



Finestra oberta

L'ELECCIÓ DE CENTRE ESCOLAR A CATALUNYA. ELEMENTS PER A UN DEBAT

Miquel Àngel Alegre, Xavier Rambla
i Òscar Valiente (coords.)

Abril de 2009

FINESTRA OBERTA | 53

Aquesta publicació recull les reflexions i conclusions del seminari Elecció de Centre Escolar, que es va dur a terme a Can Bordoï els dies 9 i 10 de setembre de 2008.

Coordinador del seminari: Òscar Valiente

Coordinadors de la Finestra Oberta: Miquel Àngel Alegre (IGOP UAB), Xavier Rambla (SAPS UAB) i Òscar Valiente (SAPS UAB)

Ponents: Vincent Dupriez, David James, Sean Reardon i Adam Swift

Persones que van participar en el seminari:

Josep M. Abella (Associació Tékhne), Bernat Albaigés (Síndic de Greuges), Roser Argemí (Fundació Jaume Bofill), Ricard Aymerich (Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya), M. Teresa Batet (Ajuntament de Reus), Ricard Benito (IGOP UAB), Xavier Bonal (Síndic de Greuges), Ramon Burgués (Ajuntament de Sabadell), Conxita Calvo (Institut Municipal d'Educació de Mataró), José Luís Castel (Camp d'aprenentatge de Barcelona), Josep Comas (Diputació de Barcelona), Oriol Escardíbul (Universitat de Barcelona), Mariona Escobar (Consorci d'Educació de Barcelona), Pere Farriol (FAPAES), Ferran Ferrer (GAPEF UAB), Carla Frías (SAPS UAB), Walter Garcia (FAPAC), Isaac Gonzàlez (IGOP UAB), M. Jesús Larios (Síndic de Greuges), Carme Mas (Departament d'Educació), Carme Massa (Consorci d'Educació de Barcelona), Pepe Menéndez (Fundació Joan XXIII), Rosa Morell (Ajuntament d'Olot), Manuel Fernández (Ajuntament de Terrassa), Ramon Pecanins (Fundació Collserola), Jordi Plana (Diputació de Barcelona), Ramon Plandiura (UPF), Irene Rigau (Grup parlamentari CiU), Enric Roca (Edu 21), Teresa Sambola (Ajuntament de l'Hospitalet), Carme Sànchez (Associació Tékhne), Jordi Sànchez (Fundació Jaume Bofill), Montserrat Taberner (Institut Municipal d'Educació de Mataró), Aina Tarabini-Castellani (SAPS UAB), Núria Terés (Ajuntament de Girona) i Francesc Vidal (Departament d'Educació).

Edició: Fundació Jaume Bofill
Provença, 324. 08037 Barcelona
Tel. 93 458 87 00
Fax 93 458 87 08
fbofill@fbofill.cat
www.fbofill.cat

ISBN: 978-84-85557-79-0

ÍNDIX

PRESENTACIÓ	5
1. EL PRINCIPI DE L'ELECCIÓ DE CENTRE	7
Diagnosi: per què pot ser bona l'elecció de centre?	8
Propostes: quins límits hauria de tenir el principi de l'elecció de centre?.....	11
2. GOVERNAR EL PROCÉS D'ELECCIÓ	18
Diagnosi: les regles del joc i els motius de tria	20
Propostes: quatre línies d'actuació	24
3. GOVERNAR EL MAPA ESCOLAR	30
Diagnosi: les dificultats i les oportunitats de la desegregació escolar.....	30
Propostes: equilibrar la composició dels centres i concentrar recursos allà on més calen.....	34
4. GOVERNAR UN SISTEMA EDUCATIU EQUITATIU I EXCEL·LENT	40
Diagnosi: la segregació escolar com a problema per a l'equitat i l'excel·lència educativa	41
Propostes: un sistema educatiu més just i més excel·lent.....	44
5. MODULANT ELS PROCESSOS D'ELECCIÓ DE CENTRE: ÀMBITS DE TREBALL I PROPOSTES D'ACTUACIÓ	49
6. BIBLIOGRAFIA RECOMANADA	54
7. ANNEXOS	56
La moralitat de l'elecció de centre.....	56

Elegant contra el sentit comú? Avantatge i experiència de la classe mitjana blanca a les escoles de secundària britàniques urbanes ordinàries.....	80
Suburbanització, fragmentació de districtes escolars i segregació escolar.....	102
S'ha de combatre la segregació escolar?.....	122

PRESENTACIÓ

Aquesta Finestra Oberta és fruit dels debats i del treball realitzat en el marc del Seminari Internacional sobre Elecció de Centre Escolar que va tenir lloc els dies 9 i 10 de setembre de 2008 a Can Bordoï, i que va comptar amb la participació d'una trentena de persones, entre les quals hi havia responsables d'administracions i organismes municipals i del Departament d'Educació; investigadors i professors universitaris; associacions de mares i pares; patronals del sector educatiu concertat, i persones d'altres organismes de la comunitat educativa del país.

Aquesta trobada, organitzada per la Fundació Jaume Bofill, va ser una iniciativa del SAPS (Seminari d'Anàlisi de les Polítiques Socials de la UAB) i va estar coordinada per Òscar Valiente, investigador a la Universitat Autònoma de Barcelona. L'objectiu del seminari era el de debatre sobre el tema de l'elecció de centre i proposar orientacions i línies d'actuació per a la millora de les polítiques d'accés als centres educatius que s'estan duent a terme al nostre país, a partir del debat i la reflexió dels assistents.

El seminari es va estructurar en quatre sessions, cadascuna de les quals constava d'una ponència introductòria per part d'un expert internacional i d'un debat dinamitzat per un moderador. Els temes centrals de les quatre sessions van ser:

- El principi de l'elecció de centre
- Les lògiques socials de l'elecció de centre
- Elecció de centre i segregació escolar

- Elecció de centre, efecte composició i resultats educatius

Durant tot el seminari, Òscar Valiente, Xavier Rambla i Miquel Àngel Alegre van anar recollint les diagnòsics i propostes d'actuació sorgides dels debats per tal de fer-ne una relatoria posteriorment. Val a dir que els debats van estar marcats per un ampli consens, sobretot en els aspectes de fons, ja que hi havia una valoració positiva del principi de l'elecció de centre, però entenent que cal posar certs límits a aquest principi quan entra en conflicte amb l'accés de tots els nens i nenes a una educació de qualitat. Tot i la complexitat del tema, es van apuntar algunes vies d'actuació que alguns municipis ja estan posant en pràctica.

El document que teniu a les mans inclou aquesta relatoria del seminari (capítols de l'1 al 4), un recull de les propostes principals que van sorgir (capítol 5), un apartat de bibliografia recomanada sobre elecció escolar i, als annexos, les quatre ponències dels experts internacionals.

1. EL PRINCIPÍ DE L'ELECCIÓ DE CENTRE

Relatoria corresponent a la sessió de debat sobre *El principi de l'elecció de centre*, que va comptar amb la presentació de la ponència “La moralitat de l'elecció de centre” a càrrec d'Adam Swift.

El principi de l'elecció de centre escolar és un tema present a la majoria de debats sobre l'educació a Catalunya. Una de les raons de les discrepàncies al voltant de l'elecció de centre és la manca de claredat sobre qüestions tan fonamentals com per què pot ser bona l'elecció de centre? o, quins límits hauria de tenir el principi de l'elecció de centre? Per tal de respondre aquestes preguntes és necessari que tinguem clar quin tipus d'elecció de centre volem i quines haurien de ser les prioritats del nostre sistema educatiu.

El sistema educatiu català, i la nostra societat en la seva totalitat, està encarant reptes nous sense haver-ne solucionat d'altres de pendents des de fa molt de temps. El principi de l'elecció de centre és una d'aquestes qüestions pendents que no poden esperar més. Les possibilitats d'èxit davant dels nous reptes socials i educatius dels nostres temps depenen, en bona part, de la capacitat que demostrarem per arribar a acords amplis i estables sobre qüestions tan fonamentals com la que ens ocupa.

Diagnosi: per què pot ser bona l'elecció de centre?

El principi de l'elecció de centre ha format part del marc legal de l'educació a Catalunya des del mateix inici del període democràtic que vivim. La gran majoria de famílies del nostre país veuen amb total normalitat que se'ls preguntin per les seves preferències durant els processos de preinscripció als centres escolars. Fins i tot algunes reclamen i expressen la seva frustració davant de l'administració educativa quan consideren que les seves preferències no han estat prou tingudes en compte. Els discursos polítics sobre l'educació a Catalunya acostumen a contemplar, d'una manera o una altra, certs marges d'elecció de centre per part de les famílies. Sembla clar que hi ha un gran consens entre la comunitat educativa del nostre país sobre l'existència de bones raons per defensar el principi de l'elecció de centre.

El principi de l'elecció de centre obliga l'Administració a conèixer les preferències de les famílies abans d'assignar-los un centre educatiu per als seus fills. Les famílies poden preferir les opcions pedagògiques d'uns centres a les d'uns altres; poden valorar més o menys la proximitat del centre al seu domicili o lloc de treball; poden preferir un clima escolar o un altre; o bé poden considerar que els valors (religiosos o no) del centre són més adequats pel tipus d'educació que volen per als seus fills. Aquesta gran diversitat d'interessos les porten a preferir uns centres escolars a uns altres. El mecanisme de l'elecció de centre fa possible que una part important de les preferències expressades per les famílies es vegin satisfetes durant el procés de matriculació.

En una societat democràtica i plural com la nostra sembla desitjable que, en la mesura que sigui pos-

El mecanisme de l'elecció de centre fa possible que una part important de les preferències expressades per les famílies es vegin satisfetes durant el procés de matriculació.

sible, s'escolti les famílies quan es decideix a quin centre escolar han d'assistir els seus fills. En primer lloc, perquè hom està d'acord a reconèixer que són els pares (o tutors) del menor, sempre que no es demostrï el contrari, els que millor saben què és el que li convé. I, en segon lloc, perquè l'educació dels fills forma part inseparable de les relacions familiars en la nostra societat. La família és un agent educador de primer ordre, i sembla lògic que existeixi una certa coherència entre el tipus d'educació que les famílies proporcionen als seus fills i la que els proporciona l'escola.

Però la plasmació política i legal del principi d'elecció de centre és un assumpte especialment controvertit. Des d'alguns fòrums s'ha defensat la idea que la tria de centre hauria de ser un dret de les famílies. Un dels problemes associats amb aquesta concepció de l'elecció és que no té en compte, entre altres coses, que el bé educatiu no és com altres béns de consum. Les places escolars als centres són limitades, i les opcions de tria de les famílies tenen conseqüències sobre les opcions de tria d'altres famílies. Quan la demanda de places en un centre supera l'oferta, necessàriament l'Administració ha d'intervenir per decidir com es distribueixen aquestes places. Ateses aquestes limitacions, semblaria raonable pensar la tria de centre com un principi orientador del sistema més que com un dret absolut de les famílies.

Una administració educativa que protegeixi el principi de l'elecció de centre ha de garantir la mateixa llibertat d'elecció a tothom, i en aquest aspecte el nostre sistema educatiu encara té moltes mancances. L'Administració hauria de fer els màxims esforços perquè qualsevol estigués ben informat de les

Però com que les places escolars als centres són limitades, les opcions de tria de les famílies tenen conseqüències sobre les opcions de tria d'altres famílies.

Semblaria raonable pensar la tria de centre com un principi orientador del sistema més que com un dret absolut de les famílies.

És responsabilitat de l'Administració evitar que les escoles seleccionin directament o indirectament el seu alumnat.

En la mesura que no s'actui sobre els processos de segregació escolar actuals, s'estaran limitant les opcions de tria.

opcions de tria a la seva disposició i dels criteris utilitzats en l'assignació de places escolars. També és responsabilitat de l'Administració evitar que les escoles seleccionin directament o indirecta el seu alumnat. Al nostre país, el principi de l'elecció de centre es veu contínuament vulnerat per la selecció econòmica de l'alumnat en l'accés a determinats centres. L'Administració educativa hauria de garantir que l'accés al servei públic d'educació (centres públics i concertats) es dona en condicions de gratuïtat universal. Aquesta hauria de ser una prioritat si la llibertat d'elecció de centre escolar de totes les famílies ha de ser efectiva.

Un altre obstacle a l'elecció de centre és el que es troben moltes famílies que eviten l'elecció d'un determinat tipus de centre perquè aquest escolaritza, principalment, alumnat amb grans dificultats d'aprenentatge. En la mesura que no s'actui sobre els processos de segregació escolar actuals, s'estaran limitant les opcions de tria, és a dir, com més equitatius siguin els processos d'accés escolar, major serà la llibertat d'elecció de les famílies. L'Administració educativa ha de garantir que tots els centres d'un municipi gaudeixin d'unes condicions d'ensenyament i aprenentatge adequades. De fet, un centre inacceptable en termes de qualitat per a uns ho és també per a tothom, i l'elecció de centre no es pot veure reduïda a una competència entre les famílies per evitar els centres que tenen més problemes.

Actualment, la manca d'equitat en els processos d'accés escolar està incrementant la pressió social sobre la tria d'escola de les famílies. Molta gent percep que existeixen grans diferències en la consideració social de determinats centres, i es veu forçada a entrar en dinàmiques competitives amb altres fa-

mílies per tal d'evitar aquests centres. L'Administració ha de fer tot el que sigui possible per combatre aquestes situacions, fins i tot limitant les opcions de tria d'algunes famílies si això comporta unes millors condicions d'elecció per a totes. La tria d'una escola o una altra no hauria d'afectar les oportunitats educatives del menor. Les famílies haurien de poder triar aquells centres que satisfan millor les preferències i les necessitats educatives dels seus fills, lliures del neguit que les dinàmiques competitives acostumen a generar. El moment puntual de l'elecció no és més que una de les moltes decisions que s'han de prendre respecte de l'educació dels propis fills. En la mesura que se solucionin els problemes d'equitat en l'accés escolar, serà molt més fàcil per a les famílies entendre que la millor manera de contribuir a l'èxit educatiu dels menors és acompanyar quotidianament la seva trajectòria escolar.

L'elecció de centre expressa un compromís de les famílies amb l'educació dels seus fills, i això és necessari per millorar la qualitat de l'educació a Catalunya. Però perquè l'elecció de centre sigui útil en la millora de la qualitat del nostre sistema educatiu, cal que es garanteixin unes condicions d'elecció més equitatives entre totes les famílies.

Perquè l'elecció de centre sigui útil en la millora de la qualitat del nostre sistema educatiu, cal que es garanteixin unes condicions d'elecció més equitatives entre totes les famílies.

Propostes: quins límits hauria de tenir el principi de l'elecció de centre?

De vegades la protecció dels interessos dels ciutadans té uns costos en recursos públics que en condicionen l'efecte real. Les limitacions pressupostàries habitualment obliguen les administracions a definir aquells valors i interessos que són prioritaris de pro-

Quan el principi de l'elecció de centre entri en conflicte amb el dret a l'educació dels menors, serà necessari limitar-ne l'abast.

tegir. També sovint, diferents valors i principis poden entrar en contradicció en la seva implementació efectiva. És per aquesta raó que el principi d'elecció de centre, en determinades circumstàncies, pot entrar en contradicció amb altres principis i valors. Quan això succeeix, cal tenir clar quins principis tenen prioritat sobre els altres.

Entenem que el dret a l'educació dels menors és el principal interès a protegir per part del sistema educatiu. Quan el principi de l'elecció de centre entri en conflicte amb el dret a l'educació dels menors, serà necessari limitar-ne l'abast. Si es contradiuen, està plenament justificat que l'interès superior dels menors es garanteixi a costa de no satisfer les preferències de les famílies. En tot cas, cal mantenir una gran cautela sobre la limitació al principi de l'elecció de centre per tal d'evitar un excés d'intervencionisme per part de l'Administració en detriment de les possibilitats de tria de les famílies.

El dret a l'educació d'un infant pot entrar en contradicció amb el principi de l'elecció de centre en dos tipus de circumstàncies.

- En primer lloc, quan les famílies manifestin la seva preferència per escoles que adoctrinin l'alumnat en valors contraris als democràtics (situació que, si existeix, és minoritària en el cas català).
- I, en segon lloc, quan la satisfacció de les seves preferències impliqui una major desigualtat d'oportunitats educatives entre l'alumnat. En ambdós casos, l'Administració hauria de prioritzar l'interès de l'alumnat per sobre de l'interès dels pares.

Hem de tenir present que les famílies tenen autoritat sobre l'educació dels menors, però que aquesta

autoritat no és il·limitada. Les autoritats democràtiques, juntament amb els professionals de l'educació, decideixen quins són els continguts del currículum escolar i com s'han de transmetre. No és estrany, per tant, que les autoritats educatives vetllin perquè l'educació dels menors sigui coherent amb els valors de respecte i tolerància propis d'una societat democràtica. Una societat democràtica i liberal no es pot permetre l'existència d'escoles que promoguin el menyspreu i la discriminació per raó de gènere, ètnia o religió.

Dèiem amb anterioritat que una altra bona raó per limitar el principi de l'elecció de centre és la protecció de la igualtat d'oportunitats educatives entre l'alumnat. Una concepció no restringida del dret a l'educació ha d'incorporar necessàriament la preocupació per la distribució de les oportunitats educatives entre l'alumnat. Aquest principi implica una distribució equitativa dels recursos i l'alumnat entre els centres educatius del país.

Alguns aspectes del bé educatiu tenen un fort component competitiu. La formació i les credencials o titulacions educatives proporcionen majors oportunitats d'accés a les posicions socials rellevants de la nostra societat (per exemple, les ocupacions). Aquestes posicions socials són limitades i, per tant, es genera una certa competència entre els individus per accedir-hi. En aquest sentit, la distribució social del bé educatiu és un "joc de suma zero" en què el guany d'uns és la pèrdua d'uns altres. El valor de canvi en el mercat de les ocupacions del meu títol o de la meva educació depèn directament dels títols i l'educació de la resta d'individus que competeixen per aquestes ocupacions. És conseqüència dels aspectes posicionals del bé educatiu que no té sentit

Una altra bona raó per limitar el principi de l'elecció de centre és la protecció de la igualtat d'oportunitats educatives entre l'alumnat.

parlar del dret a l'educació dels menors si això no implica la igualtat d'oportunitats educatives entre tots ells.

No és difícil imaginar circumstàncies en què el dret a la igualtat d'oportunitats educatives pot veure's amenaçat per l'exercici de l'elecció de centre. Sovint la tria de les famílies es veu com el principal obstacle per a la distribució equitativa entre els centres escolars de l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge, però no és exactament així. Si l'Administració proporcionés unes condicions de tria adequades a totes les famílies, seria molt més senzill conciliar el principi de l'elecció de centre amb la igualtat d'oportunitats educatives de l'alumnat.

La limitació puntual del principi de l'elecció de centre no significa un menysmenament de les preferències familiars.

La limitació puntual del principi de l'elecció de centre no significa un menysteniment de les preferències familiars. Com ja hem dit, encara que es promulgués un "dret" a triar centre, aquest sempre hauria d'estar supeditat al dret a l'educació dels menors. Es pot justificar perfectament que el principi de l'elecció de centre forma part (d'una manera o altra) de la relació familiar entre pares i fills; però, en cap cas, no es pot acceptar que l'elecció de centre sigui un element fonamental d'aquesta relació. De debò algú diria que la relació entre uns pares i el seu fill ha perdut el seu sentit si aquest no obté una plaça escolar en el centre desitjat pels seus pares? En canvi, el dret a l'educació dels menors perdria gran part del seu sentit si no implicués una mínima igualtat d'oportunitats en l'accés al bé educatiu.

La legislació educativa és l'única que pot limitar l'exercici de l'elecció de centre atenent a principis morals d'ordre superior, com el dret a l'educació dels menors. És fins a cert punt lògic que les famílies vulguin proporcionar avantatges competitiu als

seus fills en relació amb la resta de l'alumnat, però és responsabilitat de l'Administració proporcionar a aquestes famílies una oferta escolar satisfactòria sense perjudicar les oportunitats educatives d'altres menors. Al capdavant, si unes famílies accedeixen a centres on no hi ha alumnat amb dificultats d'aprenentatge, unes altres han d'enviar els seus fills i filles a uns centres amb una concentració de dificultats d'aprenentatge excessiva. També és responsabilitat de l'Administració condicionar la tria de famílies que poden estar desaprofitant oportunitats educatives que per justícia correspondrien als seus fills. Aquest pot ser el cas de moltes famílies immigrades que manifesten la seva preferència per centres amb una elevada concentració d'alumnat del seu mateix origen nacional. La demanda és perfectament comprensible i lògica, però això no vol dir que aquesta sigui l'opció més justa per al seu fill, ni per a l'alumnat d'aquell centre. El compromís de l'Administració amb una mínima equitat en l'accés escolar pot implicar haver de negar algunes opcions de tria a aquestes famílies. De fet, l'Administració catalana ja està intervenint en aquests casos mitjançant la redistribució de l'alumnat amb necessitats educatives específiques. Com en el cas de les famílies que intenten obtenir un avantatge competitiu en l'accés escolar, la limitació de les seves opcions de tria pot comportar problemes de governabilitat per a la pròpia Administració. Calen principis clars sobre com actuar en aquestes situacions, per tal de poder fer una tasca de sensibilització entre la població respecte aquest tipus de qüestions.

