perfil és una pèrdua per a tot el municipi, no només per a les àrees privilegiades.

A aquesta tendència s'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 de percentatge en el nivell d'instrucció a les escoles de la zona més privilegiada, és aquesta una pèrdua que es concentra en 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, esdevenint així 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 d'alt perfil, tant de les pròpies zones com també d'altres zones, especialment de la 6 –la zona de perfil residencial més avantatjat-. Per tant, la segregació escolar és superior a la segregació residencial.

Hem anat veient que diferents efectes afavoreixen aquesta realitat generalitzable, però el que més clarament l'explica és la diferència existent en el comportament de les escoles de titularitat pública i de titularitat concertada. En capítols anteriors ja hem evidenciat el nivell de segregació existent entre les escoles públiques i entre les escoles concertades. També la taula anterior reflecteix aquesta evidència. Les diferents 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 ocres –és a dir, les pèrdues de perfil respecte a les àrees de referència- i les escoles concertades concentren els verds –és a dir, els guanys.

A la taula només trobem una casella de color ocre 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 alguna tonalitat de verd. 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 què 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 estan pintades de verd fort; 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 ubiquem la concertada. En el cas del Municipi J, la davallada de l'escola pública la pateix la que es troba ubicada 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 sí.

Les altres dues zones del Municipi A, aquelles amb menor nivell d'instrucció dels residents, 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 els residents.

Aquesta mateixa situació la trobem en el cas d'altres escoles concertades d'altres municipis. De fet, en algunes poblacions tota la concertada sembla 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" les trobem ubicades fora del territori, a municipis veïns. Hem de recordar, en tot cas, que les escoles concertades que no es diferencien en excés del perfil de les àrees de referència sí que marquen distància respecte les característiques dels residents en una altra dimensió: la referida a 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 menor del que els pertocaria prenent com a referència el perfil dels residents. Per tant, també en aquestes concertades –si més no, en bona part d'elles- s'hi dona un efecte de diferenciació en el 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 alt perfil de la concertada. En tot cas, hem de recordar que el decrement generalitzat dels perfils no poc ocultar els forts contrastos existents 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 diferents polítiques vinculades a l'accés escolar no repercuteixen en efectes de major equitat en la distribució de l'alumnat 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 millor perfil residencial. En termes generals, aquest fet es produeix en algunes zones d'àrea-escola on no hi ha massa presència d'escoles concertades d'alt prestigi. Algunes escoles públiques que per alguna raó tenen un

elevat prestigi a la ciutat –per exemple, escoles situades al centre de la ciutat, que tradicionalment eren les millor considerades i que mantenen el prestigi malgrat que són zones de les ciutats en què els residents tendeixen a perdre estatus- tenen una forta capacitat d'atracció entre la ciutadania, fins i tot la que no resideix a l'àrea. En el cas del Municipi D l'explicació és una altra. Aquí, l'escola que guanya perfil està ubicada just al costat de l'àrea amb un perfil residencial més elevat, i part dels fills dels residents d'aquesta zona propera s'escolaritzen en aquesta altra escola, perquè les existents a la pròpia zona no poden escolaritzar tota la demanda que han d'atendre.

4.1.3. Una reflexió final

Acabarem aquest apartat mirant de respondre a una darrera qüestió. Quines implicacions té aquesta anàlisi quant a la valoració dels efectes dels diferents models de zonificació sobre la segregació escolar? En primer lloc, destaca 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 per 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 dins de les àrees d'influència –entre la pública i la concertada- tendeix a ser superior. L'existència de concertada –no zonificada- i les diferents lògiques de tria escolar dels pares en funció del seu estatus generen segregació escolar. Malgrat aquesta dada podria dur-nos a descartar la zonificació escolar com a instrument generador de condicions menys segregadores, al nostre entendre, més aviat posa de manifest que els models de zonificació amb àrees socialment poc segregades no acaben de funcionar si les àrees no integren l'escola concertada.

D'altra banda, les zones escolars residencialment molt segregades tendeixen a incrementar la segregació en el terreny escolar. D'alguna forma el nivell de segregació escolar tendeix a ser superior 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 diferents 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 important presència tant en relació a la procedència com al capital instructiu. En alguns aspectes la segregació per raó de 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.

4.2. Fluxos de mobilitat entre àrees

En aquest subapartat ens endinsem en l'anàlisi dels fluxos de mobilitat entre les diferents àrees d'influència escolar. Les dades recollides en el 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 residència. L'objectiu és identificar els desplaçaments d'aquelles famílies que han sol·licitat en primera opció una escola que no es troba en la seva àrea de proximitat -identificar el seu capital instructiu i la titularitat dels centres en què escolaritzen els seus fills- i copsar les diferències amb aquelles famílies que no es desplacen o que es desplacen com a conseqüència de no haver accedit a la primera opció.