Sempre hi haurà una certa desigualtat d'oportunitats educatives que no es podrà corregir per part de l'Administració, però és especialment injust que

També és responsabilitat de l'Administració condicionar la tria de famílies que poden estar desaprofitant oportunitats educatives que per justícia correspondrien als seus fills.

Sempre hi haurà una certa desigualtat d'oportunitats educatives que no es podrà corregir per part de l'Administració, però és especialment injust que certs grups socials obtinguin un avantatge competitiu en educació quan és el diner públic qui finança aquests privilegis.

certs grups socials obtinguin un avantatge competitiu en educació quan és el diner públic qui finança aquests privilegis. I això succeeix, en el nostre país, tant entre els centres concertats com entre els centres públics. Molts centres públics del país estan escolaritzant una part molt inferior d'alumnat amb dificultats d'aprenentatge del que els correspondria, ja sigui perquè aquest alumnat prefereix assistir a altres centres, o bé perquè la ubicació en el territori, la segregació residencial o la manca de transport escolar faciliten aquest tipus de segregació; aquests centres públics no estan complint la funció social pròpia del servei públic d'educació. Els possibles efectes perniciosos de l'elecció de centre sobre l'equitat educativa no són conseqüència de l'existència o no d'una xarxa de centres privats. Els efectes perversos es produeixen per les deficiències en el governament del servei públic d'educació, i per les condicions socials en què es donen les eleccions de les famílies.

Cal estendre entre les famílies la consciència que les seves estratègies d'elecció tenen conseqüències sobre la cohesió social i nacional del nostre país. No sembla raonable pretendre construir una societat cohesionada si s'exclou els propis fills de l'experiència de la diversitat social i cultural en les escoles.

En resum, que el principi de l'elecció de centre es pugui portar a terme en condicions de respecte a la pluralitat de la nostra societat i a l'equitativa igualtat d'oportunitats educatives depèn tant de les famílies com de les administracions. En l'actual marc regulatiu català, les preferències de les famílies tenen una gran importància en els processos d'accés escolar. Cal estendre entre les famílies la consciència que les seves estratègies d'elecció tenen conseqüències sobre la cohesió social i nacional del nostre país. No sembla raonable pretendre construir una societat cohesionada si s'exclou els propis fills de l'experiència de la diversitat social i cultural en les escoles.

Sovint moltes famílies es veuen forçades a optar per centres educatius socialment homogenis, per-

què l'oferta escolar disponible pateix nivells de segregació elevats. És responsabilitat de les administracions competents donar-los plenes garanties que la qualitat dels centres escolars no es veurà amenaçada per una concentració excessiva d'alumnat amb dificultats d'aprenentatge. Serà més fàcil exigir a les famílies que actuïn amb transparència en el procés d'elecció quan l'Administració hagi assegurat unes mínimes condicions d'equitat en l'accés escolar.

Un estat democràtic i liberal ha de respectar el dret de les famílies a educar els seus fills d'acord amb les seves conviccions i estils de vida. Però també ha de ser capaç d'assegurar una igualtat d'oportunitats equitativa entre tot l'alumnat; i que aquest tingui una clara comprensió de què significa ser ciutadà en una societat democràtica. El principi de l'elecció de centre mai no hauria de passar per davant del principi que dóna sentit al propi sistema educatiu: el dret a l'educació dels menors. És responsabilitat última de la legislació i administració educatives protegir aquest dret més enllà de les tensions socials i polítiques que pugui comportar la limitació de l'elecció de centre.

És responsabilitat de les administracions competents donar a les famílies plenes garanties que la qualitat dels centres escolars no es veurà amenaçada per una concentració excessiva d'alumnat amb dificultats d'aprenentatge.

2. GOVERNAR EL PROCÉS D'ELECCIÓ

Relatoria corresponent a la sessió de debat sobre *Les lògiques socials d'elecció de centre*, que va comptar amb la presentació de la ponència “Elegant contra el sentit comú?” a càrrec de David James.

Durant els anys noranta, a Catalunya es va despertar una gran inquietud sobre l'elecció d'escola. En aquell moment la necessitat d'escollir el centre més adequat a les característiques dels seus fills es va convertir en un nou neguit per a un gran nombre de famílies. Alhora, en alguns municipis es van encendre discussions locals intenses a causa de la concentració de massa estudiants immigrants en unes poques escoles i, en general, es va escampar el rumor que era possible obtenir avantatges per entrar a l'opció preferida amb determinats subterfugis. Darrerament, el malestar ha encès la controvèrsia i s'han assajat noves fórmules per donar transparència a la matriculació. En fer explícita la qüestió, com és natural, tothom ha descobert la complexitat de les seves múltiples implicacions educatives, polítiques i quotidianes que afecten, entre moltes altres coses, la mateixa dinàmica de les ciutats, els drets individuals, la despesa pública, les estratègies familiars i les jerarquies socials.

Cada primavera el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya obre la preinscripció d'estudiants per a les places disponibles de les escoles públiques i concertades. Per cada infant de tres anys cal emplenar un qüestionari ordenant les preferèn-

cies per a una llista d'escoles locals, sovint després de visitar-les a les seves jornades de portes obertes, o també de consultar la informació sistematitzada per les Oficines Municipals d'Escolarització. L'esdeveniment és notícia perquè cal difondre la informació més instrumental, però també perquè la curiositat pública s'alimenta de la incertesa al voltant del desenllaç.

En principi, a gairebé tothom se li concedeix la seva primera opció, però de vegades el nombre de sol·licituds és més gran que el de places. Per prendre la decisió final, en aquests casos un candidat passa davant d'un altre perquè té germans a l'escola, quan viu a la zona pròxima i/o quan rep una renda mínima d'inserció. A Catalunya els infants amb discapacitats, amb dos o més germans i/o amb malalties cròniques també sumen alguns punts en aquesta escala, però els tres primers criteris són els mateixos a tot l'Estat.

Quan la llista de les sol·licituds és més llarga que el nombre de places, per força una part de les demandes rep una resposta negativa. En aquest moment de frustració, si algú fa sentir una queixa insistent atrau l'atenció de la premsa local, a més dels pares i mares que han de fer la seva tria el curs següent, i fins i tot alguns anys es desencadenen protestes col·lectives. Per aquestes raons, malgrat la manca d'instruments a la seva disposició, molts ajuntaments se senten obligats a fer-hi alguna cosa.

En aquest apartat resumirem diversos elements del diagnòstic d'aquesta situació, que provoca maldecaps a molta gent, desperta controvèrsies i enerva la política local. També sistematitzarem algunes propostes per donar una resposta a un problema que posa gairebé tothom en una posició compromesa.

Diagnosi: les regles del joc i els motius de tria

Cada any molts interessos individuals es troben en el camí cap a les escoles de les localitats de Catalunya. Si entren en conflicte, la solució acaba essent el fruit d'una decisió política –sorgida de la confrontació de voluntats i sotmesa als principis de la justícia i la democràcia–, similar a moltes altres discussions polítiques al voltant, per exemple, de la despesa pública, dels projectes urbanístics, de les regulacions laborals, de les infraestructures de transport o dels símbols nacionals. En el procés s'han institucionalitzat unes normes ben conegudes, que fan servir unes famílies impulsades per unes motivacions també visibles a ulls dels especialistes, del personal tècnic municipal i autonòmic, o dels polítics.

Quant a les regles del joc, el sistema educatiu català està format per centres públics, concertats i privats, amb un estatut jurídic que exigeix als dos primers tipus de respondre a una voluntat social. Tanmateix, per entrar a moltes d'aquestes escoles les famílies ensopeguen massa vegades amb filtres selectius. De fet, el sistema de finançament ha donat per descomptat durant dècades que les escoles concertades carregaven un cert plus, i ha deixat en mans de les associacions de mares i pares de les escoles públiques el finançament de diverses activitats educatives.

Aquest context institucional influeix per moltes vies sobre els motius individuals d'acció. Per exemple, si els habitants de molts municipis de Catalunya es troben que els centres locals estan saturats, atenen els infants en barracons o, senzillament, són inaccessibles a causa d'un creixement demogràfic notable, aquesta dada altera la seva llista de prio-

ritats escolars. A més a més, algunes OME (Oficines Municipals d'Escolarització) han notat que les famílies procedents de la immigració eixamplen el seu ventall de prioritats quan han rebut una informació sistemàtica de l'oferta escolar local, perquè abans els pressupòsits més immediats i espontanis els havien fet pensar equivocadament que determinades escoles no eren per a elles. Per tant, les regles reals, actuals i efectives que orienten la matriculació no són neutres pel que fa a les preferències de les famílies; al contrari, aquestes regles poden alterar la demanda, la naturalesa d'aquells excedents de sol·licituds respecte a les places, i el sentit de les frustracions que a hores d'ara són més conflictives. En aquest altre sentit, el procés també és polític per tal com facilita o entorpeix l'expressió pública dels interessos d'uns i altres sectors socials.

Avui en dia disposem de recerques sociològiques, valoracions professionals i percepcions tècniques sobre les lògiques de tria de les famílies catalanes a les circumstàncies socials actuals que dibuixen el context del problema i assenyalen algunes condicions ineludibles de les mesures de solució. Una bona part de professionals i del personal tècnic municipal dibuixen el mateix quadre: els principals motius d'elecció escolar giren al voltant de la imatge social de les escoles i de l'entorn urbà, cosa que s'observa en la fama de cada centre, o en els temors pel seu possible mal funcionament, mentre que les distàncies i els horaris fan que un entorn sigui més o menys adequat.

En el fons, la imatge social del centre encarna també l'angúnia causada pel temor a un possible estigma social. A grans trets, aquesta raó de preferència sembla molt sensible a la impressió que

Les regles reals, actuals i efectives que orienten la matriculació poden alterar la naturalesa d'aquells excedents de sol·licituds respecte a les places, i el sentit de les frustracions que a hores d'ara són més conflictives.

Els principals motius d'elecció escolar giren al voltant de la imatge social de les escoles i de l'entorn urbà.

hom s'ha endut de l'alumnat d'una escola després de visitar-la, de parlar amb altres persones que la coneixen, o de passar-hi cada dia per davant. Quan intueixen que algun tret de l'alumnat d'una escola no els fa el pes, les famílies preocupades per la imatge acostumen a esborrar aquella escola de la seva llista. Aquestes intuïcions barregen les impressions directes i el nerviosisme latent per la futura xarxa de relacions socials dels seus fills i filles.

L'entorn urbà es percep d'acord amb el ventall d'oportunitats pragmàtiques que ofereix. La proximitat és clau per organitzar-se la vida quotidiana, ja sigui perquè l'escola se situa a prop de casa, en un camí transitable o entre la feina dels pares i el domicili familiar. Tot això, és clar, ha de lligar amb els horaris: en aquest punt les escoles són més o menys convenients segons les hores d'obertura, les activitats posteriors a la jornada escolar, o també segons l'oferta d'aquestes activitats al seu voltant.

El pes d'aquests motius de preferència sobre les eventuais queixes és molt significatiu si tenim en compte que la proporció de sol·licituds de plaça atorgades a la primera preferència s'eleva a més del noranta per cent. En altres paraules, el malestar respecte de l'assignació de places escolars no esclata pas perquè molta gent se senti frustrada sinó per la intensitat de la insatisfacció d'un nombre limitat de famílies. En un context d'important segregació escolar de l'alumnat immigrant, és previsible que la intensitat d'aquest descontentament perduri o, fins i tot, s'incrementi. Les famílies preocupades pel prestigi i la composició social dels centres seran molt sensibles a assignacions diferents a la seva primera opció, i generaran problemes de governabilitat durant el procés de matriculació.

El malestar respecte de l'assignació de places escolars no esclata pas perquè molta gent se senti frustrada sinó per la intensitat de la insatisfacció d'un nombre limitat de famílies.

Les famílies preocupades pel prestigi i la composició social dels centres seran molt sensibles a assignacions diferents a la seva primera opció.

L'actitud de les famílies més favorables a una escola propera pot ser complementària a la de les seves veïnes amoïnades pel prestigi. Al capdavall, mentre respongui a les seves necessitats espacials i horàries, molts sectors d'una àrea comparteixen les aules amb l'alumnat que uns altres han rebutjat pels seus pressentiments. El que és imprecís però amenaçador per als segons, pot ser un detall secundari per als primers. En realitat, el personal tècnic de les oficines municipals ha notat moltes vegades que en un mateix barri les percepcions de la fama escolar no són tan sols imprecises sinó també contradictòries.

Però fins i tot aquesta adaptació serena als canvis socials s'erosiona molt si la segregació s'accentua, i sens dubte s'estronca quan les minories ètniques sumen les dues terceres parts d'una escola. En aquestes circumstàncies es corre un gran perill, perquè tot el veïnat sent la mateixa amenaça de desprestigi, les pors de seguida s'escampen pertot arreu, els qui no s'hi havien fixat de sobte veuen problemes greus en allò que abans donaven per descomptat, la mínima sospita d'una irregularitat encén els ànims, o qualsevol fricció entre el professorat d'una escola i un ajuntament provoca una disputa irada.

En moltes ciutats de Catalunya en què la segregació escolar s'afegeix a una segregació urbana prèvia, si senten moltes opinions que denigren una escola, les famílies més inclinades a matricular les criatures a les escoles properes acaben pensant que el seu barri no és adequat per escolaritzar-les. A la fi s'aixeca una barrera entre dues zones que tan sols estan separades per una administració o una diferència en l'entramat urbà. Unes vegades potser s'han espantat per la delinqüència o la marginació localitzades en uns indrets, però unes altres també han evitat una

L'adaptació serena als canvis socials s'erosiona molt si la segregació s'accentua, i sens dubte s'estronca quan les minories ètniques sumen les dues terceres parts d'una escola.

escola per unes simples percepcions pejoratives. El prestigi és inflamable perquè és intangible. Quan molta gent el col·loca entre els primers motius de la seva tria escolar, el menor perjudici pot desfermar una veritable cadena de fugides.

És molt important distingir la influència específica de les interaccions entre els qui trien per unes i altres raons, perquè assenyala un marge notable per a l'actuació de les polítiques educatives. Com que les ciutats estan fragmentades per moltes barreres que poden reflectir-se en la percepció comuna dels centres educatius, el disseny i la gestió d'un mapa escolar no poden contrarestar aquestes altres forces subjacents, però el cert és que a hores d'ara també representen un paper decisiu a l'hora d'enderrocar o de reforçar aquests obstacles a la convivència.

Propostes: quatre línies d'actuació

Als apartats anteriors hem resumit un diagnòstic del context i del contingut de les decisions d'elecció escolar a Catalunya. Aquest marc dóna un relleu especial a la percepció dels greuges comparatius, la qual és el motiu principal de conflicte i un poderós factor de divisió.

Per aquestes raons, les propostes concretes d'intervenció són:

1. Millorar el conjunt de l'oferta del servei públic d'educació
2. Afinar la comunicació de les OME
3. Evitar les infiltracions irregulars
4. Eliminar les barreres a la gratuïtat

Totes quatre intenten aplicar uns principis universals i atendre les circumstàncies particulars dels col·lectius menys afavorits.

La primera proposta incideix en la millora conjunta de l'oferta del servei públic d'educació. En poques paraules, aquesta mesura consisteix a incrementar els recursos docents i pressupostaris, a dotar millor les infraestructures, a revisar l'organització dels centres, a definir els principis de la gestió escolar; en suma, a materialitzar bona part dels acords del Pacte Nacional per a l'Educació. Aquests avenços generals haurien d'ajudar tant les escoles més sol·licitades com les menys atractives, i en tot cas afrontar les mancances que desacrediten aquestes últimes.

D'entrada, una millora general interpell·laria directament les tries més atentes al prestigi de les escoles, per tal com atacaria els possibles motius de desprestigi. Si hom ha de rebutjar una escola perquè les seves instal·lacions són obsoletes, o perquè els seus mètodes docents no són efectius, aquests inconvenients reclamen una resposta que no pot ser cap altra cosa que impulsar un canvi positiu. Lògicament, els progressos mitjans de totes les escoles han de reduir les diferències que inspiren el desprestigi d'uns centres. Tanmateix, aquestes accions també qüestionarien les altres possibles raons per al descàndid d'aquests centres. Si els edificis i la pedagogia no són dolents, certament, haurien de desaparèixer de les al·legacions contra l'assignació de l'alumnat que no ha cabut a l'escola prioritzada.

A més del seu ineludible vessant quantitatiu, la millora de l'oferta també hauria d'afectar l'autonomia dels centres. Contribuiria força a evitar la segregació el fet que totes les escoles tinguessin un cert marge de maniobra per donar la seva pròpia empremta al

La primera proposta d'intenció incideix en la millora conjunta de l'oferta del servei públic d'educació, ajudant tant les escoles més sol·licitades com les menys atractives, i en tot cas afrontant les mancances que desacrediten aquestes últimes.

L'autonomia dels centres contribuiria força a evitar la segregació, ja que totes les escoles tindrien un cert marge de maniobra per donar la seva pròpia empremta al seu currículum, la seva organització i els seus recursos humans.

L'actuació de les Oficines Municipals d'Escolarització pot fer canviar les percepcions amb què moltes famílies fan front al procés de matriculació.

seu currículum, la seva organització i els seus recursos humans. Això els permetria simultàniament reaccionar als problemes que les poguessin desacreditar davant d'un barri i donar unes respostes plurals als canvis socials de fons.

En diversos municipis les classes mitjanes s'han desanimat amb les escoles públiques precisament perquè la rigidesa burocràtica impedeix que facin efectius molts projectes que els agradaria impulsar. A primera vista, aquests problemes es resoldrien si l'autonomia institucional d'aquests centres estigués consolidada d'una manera formal i transparent.

En aquesta línia, una proposta que està prenent força és que els governs municipals cerquessin acords amb la Generalitat per tal de fomentar unes escoles locals de referència en determinades temàtiques o especialitats. Per exemple, iniciatives de crear escoles públiques que actuïn com a imants atraient les famílies interessades en una formació especialitzada en tecnologia, arts o llengües. La proposta implica una invitació a pensar sobre l'oferta escolar amb uns esquemes renovats.

Una segona proposta afecta la política de comunicació de les Oficines Municipals d'Escolarització. L'actuació d'aquestes oficines pot fer canviar les percepcions amb què moltes famílies fan front al procés de matriculació. Per exemple, algunes famílies procedents de la immigració, gràcies a la informació donada per la seva OME, han descobert que tenen dret a demanar una escola pública o concertada en la qual no havien pensat fins aquell moment. El bon funcionament d'aquestes oficines dependrà en bona part de la seva integració en la resta d'estructures educatives i del seu finançament adequat.

Val a dir que en l'elecció d'escola, com en totes

les activitats socials, fem servir unes regles socials tàcites que donem per descomptades. Lògicament, una persona que ha crescut en un altre país no endevina tan de pressa aquestes regles com una altra que ha viscut sempre aquí. Així doncs, no és estrany que arribi a conclusions equivocades sobre qui té accés a una escola religiosa concertada o a una escola pública en què estudien molts fills de professionals coneguts a la localitat. En aquest sentit, l'OME té un paper de transparència fonamental perquè tothom participi en condicions d'igualtat informativa en el procés de matriculació.

Dit això, cal reconèixer que la mesura no és pas senzilla, ja que tampoc no és raonable exigir al personal de l'oficina que sàpiga en tot moment qui es refrena d'una elecció per ignorància o per una informació esbiaixada. Aquesta política requereix un coneixement empíric molt acurat de la realitat local i una experimentació sistemàtica d'estratègies comunicatives innovadores, adequades a l'entorn i atentes a una realitat urbana multicultural.

Una tercera proposta contra la segregació escolar suggereix de vetllar perquè les infiltracions irregulars no distorsionin la matriculació escolar. No cal donar moltes precisions, ja que aquesta idea es comentarà en l'apartat següent, en què tenen més sentit les seves implicacions, perquè s'hi aborda el tema del mapa escolar. Aquí tan sols deixarem constància d'un punt: les solucions anteriors, la millora acadèmica general i l'afinament de la informació es desvirtuen si unes famílies observen que unes altres aconsegueixen plaça als centres més desitjats per la via dels registres domiciliaris falsos o molt artificiosos. La inspecció educativa hi té molt a dir, però els ajuntaments també han d'evitar aquest ús inapro-

Les OME han de tenir un coneixement empíric molt acurat de la realitat local i una experimentació sistemàtica d'estratègies comunicatives innovadores, adequades a l'entorn i atentes a una realitat urbana multicultural.

Una tercera proposta contra la segregació escolar suggereix de vetllar perquè les infiltracions irregulars no distorsionin la matriculació escolar.

La quarta línia d'actuació consisteix a "enderrocar les barreres a la gratuïtat", evitant qualsevol arranjament opac del finançament escolar que entorboleixi les opcions de les famílies i erosioni la seva confiança en el sistema educatiu.

piat del padró municipal. La quarta línia d'actuació consisteix a "enderrocar les barreres a la gratuïtat". Si en un indret les escoles demanen un pagament a les famílies que les visiten durant el període de preinscripció, la llibertat d'elecció queda força malparada. En la mesura que les escoles concertades gaudeixen d'una dotació de recursos públics inferior a la necessària per impartir l'ensenyament en condicions de gratuïtat, durant anys s'ha sobreentès que esperaven algun complement del seu alumnat. Al Pacte Nacional per a l'Educació ja s'ha fixat l'objectiu d'equiparar aquests recursos, començant per les escoles concertades que manifestin una voluntat social. Mentre no s'acompleixi aquest objectiu, la gratuïtat ensopega encara amb aquest primer entrebanc.