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, els municipis amb zones múltiples, pel fet que les àrees siguin més grans i abastin diferents escoles (tant públiques com concertades), afavoreix un major 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 en primera opció com si no) i el percentatge d'alumnes que s'escolaritza fora de la seva àrea en una escola seleccionada en primera opció. D'aquesta forma podem destriar aquells desplaçaments que són "voluntaris" d'aquells que no es corresponen a 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

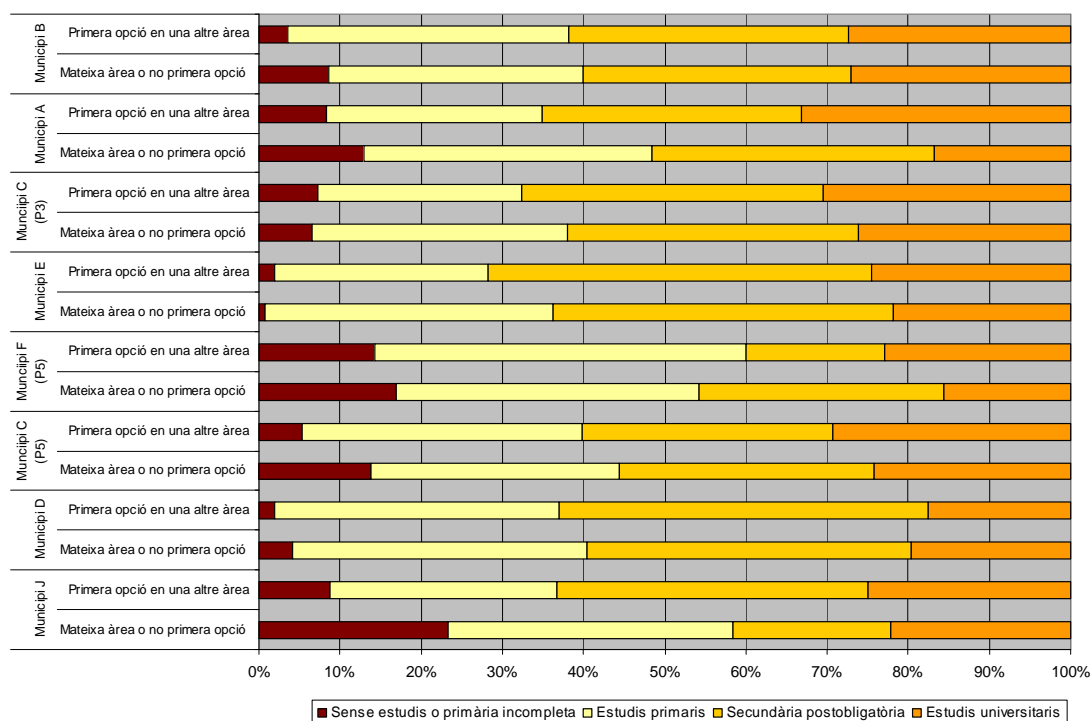
Model de zonificació escolar	Municipi	% alumnat escolaritzat fora de l'àrea de residència	% alumnat escolaritzat fora de l'àrea de residència en 1a opció (sobre el total d'alumnes)	% alumnat escolaritzat fora de l'àrea de residència en 1a opció (sobre el total d'alumnes escolaritzats fora de la seva 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

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 en 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 en el Gràfic 16, a la major part de municipis tant el percentatge d'estudis secundaris postobligatoris com 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 altre 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 en l'àrea d'influència on resideixen o en un centre d'una altre àrea no seleccionat en primera opció.

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 la 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 socio-econòmic mitjà o elevat, mentre que les famílies amb menor estatus tendeixen a valorar més la proximitat i la gratuïtat als centres. És per això que les famílies que es desplacen voluntàriament tendeixen a disposar d'un capital instructiu més elevat a la major part de municipis.

De fet, més enllà del valor pedagògic dels centres que componen l'oferta escolar, el principal vector 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 major part de casos l'escolarització als centres privats concertats funciona com a mecanisme de *distinció social*. Certament, no totes les famílies amb un estatus socio-econòmic 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 potencial qualitat del centre, el que -amb major o menor grau de 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 aquelles 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 d'un major prestigi o acullen famílies amb un estatus socio-econòmic elevat no actua només com a mecanisme de diferenciació social. Algunes famílies amb menys estatus fan una aposta per escoles concertades menys distingides, però en 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 major part dels 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 aquella minoria d'escoles concertades ubicades en entorns socials més desfavorits que aconsegueixen una funció social de caire més assistencial).

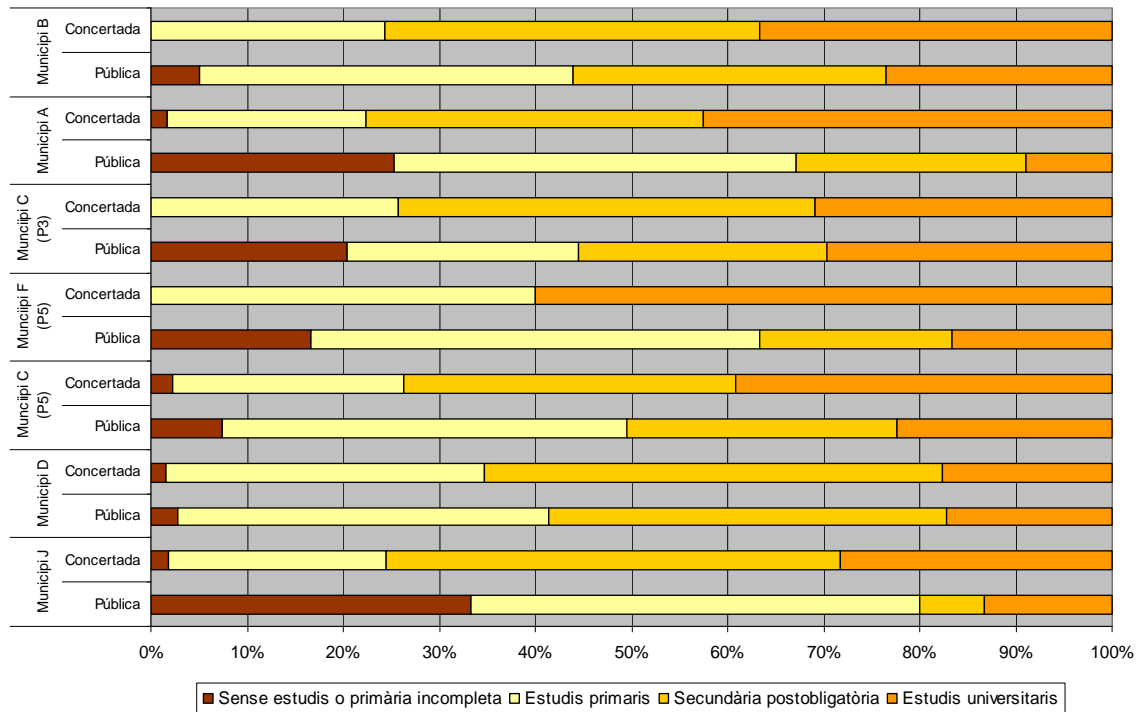
En el capítol dedicat a l'anàlisi dels grups de discussió amb famílies reprendrem aquestes i altres motivacions en la tria escolar, però el que ens interessa retenir en aquest punt és que el manteniment de l'estatus social a través de l'escolarització a la concertada és un dels principals factors subjacents al 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 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” a la qual 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 baremació de les primeres opcions, escoles sobredemandades i escoles infrademandades... 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 socio-econòmic i un capital instructiu mitjà o elevat.

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 en primera opció accedeixen a una escola concertada o a una escola pública de fora de l'àrea són molt destacades 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 escoles concertades. Tenint en compte que els qüestionaris han estat administrats a les escoles dels municipis seleccionats, no disposem de les dades referents a aquelles famílies que trien escoles de fora del municipi. Tot i així, en base a 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 dels desplaçaments “voluntaris” dins dels municipis i, en termes generals, responen a l'absència d'un determinat perfil d'escola concertada.

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



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 millor dit: les diferents decisions que prenen les diferents famílies a l'hora de matricular els seus fills. Certament, si tots els pares es comportessin de manera similar –tot avaluant i ponderant els mateixos aspectes educatius- la potència explicativa de les variables objectives –tipus de zonificació, segregació residencial, lògica de baremació, etc.- seria major, perquè podríem esperar de tots els pares un comportament similar. Així, per exemple, si tots optessin per posar en 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 manera igual –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 res sobre 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 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 a l'agencialitat de les famílies en la tria d'escola. Bona part de la segregació escolar s'explica per la diferent manera en què 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 que 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 quant a la distribució inequitable 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 altres perden- és quelcom poc elegant quan del que parlem és 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 toca una escola “millor”, guanya, i aquell a qui li toca una escola “pitjor”, perd. Per tant, l’educació obligatòria bàsica es torna un joc de suma zero, 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, el cert és que a Catalunya els nivells de no acreditació escolar en finalitzar l’ESO són molt elevats, però, a més, no es distribueixen de manera equilibrada. Hi ha instituts amb un nivell d’acreditació molt més elevat que altres. En aquest sentit, anar a escoles/institut 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, allò que més pesa 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 aconseguen 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 de pares i mares hem realitzat sis grups de discussió a tres municipis catalans. A cada municipi hem realitzat un grup de discussió amb famílies de diferents escoles públiques, i un grup de discussió amb pares i mares de diferents 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 entorpissin i desviessin els grups de discussió. Les opinions expressades en uns i altres grups han diferit força, cosa que ens fa refermar-nos en la idoneïtat d’aquesta aposta metodològica. Tot i així, les opinions divergents dins dels grups de discussió han estat també substantives.

5.1. L'escola que es vol o l'escola que toca

Pel que fa a l'escola concertada, la majoria de participants en els grups de discussió tenien clar que optaven per l'escola que es volia, 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 en primera opció, però també varem trobar que havien anat a una escola no desitjada. Entre els pares que l'havien seleccionada en primera opció, n'hi havia que ho feren 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 AMPAs, 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 van a l'escola "que toca", i els pares que van a escoles que no desitjaven –si més no, que no desitjaven en primera opció. 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 d'igual forma 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 quant a la composició social dels centres públics, solen ser pares localitzats als barris amb un perfil socio-econòmic 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 de fàcil accés. En 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 on molta gent hi obté la màxima puntuació –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 baremació i, 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 baremació, només una minoria en coneixen els detalls (i això malgrat que, com dèiem, una part important de les famílies

amb les què varem parlar pertanyen a l'elit més informada). Varem trobar pares que havien consultat a l'administració local, o bé a amics relacionats amb l'àmbit de l'administració, les diferents característiques del procés de preinscripció i/o les particularitats en el seu municipi. Aquestes famílies sabien, per exemple, que de no entrar en la primera opció escolar seleccionada en la seva segona opció estarien a la cua de totes les famílies que haguessin triat aquella escola en primera opció (malgrat tenir menys punts que ells).