Quan les associacions de mares i pares de les escoles públiques demanen diners per sufragar alguns projectes, es genera un problema molt semblant. Aquests recursos normalment es destinen a sortides pedagògiques de més o menys durada o a les activitats extraescolars que amplien la formació i ajuden a conciliar els horaris familiars. El Pacte Nacional també contempla aportacions per equiparar la base d'aquesta oferta a escala local, però en la realitat encara és difícil aconseguir una plena gratuïtat mentre no es completi aquesta línia d'ajuts.

Inevitablement, aquestes dues situacions fan molt difícil delimitar una contribució plenament voluntària i una altra percebuda com a obligatòria. Ara bé, les ambivalències haurien de desaparèixer quan la voluntat social d'una escola que demana uns pagaments és dubtosa, perquè en aquesta circumstància la mateixa noció de servei públic d'educació pot fer fallida. Caldria evitar, doncs, qualsevol arranjament

opac del finançament escolar que enterboleixi les opcions de les famílies i erosioni la seva confiança en el sistema educatiu.

3. GOVERNAR EL MAPA ESCOLAR

Relatoria corresponent a la sessió de debat sobre *Elecció de centre i segregació escolar*, que va comptar amb la presentació de la ponència “Elecció de centre, fragmentació i segregació escolar” a càrrec de Sean Reardon.

En l'apartat anterior s'ha analitzat el govern dels processos de matriculació des de la perspectiva de les lògiques d'elecció de centre de les famílies. En aquest apartat s'analitzen aquests mateixos processos des de la perspectiva dels planificadors locals en el territori. En primer lloc, es diagnostiquen dificultats i oportunitats associades amb els intents de desegregació escolar en els municipis catalans. I, en segon lloc, es presenten diferents propostes per a un millor govern local del mapa escolar.

Cal tenir en compte les dificultats que representa per a la política educativa local lluitar contra la segregació escolar quan la realitat de l'estructura urbana és ella mateixa clarament segregada, tant pel patró socioeconòmic com per raó de procedència.

Diagnosi: les dificultats i les oportunitats de la desegregació escolar

Les dificultats de la desegregació escolar

En primer lloc, cal tenir en compte les dificultats que representa per a la política educativa local lluitar contra la segregació escolar quan la realitat de l'estructura urbana és ella mateixa clarament segregada, tant pel patró socioeconòmic com per raó de procedència.

En el cas dels centres educatius situats en barris

o enclavaments urbans particularment guetitzats, tot intent de desegregació troba obstacles enormes. Ben sovint, les imatges públiques d'aquests centres provoquen efectes significatius de fugida tot al llarg del procés d'elecció escolar, uns efectes difícils de contenir amb polítiques generalistes de planificació de l'accés com la zonificació escolar.

En termes generals, es concep que aquelles polítiques susceptibles d'intercedir de manera més eficaç en la prevenció de la segregació escolar es troben en l'àmbit de la planificació urbana. Més enllà d'això, les polítiques d'ordenació del mapa escolar tenen un capacitat d'abast força restringit.

En un context com el nostre, de llibertat d'elecció de centre i on no es fan públics els resultats acadèmics obtinguts pels diferents centres, les lògiques familiars en la tria d'escola es fonamenten en bona mesura en valoracions al voltant dels perfils de la composició social i ètnica de les escoles (vegeu el capítol 2). Essent això així, no és estrany que els centres situats en entorns i barris socialment desafavorits acabin trobant-se en "espirals de declivi": a diferència d'aquells altres centres (públics i concertats) amb millor imatge pública i més demandats, les escoles amb una composició social més desafavorida i amb pitjor imatge pública mantenen una àmplia cartera de places vacants que van essent ocupades per aquells alumnes que arriben fora de termini (matrícula viva), alumnat immigrant majoritàriament. És en aquest sentit que la segregació escolar (socioeconòmica o per procedència), allà on no es contraresta, i arribat a un extrem determinat, s'autoreprodueix.

De fet, quan la renovació interna del centre no és possible, molts responsables municipals expliquen no haver trobat cap més solució davant d'aquestes

No és estrany que els centres situats en entorns i barris socialment desafavorits acabin trobant-se en "espirals de declivi".

La segregació escolar (socioeconòmica o per procedència), allà on no es contraresta, i arribat a un extrem determinat, s'autoreprodueix.

situacions que la del tancament (més o menys progressiu) del centre en qüestió. És a dir, s'han anat "deixant morir" alguns centres, escoles que la pràctica totalitat de famílies defugia, i que es trobaven absolutament immersos en dinàmiques de guetització, abandonament i inestabilitat del cos docent. Aquest fet es presenta encara més espinós en la mesura que aquests tancaments acostumen a produir-se en municipis caracteritzats per la manca de places escolars. S'insisteix aleshores en els límits de la política d'ordenació del mapa escolar per revertir aquestes espirals.

Les oportunitats de la desegregació escolar

Hi ha un element que sí permet donar compte d'un marge significatiu de maniobra per a les polítiques d'ordenació del mapa escolar en relació amb la lluita contra la segregació escolar: l'existència de concentracions escolars "artificials".

Malgrat el que acabem d'apuntar, sembla que hi ha un element de diagnosi que sí permet donar compte d'un marge significatiu de maniobra per a les polítiques d'ordenació del mapa escolar en relació amb la lluita contra la segregació escolar: l'existència de concentracions escolars "artificials". Aquesta expressió fa referència a la presència en un centre d'una proporció d'un determinat sector d'alumnes (immigrants o autòctons, de classe obrera o mitjana...) significativament superior a la proporció que aquest mateix sector de població representa en el marc territorial del mateix centre (barri, districte, municipi...).

Aquestes situacions –concentracions artificials– són especialment injustes, ja que ni tan sols responen als "imponderables" de la segregació urbana. Alhora, la seva sola existència assenyala el fet que estructuració sociourbana i segregació socioescolar són dos fenòmens clarament emparentats, si bé les seves dinàmiques de reproducció no sempre responen a la mateixa lògica.

Resseguint l'argumentació anterior, la conclusió a la qual s'arriba insisteix en la constatació següent. D'una banda, sembla clar que és en aquelles realitats urbanes socialment més heterogènies allà on majors possibilitats existeixen d'estructurar-se una xarxa escolar internament menys segregada. Alhora, i per aquest motiu, és també evident que és en el marc d'aquestes realitats on la política educativa, mitjançant l'ordenació dels mapes escolars, disposa de més capacitat d'incidir en les dinàmiques de distribució de l'alumnat. Tanmateix, per motius que tenen a veure tant amb les realitats socials i institucionals dels diferents centres, com amb les mateixes estratègies familiars d'elecció de centre, l'existència d'entorns sociourbans socialment heterogenis poc segregats no garanteix per ella mateixa la presència d'una xarxa escolar equilibrada quant a la composició social dels seus centres. És més, d'acord amb el que acabem d'assenyalar, fins i tot en entorns socio-urbans marcats per la fragmentació i la polarització, les realitats de la segregació de la xarxa escolar sovint superen les mesures de la segregació dels entorns urbans als quals dona cobertura.

En resum, mesures com el disseny de les àrees d'influència dels centres, l'obertura/tancament de línies, l'ampliació/reducció de ràtios, la reserva de places per a un alumnat amb necessitats educatives específiques..., però també aquelles altres intervencions relacionades amb la concentració de recursos (materials i simbòlics) en aquells centres o entorns en risc de caure en les dinàmiques de declivi abans esmentades, tot plegat representa reptes pertinents i realistes per a un govern del mapa escolar preocupat per l'equitat educativa i la cohesió social.

Per motius que tenen a veure tant amb les realitats socials i institucionals dels diferents centres, com amb les mateixes estratègies familiars d'elecció de centre, l'existència d'entorns sociourbans socialment heterogenis poc segregats no garanteix per ella mateixa la presència d'una xarxa escolar equilibrada quant a la composició social dels seus centres.

Propostes: equilibrar la composició dels centres i concentrar recursos allà on més calen

D'entre les possibilitats de lluita contra la segregació escolar semblen dibuixar-se dues grans estratègies d'actuació:

1. La intervenció en favor de l'heterogeneïtzació de la composició dels centres.
2. La intervenció a través de la concentració de recursos en aquells centres i/o entorns més desafavorits.

En el primer cas, es fa referència a polítiques locals fonamentalment preocupades per la distribució equitativa de l'alumnat entre els diferents centres (públics i concertats) de les diferents localitats. De l'altra banda, el segon dels eixos d'actuació aposta per estratègies de focalització de recursos en aquells enclavaments educatius que, per motius diversos, més ho necessiten. Vegem-ho.

Equilibrant la composició dels centres escolars

Són diverses les eines que poden permetre a les autoritats municipals (de manera coresponsable amb les corresponents delegacions de l'Administració educativa) combatre els processos de segregació que poden afectar les seves xarxes escolars. Convé, però, fer un primer advertiment de tipus conceptual. És evident que la intervenció orientada en aquest sentit no té necessàriament per què plantejar-se en termes de repartiment únicament d'aquell alumnat especialment desafavorit (per exemple, mitjançant polítiques de quotes). Altrament dit, les polítiques

La intervenció orientada a equilibrar la composició dels centres no té per què plantejar-se en termes de repartiment únicament d'aquell alumnat especialment desafavorit.

dirigides a equilibrar la distribució dels diferents perfils d'alumnat entre el conjunt d'escoles no tenen per què articular-se des d'estratègies de focalització. En realitat, aquest no deixa de ser un ús limitat i tendències d'aquest tipus de polítiques. En canvi, altres regulacions de l'accés i la distribució escolar, com el cas de les polítiques de zonificació, actuen condicionant els processos d'accés escolar del conjunt de l'alumnat. Des d'aquest punt de vista l'envit es trobaria en el fet que aquestes polítiques fossin capaces de generar un marc on el conjunt de les famílies tinguin les mateixes opcions reals d'accedir a una diversitat significativa d'escoles. Això implica, necessàriament, que els municipis tinguin autonomia per decidir el tipus de zonificació que millor s'adapta a les seves necessitats.

Fet aquest advertiment, creiem oportú observar que, majoritàriament, les actuacions a escala local intenten afavorir un repartiment escolar més just i equitatiu de l'alumnat nouvingut d'origen immigrant. És a dir, si bé a l'hora d'elaborar diagnòstic sembla problematitzar-se tant la concentració (artificial o no) de certs col·lectius d'alumnat immigrant en determinats centres com la segregació escolar basada en el tall socioeconòmic, a la pràctica aquelles mesures de segregació principalment tingudes en compte són jutjades sobre la base de la seva eficàcia en la distribució escolar de l'alumnat immigrant.

Alguns exemples d'experiències d'actuació local a aquesta escala són: el manteniment a les escoles bressol d'una reserva de places per a alumnat nouvingut més enllà del període de preinscripció; l'ampliació significativament per sobre del mínim oficial del nombre de places reservades a l'escolarització obligatòria per a l'alumnat amb NEE; políti-

Algunes regulacions de l'accés i la distribució escolar, com el cas de les polítiques de zonificació, actuen condicionant els processos d'accés escolar del conjunt de l'alumnat.

La gran majoria d'iniciatives de regulació de la distribució escolar han estat possibles gràcies al compromís conjunt i a l'acord assolit a escala local entre, d'una banda, centres públics i centres concertats, i de l'altra, Administració municipal i autonòmica (generalment inspecció).

Un segon eix d'actuació rau fonamentalment a injectar recursos "extra" en aquelles realitats escolars que més ho necessiten, resseguint així els paràmetres de la discriminació positiva.

ques de reducció de ràtios al conjunt dels centres de la localitat per disposar d'una cartera repartida de places potencialment disponibles per a l'alumnat de matrícula viva, etc. Convé remarcar que la gran majoria d'aquestes iniciatives han estat possibles gràcies al compromís conjunt i a l'acord assolit a escala local entre, d'una banda, centres públics i centres concertats, i de l'altra, Administració municipal i autonòmica (generalment inspecció). En molts casos, aquests acords polítics han permès accions polítiques tan decidides que han sobrepassat les rigideses del marc legal actual.

Al costat d'aquests relats, són menys nombroses les referències a les potencialitats desegregadores de polítiques de distribució de l'alumnat de caràcter no focalitzador. Però sí que alguns responsables municipals polítics i tècnics afirmen estar apostant per l'ampliació de les àrees d'influència de les escoles, delimitant línies de proximitat que incloguin més d'un centre públic i més d'un de concertat. En algun cas, s'aposta per intentar delimitar zones escolars internament heterogènies des d'un punt de vista social, per tal d'evitar el trasllat de la segregació socio-urbana al dibuix de la segregació escolar.

Concentrant els recursos allà on més calen

El segon eix d'actuació rau fonamentalment a injectar recursos "extra" de diversa índole (humans, materials, econòmics...) en aquelles realitats escolars que més ho necessiten, resseguint així els paràmetres de la discriminació positiva. Val a dir que hi ha una dificultat de concreció sobre aquells elements o indicadors que principalment haurien de justificar, com a "mesures de necessitat", possibles intervencions

ons en aquest sentit. Sí sembla en tot cas assumir-se la conveniència de comptar amb tres focus d'atenció: en primer lloc –de nou– la concentració escolar d'alumnat especialment desafavorit o minoritari; en segon lloc, la persistència de taxes elevades d'abandonament i fracàs escolar; finalment, l'existència de dinàmiques institucionals i pedagògiques d'efectes negatius (inestabilitat i desmotivació del professorat, abandonament per part de les administracions, dificultats per a un tractament adequat de la diversitat, etc.). Tornem, en definitiva, a referir-nos al cas d'aquells centres sotmesos a espirals de declivi difícilment reversibles mitjançant únicament polítiques d'accés escolar com les repassades en l'apartat anterior.

A continuació destaquem algunes fórmules d'actuació que s'obren des dels paràmetres de la discriminació positiva.

Per un costat trobem aquelles línies de suport basades en l'increment del nombre de professors als centres en qüestió. Es diferencia, en aquest cas, el tipus de suport rebut ja quan aquest és professorat ordinari (recurs que permet, per exemple, reduir ràtios, facilitar desdoblaments de grups, organitzar grups reduïts de reforç...), ja quan el professorat extra és de caràcter “especialista” (professionals orientadors, tutors d'acollida...).

En segon lloc, hi ha aquells paràmetres de discriminació positiva que fixen el seu radi d'actuació no tant en l'interior dels centres, sinó en el seu entorn, com poden ser les actuacions compreses pels Plans Educatius d'Entorn o pels Espais de Benvinguda Educativa.

En tercer lloc, i de manera complementària, sembla compartir-se la conveniència de plantejar-se les

Hi ha línies de suport basades en l'increment del nombre de professors als centres en qüestió.

Entre les actuacions que es fixen no tant en l'interior dels centres sinó en el seu entorn, trobem els Plans Educatius d'Entorn o els Espais de Benvinguda Educativa.

També hi ha les *magnet schools* (escoles imant), on juntament amb la injecció suplementària de recursos materials que s'exigeix per a aquests centres i els seus entorns, es reclama, per exemple, la implementació de polítiques de comunicació i imatge per dotar aquests centres de presència pública prestigiada.

possibles virtuts d'accions que en darrera instància tinguin com a efecte la positivització dels centres en risc de guetització, com l'orquestració de línies de treball a l'estil de la promoció de les *magnet schools* (escoles imant).¹ Així, juntament amb la injecció suplementària de recursos materials que s'exigeix per a aquests centres i els seus entorns, es reclama, per exemple, la implementació de polítiques de comunicació i imatge que permetin contribuir a dotar aquests centres de presència pública prestigiada. En darrera instància, s'afavoreix d'aquesta manera la desacceleració dels processos de fugida de certs col·lectius d'alumnat, processos en bona mesura culpables d'accentuar els efectes dels desequilibris en la composició social del conjunt de centres de la xarxa escolar de referència.

Sembla clar que les *magnet schools* han de tenir un professorat motivat i amb experiència en dinàmiques de treball en contextos complexos (seguint el criteri "del millor professorat als centres amb majors dificultats"), d'unes aproximacions pedagògiques innovadores i acompanyades de recursos suficients per al tracte a la diversitat, i d'unes infraestructures visibles i adequades a tots els nivells. Ara bé, fins a quin punt l'acció d'aquests centres hauria de passar per guanyar excel·lència mitjançant la seva especialització en determinades àrees del currículum, fonamentalment quan s'està fent referència a l'etapa de

1. Entenem per "escoles imant" aquelles escoles ubicades en barris amb grans dificultats socials que, mitjançant l'especialització curricular i/o la innovació pedagògica, aconsegueixen esdevenir opcions de tria atractives per a les famílies de classe mitjana més properes. L'aparició d'aquestes escoles normalment ve precedida per una acció política molt decidida per part de l'Administració.

l'ESO, no és una qüestió que rebi un suport unànim, ja que la promoció indiscriminada de l'autonomia curricular dels centres pot posar en perill l'equitat i l'adquisició d'un horitzó comú de sabers i competències clau (vegeu el capítol següent).

4. GOVERNAR UN SISTEMA EDUCATIU EQUITATIU I EXCEL·LENT

Relatoria corresponent a la sessió de debat sobre *Elecció de centre, efecte composició i resultats educatius*, que va comptar amb la presentació de la ponència “Cal combatre la segregació escolar?” a càrrec de Vincent Dupriez.

La segregació escolar ha emergit en els darrers anys com un dels principals problemes d'equitat de l'educació a Catalunya. La recerca educativa ha posat sobre la taula els riscos de la separació creixent entre els diferents grups socials i de la concentració de l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge en alguns centres escolars del país. Paral·lelament, i de manera continuada, no deixen d'aparèixer estudis que alerten dels dèficits de qualitat del nostre sistema educatiu. I tot això succeeix en un context de grans incerteses sobre els impactes dels processos migratoris i dels canvis en l'economia global. La importància de la “qüestió educativa” a l'hora d'afrontar aquests reptes ens obliga a reclamar una acció política decidida sobre els problemes de l'educació a Catalunya.

L'acció política en educació requereix una base social àmplia; d'altra manera, no seríem capaços de mobilitzar famílies, centres, mitjans de comunicació i autoritats polítiques en una mateixa direcció. El canvi educatiu que necessitem ha de comptar amb els sabers i l'esforç de tota la comunitat educativa. Cal una anàlisi col·lectiva i serena sobre tot allò que considerem que és prioritari de solucionar en

L'acció política en educació requereix una base social àmplia; d'altra manera, no seríem capaços de mobilitzar famílies, centres, mitjans de comunicació i autoritats polítiques en una mateixa direcció.

l'educació a Catalunya. I, segurament, tal com s'ha pogut comprovar en aquest seminari, trobarem que els punts d'acord sobre les qüestions fonamentals són molt més importants que els de desacord. Un bon exemple d'aquesta coincidència de base en els temes fonamentals ha estat el Pacte Nacional per a l'Educació. Això no vol dir que sigui fàcil consensuar solucions polítiques concretes, ni que sigui necessari que aquestes polítiques siguin les mateixes en tots els contextos socials i escolars. Però seria un gran avenç fer explícita a la comunitat educativa, i a la societat en el seu conjunt, quina és l'agenda de prioritats de l'educació a Catalunya. Una agenda que permeti avaluar fins a quin punt les polítiques que tirem endavant estan aconseguint els resultats esperats. Una agenda pública sotmesa al control democràtic que permeti estendre la consciència social dels reptes que afrontem.

Diagnosi: la segregació escolar com a problema per a l'equitat i l'excel·lència educativa

La segregació escolar no sempre és percebuda com un problema en si mateix. Moltes societats renuncien a integrar les diferents comunitats que la conformen i es veuen obligades a gestionar un país fragmentat. Cada comunitat té accés a uns serveis públics diferenciats, que gestiona segons les seves pautes culturals i principis normatius, sense necessitat d'haver de passar comptes a la resta de la societat. Aquest tipus d'opció política té l'avantatge que la governabilitat del sistema no requereix grans acords socials sobre els elements bàsics, per exemple, del sistema educatiu. D'altra banda, no sembla que sigui la millor manera de construir una societat cohesionada.

La integració d'una societat diversa requereix, en certa mesura, unes escoles internament diverses. L'educació formal és la principal eina a disposició de les institucions democràtiques per promoure la igualtat d'oportunitats entre els individus i la socialització en uns valors comuns. L'escola és la primera experiència institucional dels menors fora del nucli familiar. Hi aprenen a establir relacions socials, tant reglades com no reglades, amb els seus iguals. Aquestes relacions dins dels centres escolars es projecten fora d'aquests i amplien les xarxes socials de les famílies. La diversitat dins dels centres no únicament enriqueix la preparació dels menors per al món que han de viure, sinó que reforça els llaços socials que fan possible la convivència en una societat democràtica.

Combatre la segregació és un joc de “guanyar-guanyar”. En la mesura que es redueixen les desigualtats d'accés entre els centres, s'incrementen les possibilitats d'excel·lència de l'alumnat.

La composició social dels centres té una gran influència sobre la qualitat dels processos escolars. Els centres amb una “massa crítica” d'alumnat amb dificultats d'aprenentatge tendeixen a rebaixar els llinars d'exigència acadèmica.