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

Podem pensar que existeix 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 de model de zonificació 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 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 s'apunta en l'anterior paràgraf, hi ha pares que opten per l'escola concertada perquè, malgrat preferir fer una aposta per la pública, consideren que és l'única opció de tria per una escola en la que s'hi sentin a gust. 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, sigui el model de zonificació el que sigui, la majoria de les escoles públiques tendeixen a tenir un públic homogeni –de procedència obrera i 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, que l'escola pública. I els resultats escolars tampoc difereixen en excés. 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 altre, de la pública, sinó que la tria és "donada per descomptat". En aquests casos l'opció de la pública no s'arriba a descartar, senzillament no es té en consideració en cap moment. L'escola concertada és l'única opció contemplada. Des d'aquests plantejaments, hi ha qui 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, no que toca. A més a més, és una escola que es paga.

És des d'aquestes posicions que 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 qualsevol 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. Val a 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 el de la no acceptació de la potencial negativa 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 van 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 excessivament present en els nostres grups de discussió. Els casos que ens varem trobar, corresponien a famílies d'escoles públiques no escollides i, algun cas molt minoritari de famílies que no havien entrat a l'escola concertada, en tractar-se 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 a 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 alt. Segurament el perfil de pares del grup de discussió, amb un nivell d’implicació a l’escola elevat, fa que no sigui del tot representatiu de la totalitat d’aquest tipus, però en tot cas val a dir que es tractava de pares que es manifestaven contents amb les escoles on eren, més enllà dels prejudicis que en tinguessin a priori. Moltes vegades les por 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 AMPAs, són conscients de l’esforç, moltes vegades no reconegut per la resta de pares, que suposa assumir les responsabilitats organitzatives necessàries per a què l’escola gaudeixi del tipus de serveis extraescolars d’altres escoles. La queixa al pes en les tasques de gestió que suporten les AMPAs és generalitzat, sobretot a les escoles públiques, però a les escoles de nova creació la queixa és especialment amarga.

Però la queixa o por principal està relacionada amb la possibilitat que les por subjectives que els allunyaven de les escoles esdevinguin realitats objectives. Ras i curt: els espanta que les escoles on s’han vist escolaritzats esdevinguin guetos, ja sigui guetos d’immigrants, ja sigui guetos de famílies amb baix estatus socio-econòmic. 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 en què més punts de proximitat obtenen 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 baix estatus acadèmic. Val a dir que en aquest grup no hi incloem aquelles 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 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 elevades expectatives escolars 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, això és, la composició social del centre, no és viscut com

quelcom negatiu. El fet que l'escola es composi exclusivament per 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 a quelcom potencialment més problemàtic pels pares autòctons, si bé moltes vegades el compromís dels equips docents en els centres que més alumnat estranger concentren 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 com a quelcom més aviat positiu, en tant que és més fàcil sentir-s'hi acompanyat. De fet, hi ha alguns pares acabats d'arribar que trien escoles d'elevada concentració d'immigrants 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, malgrat considerar una aposta de risc l'escola que els hi 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 per l'exposat fins ara, la tipologia de posicionaments estratègics (i els subtipus de pares de cada un dels quatre tipus generals) correlaciona amb arguments 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.

5.2. Els motius de la tria (o de la resignació) escolar

En aquest apartat exposarem diferents motivacions parenteles 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 d'indole diversa, 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 d'altres que tenen un caràcter més secundari. Ho anirem veient tot seguit.

5.2.1. La proximitat al centre escolar

La proximitat al centre escolar es rebel·la com un motiu de tria escolar de primer ordre per a força famílies. De fet, són moltes les famílies que no es poden permetre tenir el fill escolaritzat a un centre on no hi 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 facilitats l'establiment de xarxes comunitàries. La importància rau en l'accessibilitat. En aquest sentit, hi ha municipis amb models de zonificació de zona única on la distància d'algunes famílies als centres escolars representa un problema menor perquè hi ha una xarxa pública de transport escolar que minimitza el handicap de la distància. En molts casos, el problema és més d'accessibilitat que de proximitat.

Val a dir que al voltant de la proximitat hi ha discursos que semblen fer servir la proximitat per justificar la pròpia posició d'avantatge. Ens referim al cas de la defensa de la proximitat per part de les persones residents a barris socio-econòmicament avantatjats. En aquests casos la defensa de la proximitat sol ser especialment contundent. A parer nostre, no és gratuïta aquesta defensa precisament en els 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, en els pares de la concertada l'argument de la proximitat és menys present, si bé hi trobem alguns casos; sobretot entre els pares que no han pogut entrar a l'escola concertada que desitjaven malgrat estar 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.

5.2.2. 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 hi ha tocat, alguna escola pública. En els grups de discussió realitzats, si una cosa queda 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 aquelles escoles pitjor 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 entre els pares "resignats" a anar a l'escola que els toca, solen valorar positivament les instal·lacions escolars, i algun d'ells ho valora 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” pel gruix de la ciutadania no és exactament ni motiu de tria entre els que hi van, ni justificació a posteriori. Més aviat és quelcom que es considera molt positiu de l'escola a què toca anar i de la qual no es problematitza l'assignació –potser es problematitzaria en el cas que les instal·lacions no complissin certs requisits. En aquest sentit, molts pares amb un baix estatus acadèmic ponderen més aquests elements de caràcter objectiu que pares amb major estatus acadèmic, que ponderen elements d'altra índole.

5.2.3. La tradició familiar

Hi ha pares a qui fa “il·lusió” que els seus fills vagin a la mateixa escola on ho van fer ells. És quelcom que es produeix sobretot dins de 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 determinada escola perquè ja hi van anar ells, i estan satisfets del seu pas. Atès que l'escola concertada s'escull, aquest nivell d'adhesió afectiva té cert pes a l'hora de prioritzar l'escola desitjada. En aquest sentit, en molts casos és la primera resposta a l'elecció de l'escola: “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.

5.2.4. Els equips docents

La qualitat dels equips docents és allò referenciat en primer lloc a l'hora de considerar una escola com d'“alta” o de “baixa” qualitat. Conforme avancen els grups de discussió, a la qualitat dels equips docents s'hi suma una altra consideració; 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 està present en aquest segon sentit. Molts pares consideren que la millor o 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 principal causa. Amb tot, les valoracions no sempre eren coincidents. Els equips docents ben valorats o mal valorats no ho eren de la mateixa manera per tothom, posant 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 en consideren els equips docents fluïdos, malgrat que l'opinió sovint no és compartida pels pares d'aquelles escoles. Així, sol donar-se que els pares d'aquestes escoles mostrin un nivell elevat de satisfacció amb els equips docents que no coincideix amb la percepció que en tenen alguns pares, sobretot aquells menys coneixedors, de primera mà, de les característiques del mapa educatiu del municipi. En termes generals, són els pares que duen els fills a la concertada 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 les diferents 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, malgrat no ser 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, és pitjor 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 fortament estigmatitzades; sobretot a escoles amb molta presència de minories ètniques o de població de procedència estrangera. Pot passar 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-, on no s'hi percep un equip docent tan potent ni 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 un gruix molt important de mestres que tenen o tindran els seus fills i que ja van tenir ells durant la seva infància. Davant d'això, la fluctuació contínua de professors a la pública és vista com el més clar indicador 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. Massa mestres estan en trànsit a l'escola pública, i això és vist negativament pels pares.

Tot i així, val a dir que algun pare, fins i tot de la concertada, considerava que a l'escola concertada hi tendeix a haver certa manca de renovació i d'aire fresc en els equips docents. Algun pare arribà a dir que duien els fills a la concertada *malgrat* els equips docents; no tant per la seva manca de competència com per ser vistos com un xic ancorats en el passat, poc proclius a la innovació i al canvi.

5.2.5. 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 a les escoles de titularitat pública, però també a 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 a posteriori s'adhereixen a l'aposta pedagògica del centre, 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, això és, 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. Agrada d'aquestes escoles 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.

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

En els punts anteriors hem repassat diferents motivacions en la tria d'escola. Hem vist que algunes d'elles, 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 ells són arguments apareguts de manera directa en el transcurs de l'entrevista grupal. 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 trigat més a aparèixer. En 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, en demanar als pares i mares que fessin una primera ronda d'intervencions exposant els seus motius de tria de centre, tot 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, tot evidenciant la seva presència en l'imaginari de les famílies. Això es feia palès, amb especial potència, en relació a la presència de població d'origen estranger dins de l'escola.

L'existència de població d'origen estranger és segurament la principal causa per no triar una escola, és a dir, per operar esforços de fugida de determinades escoles. La presència d'una quantitat nombrosa de població nouvinguda (i 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 diferents municipis hi ha l'escola, o les escoles, que són percebudes com a “receptacles” d'alumnat d'origen immigrant. 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: aquelles 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, atès que no tenen les competències lingüístiques i d'altre tipus que es requereixen. El cert és que aquest primer argument no és massa sòlid en relació als alumnes de P3, però tot i així 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 immigrant 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” també presents en la població autòctona. Així, si la majoria de les famílies estan poc per l'educació dels fills, en el cas de les famílies estrangeres no hi estan gens; si la majoria dels pares no s'impliquen en les activitats de l'escola, en el cas de les famílies immigrades no ho fa cap; si molts nens acaben per no prendre's seriosament els estudis i sent 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, però sí de descartar-ne alguna.

Per tant, l'arribada i 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 en escoles concebudes com a centres “d'excel·lència educativa” i d'altres con a “escoles assistencials”, i la lluita competitiva entre les famílies per no entrar a les escoles del segon pol.

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

En aquest sentit, es produeix una curiosa paradoxa: la procedència és una referència a la posició estructural, l'única, que articula discursos relatius a les desigualtats socials i dificultats de partida diferents quant 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 –això és, la diferencia d'estatus socio-econòmic, no només no articula discursos sobre la desigual distribució dels problemes i handicaps escolars dels nens, sinó que es dilueix sota problematitzacions d'ordre més psicologista.