Però les conseqüències de la segregació escolar van més enllà de la vivència de la diversitat per part dels menors i les famílies. La segregació escolar condiciona les possibilitats d'excel·lència dels centres educatius i genera desigualtats educatives inacceptables entre l'alumnat. Sovint, en els debats sobre educació, es dóna per descomptat que els governs i les escoles han de triar entre millorar l'excel·lència o l'equitat dels resultats educatius. Aquest enfocament no ajuda a entendre la naturalesa del problema de la segregació escolar. Combatre la segregació és un joc de “guanyar-guanyar”. En la mesura que es redueixen les desigualtats d'accés entre els centres, s'incrementen les possibilitats d'excel·lència de l'alumnat.

La composició social dels centres té una gran influència sobre la qualitat dels processos escolars. Els centres amb una “massa crítica” d'alumnat amb dificultats d'aprenentatge tendeixen a rebaixar els

llindars d'exigència acadèmica. En aquests centres els professionals es veuen obligats a adaptar els processos d'ensenyament i aprenentatge a situacions d'emergència educativa. La pròpia organització del centre canvia per tal de respondre a les problemàtiques socials que viuen les famílies i l'alumnat. El gir social del centre acaba implicant, per raó, en part, de la manca de recursos addicionals, la renúncia a l'excel·lència educativa. I aquest no és un fet exclusiu del cas català. La concentració de les dificultats d'aprenentatge condiciona enormement els processos escolars.

Per la seva banda, l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge necessita l'ajuda dels seus companys de classe. Necessita aprendre la llengua al pati i en el lleure (com preveuen els plans educatius d'entorn), i no únicament a l'aula. També necessita referents d'excel·lència que li facin incrementar les seves expectatives educatives. Necessita centres on el professorat no estigui contínuament apagant focs, i on les famílies serveixin de suport als processos escolars. Si en tots els centres educatius del país existís una concentració suficient de famílies amb expectatives educatives elevades, el nivell d'excel·lència de l'educació a Catalunya seria més alt. Els països que donen major importància al suport de l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge són els que obtenen uns millors resultats educatius.

Els beneficis esperats de combatre la segregació escolar no ens poden fer oblidar que les mesures a prendre tenen costos econòmics i polítics. Garantir la gratuïtat de l'accés al servei públic d'educació representaria una gran despesa per al Departament d'Educació; i no sembla que aquesta sigui una mesura que estigui entre les seves prioritats. A això hem

Si en tots els centres educatius del país existís una concentració suficient de famílies amb expectatives educatives elevades, el nivell d'excel·lència de l'educació a Catalunya seria més alt.

Els països que donen major importància al suport de l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge són els que obtenen uns millors resultats educatius.

Malgrat els costos econòmics i polítics que comporta, molts municipis del país ja han assumit la seva part de responsabilitat en el combat de la segregació escolar.

d'afegir els costos polítics de combatre la segregació escolar. Les famílies i els centres que gaudeixen –o volen gaudir– de certs privilegis en el mercat educatiu actual, ofereixen una gran resistència a la intervenció de les administracions. La mateixa judicatura, en repetides ocasions, ha fet interpretacions del marc legal que han dificultat l'acció de les administracions. Però aquestes dificultats no ens poden fer oblidar la importància estratègica d'aquesta qüestió per al nostre sistema educatiu. De fet, malgrat els costos econòmics i polítics que comporta, molts municipis del país ja han assumit la seva part de responsabilitat en el combat de la segregació escolar. Caldria que aquest compromís quedés reflectit en la futura Llei d'Educació de Catalunya.

Propostes: un sistema educatiu més just i més excel·lent

Les causes de la segregació escolar varien d'uns municipis a uns altres. En alguns municipis la segregació residencial condiciona enormement la composició social dels centres. En altres municipis la consideració social d'alguns centres ha polaritzat la demanda de places escolars. La pròpia actuació de la xarxa concertada respecte de l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge varia molt d'un municipi a un altre i, fins i tot, dins d'un mateix municipi. Queda clar que no hi ha receptes universals per a tots els contextos locals, i que calen polítiques generals per part del Departament d'Educació, malgrat que l'aplicació d'aquestes polítiques sobre el territori l'han de fer conjuntament la inspecció educativa i les autoritats locals.

Una de les polítiques generals amb un valor estratègic en la lluita contra la segregació escolar hauria de ser l'aplicació efectiva del Pacte Nacional per a l'Educació. Cal aprofitar els acords i les voluntats polítiques expressades en el Pacte. Haver definit entre tots els sectors les línies mestres del servei públic d'educació és un pas endavant que no es pot desaproveitar. Ha de ser possible integrar tots els centres que ho vulguin en una xarxa única, però heterogènia, que es compromet amb els reptes socials del nostre sistema educatiu. La implementació d'aquests acords a escala nacional facilitarà la tasca de coordinació dels interessos locals en cadascun dels municipis.

En un context com l'actual, la cooperació entre els actors educatius és bàsica. Les imposicions i l'enfrontament no acaben sent opcions polítiques gaire efectives. Entre d'altres raons, perquè els tribunals estan establint una doctrina molt restrictiva respecte l'intervencionisme de l'Administració en els processos de matriculació. Al cap i a la fi, l'elecció de centre no és la causa directa de la segregació escolar, sinó, més bé, les condicions en què es donen aquestes eleccions. Condicions que premien les lògiques estratègiques d'algunes famílies. Si tota l'oferta escolar gaudís d'un bon nivell de qualitat, i s'articulessin mecanismes de redistribució i compensació de l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge, podríem gaudir de major llibertat d'elecció de centre sense risc de segregació. Per arribar a aquesta situació ideal, cal trencar el "cercle viciós" entre la segregació escolar i l'elecció de centre. Mesures com la de prestigiar els centres amb major concentració d'alumnat amb dificultats d'aprenentatge permeten que, en lloc de decidir la matriculació forçosa en

Cal aprofitar els acords i les voluntats polítiques expressades en el Pacte Nacional per a l'Educació.

Ha de ser possible integrar tots els centres que ho vulguin en una xarxa única, però heterogènia, que es compromet amb els reptes socials del nostre sistema educatiu.

aquests centres de l'alumnat de classe mitjana, s'opti per atreure aquestes famílies mitjançant incentius. Incentius que poden anar des de l'especialització del centre en alguns tipus d'estudis, l'aplicació de programes experimentals, o la concentració de recursos públics en el centre. Però únicament es revertirà el cercle viciós de la segregació si es té present que el que es vol és tornar aquest centre a la llista d'opcions de les famílies amb majors expectatives. En la mesura que aquestes polítiques s'orientin a especialitzar el centre en el tractament d'un sol tipus d'alumnat, llavors aquestes polítiques acabaran reforçant els processos de segregació actuals.

Les mesures de concentració de recursos en determinats centres es poden entendre de dues maneres:

Les polítiques de concentració de recursos poden servir per revertir i prevenir la segregació escolar. Establir criteris universals per una distribució desigual de recursos entre els centres segons les necessitats del seu alumnat pot incentivar l'escolarització de l'alumnat amb més dificultats a determinats centres que ara s'hi resisteixen.

- La primera, com a polítiques compensatòries de l'elevada concentració de problemàtiques socials en uns centres determinats. S'assumeix que, per estructura residencial o per resistència política, és impossible aconseguir una distribució equilibrada de l'alumnat, i s'opta per compensar amb recursos pedagògics les desigualtats d'accés. Aquest tipus de polítiques són relativament fàcils de governar, però el seu impacte en termes d'equitat acostuma a ser bastant reduït.

- La segona entén que les polítiques de concentració de recursos poden servir per revertir i prevenir la segregació escolar. Establir criteris universals per una distribució desigual de recursos entre els centres segons les necessitats del seu alumnat pot incentivar l'escolarització de l'alumnat amb més dificultats a determinats centres que ara s'hi resisteixen. Al mateix temps, aquests recursos addicionals

poden ser utilitzats pels centres per revertir la seva posició en el mercat educatiu.

Les mesures de concentració de recursos no tenen per què reforçar la segregació escolar, si és que es combinen amb mesures de redistribució de l'alumnat. Tal com es deia amb anterioritat (capítol 3), unes poden ajudar a arribar on les altres no poden. Cal tenir un repertori ampli de mesures que, d'una banda, permeti prevenir dinàmiques perilloses de segregació i, d'altra banda, permeti revertir situacions de concentració de les problemàtiques socials en centres determinats. Una de les possibles mesures preventives de la segregació és l'establiment d'uns percentatges màxims d'alumnat amb necessitats específiques a cada centre. L'objectiu de fons seria que la composició social dels centres d'un territori es correspongués amb la composició de la població d'aquell territori, ja que difícilment les polítiques de redistribució podrien anar més enllà d'aquest objectiu.

Una mateixa política, com la dels centres de benvinguda educativa, pot tenir un sentit o un altre en funció de com s'apliqui i es desenvolupi aquesta mesura. Si s'utilitzen aquests espais per facilitar la posterior distribució de l'alumnat nouvingut, poden ajudar els ens locals a combatre la segregació escolar. Si, en canvi, l'experiència de la separació es perllonga en el temps, no farà sinó empitjorar un panorama que, per si mateix, ja era preocupant.

Pel que fa al context general de reformes educatives en marxa, cal fer esment de l'increment de l'autonomia escolar que preveu el Projecte de llei d'educació. En termes generals, hi ha una gran coincidència al voltant de la necessitat de flexibilitzar

Una de les possibles mesures preventives de la segregació és l'establiment d'uns percentatges màxims d'alumnat amb necessitats específiques a cada centre, per tal que la composició social dels centres d'un territori es correspongués amb la composició de la població d'aquell territori.

L'autonomia de centre pot permetre una millor adaptació de la institució a les necessitats del seu alumnat, però cal tenir en compte que la diferenciació escolar, combinada amb les eleccions estratègiques d'algunes famílies, pot comportar nous riscos en termes d'equitat educativa.

També calen majors facilitats per a l'avaluació del sistema educatiu, en el sentit de promoure l'avaluació independent de les ingerències polítiques i una major transparència en l'accés a les dades.

els processos escolars d'acord amb els criteris de les famílies i els professionals. L'autonomia de centre pot permetre una millor adaptació de la institució a les necessitats del seu alumnat, així com majors facilitats perquè el professorat treballi en equip. No obstant, també és cert que cal un debat més profund sobre aquestes reformes, sobretot per les conseqüències que pot tenir l'increment de l'autonomia escolar en un context d'elecció de centre. La diferenciació escolar, combinada amb les eleccions estratègiques d'algunes famílies, pot comportar nous riscos en termes d'equitat educativa. Les polítiques no es poden avaluar d'una manera aïllada. Cal veure quin és l'encaix d'aquesta mesura en el context educatiu català. No es poden anar important polítiques d'altres països i pensar que tindran els mateixos resultats en marcs institucionals absolutament diferents. El model d'educació català no es pot definir a cop de reforma. El camí és l'invers. A partir de la definició de quin model educatiu es vol, llavors s'ha de discutir quina és l'agenda de reformes que es necessita.

D'altra banda, també calen majors facilitats per a l'avaluació del sistema educatiu, en el sentit de promoure l'avaluació independent de les ingerències polítiques i una major transparència en l'accés a les dades. L'avaluació és un mal ineludible en els sistemes educatius dels països democràtics. Necessitem criteris objectius de decisió i, encara més important, la ciutadania té dret a saber quins són els resultats de les decisions que han pres els seus responsables polítics. Encara i així, sembla que faria falta un major debat sobre quins haurien de ser els protocols per accedir a les fonts estadístiques educatives oficials, i com haurien de comunicar-se aquests resultats a l'opinió pública i als professionals.

5. MODULANT ELS PROCESSOS D'ELECCIÓ DE CENTRE: ÀMBITS DE TREBALL I PROPOSTES D'ACTUACIÓ

Propostes elaborades pels relators a partir dels debats del Seminari sobre Elecció de Centre Escolar.

1. Protegir i respectar el principi d'elecció de centre, sempre que aquest no contradigui el dret efectiu dels menors a una educació igualitària, així com altres drets associats, com per exemple el d'escolaritzar-se en condicions que no desigualin de forma clara les oportunitats educatives d'uns i altres col·lectius.

2. Protegir i respectar el principi d'elecció de centre tot garantint el mateix nivell de llibertat de tria per a totes les famílies. En aquesta línia, s'apunten com a arguments propositius:

- Assegurar, mitjançant la política de zonificació, que totes les famílies disposin d'un ventall prou divers de centres escolars (públics i concertats) on puguin obtenir la màxima puntuació en la baremació de la proximitat.

- Assegurar que totes les famílies disposen d'una informació objectiva i ajustada sobre el mapa escolar que els dóna cobertura. A aquest nivell, en la mesura que estiguin ben finançades, el paper de les OME pot ser de gran transcendència.

- Assegurar que els centres sostinguts amb fons públics no apliquen mecanismes o pràctiques de selecció de l'alumnat. En aquest marc, cal evitar certes

barreres a la gratuïtat que estiguin establint alguns centres (concertats i públics).

- Assegurar que les famílies no desenvolupen pràctiques irregulars (per exemple, en el terreny dels empadronaments) per aconseguir una major puntuació en el procés de baremació de les sol·licituds d'accés escolar.

3. Generar les condicions que permetin que el desenvolupament del principi d'elecció de centre pugui formular-se en un sentit proactiu (positiu), no reactiu (negatiu o de fugida). Dos són els escenaris principals on podrien situar-se les intervencions bàsiques a aquest nivell:

L'escenari del model i la qualitat educativa:

- Millorar el conjunt de l'oferta educativa pública, garantint uns centres públics de qualitat en l'aspecte docent i pedagògic, així com en el terreny dels recursos logístics i infraestructurals.

- Concentrar la dotació de recursos en aquells centres i entorns educatius que més ho necessiten. Són diverses les modalitats que poden adquirir aquestes estratègies de discriminació positiva:

- Mitjançant programes educatius específics més enllà de l'escola (amb Plans Educatius d'Entorn).

- Mitjançant la conversió de les escoles en risc de guetització en centres d'excel·lència (per exemple, seguint el model dels "centres imant"), incrementant el nombre de professors experimentats en contextos de complexitat, els recursos per al tracte a la diversitat, així com amb capacitat per flexibilitzar i adaptar les seves aproximacions pedagògiques.

– En tot cas, es fa necessari comptar amb mesures o “indicadors de necessitat” que justifiquin de manera objectiva, i per a cada municipi, els criteris de prioritització de recursos en uns o altres centres i entorns educatius.

L'escenari de la composició social dels centres:

- Potenciar la participació de l'Administració educativa en la gestió i la presa de decisions relatives al planejament urbà.

- Apostar per polítiques generalistes (universalistes) de distribució de l'alumnat, és a dir, que afectin l'accés escolar del conjunt de l'alumnat. L'exemple més evident remet a les potencialitats de les polítiques de zonificació escolar. Més concretament, es tractaria de:

- Tendir cap a l'ampliació de les àrees d'influència de les escoles, delimitant zones de proximitat que incloguin més d'un centre públic i més d'un de concertat.

- Delimitar zones de proximitat internament heterogènies des d'un punt de vista social, per tal de neutralitzar el trasllat del mapa de la segregació sociourbana al mapa de la segregació escolar.

- Millorar i ampliar l'aplicació de polítiques focalitzades de distribució de la diversitat. Per exemple:

- Ampliar el nombre de places reservades per a alumnat amb NEE, fent que aquesta reserva s'allargui més enllà del període de preinscripció.

- Aplicar la reducció de ràtios al conjunt de centres per afavorir una millor distribució de l'alumnat de matrícula viva.

- Generar autèntiques dinàmiques d'entesa i treball coresponsable a escala local entre les diferents parts implicades en el disseny del mapa escolar, fonamentalment: Administració autonòmica i municipal, i centres públics i concertats.

4. Potenciar l'avaluació del sistema educatiu català, del seu nivell d'equitat i excel·lència, promovent processos avaluatius independents d'ingerències polítiques i basats en un accés a les dades educatives molt més obert i transparent del que existeix en l'actualitat.

- Millorar la recollida i producció de dades per part de l'Administració educativa. Per exemple, amb la incorporació de qüestionaris amb finalitats estadístiques en els formularis de preinscripció escolar.

- Garantir l'accés públic a totes les estadístiques educatives amb l'única restricció de la protecció de les dades de caràcter personal.

- Establir protocols transparents que obliguin l'Administració a fer públics els resultats de les explotacions d'aquestes dades.

- Millorar la coordinació entre els diferents nivells de govern en la producció i sistematització d'aquestes dades.

- Incorporar els resultats de les avaluacions del sistema educatiu a la presa de decisions tècniques i polítiques. Per exemple, en la detecció d'aquells centres escolars necessitats d'un major suport per part de l'Administració.

- Proporcionar instruments d'autoavaluació interna als centres escolars que permetin una pràctica organitzativa i pedagògica més reflexiva.

- Apostar per un model d'avaluació del sistema

educatiu que serveixi per millorar el control democràtic de l'obra de govern i no per desviar les responsabilitats de l'Administració cap als centres i el professorat.

- Promoure espais de diàleg i de comunicació entre els responsables polítics, els avaluadors externs i la comunitat educativa.
- Garantir que la futura Agència d'Avaluació de l'Educació a Catalunya respongui directament davant del Parlament de Catalunya.

6. BIBLIOGRAFIA RECOMANADA

Les polítiques d'elecció escolar i els seus efectes sobre la segregació

BENITO, R. i GONZÁLEZ, I. *Processos de segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània i Fundació Jaume Bofill, 2007.

BONAL, X.; GONZÁLEZ, I. i VALIENTE, O. “Les noves oficines municipals d'escolarització. Valoració d'experiències i propostes de disseny”, a *DeProp. Revista de Política Educativa Local*. Núm. 9 (2005). <<http://www.deprop.net>>

BONAL, X.; RAMBLA, X. i AJENJO, M. “Dues cruïlles del sistema escolar: l'accés a l'escola pública i a l'ensenyament secundari postobligatori”, a *Les desigualtats territorials en l'ensenyament a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània i Fundació Jaume Bofill, 2004, p. 169-2005.

OLMEDO, A. (coordinador). “La libertad de elección de centro en España”, a *Profesorado. Revista de Currículum y de Formación del Profesorado*, vol. 12, núm. 2 (2008) (monogràfic). <<http://www.ugr.es/local/recfpro>>

Síndic de Greuges de Catalunya. *Informe Extraordinari: la segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Síndic de Greuges, 2008. <<http://www.sindic.cat/>>

Una visió comparativa internacional

FLETCHER-CAMPBELL, F.; WHITBY, K.; WHITE, K. i CHAMBERLAIN, T. *Review of International Literature on Admissions*. Londres: CfBT Education Trust, 2007. <<http://www.cfbt.com>>

El debat sobre la llibertat d'elecció a la Llei d'Educació de Catalunya

Consell Escolar de Catalunya. *Dictamen 10/2008 sobre
l'Avantprojecte de la Llei d'Educació de Catalunya*
<<http://www20.gencat.cat/portal/site/Educacio>>

7. ANNEXOS

La moralitat de l'elecció de centre

Adam Swift

Centre for the Study of Social Justice

University of Oxford

En aquest breu resum dels principals temes del llibre *How Not to Be a Hypocrite* –(Rouletge, 2003) Com no ser un hipòcrita–, tractaré tres qüestions. La primera és si els pares que desaproven l'ensenyament privat fins a l'extrem que votarien a favor de prohibir-lo estan actuant hipòcritament o inconscient vers els seus principis si envien els fills a aquest tipus d'escoles. La meua resposta, que crec que és completament honesta, és que no necessàriament. La segona és si els pares haurien de tenir l'opció d'enviar els fills a aquest tipus d'ensenyament; si aquest ensenyament hauria d'estar permès. La meua més aviat discutible resposta és que no hauria d'estar-ho, o almenys no de la forma en què es fa al Regne Unit. La tercera qüestió és si, atès que aquestes escoles *sí* que existeixen, els pares estan justificats quan hi envien els fills. La meua resposta és que en determinades circumstàncies poden estar-ho, però la majoria dels que al Regne Unit opten per l'ensenyament privat no tenen justificació per fer-ho. Haurien d'enviar els fills a escoles públiques fins i tot quan aquestes no fossin tan bones per als seus fills com ho serien les alternatives privades.

How Not to Be a Hypocrite (Com no ser un hipòcrita) va ser explícitament escrit per al públic del Regne Unit. El sistema educatiu britànic ofereix moltes oportunitats als pares perquè triïn l'educació dels fills, i l'opció per als fills d'assistir a escoles privades cares, d'orientació acadèmica, és omnipresent per als pares benestants. Però molts dels temes que tracto al llibre, i aquí, reclamen també atenció als Estats Units, i a d'altres “mercats” educatius als països anglòfons, encara que de maneres una mica diferents.² Certament, les qüestions morals argumentades per a la tria de l'escola són més evidents al Regne Unit que no pas als Estats Units. La divisió entre sectors estatals i independents té una gran transcendència social i ressonància política. Però això no és així perquè el sector privat sigui especialment gran al Regne Unit. Menys del 7% dels alumnes del Regne Unit van a la privada. Al voltant del 12% ho fan als Estats Units. Ho és perquè les escoles privades al Regne Unit són, predominantment, escoles d'elit, patrocinades pels privilegiats i generalment considerades com a mecanismes importants en la reproducció del sistema de classes britànic. Per donar només un exemple, prop de la meitat d'estudiants del Regne Unit de la meua universitat, Oxford, provenien del 7% d'estudiants que van a escoles privades. Això és completament diferent als Estats Units. El cost mitjà, al Regne Unit, d'enviar un fill a un col·legi privat –no un internat, sinó una escola en règim extern– és el doble del que inverteix el govern. Als Estats Units, és

2. He restringit deliberadament els meus comentaris als països anglòfons perquè els sistemes educatius d'altres països, especialment de l'Europa continental, s'estructuren de manera força diferent.