Això fa que, a nivell estructural, només la procedència sigui problematitzada, i de fet s'hi identifiquin handicaps escolars que moltes vegades tenen més a veure amb

l'estatus social que no pas directament amb la procedència²⁶. Entre la població autòctona, com veurem en el punt següent, les diferències entre els alumnes i els pares no remetent a una dimensió estructural.

5.2.7. 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 malgrat ser-ho. És a dir, els pares no trien l'escola per aquest motiu, malgrat que sigui 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. Mai els pares diuen triar una escola o altra perquè els nens que hi assisteixen comparteixin estatus social entre sí.

Com dèiem, la qüestió de l'homogeneïtat o heterogeneïtat social només pren força com a argument en relació a la procedència dels nens i nenes. En aquest sentit, val a dir 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 mateixa procedència- és un factor a tenir en compte a l'hora de preferir unes escoles o unes altres. Alguns dels tècnics d'educació dels ajuntaments amb qui 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 existir 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'altra índole).

Ja hem vist com entre els autòctons la cerca d'homogeneïtat és important per a molts pares. Alguns no volen tenir a les escoles els problemes educatius que s'associen a la immigració, i, per tant, no volen immigrants a les seves escoles. Ho trobem sobretot en part dels pares d'escoles concertades, sobretot en aquelles on el vincle entre escola i servei públic queda més diluït. D'altres el que no volen és veure's en centres escolars que concentren el gruix 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 fa, però no pren forma sota el prisma de les diferències estructurals

²⁶ Hi ha estudis que mostren com molt sovint els pares d'origen estranger dipositen majors expectatives en les possibilitats que l'escola atorga als seus fills que no pas els pares autòctons d'estatus baix, més tendents a mostrar-se desencantats i a desautoritzar l'escola (Alegre, Benito i González, 2006).

d'estatus cultural o socio-econòmic. Ho fa 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, sota aquest prisma, 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 de les concertades amb què varem parlar es queixaven que només una minoria s'implica a l'AMPA i en la resta d'activitats escolars que vinculen a 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 als 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 per a que 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'un els nens surten mal educats –tant a nivell acadèmic com cívic-, 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 a 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 els exposa en excés 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 d'excessiva vulnerabilitat. L'escola concertada sembla poder blindar aquests nous espais de vulnerabilitat.

Podríem dir, per tant, que la preocupació per blindar 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-hi 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 en 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 referències nois i noies molt més grans. L'escola concertada moltes vegades

integra primària i ESO, i per tant neutralitza aquests trencaments que es donen 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 aquests 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 a l'ESO, el fet de matricular ja a P3 els fills a l'escola concertada anticipa 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 trencaven la lògica implícita entre immigració i problemes escolars són vistos com a excepcionals, en relació a l'estatus passa tot el contrari. Tot i que les estadístiques evidencien la correlació potentíssima que hi ha entre estatus social –nivell d'instrucció dels pares, per exemple- i resultats escolars, el cert és que aquí els casos que trenquen aquesta tendència invisibilitat la correlació. Així doncs, aquí la singularitat que trenca la norma, més que dibuixar casos excepcionals, el que fa es re-situar la causa en un plànol 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. Aquí, 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 què varem parlar formaven part d'aquesta singularitat que mostra com la veritable importància està en la importància que es dona a l'educació.

En qualsevol cas, la certa d'homogeneïtat orienta igualment la motivació: en el cas de la població d'origen immigrant, 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, esdevenint la dimensió estructural quelcom invisible, subjacent.

Menció a part mereix el discurs dels pares d'estatus elevat que duen els fills a escoles públiques ben considerades. En aquest cas, la menció als problemes relatius a la composició social de l'escola són menors, gairebé inexistents. En tot cas, apareix la preocupació pel potencial creixement de la població d'origen nouvingut, però fins i tot aquesta preocupació apareix poc. Les referències a les desigualtats en la composició social de les escoles públiques no són articulades com a problemàtiques. Els pares d'escoles públiques de menor estatus, 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 hi ha tocat una escola pitjor 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

6.1. La rellevància de la segregació social en el sistema escolar català

Aquesta investigació ha cercat indagar en les possibilitats que tenen els ajuntaments de treballar sobre 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 existent en els municipis catalans, atès 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 desigual composició social de les escoles és el factor que més explica els resultats futurs dels diferents centres. Conèixer aital composició és una condició prèvia *sine qua non* per plantejar-se qualsevol treball en termes equitatius. En el nostre cas, considerem l'equitat educativa en termes modestos: seria equitatiu generar una situació en què s'obtingués una igualtat de resultats educatius de mínims consistent 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 ubicació social dels alumnes.

El més senzill, en termes d'obtenció de resultats equitatius, és plantejar-se dedicar recursos extra a certes escoles per compensar les seves majors dificultats estructurals, directament relacionades amb el perfil d'alumnat amb què treballen. La realitat, però, és que la distribució desigual de recursos –consistent, per exemple, en atorgar professors de reforç a certs centres, o bé 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 en favor de l'equitat a partir de repensar la distribució de recursos educatius no opera en el camp de les possibilitats dels municipis.

En canvi, els municipis sí tenen certes competències en les polítiques d'accés escolar. El nostre plantejament és el següent: afavorir una menor segregació escolar genera uns marcs escolars potencialment més equitatius, per dues raons. En primer lloc, fa que els centres igualin les condicions de partida i que hagin de fer front al mateix nivell de dificultats i, per tant, es pugi atendre amb igual nivell de dedicació als alumnes que requereixen més atenció. En segon lloc, les situacions d'heterogeneïtat a les aules afavoreixen allò que hem anomenat l'"efecte-arrossegament"; un "contagi" d'expectatives educatives en els nens amb pares que no han estudiat més enllà de l'estrictament obligatori.

El segon objectiu analític consisteix precisament en veure fins a quin punt els diferents 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 sobre la segregació escolar i, de retruc, sobre l'equitat educativa, això voldria dir que els ajuntaments tenen aquí un instrument de treball a considerar.

Al llarg de la investigació hem anat mostrant evidències de l'important nivell de segregació escolar existent a tots els municipis analitzats. La situació de les escoles de cada municipi difereix molt entre sí, tant pel que fa al nivell d'instrucció de les famílies com a la procedència de l'alumnat. Lògicament, no tots els municipis estan en la mateixa situació; trobem municipis amb uns nivells de segregació relativament baixos i d'altres on aquests són molt més pronunciats. A la vegada, també apareixen en tots els municipis importants nivells de concentració escolar –és a dir, les situacions més extremes d'homogeneïtzació social a 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 la segregació escolar hi pesen molt 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 més diferenciats es troben els diferents barris i les diferents zones urbanes, 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 existent 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 diferents dinàmiques de les famílies en la tria escolar també tenen una forta influència en els processos de segregació, sobretot perquè aquells 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 socio-econòmic 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 en activar el dret a la llibertat d'elecció de centre. El bon clima escolar passa, sobretot, per tenir escoles en què el gruix dels pares es "preocupi" per l'educació i per trobar pares amb un elevat grau de similitud d'estatus 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 centres concertats el perfil dels pares que hi tenen fills matriculats remet a situacions més favorables que no pas la de les àrees d'influència on els centres es troben ubicats. En molts casos, l'escola concertada és el que 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 l'excessiva presència 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 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 la diferència entre la pública i la concertada s'explica pel contrast entre els centres de les mateixes àrees escolars; en canvi, entre àrees escolars trobem sovint 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 que minimitzen l'impacte real dels models de zonificació. Malgrat això, el cert és que els resultats de l'estudi semblen assenyalar que certes situacions quant a la 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 els dos municipis analitzats en què s'ha produït un canvi en el model de zonificació, la situació sembla haver millorat quant al nivell de segregació escolar. En un cas, es va passar d'un model d'àrea-escola a un model de zona única. En l'altre, el canvi es va produir d'un model d'àrea-escola a un model de zones múltiples que integren a cada àrea d'influència tant escoles públiques com concertades, ambdues condicionades per la zonificació escolar. En tots dos casos tendeixen a disminuir els índexs tant de segregació com de concentració escolar, pel que fa a la procedència i pel que fa referència al nivell d'instrucció dels pares.

En termes generals, per tant, sembla que les zones que integren diferents escoles, i on les escoles públiques i concertades estan integrades en una mateixa situació competitiva –és a dir, on la concertada està subjecte a la mateixa baremació que la pública en funció de l'àrea on s'ubica- tendeixen a tenir menys segregació escolar. Com dèiem, l'impacte del model de zonificació no és molt 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, el benefici dels

models de zona única o de zones múltiples, si bé minsos, semblen transversals a tots els índexs analitzats, tant els de segregació com els de concentració. Així s'apunta en els dos municipis en què hem pogut contrastar la realitat educativa després d'haver-s'hi implementat un canvi de model.

En canvi, en els municipis on la situació de partida 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, la segregació dels pares amb estudis postobligatoris. Per tant, el resultat és positiu sobre 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 què algun d'aquests índexs podrien 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 en 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 planteji 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 plantejem operen des d'una perspectiva de justícia social incrementant les opcions de tria entre part dels pares més resignats, i això té un efecte inequitatiu.

Però malgrat aquest possible efecte no desitjat, a parer nostre el canvi de model continua tenint, en termes globals, un efecte positiu. D'una banda, la segregació que més importa tendeix a neutralitzar-se. De l'altra, el manteniment –o 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 a 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 en favor de l'equitat tot destinant 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 en favor de l'equitat a partir de dotar de més recursos els centres escolars en situacions més complexes. També hem dit que, a la pràctica, aquesta manera de procedir era marginal. Si s'aconseguís que aquesta manera de procedir marginal correspongués a un problema de segregació també marginal –és a dir, focalitzat a pocs centres escolars- segurament els resultats podrien ser òptims en termes de millora de l'equitat. El problema que tenim avui dia és que el percentatge d'escoles en una situació objectiva de necessitat de més recursos (atenent 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, en el segon apartat de les conclusions 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 afavoridores de l'heterogeneïtat social a les aules.