Les escoles privades al Regne Unit són, predominantment, escoles d'elit, patrocinades pels privilegiats i generalment considerades com a mecanismes importants en la reproducció del sistema de classes britànic. Menys del 7% dels alumnes del Regne Unit van a la privada.

quasi exactament el contrari: de mitjana, les escoles privades costen la meitat del que l'estat gasta en educació per infant. El sector privat als Estats Units és preferentment religiós, i li confien l'educació d'infants de totes les classes socials. Al Regne Unit, és preferentment domini de l'elit cultural i social.

Aquesta diferència comporta una gran diferència. Per exemple, estudis concloents suggereixen que l'existència de col·legis privats millora la qualitat de les escoles públiques en algunes parts dels Estats Units. Jo no penso que ningú cregui que el sistema públic al Regne Unit sigui millor perquè està funcionant al costat d'un sector privat que sistemàticament el priva de la major part d'alumnes avantatjats i fàcils d'educar, i de la influència política dels seus pares. Això és important per a la meua reflexió perquè el principal argument per rebutjar els col·legis privats al Regne Unit és el fet que són dolents per al 93% d'alumnes que no hi van. L'exemple dels Estats Units, evidentment, permet l'existència de diferents tipus de sistemes privats, on els avantatges del mecanisme de mercat estiguin separats dels desavantatges de les desigualtats injustes de la dinàmica del mercat. Els sistemes igualitaris de xecs escolars –elecció paterna, dedicació de recursos equitativa per a cada alumne, sense elitismes, les escoles privades competeixen pels alumnes però els col·legis amb excés de demanda trien a l'atzar entre aquells que hi han sol·licitat l'entrada– poden molt bé ser la manera de fer-ho. Quan jo escric sobre escoles privades, penso, si us plau, en col·legis privats, cars i d'elit. Aquesta és la injustícia, no el fet que siguin privats, a la qual es refereixen els meus arguments.

Però estudiants d'algunes escoles poden gaudir d'avantatges injustos respecte d'altres sense anar a

escoles privades; hi poden haver desigualtats injustes dins del mateix sector públic. Si, al Regne Unit, el centre d'interès sobre les injustícies educatives és la divisió entre pública i privada, als Estats Units l'atenció naturalment gira més aviat sobre les desigualtats salvatges entre districtes escolars. Al Regne Unit, la inversió pública per alumne és essencialment la mateixa a tot el país, amb alguns recursos extra dedicats a àrees particularment pobres. En resulten, evidentment, àmplies variacions en la qualitat de les escoles públiques i molts pares consideren la qualitat dels col·legis locals com un factor clau quan decideixen on viure. Però aquesta qüestió és fins i tot més notable als Estats Units. Els mateixos temes hi sorgeixen, sobre la hipocresia, i sobre fins a quin punt poden els pares legítimament perseguir l'avançatge per als seus fills. Personalment, jo sóc més aviat poc comprensiu amb aquells que s'oposen a l'elecció de centre, però que ells mateixos accepten consideracions sobre la qualitat educativa en les seves decisions sobre on comprar una casa. Aquests, amb diners poden, quan decideixen on viure, triar dins del sistema públic. Haurien de reflexionar per quina raó ells hi estan justificats mentre neguen aquesta elecció als menys afortunats.

Encara que el meu llibre se centra en les qüestions polítiques al Regne Unit, parla fonamentalment sobre la qualitat moral de les decisions personals i col·lectives, i molts dels arguments tant allí com aquí estan mancats de contingut empíric. El meu interès són els principis –sobre els drets del pares, el punt fins al qual els pares poden legítimament perseguir els interessos dels fills, etc. Una part és sobre la connexió entre el que alguns consideren com a diferents tipus de principis: d'una banda, els que governen

Si, al Regne Unit, el centre d'interès sobre les injustícies educatives és la divisió entre pública i privada, als Estats Units l'atenció naturalment gira més aviat sobre les desigualtats salvatges entre districtes escolars.

Aquells que s'oposen a l'elecció de centre, però accepten consideracions sobre la qualitat educativa en les seves decisions sobre on comprar una casa, haurien de reflexionar per quina raó ells hi estan justificats mentre neguen aquesta elecció als menys afortunats.

el sector públic, informant correctament de l'únic sentit en què s'hauria de votar en temes de política, buscant el bé comú, mentre s'actua com un ciutadà imparcial; d'una altra banda, els apropiats per a les decisions privades, pel bé dels éssers més pròxims i benvolguts, actuant com a pares devots. Per decidir les qüestions en aquest nivell d'abstracció no cal que el lector sàpiga res sobre les diferències entre els sistemes educatius dels Estats Units i del Regne Unit.

Hipocresia

Deixeu-me començar amb la qüestió de la hipocresia. Aquesta pot ser la part fàcil de l'argumentació, però és també en molts casos la més important per al debat públic. Quan pares d'esquerra van a la privada, els crítics semblen més preocupats d'acusar-los d'hipocresia que no de fer les coses malament. Els editors estaven encantats que el meu llibre duigués la paraula "hipòcrita" al títol. Quan el diari *The Guardian* va triar un fragment per publicar-lo, va ser la secció sobre la hipocresia que ells –estic segur que correctament– van jutjar que interessaria més als seus lectors. Personalment, jo penso que aquesta focalització està una mica fora de lloc.

Això és en part perquè és molt fàcil enviar els fills a l'escola privada sense tan sols arriscar-se a ser acusats d'hipocresia. Tot el que han de fer és pensar que no hi ha res de moralment problemàtic sobre l'ensenyament privat. Jo imagino que la majoria de pares que envien els fills a la privada no estan fent res d'hipòcrita simplement perquè ells no veuen res de malament en l'ensenyament privat. Enviar els fills a la privada només t'exposa a l'acusació d'hipocre-

sia si penses que a la gent no li hauria de ser permès. És un carreró sense sortida, però penso que jo seria més aviat un dels que han tingut objeccions de principis respecte dels col·legis privats, però que fallen a l'hora d'aplicar aquests principis quan recauen sobre els propis fills, que no com els qui no poden ni tan sols veure per què aquestes escoles poden ser qüestionables de bon començament. No pots qualificar-te com a hipòcrita si no tens principis que puguis passar per alt.

Però, fins i tot per a aquells que estan en contra de les escoles privades, hi ha encara maneres honestes i justes de poder-hi enviar els fills sense hipocresia. Hipocresia, segons la definició del diccionari, és “la pràctica de presentar falsament una aparença de virtut o manifestar falsament una opinió que no s'ajusta al propi caràcter o conducta”. Així doncs, per evitar la hipocresia n'hi ha prou amb no manifestar opinions que no mantinguem. En aquest cas, el resultat és evident: el fet d'enviar els fills a l'ensenyament privat no demostra que realment no es creu que aquest s'hagi d'eliminar?

Per descomptat que no. Posem un cas fàcil. Suposem que uns pares opinen que l'existència del sector privat és perjudicial per a aquells que van a les escoles públiques i, en concret, que perjudica la seva escola pública local ja que la fa inacceptablement insuficient. Sense escoles privades, l'escola pública seria suficient; amb elles, no ho és. Per tant, van a la privada desitjant no haver-ho hagut de fer, i creient que és només perquè hi ha escola privada que han d'anar-hi. No hi ha hipocresia en això.

El criteri aquí és el que he esmentat en la introducció, que els col·legis privats són dolents per a aquells que no hi van. Més específicament, l'afirmació ara

La majoria de pares que envien els fills a la privada no estan fent res d'hipòcrita simplement perquè ells no veuen res de malament en l'ensenyament privat. Enviar els fills a la privada no més t'exposa a l'acusació d'hipocresia si penses que a la gent no li hauria de ser permès.

Les escoles privades són tan dolentes per a les escoles públiques locals que les fan insuficients –per sota del llindar de l’acceptabilitat.

L’educació és, en part, un bé posicional, és el “joc de suma zero”: com millor sigui la teva educació, pitjor per a mi i viceversa.

En termes de competició al mercat laboral, alguns col·legis privats sí que ofereixen avantatges considerables als alumnes que hi van.

és que les escoles privades són tan dolentes per a les escoles públiques locals que les fan insuficients –per sota del llindar de l’acceptabilitat. Els pares poden perfectament creure que estan justificats en assegurar-se que els seus fills van a un col·legi adient mentre alhora anhelan la fi de l’educació privada. En efecte, jo demostraré que tenen raó quan ho fan. Però deixeu-me assenyalar ara que hi ha dos sentits en els quals les escoles privades poden agreujar les coses a aquells que van al sistema públic, i dues maneres diferents en les quals l’escola pública local pot ser jutjada d’insuficient.

D’una banda, l’educació és, en part, un bé posicional. Com a mitjà per obtenir llocs de treball i els diners que aquests comporten, el que importa no és quanta educació es té, o com és de bona, sinó quanta se’n té, o com de bona és en relació amb aquells amb qui es competeix pels llocs de treball. Això dóna a l’educació un aspecte de “joc de suma zero”: com millor sigui la teva educació, pitjor per a mi i viceversa. Ara que hi ha una certa controvèrsia sobre si les escoles privades són realment millors, considerant-ho tot, per als infants que hi van, i tot i que les mesures de valor afegit fetes per sociòlegs de l’educació suggereixen que moltes escoles privades del Regne Unit són pobres valorades en diners, sembla innegable que, en termes de competició al mercat laboral, almenys alguns col·legis privats sí que, certament, ofereixen avantatges considerables als alumnes que hi van. Però, a causa de l’aspecte de suma zero, això significa que aquest tipus d’escoles inevitablement empitjoren les coses a aquells que no hi van. I els pares poden pensar que ells fan que la situació sigui *inacceptablement* pitjor. Si anar a la privada us dóna

una injusta bona oportunitat d'aconseguir un bon treball, aleshores no anar-hi semblaria donar-vos una injusta mala oportunitat –i per què haurien de fer els pares una tria d'escola que deixés els seus fills en una injusta mala oportunitat per a aconseguir un bon treball?

L'aspecte de la posició social que es desprèn de l'educació indica com les escoles privades perjudiquen aquells que no hi van, que no protesten contra els efectes dels col·legis privats en la qualitat global d'allò que proporciona el sistema estatal. Els infants de les escoles públiques són perjudicats simplement pel fet que d'altres estan aconseguint més que ells. Però, com he indicat més amunt, hi ha bones raons per pensar que l'existència del sector privat empitjora l'educació dels qui estan en escoles públiques en termes *absoluts* també. El fet de permetre als pares rics i influents que optin és una manera de rebaixar l'estàndard. Les escoles privades es queden, doncs, amb aquells alumnes afavorits relativament, que probablement han estat més socialitzats en aspiracions, actituds i habilitats que condueixin a l'èxit educatiu. Aquí, evidentment, és molt rellevant que moltes escoles privades no admetin alumnes només sobre la base de la capacitat de pagar dels pares. També tenen en compte l'educabilitat dels alumnes i, particularment mitjançant sistemes de beques, poden filtrar els estudiants més bons i motivats i treure'ls del sistema públic. Fet i fet, els efectes dels grups d'iguals –el fet que les experiències i èxits educatius dels estudiants depenen, en part, de amb qui han anat a l'escola– significa que aquesta mena de procés de filtre té un impacte negatiu en l'educació d'aquells que van al sistema públic, on la qualitat d'aquesta educació és entesa

El sector privat empitjora l'educació dels qui estan en escoles públiques en termes *absoluts* també.

És molt rellevant que moltes escoles privades no admetin alumnes només sobre la base de la capacitat de pagar dels pares. Mitjançant sistemes de beques, poden filtrar els estudiants més bons i motivats i treure'ls del sistema públic.

absolutament i no comparativament. Uns pares podrien així creure que la seva escola pública local és insuficient en termes absoluts, a causa del sistema privat, votar a favor de l'eliminació del sistema privat, i enviar els seus fills a la privada amb la finalitat d'obtenir una educació absolutament adequada per als seus fills.

Ara passem a un cas diferent: imagineu un pare ric que pensa: “Em preocupa la justícia social prou per estar a favor de l'eliminació dels col·legis privats i, conseqüentment, negar al meu fill la millor educació de què d'altra manera hauria pogut gaudir. Tanmateix, les escoles privades existeixen i altres persones les utilitzen, per tant, la justícia social no és una opció. I encara que m'importa més la justícia social que donar-li al meu fill una educació excel·lent, jo no vull negar-li aquesta educació per res que no sigui una contribució substancial a la justícia social. Enviar-lo a una escola pública local pot mitigar la injustícia però no el duré només *per això*. Per tant l'enviaré a una escola privada d'elit.”

Això és totalment lògic i no és hipòcrita. Una lliçó és que la coherència surt barata. Però una altra és que la coherència és una pista falsa. El que importa no és només si les opinions són coherents, sinó si estan *justificades*, si són les correctes. El raonament d'aquest pare pot ser lògic i coherent, però les idees absurdes poden ser coherents. Nosaltres estaríem interessats en el fet que els pares evitin la hipocresia alhora que mantenen els principis correctes. No és només un problema d'identificació de principis. També els hem d'avaluar. Només aleshores sabrem si –o sota quines condicions– estan justificats quan envien els fills a escoles que ells creuen que no haurien d'existir.

Només avaluant els principis d'alguns pares sabrem si –o sota quines condicions– estan justificats quan envien els fills a escoles que ells creuen que no haurien d'existir.

Això és així perquè la qüestió de la hipocresia és menys important del que alguna gent es pensa. Però centrar-se en aquest aspecte sí que ens ofereix una lliçó valuosa: deixar escapar els pares de la moral comporta una altra qüestió. Certament, els pares que volen eliminar l'ensenyament privat poden conscientment enviar els fills a escoles privades. Però això significa que pares que envien els fills a la privada poden conscientment pensar que haurien d'eliminar-les. La confusió pot actuar com un obstacle per a l'acció política. Els pares que se senten justificats per utilitzar aquestes escoles de vegades pensen que no poden aprovar també la seva abolicció. Renuncien a la creença que aquestes escoles haurien de ser prohibides. Si ells fan una tria que dóna als seus fills avantatges injustos sobre els altres, i creuen que la tria està justificada, senten que, després de tot, no poden comprometre's amb valors com ara la igualtat d'oportunitats.

L'argument té dues cares. El fet d'enviar els teus fills a una escola que voldries eliminar no és necessàriament hipòcrita. Aquesta és una cara de la història. Però el corollari és que es pot triar sense abandonar la creença que triar no hauria d'estar permès. Al contrari. El fet que els teus fills es beneficien injustament d'un sistema que voldries d'una altra manera et dóna motius extra per intentar canviar-lo.

La macroqüestió: la tria de les normes escolars

S'hauria de permetre que els pares enviïn els fills a col·legis privats cars? He argumentat que aquest tipus d'escoles són dolentes per a aquells que no hi van. Això es podria presentar en termes del valor de la igualtat d'oportunitats: permetre escoles priva-

El fet d'enviar els teus fills a una escola que voldries eliminar no és necessàriament hipòcrita.

Però el fet que els teus fills es beneficien injustament d'un sistema que voldries d'una altra manera et dóna motius extra per intentar canviar-lo.

Els pares fan tota mena de coses pels fills que són perjudicials per als fills dels altres i que minen la igualtat d'oportunitats, però que alhora gairebé no volem impedir.

des cares és permetre que els pares afavoreixin els propis fills en contra de la idea d'un camp de joc anivellat. Això és, certament, una raó per eliminar-les, però és una decisió difícil. Després de tot, els pares fan tota mena de coses pels fills que són perjudicials per als fills dels altres i que minen la igualtat d'oportunitats, però que alhora gairebé no volem impedir. A molts infants els pares els expliquen contes abans de dormir, d'altres no són tan afortunats. Aquells als qui els han explicat contes tendeixen a tenir millors vides que aquells a qui no els ho han fet, en part perquè aquells que han tingut contes abans de dormir tendeixen a estar millor situats en la competició pels llocs de treball i les recompenses corresponents. Els mecanismes pels quals els pares ben situats donen avantatge als seus fills són molts i variats, i romanen fins i tot si ens centrem exclusivament en l'avantatge *competitiu*: el tipus d'avantatge que empitjora les coses a aquells que no el tenen. Per decidir si s'hauria de permetre als pares comprar educacions avantatjoses competitivament, necessitem una teoria sobre què poden fer els pares amb, per als i als fills. Necessitem, per tant, una teoria sobre la parcialitat legítima dels pares.

Ara pot semblar que els pares tenen el dret a fer el millor per als fills. De fet, els pares de vegades reclamen que no tenen simplement el dret, sinó el deure de fer-ho. Però una reflexió breu demostra que cap extrem és correcte. Ha d'haver-hi límits a la parcialitat paterna, com es pot veure en el cas de la dona que va ser encausada per intent d'assassinat, acusada d'intentar matar una jove que competia amb la seva filla per una plaça d'animadora. (Quan la van arrestar, sembla que va dir: "Les coses que fem pels fills"). Aquesta dona va anar massa lluny. La recerca

dels interessos dels nostres fills, com dels propis, s'ha de restringir pel requisit de tractar els altres justament. Enviar els fills a una escola privada cara no és tan dolent com l'assassinat; però si significa tractar injustament els fills dels altres, aleshores, potser no hauria d'estar permès fer-ho. Una teoria sobre la parcialitat legítima dels pares és una teoria que ens explica quina mena de parcialitat vers els propis fills és moralment acceptable. Estic actualment treballant, amb Harry Brighouse, per desenvolupar aquesta teoria. Aquí donaré només un esbós de la idea general i intentaré explicar per què crec que és necessari permetre els contes abans de dormir, però no les escoles privades. [Per a un informe preliminar d'aquesta teoria una mica més desenvolupat, i debats més generals sobre les implicacions per a la igualtat d'oportunitats, veure *Justice, Luck and the Family*, en preparació.]

Imagineu que esteu en una situació semblant a la posició original de John Rawls, en què ignoreu les vostres circumstàncies personals i decidiu els principis que haurien de regir la distribució de beneficis i càrregues en la societat. Triareu aquests principis imparcialment –sense mirar els propis interessos. Però evidentment aquests principis imparcials admetran la importància de les relacions especials de la gent amb les persones estimades, reconeixent que aquestes relacions són d'un valor fonamental en la vida humana, que creen obligacions especials i que permeten determinats tipus de tractaments especials i de parcialitat. El que busquem, en agafar la perspectiva de la posició original, és una teoria imparcial sobre com de parcials podem ser. Busquem una teoria que doni el pes apropiat a les relacions especials, però que entengui el pes que els sigui

Una teoria sobre la parcialitat legítima dels pares és una teoria que ens explica quina mena de parcialitat vers els propis fills és moralment acceptable.

apropiadament donat com el que pot ser aprovat en espais imparcials o impersonals.

Jo crec que tots aquells que entenen el valor per als éssers humans de les relacions íntimes entre pares i fills veuran per què hauríem de permetre contes abans de dormir, i tota mena d'altres interaccions informals dins de la família. Certament, aquestes interaccions informals, en la pràctica, tendiran a generar desigualtats, i aquestes desigualtats seran injustes. És injust que alguns infants tinguin vides pitjors que altres simplement perquè van ser desafortunats en l'elecció de pares. Però negar a pares i fills la llibertat de l'experiència i gaudi de les relacions íntimes familiars –adoptar la solució de Plató d'un orfenat universal a càrrec de l'estat– seria jutjar malament la balança de valors. Un món on cap ésser humà pugui gaudir d'aquestes relacions, tot i ser més just, seria molt pitjor que un món injust on tothom en gaudís.

Què passa amb les escoles privades? La meua perspectiva relacional sobre allò que té valor respecte de la família no permet respectar la llibertat dels pares d'enviar els fills a escoles que els donaran avantatges en la competició sobre els altres, comprant-los injustament un lloc millor a la cua per als llocs de treball més interessants i ben recompensats. Simplement, les famílies no estan fetes per a això. Si abolíssim aquestes escoles, estariem restringint la llibertat, però no estariem restringint cap llibertat que hagi de ser respectada en interès dels “valors familiars”.

Un parell d'aclariments en aquest sentit. En primer lloc, no dic que els pares no estiguin mai justificats si envien els fills a injustes i avantatjoses escoles privades. Jo descobriré de seguida, aquí i ara, que els pares poden en determinades circum-

tàncies, estar justificats quan fan tot just això. La qüestió ara és si votar a favor de l'abolició d'aquest tipus d'ensenyament violaria els drets d'algú o implicaria una inacceptable retallada de llibertat. Jo afirmo que no ho seria.

En segon lloc, no nego que els pares tinguin *alguns* drets sobre l'educació dels seus fills. Penso, per exemple, que han de ser lliures d'assegurar-se que els fills rebin determinat tipus d'educació religiosa (encara que no gaire). Generalitzant a partir d'aquest cas, els pares han de ser lliures de criar els fills per compartir els seus entusiasmes, pujar-los en el sentit més apropiat per sostenir unes relacions llargues i estretes fins que els fills es facin adults, etc.