6.2. 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 plantejarem els que podrien ser els principals beneficis d'aquest nou model en relació als models de zonificació escolar exposats, sobretot al model d'àrea-escola, el model del que més s'allunya.

a) 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, facilitant la tria entre diferents centres obtenint la màxima puntuació per proximitat al seu domicili. El fet d'obtenir la màxima puntuació per proximitat a més d'una escola pública pot neutralitzar l'"efecte-fugida", almenys d'aquelles 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.

b) 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 atès que només obtindran la màxima puntuació per proximitat en aquells 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, atès que les famílies socialment més desafavorides 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

diferents 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 1998²⁷, el curs 1994-95, al voltant del 30% dels ingressos de l’escola privada concertada procedien de les quotes familiars.

Aquestes contribucions actuen, en certa mesura, com a mecanismes de *selecció adversa* per part d’aquests centres, ja que les famílies amb menor nivell d’ingressos no es plantegen sol·licitar-hi plaça. Però al marge dels condicionants econòmics, existeixen 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, per a que això es produeixi és necessari que les administracions locals disposin de major capacitat de control del procés de preinscripció i matriculació, i també de major capacitat informativa sobre les opcions reals de totes les famílies. Però mitjançant la zonificació de l’escola concertada en base als mateixos paràmetres que la pública s’equiparen les condicions objectives d’accés. D’aquesta forma es potencia un major reconeixement 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, d’altra banda cada vegada implementada a més municipis catalans.

c) Àrees de dimensions grans

El fet que diverses escoles formin part d’una mateixa àrea d’influència, i que com a mínim una d’elles 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 amb major 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.

²⁷ Realitzada per l’Instituto Nacional de Estadística (INE).

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 diferents escoles, però la redistribució d'aquelles famílies que no accedeixen a la primera opció pot tendir a produir-se entre els centres de la mateixa àrea. A més, la major visualització de l'escola concertada com a opció real per als col·lectius socialment més desafavorits, conjuntament amb la neutralització de l'"efecte-fugida", també afavorirà un reequilibri del perfil de la demanda, incrementant el seu nivell d'heterogeneïtat²⁸.

d) Àrees amb composicions socials similars

Per últim, el disseny de les àrees d'influència hauria de tenir en compte criteris relatius al seu perfil socio-demogràfic, 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, atès que la transmissió de capitals instructius 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 diferents escoles, no sempre permeten 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 de partida 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 diferents àrees. Certament això no assegura que la composició social de les escoles de cada àrees estiguin equilibrades, 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 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 conugar 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 referència al nivell d'estudis de la població resident. Lògicament, tenint en compte les dimensions d'aquestes àrees, aquest model de zonificació tan sols és plantejable en municipis d'unues 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

²⁸ 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.

similars. Per tant, en el fons es tracta d'adaptar el model de zona única a municipis més grans i incorporar el criteri de disseny corresponent al capital instructiu de les àrees.

Un bon plantejament per tal d'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 diferents 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 diferents 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 en les ciutats més grans.

Cal advertir, però, que a les ciutats grans (de més de 100.000 habitants) amb importants nivells de segregació residencial i grans barris o zones socialment homogènies, el treball en favor de l'equitat mitjançant la zonificació escolar té importants 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 de forma directa 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 ens indica que no totes les famílies disposen de les mateixes oportunitats en l'elecció de centre, tant a nivell objectiu com subjectiu²⁹. Així, mentre que els individus en millor posició d'estatus socio-cultural acaben escollint entre més escoles i millor posicionades (degut a factors com el nivell de renda, la residència a barris socialment avantatjats, el nivell d'informació de què disposen i la

²⁹ La nostra proposta aborda la dimensió objectiva de la problemàtica, però existeixen 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 i mares independentment del seu estatus. Des de fa uns anys, a Catalunya han començat a entrar en funcionament les Oficines Municipals d'Escolarització. Entre les seves funcions està la d'informar a les famílies de les característiques de les escoles de la seva ciutat i les possibilitats d'elecció de centre de les que disposen. Polítiques educatives com aquesta poden general la progressiva transversalització de les expectatives escolars de les famílies, independentment del seu origen.

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 llibertat d'elecció de centre de les famílies, ve determinat per la igualació de les opcions de demanda de 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 demanden.

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 major equilibri en la demanda entre els centres. A més, aquest procés no te per què interferir en la llibertat d'elecció de centre de les famílies, ans el 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 sobre la demanda de les famílies de major estatus socio-econòmic, reduint la seva capacitat de "fugida" cap a escoles concertades considerades com a portadores d'"excel·lència educativa" –en bona mesura perquè es blinden l'accés de 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.

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*, nº 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*, nº 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. 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, F. (coord.) (2000). *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona, Editorial Mediterrània.

CARBONELL, J., SIMÓ, N. i TORT, A. (2002). *Magrebins 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.

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

MAMPEL, J. (2001). "Es 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", en *Revista de Educación*, nº 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 Argentario-Visor.

TORRES MORA, J.A. (1991). "Demografía educativa de los años ochenta: el nacimiento de una meritocracia bastarda", a *Educación y Sociedad*, nº 8, pàgs. 25-28.