Algú veurà aquí les bases d'un cas en defensa de l'ensenyament privat, i creurà que la seva abolició significaria un tipus d'uniformitat, una manca de pluralisme previsible que inevitablement entrarà en conflicte amb els drets a la diferència cultural. Jo no comparteixo aquestes pors, ja que no veig raó per la qual l'estat no podria proveir tant de pluralisme com es justifici. Això pot, en part, reflectir la meva opinió sobre quant de pluralisme és justificat. **En qualsevol cas, sigui com sigui, espero haver deixat clar que la meva argumentació no és a favor de la provisió estatal, o en contra de la provisió privada, com a tal. És en contra del fet que els pares tinguin la llibertat de comprar als fills educacions avantatjoses i injustes, no només educacions diferents. Si, convenientment regulat, el mercat pogués subministrar pluralisme educatiu sense injustícies censurables, aleshores, sent la resta igual, el mercat estaria justificat.**³

La meva argumentació és en contra del fet que els pares tinguin la llibertat de comprar als fills educacions avantatjoses i injustes, no només educacions diferents.

3. Des de la coordinació del seminari hem decidit desta-

M'adono que la meva opinió és controvertida. Molts pensen que ser un bon pare és donar als fills la millor posició de sortida en la vida (i, potser, que no hi ha gaire a fer amb l'estima i les relacions íntimes). Des del seu punt de vista, votar a favor de negar als pares una manera eficient d'atorgar un avantatge als seus fills directament contradiu qualsevol respecte pels "valors familiars". No tinc espai ara per fer res més que una contrareclamació afirmant que aquesta gent ha malentès què és valuós per a la família. *Aquesta* no és la raó per la qual no hauríem d'estar d'acord amb l'orfenat universal de Plató.

M'agradaria passar ara a tractar la tercera i última qüestió: la meva reivindicació que, tot i que les escoles privades cares no haurien d'estar permeses, els pares ara i aquí poden estar justificats si hi envien els fills. Abans de fer-ho, deixeu-me indicar breument els dos millors arguments que conec perquè, malgrat el que he argumentat fins ara, haguem de permetre, després de tot, els col·legis privats que injustament ofereixen avantatges competitius als alumnes que hi van.

El primer argument no nega la veritat a res del que he dit. Posa de manifest que, certa o no, la meva visió de la família és discutible. En atribuir tanta importància a l'aspecte de les relacions íntimes, i tan poca a la resta, estic, en efecte, alineant-me amb una visió molt recent, etnocèntrica i específica culturalment. No sóc un expert en la història social de la família, però tot i així sé que durant gran part de la història de la humanitat la família no ha estat preferentment concebuda, gens, com un lloc per a

car aquest fragment per evitar confusions respecte la naturalesa dels arguments presentats per l'autor.

La meva visió de la família és discutible. En atribuir tanta importància a l'aspecte de les relacions íntimes, i tan poca a la resta, estic, en efecte, alineant-me amb una visió molt recent, etnocèntrica i específica culturalment. Però tanmateix és correcta.

les relacions estretes d'estima. Més aviat, s'ha entès precisament com una institució amb importants aspectes econòmics del tipus que la meva opinió rebutja. Aquesta objecció té dos reptes diferents. El primer és aquest: necessito explicar per què, tot i que la meva visió sigui molt recent, culturalment específica, i tota la resta, és tanmateix *correcta*.

El segon repte reclama que, per esdevenir justificadament política d'estat, no n'hi ha prou, al meu parer, que l'abolició dels col·legis privats sigui correcta, ni tan sols que pugui persuadir la majoria dels meus conciutadans que ha de ser així. Es tracta també que puc mostrar que aquells qui estiguin en desacord amb mi –potser perquè tenen una opinió molt diferent sobre el que fonamentalment són les famílies– *són poc raonables*. Aquí, per descomptat, estic al·ludint a la idea de Rawls, del seu segon llibre, *Political Liberalism*, segons la qual, pel que fa als elements essencials constitutius i qüestions de justícia bàsica, les polítiques públiques només són legítimes quan es poden justificar perquè es basen en la raó pública i els valors polítics, raons i valors amb els quals cap persona raonable estaria en desacord. Doctrines raonables globals coincideixen a afirmar els valors nuclears de la democràcia liberal –llibertat, igualtat, societat com a esquema de mútua cooperació– però divergeixen en altres qüestions. Si és raonable rebutjar la meva concepció moral de la família, i afirmar com a moralment fonamental un punt de vista alternatiu que li doni un paper de transmissora dels avantatges econòmics, aleshores, malgrat la veritat de la meva opinió, i la seva afirmació per la majoria democràtica, aquesta opinió meva pot no ser suficient per justificar l'eliminació de les escoles privades.

Si és raonable rebutjar la meva concepció moral de la família, i afirmar com a moralment fonamental un punt de vista alternatiu que li doni un paper de transmissora dels avantatges econòmics, aleshores, malgrat la veritat de la meva opinió, i la seva afirmació per la majoria democràtica, aquesta opinió meva pot no ser suficient per justificar l'eliminació de les escoles privades.

Encara que ningú té dret a anar a la privada, i encara que el fet que alguns hi vagin és injust per a aquells que no ho fan, tanmateix aquesta injusta desigualtat està justificada perquè és el tipus de desigualtat que fa que tothom se'n beneficiï a la llarga.

Aquest era el primer argument contra la meua opinió. El segon pren un rumb diferent. No nega que les escoles privades són injustes, no reclama que jo he entès malament l'abast de la legítima parcialitat dels pares o l'extensió dels drets dels pares sobre els fills, ni tampoc reivindica que el meu punt de vista sigui discutible. Aquest argument reclama que, encara que ningú té dret a anar a la privada, i encara que el fet que alguns hi vagin és injust per a aquells que no ho fan, tanmateix aquesta injusta desigualtat està justificada perquè és el tipus de desigualtat que fa que tothom se'n beneficiï a la llarga.

Aquest argument no és una afirmació misteriosa que diu que els alumnes que no van a col·legis privats cars estan d'alguna manera millor situats en la competició pels llocs de treball pel fet que altres hi van. El suggeriment és, més aviat, que, a pesar d'estar pitjor situats en *aquest* sentit, l'existència d'escoles privades és bona per als desafavorits en altres sentits. El fet de consentir als pares que s'ho poden permetre que comprin als seus fills una injusta bona oportunitat d'aconseguir un lloc de treball ben remunerat i interessant es pot justificar pels efectes incentivadors. Si es privés als pares benestants d'invertir en els fills, tindrien menys interès a ser productius, optarien per més temps lliure o per consumir més i treballar menys, i provocarien ineficiència econòmica i un desenvolupament econòmic perjudicial. Sens dubte també part del que ells optarien per invertir en els fills és en si productiu, atorgant-los habilitats productives de les quals tots els altres poden beneficiar-se. Si ajudar els desafavorits en termes absoluts és més important que la igualtat d'oportunitats, aleshores el fet que alguns béns vinculats a l'oportunitat siguin de tipus posicional

sembla una raó menys important per distribuir-los equitativament. Continua sent cert que no es pot millorar l'oportunitat d'algú d'aconseguir un resultat particular desitjat pel qual es competeix sense perjudicar la resta. Però si una competició justa o equitativa no és tan important, comparada amb la posició absoluta dels desafavorits injustament, aquesta no importa massa.

Vull fer només una observació sobre aquest argument. Hi ha una qüestió sobre la permissivitat de les motivacions que produeix desigualtats injustes però estan en qualsevol cas justificades en termes del seu impacte sobre els desafavorits injustament. Estan actuant de manera justificada els pares que treballarien menys, o de forma menys productiva, si no poguessin utilitzar part del seu producte per comprar als fills avantatges competitius injustos sobre els altres, o no? Potser fem bé quan planegem polítiques per acomodar les seves motivacions, tant si aquestes motivacions estan justificades com si no ho estan per elles mateixes, però la permissivitat d'aquestes motivacions indubtablement canvia la nostra valoració global normativa del que està passant. Des del meu punt de vista, una societat que permet als pares recercar un avantatge posicional per als fills perquè fer això és, de fet, la millor manera d'ajudar el desafavorit a la llarga, hauria de ser vist com (justificadament) fer una concessió a les injustificades motivacions de la gent més aviat que simplement respectar les permissibles. Això és així perquè, fins i tot si aquesta reclamació d'incentiu fos veritat, continua sent important distingir-la de qualsevol reclamació de moral fonamental sobre els drets dels pares d'anar a la privada.

Una societat que permet als pares recercar un avantatge posicional per als fills perquè fer això és, de fet, la millor manera d'ajudar el desafavorit a la llarga, hauria de ser vist com (justificadament) fer una concessió a les injustificades motivacions de la gent més aviat que simplement respectar les permissibles.

La microqüestió: la tria d'escola ateses les normes

Permeteu-me distingir entre la macro qüestió i la micro. Entre la qüestió de quines regles haurien de governar el sistema educatiu i la de quines tries farien els pares ateses les regles que, en la meua opinió, s'apliquen equivocadament avui dia. Ja he dit que penso que pares que estan d'acord amb mi pel que fa a la macroqüestió poden, sense ser hipòcrites, enviar els fills a col·legis que ells votarien a favor d'eliminar. Però estarien justificats en fer-ho? La meua resposta és que depèn. Depèn primerament de com de malament estiguin les escoles estatals disponibles i també de com afecta el fet d'enviar un nen a la privada a la resta d'alumnes. Anem a pams.

Els pares no tenen el dret de comprar als fills la millor educació que es puguin permetre.

Els pares no tenen el dret de comprar als fills la millor educació que es puguin permetre. Si en tinguessin, seria una equivocació per part nostra prohibir els col·legis privats cars. Encara més, els pares no estan justificats per donar als fills la millor educació disponible actualment ateses les condicions existents. Fent-ho és com es contribueix a la injustícia educativa, ja que quan es compren als fills avantatges injustos sobre els altres s'estan empitjorant les coses per aquests últims. Sí que penso, tanmateix, que els pares estan justificats per assegurar-se que l'educació dels fills sigui *prou bona*. Encara que és dolent aspirar al millor, quan això contribueix a la injustícia o l'afavoreix, és correcte aspirar a l'*adequació*. Des d'una posició imparcial, segurament jutjaríem dins els límits de la parcialitat legítima el fet que uns pares actuïn de manera que l'educació del fill sigui adequada. I, en les pitjors circumstàncies, l'únic camí per aconseguir l'adequació pot ser anar a la privada.

Sí que penso, tanmateix, que els pares estan justificats per assegurar-se que l'educació dels fills sigui *prou bona*.

Què es considera “prou bo”? Jo no tinc una teoria completament satisfactòria però diria que l'escola és inadequada, per a un alumne en particular, quan no s'hi atén suficientment les seves necessitats especials, quan s'hi és objecte d'un assetjament escolar greu, o s'hi sofreixen danys emocionals o psicològics. Això no suposa donar carta blanca als pares per reclamar que com els fills són tan inusualment intel·ligents o sensibles, anar a l'escola pública local els deixaria psicològicament marcats per sempre. Els fonaments d'aquestes demandes són sovint falsos. (De fet, sospito de *totes* les reclamacions sobre l'al·legada inadequació de l'escola local pública. Els pares són molt ràpids a creure que és essencial per al fill anar a la privada per tal d'estalviar-se diversos tipus de perjudicis, i és difícil no pensar que a ells els convé creure-ho). Tot i així, de vegades aquestes reclamacions estan justificades, i no crec que un pare que tingui alternatives estigui moralment obligat a simplement presenciar que el fill pateix.

Aquestes consideracions són el mínim respecte de la inadequació, però jo vull anar més lluny. Algunes escoles poden fer tant mal als alumnes que enviar-los-hi els donaria una injusta minsa oportunitat d'escapar de la pobresa, o, menys dràsticament, simplement els deixaria en un injust desavantatge en la competició pels llocs de treball desitjats. En cap cas optar per l'escola privada excediria els límits de la parcialitat legítima dels pares. De fet, crec que aquests dos casos són diferents i per tant interessants. Quan la por és que un infant acabi vivint una vida de pobresa –que podem considerar que és una vida per sota d'un llindar de benestar acceptable– aleshores un pare pot actuar per donar al fill una *més* que justa oportunitat d'escapar de tal resultat.

Quan la por és que un infant acabi vivint una vida de pobresa, aleshores un pare pot actuar per donar al fill una *més* que justa oportunitat d'escapar de tal resultat.

Limitar els pares a l'hora de donar als fills una bona oportunitat d'escapar d'un mal resultat seria com demanar-los que llancessin una moneda per decidir quin dels dos infants (un de propi i un altre) rescatar de morir ofegat. La parcialitat legítima, des del meu punt de vista, permet grans prejudicis a favor dels nostres fills. Però quan la pobresa no està en joc, aleshores només s'està justificat per a buscar-li una oportunitat justa, i no una més que justa, d'altres bons resultats.

Es pot justificar que es vagi a la privada, sempre que sigui amb la finalitat d'aconseguir una educació prou bona, no una que sigui millor que una altra.

Molts pares que tenen l'opció de comprar escoles privades inusualment cares tenen, i transmetran als fills, avantatges que faran més que compensar les mancances de l'escola pública.

Totes aquestes consideracions poden justificar que es vagi a la privada, però només quan les opcions públiques disponibles siguin realment inadequades. I a més justifiquen que es vagi a la privada sempre que sigui amb la finalitat d'aconseguir una educació prou bona, no una que sigui millor que una altra. Pel que fa a les dues últimes consideracions esmentades –evitar la pobresa i tenir una oportunitat justa– és important deixar clar que aquells que tenen més possibilitats d'anar a la privada són els que probablement estan menys justificats per fer-ho. Molts pares que tenen l'opció de comprar escoles privades inusualment cares tenen, i transmetran als fills, avantatges que faran més que compensar les mancances de l'escola pública. (Conec un filòsof polític que, quan va fer de professor a la Universitat de Chicago, va enviar el fill a l'escola pública local, tot i tenir una mala reputació. Va reconèixer que, sent ell professor, el seu fill ja en tenia molt per si mateix i continuaria tenint una justa oportunitat d'èxit si anava a aquesta escola). Així doncs, en conjunt, la meua opinió és que, en absència de prejudicis específics i inusuals, els pares –especialment els ben educats i els adinerats els fills dels quals tenen molts altres avantatges– hau-

rien d'estar disposats a enviar els fills a una escola estatal ordinària.

He dit que el fet que una decisió paterna individual d'anar a la privada sigui justificable o no depèn de dues coses: l'adequació de les escoles públiques disponibles i l'impacte per als altres de la seva decisió. No tinc temps aquí per explicar les complexitats que comporta el segon factor, però deixeu-me'n indicar breument algunes comparant les qüestions de justícia respecte d'educació i justícia respecte de diners. Sota circumstàncies empíricament injustes, podria ser que una decisió individual d'un pare de donar suport a l'escola pública local no aportés a la pràctica cap benefici just. Si tots els infants afavorits anessin a l'escola pública, la resta d'infants es beneficiarien pels efectes dels grups igualats. Però si un únic infant va a una escola de la qual els que són com ell han estat sostrets, els altres no en trauran res llevat d'un objectiu fàcil. En aquest cas, tot i que la decisió individual de triar una escola pública contribuís una mica a fer justícia, pot comportar al fill haver de suportar una injusta càrrega.

Comparem el cas dels diners. Una persona rica que jutja que té més del que hauria de tenir pot, regalant l'excedent, directament i per ella mateixa millorar la vida de molts que en tenen menys, i així fer el món una mica més just. Fer aquesta positiva contribució no depèn de circumstàncies propícies. I la major part del que dóna està sota el seu control. Contribuir a una distribució més justa dels diners no li exigeix suportar més del cost que aquesta persona estigués disposada a suportar. Evidentment, el fet de donar el propi excedent injust pot ser més costós que canviar les normes i que tots hagin de fer-ho –fins i tot si un acaba amb la mateixa quantitat de

diners que de l'altra manera. És segurament més dur viure com algú que una vegada va tenir molts diners i està envoltat d'amics i coneguts que encara en tenen, que viure entre altres que, com ell, no tenen més del que haurien de tenir. Així doncs, fins i tot en el cas dels diners, el fet que tots ho facin redueix el cost de fer-ho. Tanmateix, és cert que l'individu pot fer una contribució a la justícia i té llibertat de decidir-ne la mesura.

Les dinàmiques de la justícia educativa són diferents en els dos casos. L'individu difícilment pot ser capaç de contribuir en res per ell mateix. (La meua opinió és que als Estats Units alguns pares que al Regne Unit podrien sentir l'imperatiu moral de donar suport a l'escola pública no tenen remordiments d'anar a la privada simplement perquè les escoles públiques a les grans ciutats són *tan* grans i *tan* dolentes que senzillament als pares ni els passa pel cap que ells puguin, mitjançant les seves decisions, canviar l'educació dels fills dels altres.) I, fins i tot quan la seva tria pot canviar les coses, els pares s'encaren amb un grup d'opcions discret –en la forma d'un sistema escolar dividit i divisible– que els pot fer impossible aportar cap contribució sense que el fill suporti càrregues injustes.

La meua opinió, espero, abraça un assenyat terme mitjà entre dues posicions poc convincents. En un extrem hi ha la idea que la justícia social és una qüestió de tot o res, un problema de lleis i institucions, o del que Rawls anomena l'"estructura bàsica", i no gens un problema per actuacions individuals amb aquesta estructura. Tenim, en aquest sentit, un deure de votar a favor de canviar les normes que governen les institucions amb què vivim, i potser en altres sentits d'ajudar a aportar aquests canvis,

però en la seva absència, estem justificats per cercar fermament el nostre interès i el de la gent que estimem. La meua opinió és que, tot i que la injustícia de les normes pugui incrementar el cost del nostre intent individual per fer una contribució –i pot incrementar-ho fins al punt que esdevé inacceptablement alt–, és un error pensar que *no* tenim l'obligació de contribuir. El fet de viure sota institucions injustes no ens dóna un xec en blanc. En moltes situacions, la tria personal pot, en efecte, contribuir a la justícia social sense res més que el cost just per a la persona i la seva família. Hauríem d'estar disposats a fer la nostra part.

Però no té sentit anar fins a l'altre extrem, com alguns puristes voldrien fer, i actuar com si les regles fossin diferents. En algunes circumstàncies, el fet que les normes siguin incorrectes pot produir situacions que justifiquin anar a la privada –fins i tot quan això pot efectivament empitjorar les coses als altres. Atesa l'existència d'aquestes normes injustes, l'escola pública local pot ser inapropiada; el cost d'enviar-hi un fill, inacceptable, i el profit per a la justícia produït en fer-ho, insignificant. Hi ha qui tendeix a descriure les persones d'esquerres que van a la privada com a traïdors dels seus principis. Però aquesta crítica no entén el principi en qüestió. És un error creure que els pares no estan mai justificats quan compren als fills una educació millor que la proveïda per l'estat i disponible per a tots, fins i tot si és correcte mantenir que no hauria d'estar permesa per a ningú. Això pot semblar una paradoxa. De fet, és una implicació honesta de la idea que la provisió de justícia educativa és un problema de coordinació que requereix una solució política. Negant a tots la llibertat d'anar a la privada es produirien tantes

El fet de viure sota institucions injustes no ens dóna un xec en blanc. En moltes situacions, la tria personal pot, en efecte, contribuir a la justícia social sense res més que el cost just per a la persona i la seva família.

La provisió de justícia educativa és un problema de coordinació que requereix una solució política.

opcions escolars que ningú estaria justificat d'anar a la privada. Però alguns *van* a la privada, fet que afecta en gran mesura les opcions disponibles per als altres. No és particularment pur –estic temptat de dir que és bastant simple– pensar que estem moralment obligats a actuar com ho faríem en un món on els altres estiguessin actuant moralment.

Elegint contra el sentit comú? Avantatge i experiència de la classe mitjana blanca a les escoles de secundària britàniques urbanes ordinàries

David James
*Bristol Centre for Research in Lifelong Learning
and Education (BRILLE)
University of the West of England, Bristol*

Introducció

Una tendència global contínua, particularment visible en la política relativa a l'educació i als serveis públics, sosté els mecanismes del mercat com la via principal per a millores i majors rendiments, i continua insistint que l'elecció individual i la responsabilitat s'han de maximitzar per tal d'assolir el “major bé”. Mentre uns no dubtarien a veure aquestes tendències com “la manera com les coses són i han de ser”, molts altres no hi estan d'acord, i és apropiat i just sotmetre aquestes presumpcions a un escrutini crític. La recerca en polítiques, pràctiques i experiències al voltant de l'elecció de centre escolar ens dóna una oportunitat excel·lent per fer-ho.

En aquest article s'exposaran alguns petits detalls de l'orientació i l'esbós d'un estudi de recerca

recent que he codirigit a Anglaterra. Es donarà una panoràmica d'alguns resultats i troballes d'aquesta recerca. Finalment, s'examinarà una mica més de prop la idea que l'elecció escolar contra el sentit comú aporta una forma pròpia d'avantatge relatiu a les famílies de classe mitjana.

Estic molt agraït a Òscar Valiente, Xavier Rambla, Roser Argemí i al director de la Fundació Jaume Bofill per aquesta oportunitat de contribuir a un debat important.

Una breu descripció de l'estudi

El projecte “Identity, Educational Choice and the White Urban Middle Classes”, finançat per l'*Economic and Social Research Council* (ESRC, Consell britànic per a la investigació econòmica i social) del Regne Unit (Award reference RES-148-25-0023), va ser codirigit per tres persones –la professora Diane Reay (Cambridge, Regne Unit), el professor Gill Crozier (Sunderland, Regne Unit) i jo mateix. En aquest projecte, s'investigava una mostra d'exemples de tries d'escola “contra el sentit comú”, en famílies blanques, urbanes, de classe mitjana a Anglaterra que renunciaven a alternatives privades i públiques disponibles per a ells, aparentment més segures, i, per contra, triaven escoles públiques integrades (*comprehensive*) de secundària mediocres. Els objectius de l'estudi inclouen un desig d'entendre:

- Per què alguns pares blancs de classe mitjana trien per als fills escoles urbanes integrades (*comprehensive*), socialment diverses, amb resultats d'exàmens mitjans o per sota de la mitjana, i com aquesta elecció afecta les seves identitats;

Presentem un projecte que investigava una mostra d'exemples de tries d'escola “contra el sentit comú”, en famílies blanques, urbanes, de classe mitjana a Anglaterra que renunciaven a alternatives privades i públiques disponibles per a ells, aparentment més segures, i, per contra, triaven escoles públiques integrades de secundària mediocres.

- Les implicacions psicològiques i socials d'aquestes tries que van contra les normes de la classe mitjana blanca;
- L'impacte sobre les identitats dels infants;
- L'efecte en la cohesió social i el sentit comú.

Al mateix temps estàvem interessats a intentar entendre les pràctiques i processos d'elecció d'escola en termes d'orientacions i motivacions, i ètnia i classe. Ens vam centrar a investigar com aquestes pràctiques connecten la identitat i identificació a la llum de les concepcions contemporànies sobre si mateixa de la classe mitjana.

En el projecte es van entrevistar 180 pares i 68 fills de 125 famílies blanques de classe mitjana que havien fet una elecció a favor d'escoles de secundària públiques que tenien resultats en la mitjana anglesa o per sota d'aquesta.

Vam entrevistar 180 pares i 68 fills de 125 famílies blanques de classe mitjana a Londres i a dues capitals de província a Anglaterra, Riverton al sud-oest i Norton al nord-est. En cada cas, les famílies havien fet una elecció a favor d'escoles de secundària públiques que tenien resultats en la mitjana anglesa o per sota d'aquesta, d'acord amb les classificacions dels exàmens convencionals. Aquestes classificacions comparen el percentatge d'alumnes que aconsegueixen notes elevades en cinc o més matèries al *General Certificate of Secondary Education*.⁴ L'estudi va començar a mitjan 2005, va comprendre un perío-

4. Els exàmens del *General Certificate in Secondary Education* (GCSE) es fan normalment entre els 14-16 anys, i constitueixen les principals qualificacions a la fi de l'escolarització secundària obligatòria. La proporció d'estudiants que aconsegueixen les màximes qualificacions en cinc o més matèries és àmpliament utilitzada com a indicador de rendiment, especialment per les escoles i per les autoritats locals. Vegeu per exemple: http://www.direct.gov.uk/en/EducationAndLearning/QualificationsExplained/DG_10039024 (Consultada el juny de 2008).

de de trenta mesos, que va concloure el 2007, i era part del programa “Identities and Social Action” de l’ESRC. Vam anomenar l’elecció escolar “contra el sentit comú” perquè, en tots els casos, les famílies haurien probablement pogut triar escoles amb resultats convencionals superiors, i aquests resultats eren (i són) generalment i àmpliament reconeguts com l’indicador de la qualitat escolar. L’elecció d’escoles era més ètnicament barrejada a Londres que a Riverton o a Norton.

Les entrevistes es van fer a les llars de les famílies. Per als pares comprenien el seu historial biogràfic i educatiu, el procés d’elecció de l’escola de secundària i les seves experiències en l’escola de primària i de secundària. Per als fills, les entrevistes incloïen una mirada al paper que havien jugat en l’elecció de l’escola, experiències escolars actuals i passades, i les seves actituds respecte de la diversitat social i ètnica.

Els resultats generals

En aquesta secció es resumeixen els resultats principals del projecte. En la secció final se seleccionaran diversos temes i s’hi intentarà aprofundir amb més detall.

Elecció d’escola i identitat

Els resultats dels exàmens de l’escola de secundària i la comparació en les classificacions està pensada normalment per proveir de la informació necessària per a un mercat en el qual la gent farà tries ben informades, de manera que es recompensa les “millors” escoles i es pressiona, de cara a millorar-les, les

escoles amb un resultat baix. En aquesta situació, els pares de classe mitjana semblen ser els consumidors ideals ja que probablement estan en una posició que els permet fer una elecció que situarà els fills en la millor posició per a l'èxit acadèmic.⁵ Molts lluiten durament per places en determinats col·legis d'alt nivell, amb trasllats de cases, llogant una adreça extra, pagant escolaritzacions privades, renovant devocions religioses, etc. Alguns acaben en frau o decepció. Tanmateix, els pares d'aquest estudi prenen decisions bastant diferents, triant deliberadament escoles que estan en la mitjana de l'"acompliment" del GCSE, o per sota, i que són socialment diverses.

Els pares a què fem referència tenen nivells alts d'escolarització: el 83% amb titulació universitària, i al voltant de la quarta part tenen alguna mena de titulació de postgrau. Una alta proporció (el 69% aproximadament) eren "nouvinguts" al lloc on ara viuen,

Els pares tenen nivells alts d'escolarització, una alta proporció eren "nouvinguts" al lloc on ara viuen, i en el 70% de les famílies els dos pares treballaven al sector públic.

5. El sistema a Anglaterra combina elecció i dret. Les autoritats locals ofereixen plaça en una escola pública de secundària a cada infant, però els pares poden buscar-ne en qualsevol altra escola, i molts ho fan –sovint tenint en compte l'alt percentatge d'exàmens aprovats. Si una escola té més sol·licituds que places, les autoritats locals utilitzaran una combinació de factors basada en una fórmula (factors com ara la distància de casa a l'escola, si ja hi ha germans més grans a l'escola, etc.). També hi ha un sistema d'apel·lacions per a pares que no estiguin satisfets amb cap de les places que els han ofert. Qualsevol pare pot triar no optar pel sistema públic, si té diners i paga per l'escolarització privada. Per tenir un resum de la situació actual, vegeu per exemple: <http://www.parentscentre.gov.uk/educationandlearning/choosingaschool/schoolchoiceworthyrights/> (Consultada el juny de 2008).

i en el 70% de les famílies els dos pares treballaven al sector públic. Una escala de valors sosté l'elecció escolar contra el sentit comú. Alguns pares estaven motivats per un compromís amb l'estat del benestar, amb l'escola pública i els ideals igualitaris, i molts tenien una forta aversió als itineraris educatius privilegiats que divideixen la societat. Molts es definien d'esquerres, o de centre-esquerra, o liberals, encara que només un pocs eren políticament actius en el sentit formal. Fins i tot, i sovint més important, hi havia un desig que els fills tinguessin una experiència educativa que els preparés per a un món globalitzat i socialment divers.

El desig d'una experiència educativa multicultural estava estretament connectat a les maneres en què els pares, particularment els de Londres i en alguna mesura els de Riverton, s'identificaven com a blancs. La seva blancor s'interpretava en oposició tant a les classes blanques treballadores com a les classes blanques mitjanes que feien les tries d'escola més convencionals de la classe mitjana. Al contrari, se situaven en una via que nosaltres hem anomenat "*a darker shade of pale*" (Reay *et al.*, 2007), com a part d'una classe blanca mitjana més tolerant culturalment i fins i tot antiracista. Creuen fermament que les escoles que aconsegueixen notes més altes, que sovint estan menys barrejades ètnicament i socialment, no aportarien la mena d'experiència del "món real" que els seus fills necessiten. Alhora, no estan convençuts que una simple posició en la classificació sigui un indicador vàlid de la qualitat de l'educació que ofereix una escola en concret.

Estàvem sorpresos per l'abast que alguns pares veïen en la seva elecció d'escola en termes instrumentals i altament caracteritzats. L'elecció d'una

Creuen fermament que les escoles que aconsegueixen notes més altes, que sovint estan menys barrejades ètnicament i socialment, no aportarien la mena d'experiència del "món real" que els seus fills necessiten.

Alhora, no estan convençuts que una simple posició en la classificació sigui un indicador vàlid de la qualitat de l'educació que ofereix una escola en concret.

escola en concret era vista sovint com una estratègia arriscada, però que donaria dividends en el sentit d'exposar el fill a una àmplia gamma d'ambients culturals que l'equiparien per ser, més endavant, millor ciutadà i professional. A més, molts pares deien que podrien i voldrien "treure'l" si les coses no anessin bé, suggerint que consideraven l'escola com un proveïdor de serveis i ells com uns consumidors que mantenen l'elecció del proveïdor sota revisió.

La història familiar, i especialment l'experiència d'escolarització dels pares, eren importants. Hi havia de vegades tensions entre dos pares els historials dels quals aportaven valoracions diferents de les opcions disponibles per als fills, o tensions amb altres familiars. Els diferents segments de la classe mitjana també semblaven importants. Diversos pares de la classe mitjana millor situada van fer una elecció d'escola que era una reacció conscient a la seva escolarització i la marca que havia deixat en la seva identitat. D'altra banda, especialment entre les famílies de classe mitjana de "primera generació" l'elecció d'un col·legi públic ordinari de vegades reflectia un desig de reproduir en microcosmos les pròpies trajectòries: els fills haurien de competir en circumstàncies ordinàries pel seu èxit i experimentar alguna cosa de la mateixa pujada que havien fet ells com una part de la seva ascensió.

Aquestes i altres parts de la nostra anàlisi suggereixen que aquesta elecció escolar contra el sentit comú es fa sobre les bases d'una comprensió "sociològica" en què els pares són crítics pel que fa a l'argument de la classificació: ells consideren l'historial social com la clau per a l'èxit educatiu i saben, encara que no n'estan segurs, que els seus fills estan ben situats en aquest sentit.

Aquests pares consideren l'historial social com la clau per a l'èxit educatiu i saben, encara que no n'estan segurs, que els seus fills estan ben situats en aquest sentit.

Implicacions psicològiques i socials

Tot i així és important no menystenir les complicades lluites i les pors genuïnes quan es tracta d'una situació que genera molta tensió. Per a molts pares la confiança general de fer bé les coses respecte de les oportunitats dels fills anava costat per costat amb preocupacions considerables. Molts pares intentaven actuar èticament en un context que no era ètic. Totes les famílies tractaven amb els costos psíquics i les tensions de tenir un concepte d'"el millor" per als fills que era diferent del que era comú entre els seus iguals de classe blanca mitjana. Com una mare succintament exposava: "No tothom pot tenir el millor perquè el millor és una cosa exclusiva". Hi havia diversos graus de compromís i ambivalència amb l'escola d'ensenyament secundari. En un extrem estaven els pares confiats i relaxats que sabien que els fills se'n sortirien bé independentment de quina fos l'escola; i a l'altre extrem estaven els pares molt preocupats, sovint mares, que se sentien obligats a dirigir meticulosament l'experiència escolar dels fills.

Els graus de preocupació i protecció estaven relacionats amb els nivells de risc. Hi havia una tendència en els pares de nova classe mitjana de "primera generació" a expressar més preocupació sobre com els aniria als fills a l'escola elegida. Tanmateix la preocupació no estava absent entre les famílies de classe mitjana millor posicionades, especialment quan els fills anaven a escoles que els altres pares de la classe blanca mitjana havien fins i tot demonitzat. Les nostres dades mostren de quines maneres les intenses preocupacions poden causar una separació entre "bo" i "dolent", "nostre" i "d'ells" a nivell

Totes les famílies tractaven amb els costos psíquics i les tensions de tenir un concepte d'"el millor" per als fills que era diferent del que era comú entre els seus iguals de classe blanca mitjana.

Els graus de preocupació i protecció estaven relacionats amb els nivells de risc. Hi havia una tendència en els pares de nova classe mitjana de "primera generació" a expressar més preocupació sobre com els aniria als fills a l'escola elegida.

d'escoles, estudiants i comunitats. Tant pares com fills experimentaven canvis en les amistats que estaven relacionades amb l'elecció de centre escolar. Aquests pares de classe blanca mitjana eren oberts i tolerants respecte dels altres grups ètnics (i fins a cert punt respecte de les classes socials), però en alguns casos també revelaven un elitisme sublimat i un sentiment de superioritat social i intel·lectual –sentiment que seria confirmat pels èxits relatius dels fills. La tensió entre aquest dos sentiments incompatibles era la causa de lluites i incomoditats considerables.

La geografia, la localització i la barreja social creaven perspectives diferents entre pares i fills. A Londres la gent jove de les minories ètniques es representava sovint com que tenia actituds i aspiracions similars a les de les classes mitjanes, suggerint un grau de reciprocitat, respecte i identificació d'interessos comuns. Tanmateix, a les tres ciutats, aquesta minoria ètnica “altra” contrastava amb els “altres”, que els entrevistats assenyalaven més sovint, és a dir la classe treballadora “altra” que era sovint denigrada i etiquetada amb termes com ara “local”, “white trash” (la porqueria blanca), “chav” o “charver”. Per exemple a Norton, una ciutat on les classes mitjanes constituïen només el vuit per cent de la població, de la figura d’“el chav” se’n parlava sovint de manera desproporcionada i exagerada, la qual cosa revelava preocupacions subjacents, pors i, al mateix temps, una repugnància a penes dissimulada. D’aquesta i d’altres maneres, l’elecció escolar contra el sentit comú exposa a desavinences i tensions que normalment s’eviten en l’elecció dels pares més convencionals (vegeu Crozier *et al.*, 2008).

Impacte en les identitats dels infants

Entre les famílies, hi havia força variació pel que fa a la “veu” que tenien els fills en les discussions i preses de decisió referents a l’elecció de col·legi. Mentre alguns anaven a escoles on ells mateixos havien expressat el desig d’anar-hi, d’altres anaven a escoles triades exclusivament pels pares. En alguns d’aquests casos, es tractava d’escoles on clarament el fill no volia anar. Hi havia molta “orquestració” pels pares i alguns exemples de coerció subtil.

Generalment, així i tot, els infants repetien les opinions dels pares en coses com ara els avantatges i desavantatges de diferents tipus d’escoles. I malgrat episodis ocasionals de dificultats acadèmiques o socials, la majoria de joves acabaven fent valoracions positives de les seves experiències escolars, incloent-hi els beneficis d’un ambient educatiu socialment divers. Era fàcil de trobar “històries familiars” compartides per l’adult i l’infant que retrataven els mateixos (positius o negatius) incidents o experiències en relació amb l’elecció de centre escolar quan les explicaven als altres.

Els nivells de nerviosisme i ansietat engendrats pels processos de l’elecció d’escola eren generalment menors per als fills que per als pares. En passar a l’escola de secundària molts estaven, previsiblement, una mica intimidats per la grandària i la diversitat del nou emplaçament. La major part d’infants de Norton, i molts de Londres i Riverton, mantenien i aprofundien les amistats i xarxes amb els de la seva classe mitjana de l’escola de primària. En moltes famílies, la pèrdua (o la perspectiva de pèrdua) dels amics de l’escola de primària era la qüestió més crítica per als infants en la transició a l’escola de

Entre les famílies, hi havia força variació pel que fa a la “veu” que tenien els fills en les discussions i preses de decisió referents a l’elecció de col·legi.

Generalment, la majoria de joves acabaven fent valoracions positives de les seves experiències escolars, incloent-hi els beneficis d’un ambient educatiu socialment divers.

La pèrdua dels amics de l’escola de primària era la qüestió més crítica per als infants en la transició a l’escola de secundària.

Alguns infants havien desenvolupat diferents personalitats per a dins i fora de l'escola, alguns explicaven que se sentien "enmig" en termes de posició social.

El resultat net en els joves que havien anat a una determinada escola en contra del sentit comú sembla ser per una banda la consolidació d'una clara identitat de classe mitjana i d'altra banda una confirmació de la seva posició social en relació amb altres grups.

secundària, i fins i tot un assumpte bàsic en les discussions familiars. En uns quants casos la transició era vista com una oportunitat per "desfer-se" d'un grup d'amics i fer-ne un de nou, per bé que semblant. Alguns infants havien desenvolupat diferents personalitats per a dins i fora de l'escola, incloent-hi l'ús de diversos accents en diversos escenaris. Alguns explicaven que se sentien "enmig" en termes de posició social.

Els infants se'n sortien bé en termes d'èxits acadèmics i eren sovint afavorits pels professors. L'amplitud de la diversitat d'edats ens va permetre veure que tots aquells que tenien prou edat per haver completat el GCSE (Certificat General d'Educació Secundària) se n'havien sortit, i tots aquells que tenien prou edat per anar a la universitat ho havien fet (amb una alta proporció [15%] que anaven a les dues universitats més prestigioses d'Anglaterra).

El resultat net en els joves que havien anat a una determinada escola en contra del sentit comú sembla ser per una banda la consolidació d'una clara identitat de classe mitjana i d'altra banda una confirmació de la seva posició social en relació amb altres grups.

Cohesió social i sentit comú

Els assumptes polítics contemporanis sobre cohesió social sovint se centren en la segregació entre les escoles i les comunitats. Nosaltres estàvem interessats a veure si l'elecció escolar contra el sentit comú feia una contribució positiva a la barreja social i, per tant, potencialment, a la cohesió social. En la nostra recerca vam trobar segregació *dins* d'escoles amb alumnes de classes mitjanes concentrats en els

grups superiors, sovint beneficiant-se del Programa per a “Dotats i Talents”,⁶ amb molt poca interacció amb alumnes d’altres ambients. Els infants rarament tenien amics de la classe obrera i els pocs amics de les minories ètniques venien predominantment d’ambients de classe mitjana. Hi havia moltes proves de *combinació social*, però moltes menys de *barreja social*. A pesar de les sovint declarades esperances dels pares que els fills fessin amics de tots els grups ètnics, tots els seus amics eren infants de classe mitjana. Com hem apuntat abans, les actituds de pares i fills cap a altres classes i ètnies de vegades demostraven una percepció de superioritat cultural i intel·lectual que anava en contra de la cohesió social i del desenvolupament d’àmbits comuns i d’enteses. La recerca apuntava a la urgent necessitat d’àrees curriculars com ara estudis sobre ciutadania i PSHE (*Personal, Social and Health Education*) per trobar noves maneres de fomentar l’empatia i comprensions intel·ligents de les situacions d’aquells que “no són com nosaltres”. Fins i tot en aquest grup de pares de tendències d’esquerra, que estaven a favor del benestar social, hi havia poc de suport declarat

En la nostra recerca vam trobar segregació dins d’escoles amb alumnes de classes mitjanes concentrats en els grups superiors, amb molt poca interacció amb alumnes d’altres ambients.

Fins i tot en aquest grup de pares de tendències d’esquerra, que estaven a favor del benestar social, hi havia poc de suport declarat a les mesures per a afrontar les desigualtats;

6. Descrit al web del *Department for Children, Schools and Families Standards* així: “Els infants dotats i talents són aquells que tenen una o més habilitats desenvolupades significativament per damunt del seu curs (o tenen el potencial per desenvolupar aquestes habilitats). A Anglaterra el terme “dotat” es refereix als alumnes que són capaços d’excel·lir en assignatures com ara anglès o història. “Talents” fa referència a aquells alumnes que poden excel·lir en àrees que requereixen capacitat visuoespacial o habilitats pràctiques com ara jocs i educació física, teatre o art”. Vegeu: <http://www.standards.dfes.gov.uk/giftedandtalented/identificati on/gandt/> (Consultada el febrer de 2008).

a les mesures per afrontar les desigualtats; fins i tot pel que fa al Programa per a Dotats i Talents⁷ sobre el qual eren molt crítics, no protestaven contra la intenció de l'escola d'afavorir els seus fills quan els assignaven al Programa. Encara que molts dels infants semblaven tenir una comprensió de les àmplies desigualtats socials, això no es transferia a la comprensió de les conseqüències dels desavantatges materials en l'assoliment educatiu. Al contrari, la manca d'èxit i mobilitat social era entesa principalment com una culpa dels individus.

En el 57% de les famílies de Londres almenys un pare estava participant com a *governor d'escola* (membre del consell escolar) o ho havia fet. Era una manera de controlar els riscos d'enviar els fills a una escola pública de barris més pobres.

Al seu torn, les escoles semblaven especialment sensibles als assumptes i desitjos dels pares de les classes mitjanes.

En el 57% de les famílies de Londres (43% a Rivoton i 22% a les famílies de Norton), almenys un pare estava actualment participant com a *governor d'escola* (membre del consell escolar) o ho havia fet. Hi havia onze *governors*, (tots ho eren de secundària, llevat d'una mare que ho era de primària). El fet d'esdevenir *governor d'escola* es basava en el desig de fer una contribució cívica, però, amb les moltes altres connexions explícites amb les escoles (amistats amb professors o amb el director, o vincles professionals amb l'educació), també era una manera de controlar els riscos d'enviar els fills a una escola pública de barris més pobres (*inner city*). Al seu torn, les escoles semblaven especialment sensibles als assumptes i desitjos dels pares de les classes mitjanes i dels seus fills.

Més enllà del càrrec de *governor* hi havia sorprenentment poc compromís cívic o d'altre tipus en el seu entorn que pogués comportar una contribució a la cohesió social. Entre els participants, els més actius políticament eren els de la mostra de Londres (22%), on tres eren militants del partit Laborista,

7. Vegeu la nota 5.

un era el president d'una societat veïnal local, una parella estaven fent campanya contra una acadèmia local (una nova escola que seria construïda en associació amb capital i control privat), i dos membres del CASE. Per a la majoria l'activisme i el compromís cívic provenen de les històries passades dels nostres pares, i molts parlaven del desencant amb la política i, en particular, amb el Nou Laborisme, després de la invasió de l'Iraq. Quasi tots parlaven del seu compromís amb l'estat de benestar. Els ideals comunitaris que una vegada els pares havien perseguit majoritàriament havien donat pas al pragmatisme i el pessimisme sobre les possibilitats de l'acció política i la implicació comunitària.

L'elecció escolar contra el sentit comú aporta avantatges particulars a les famílies de classe mitjana?

Eleccions “bones” i “dolentes” i interacció entre la família i l'escola

És ben conegut que, en les mateixes circumstàncies, les polítiques d'“elecció” afavoreixen aquells que tenen un major capital rellevant sigui del tipus que sigui (Levitas, 2005; Hursh, 2005). Aquest punt està també molt ben fonamentat en estudis específics sobre què passa a les escoles: dins de cadascuna i entre elles (Gilborn i Youdell, 2000; Ball, 2003). El fet d'elegir, en si mateix, és una qüestió de recursos intensius, que requereix temps, diners, coneixement i inclinació; tanmateix, no tota la gent està al mateix nivell en el camp de joc, i parteixen de diferents posicions en qualsevol recerca per fer “bones” tries.

Atesa la naturalesa del mercat en els processos

En l'elecció escolar, no tota la gent està al mateix nivell en el camp de joc, i parteixen de diferents posicions en qualsevol recerca per fer “bones” tries.

Les famílies de classe blanca mitjana del nostre estudi que a primera vista fan tries “dolentes”, tenen resultats positius.

L'indicador dels resultats dels exàmens del GCSE simplifica i influeix sobre la qualitat escolar.

Alguns pares acompanyaven el rebuig d'aquests indicadors amb la convicció que l'infant en particular era prou “capaç” o “brillant” per “ascendir al seu lloc natural”.

educatiu, es diria que a primera vista, les famílies de classe blanca mitjana del nostre estudi fan tries “dolentes”. No obstant això, la qüestió en què em vull centrar de moment aquí és si aquest tipus de tries *tot i així tenen resultats positius*. Les nostres dades i anàlisi suggereixen que sí: els joves als quals fa referència l'estudi surten de l'escola amb bones notes, a més tenen percentatges de progressió en l'educació superior excepcionalment alts, i semblen tan ben adaptats i feliços com qualsevol altre grup de gent jove. Com s'explica això?

La resposta es troba en part en com el particular indicador dels resultats dels exàmens del GCSE simplifica i influeix sobre la qualitat escolar. Atesa la complexitat de la situació, és un error de lògica comú agafar un model d'escola mitjana i després “interpretar-hi” les oportunitats per a un estudiant determinat d'obtenir un determinat conjunt de resultats. En moltes famílies del nostre estudi hi havia un escepticisme sincer sobre la utilitat d'aquests indicadors, i d'altres els rebutjaven obertament. Alguns pares acompanyaven aquest rebuig amb la convicció que l'infant en particular era prou “capaç” o “brillant” per “ascendir al seu lloc natural”, com en l'exemple següent, en què un pare i una mare parlen recordant la seva elecció d'una escola amb una posició baixa en la mitjana de la classificació:

Pare: ...Em sento justificat...

Mare: Sí, jo també.

Pare: ...en això, perquè el nostre sentiment és que no estàvem interessats en els resultats, no estàvem interessats en percentatges d'A-C. El que a nosaltres ens interessava era què aconseguirien els nostres fills. Podria ser que un curs anés espantosament, però si els mestres donen als nostres fills l'oportunitat d'ascendir al seu lloc

natural i treure les notes de què són capaços... Un bon mestre treballarà amb els alumnes i si tenen un noi brillant en aquella classe haurien de ser capaços de dur-los on necessiten anar (Alison i parella).

Aquest comentari pot ser interessant per les resonàncies distants del darwinisme social. Hi havia moltes referències en l'estudi a infants que eren “brillants” i “intelligents”. Però deixant això de banda, per ara, el projecte conté molts informes d'estudiants i pares de classe blanca mitjana que interactuaven amb les escoles. El que això mostra és que aquests infants van gaudir d'atenció i de recursos especials. He esmentat abans la concentració d'infants en grups superiors i els programes de “Dotats i Talents” que aporten recursos extra a l'escola. Això i els esforços considerables d'aquestes escoles per atreure i mantenir-hi estudiants de classe mitjana són afers discutits en altres articles (vegeu Crozier *et al.*, 2008; James *et al.*, en preparació).⁸ La posició

El projecte conté molts informes d'estudiants i pares de classe blanca mitjana que interactuaven amb les escoles. El que això mostra és que aquests infants van gaudir d'atenció i de recursos especials.

8. En general, molts directors d'escoles de secundària fan distàncies considerables per “vendre” les seves escoles, sabent que els pares d'infants que es troben a la fi de l'escolarització de primària fan tries molt personals. Els directors regularment visiten escoles de primària per parlar amb pares, mestres i alumnes. Tenen dies de portes obertes i nits de portes obertes. Molts tenen contínuament dies de portes obertes, sent benvinguts els pares a visitar l'escola i mantenir una conversa personal amb el director.

Al llarg de l'estudi vam sentir molts casos de pares de classe mitjana blanca que havien estat “jutjats” pels directors. En una frase interessant que implícitament reconeix percepcions de risc, un director va dir que estava decebut quan un grup en concret d'uns sis pares no “s'hi van tirar junts de cap” i no van enviar els fills a la seva escola. Tots aconseguiren places en una escola d'alts rendiments a di-

dels pares de les classes mitjanes sembla modelar les seves interaccions amb l'escola. L'exemple següent és un dels diversos casos que trobem en les nostres dades.

Angela Smith ens va parlar sobre la seva filla Sadie que havia patit assetjament escolar poc després de començar l'escola de secundària. La Sadie no havia volgut que els pares s'involucreassin. L'Angela va dir: "... francament em va recordar tota la meva experiència de treball amb dones que pateixen violència domèstica, com es tanquen, tots els sentiments de manca d'autoconfiança, manca de respecte per un mateix, creient el que diuen de tu". La resolució del problema va venir en dos temps. Primerament, la Sadie i els seus pares es van reunir amb el tutor, fora de l'horari escolar, i es va parlar amb els assetjadors l'endemà. L'assetjament va cessar, durant un temps breu. Quan ho va resumir, l'Angela va esbossar un recurs diferent:

...ella (la Sadie) va tenir un *learning mentor* (mena de professor de suport) durant un temps que just li va donar aquella mica més de seguretat a l'escola –un adult diferent que a ella li agradava de veritat. Però això va passar perquè sóc amiga d'una de les mestres assistents del director, i sempre vol saber com va des del nostre punt de vista. Li ho vaig comentar i ell ho va solucionar, mentre que el tutor estava obligat a fer alguna cosa al respecte i mai no va arribar a fer-ho. I va ser només perquè jo tenia aquesta porta on trucar, d'altra manera hagués hagut de tornar enrere, veure'l de nou, tenir una altra cita... aquest és un d'aquells privilegis de la classe mitjana que acon-

verses milles de la ciutat. Aquest fenomen es designa com "el vol blanc" (*white flight*), encara que els motius no sempre tenen a veure directament amb l'etnicitat.

segueixes en aquest ambient, no hauria de ser així, jo no hauria d'haver-hi confiat (Angela, segona entrevista).

Episodis similars, i de vegades una autoconsciència i lleugera culpabilitat per tenir aquests avantatges, apareixen en diverses de les nostres entrevistes. Els punts principals per a la nostra anàlisi són (a) que les nostres dades són molt suggeridors sobre una mútua afinitat entre les cultures de les famílies de classe mitjana i les de l'escola, com molts sociòlegs han investigat des de fa anys, i (b) que hi ha una “doble hermenèutica” al treball. Això últim fa referència a la idea que tant les accions de l'escola com les dels pares estan reforçades per un coneixement que, en les mateixes circumstàncies, els fills de les classes blanques mitjanes tendeixen a sortir-se'n bé en l'ensenyament secundari. Tant si està articulat i reconegut explícitament, com si no, ambdues parts semblen mantenir aquest control “sociològic” de la seva situació, i això dirigeix les seves accions.

La desigualtat com a oportunitat?

Com s'extreu del que he comentat fins ara, el terme “tries dolentes” no és gaire útil ja que parla dels *compromisos* de la gent com si fossin merament *preferències* (vegeu Sayer, 2005; James *et al.*, en preparació). Els pares del nostre estudi van cercar escoles i escolaritzacions que no tinguessin en compte els resultats dels exàmens del GCSE. Per exemple, molts d'ells eren particularment entusiastes que els fills estiguessin exposats a la diversitat ètnica i social així com a bones experiències d'aprenentatge a les aules. Aquesta exposició era vista com un desenvolupament de formes de recursos que mancarien en infants que experimentessin altres tipus d'escolarit-

Existeix una mútua afinitat entre les cultures de les famílies de classe mitjana i les de l'escola, com molts sociòlegs han investigat des de fa anys, i hi ha una “doble hermenèutica” al treball: tant les accions de l'escola com les dels pares estan reforçades per un coneixement que, en les mateixes circumstàncies, els fills de les classes blanques mitjanes tendeixen a sortir-se'n bé en l'ensenyament secundari.

zacions, especialment els itineraris més estretament acadèmics. Una mare de Norton va dir que el fet d'anar a una escola integrada pública, a la llarga, faria del seu fill un metge millor, mentre que una altra de Londres parlava de manera bastant emocionada del “meravellós avantatge” de la diversitat ètnica:

En Michael té una increïble varietat ètnica d'amics i és un meravellós avantatge, vull dir que no és una cosa que tinguéssim la majoria de la meva generació, penso. En la festa del seu quinzè aniversari, l'any passat, van venir dinou amics i eren de nou orígens ètnics diferents, de tot el món, i ho vaig trobar realment emocionant. Eren simplement encantadors, eren simplement encantadors, eren per tota la casa, estaven fent el que estaven fent. Tenien aquest vincle de la cultura popular que els uneix, per avenir-se amb gent de tota mena en el futur. No crec que li hagués pogut donar una educació millor. (Amanda)

De la mostra de Riverton, vam demanar a la Janine Barker que ens aclarís què havia volgut dir quan havia suggerit que la millor escola era l'escola pública. Totes les seves respostes són sobre la barreja social i l'exposició a la diversitat:

Janine: Crec que la barreja és el que necessites, i això és el que era Meadowood School quan els meus fills hi anaven; hi havia una barreja completa des dels fills dels professionals fins als infants de la City (àrea de classe negra treballadora, predominantment) que venien sense res. I és aquesta barreja, crec jo, el que és valuós. El fet de tenir una escola pública en un barri pobre pot no funcionar, però en una ciutat més petita sí que podria, perquè encara tens aquesta barreja.

Entrevistador: Així doncs, trobes que és positiu que un infant vagi a una escola de secundària i que es barregi amb la varietat més àmplia possible d'infants, ja que l'experiència el farà créixer.

Janine: Sí. Realment ho crec. Penso que aquest aspecte de Meadowood School comportava una educació admirable per als meus fills. Així era. Hi havia traficants a les portes a l'hora de dinar –bé, van haver d'aprendre a enfrontar-se amb això, sabien de què anava la cosa i no havien estat protegits de l'aspecte més desagradable de la vida. I hi havia infants refugiats polítics –ells (els meus fills) van tenir molta educació.

Aquestes citacions són força típiques, encara que no tenim manera de saber si els pares tenien raó en la seva insistència sobre aquest punt. No hi ha cap dubte sobre la importància que tenia per a ells. El que ens va sorprendre era fins a quin punt hi havia premeditacions per part dels pares sobre aquestes coses. Vam començar esperant trobar un col·lectiu sòlid o orientacions col·lectives que podrien ser un nucli de suport residual als ideals de l'escolarització integrada. Hi havia, en efecte, espurnes d'això, però era molt més comú que la gent parlés de l'elecció escolar i de l'escolarització contra el sentit comú com una mena d'inversió arriscada –que calia supervisar de prop, però que en el futur podria aportar guanys molt alts. La metàfora de la “inversió” no s'atura aquí. Diversos pares van esmentar la possibilitat de “retirar-se” si les coses anaven malament –per dir-ho d'alguna manera, endur-se els seus havers a qualsevol altre lloc.

*Beneficis en la posició i la natura relativa
d'“el que és millor”*

Això ens porta a la qüestió més difícil de totes, que és si l'elecció escolar contra el sentit comú de les classes mitjanes té algun avantatge o desavantatge per a les escoles i per als altres estudiants. Certa-

Vam començar esperant trobar un col·lectiu sòlid o orientacions col·lectives que podrien ser un nucli de suport residual als ideals de l'escolarització integrada. Però era molt més comú que la gent parlés de l'elecció escolar i de l'escolarització contra el sentit comú com una mena d'inversió arriscada que en el futur podria aportar guanys molt alts.

ment, els resultats relativament alts aconseguits pels joves del nostre estudi semblen benvinguts per les escoles i, sens dubte, contribuirien de manera molt important en les percepcions públiques i en les opinions de l'*Office for Standards in Education* (Ofsted). També hi poden haver avantatges per a l'escola en forma d'algunes capacitats professionals que és més probable que aportin els pares de classe mitjana que no d'altres grups. Tanmateix, la conclusió no és tan simple. Brantlinger comparteix amb Bourdieu un desig d'assenyalar que, com que els processos educatius produeixen beneficis en la posició, cal entendre'ls en relació i, per tant, no es pot veure res en total aïllament:

La classe mitjana determina la natura de l'educació pública per als seus fills i, alhora, fins i tot inadvertidament, per als fills de les altres classes.

Desafortunadament, la realitat és que quan les mares amb nivells de renda alts intervenen en les decisions del personal de l'escola fetes pensant en els propis fills, també afecten els altres infants. Així com els itineraris alts estan creats per acomodar les preferències dels pares benestants, els alumnes de rendes baixes són relegats a itineraris baixos. La classe mitjana determina la natura de l'educació pública per als seus fills i, alhora, fins i tot inadvertidament, per als fills de les altres classes (Brantlinger, 2003, pàg. 59).

Les nostres proves indiquen que aquest procés tenia lloc a les escoles públiques de secundària on estudiaven els fills de les famílies de classe blanca mitjana del nostre estudi.

Conclusió

L'estudi de recerca en el qual es basa aquest article mostra que l'elecció de centre escolar de secundària contra el sentit comú és en gran part comprensible com una inversió calculada feta per gent que sí que

té altres opcions. Tanmateix, mai no és només això, i també hi ha valors complexos, compromisos i consideracions ètiques. De vegades es basa en algun tipus d'orientació vers la "comunitat". Tant els pares com les escoles semblen mantenir una mena d'apreciació "sociològica" de la situació, i encara que això ens informa de la manera com actuen, es dóna en companyia de veritables pors i preocupacions: les escoles on anaven els infants de vegades eren denigrades pels altres pares de les classes mitjanes. Els fills de la classe mitjana semblaven beneficiar-se de diverses maneres de la resposta de les escoles a la seva presència en escoles de secundària amb resultats mitjans o baixos. La nostra anàlisi també suggereix que l'obsessiva concentració en règims de principis i qualitat basats en els resultats dels exàmens en la classificació ajuda a generar les condicions perquè aquests beneficis es donin. La ironia aquí és que els pares interessats sovint rebutgen la classificació com a mancada de sentit.

Bibliografia

- BALL, S. J. (2003). *Class Strategies and the Education Market*. Londres: RoutledgeFalmer.
- BRANTLINGER, E. (2003). *Dividing Classes. How the middle class negotiates and rationalizes school advantage*. Londres: RoutledgeFalmer.
- CROZIER, G., REAY, D., JAMES, D., JAMIESON, F., BEEDELL, P., HOLLINGWORTH, S. i WILLIAMS, K. (2008). "White Middle Class Parents, Identities, Educational Choice and the Urban Comprehensive School: Dilemmas, Ambivalence and Moral Ambiguity", *British Journal of Sociology of Education* 29 (3), pàg. 261-272.
- GILLBORN, D. i YOUDELL, D. (2000). *Rationing Education:*

- Policy, practice, reform and equity*. Philadelphia: Open University Press.
- HURSH, D. (2005). "Neo-liberalism, Markets and Accountability: transforming education and undermining democracy in the United States and England", *Policy Futures in Education*, 3 (1), pàg. 3-15.
- JAMES, D., CROZIER, G., REAY, D., JAMIESON, F., BEEDELL, P., HOLLINGWORTH, S., i WILLIAMS, K. (en preparació). 'Neoliberal policy and the meaning of counter-intuitive middle class school choices' *Current Sociology* (Special Issue on Education in a Globalising World).
- LEVITAS, R. (2005). *The Inclusive Society? Social Exclusion and New Labour*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- REAY, D., HOLLINGWORTH, S., WILLIAMS, K., CROZIER, G., JAMIESON, F., JAMES, D. i BEEDELL, P. (2007). "'A Darker Shade of Pale?' Whiteness, the Middle Classes and Multi-Ethnic Inner City Schooling" *Sociology* 41 (6), pàg. 1041-1060.
- SAYER, A. (2005). *The Moral Significance of Class*. Cambridge: Cambridge University Press.

Malgrat que alguns aspectes de la segregació racial a les escoles de les zones urbanes s'han examinat extensament, encara sabem relativament poca cosa sobre els patrons, les causes i les conseqüències de la segregació escolar a les zones suburbanes.

Suburbanització, fragmentació de districtes escolars i segregació escolar

Sean F. Reardon
Universitat de Stanford

Introducció

Malgrat que alguns aspectes de la segregació racial a les escoles de les zones urbanes s'han examinat extensament, encara sabem relativament poca cosa sobre els patrons, les causes i les conseqüències de la segregació escolar a les zones suburbanes. Així mateix, tampoc no sabem gran cosa sobre la naturalesa de la relació entre la segregació racial i la segre-

gació socioeconòmica (tant en zones urbanes com en zones suburbanes). Aquests temes cada vegada tenen més importància a causa de la migració de famílies amb rendes baixes o de minories des de zones urbanes o rurals cap a zones suburbanes, amb una experiència molt limitada o sense les estructures necessàries per donar servei de manera equitativa a grans poblacions d'estudiants pobres o procedents de minories (Reardon i Yun, 2001).

Un tret de les zones suburbanes que probablement afectarà els patrons de la segregació escolar per motius racials o socioeconòmics és la fragmentació dels districtes escolars. Els sistemes escolars suburbans varien de manera espectacular en la seva organització al llarg de les àrees metropolitanes. A algunes àrees els districtes escolars suburbans són grans i escassos, mentre que a d'altres els districtes suburbans són petits i nombrosos. Els especialistes suggereixen que la fragmentació dels districtes escolars i els municipis tendeix a augmentar la separació (model de Tiebout), ja que els sistemes escolars amb fragmentació alta condueixen a una diferenciació més gran dels serveis municipals i de les despeses d'allotjament (Tiebout, 1956). En concret, la fragmentació dels districtes escolars pot dur a una segregació racial i socioeconòmica més gran (Bischoff, 2008). Això no obstant, els treballs anteriors han investigat principalment l'efecte de la fragmentació en la segregació residencial. No se sap tanta cosa sobre l'efecte de la fragmentació dels districtes escolars en la segregació escolar.

En un treball anterior, Reardon i Yun (2001) van descobrir que la segregació escolar a zones suburbanes per motius racials augmentava en resposta a l'increment de la proporció de membres de comu-

Un tret de les zones suburbanes que probablement afectarà els patrons de la segregació escolar per motius racials o socioeconòmics és la fragmentació dels districtes escolars.

Els especialistes suggereixen que la fragmentació dels districtes escolars i els municipis tendeix a augmentar la separació.

nitats minoritàries matriculats a escoles de zones suburbanes. De mitjana, les zones suburbanes amb poblacions de minories en augment van experimentar un increment dels nivells de segregació durant el període 1987-1995. En aquest treball ampliem aquesta investigació de diverses maneres. En primer lloc, utilitzem dades de 1989 a 2005, amb la qual cosa afegim deu anys a les dades utilitzades al treball anterior, i explorem la relació entre la composició racial a les zones suburbanes i la segregació escolar. Més en concret, analitzem l'abast de l'augment de la segregació suburbana en resposta a l'increment de la població d'estudiants pobres o procedents de minories. En segon lloc, investiguem l'associació entre la segregació escolar i la fragmentació dels districtes escolars a escala metropolitana a les zones suburbanes. Utilitzem models transversals i longitudinals per calcular l'efecte de la fragmentació dels districtes escolars suburbans segons patrons de segregació per motius racials o socioeconòmics.

Fragmentació i segregació

Als Estats Units, dues de les tendències demogràfiques dominants dels últims trenta-quaranta anys han estat la suburbanització i l'augment de poblacions de minories i immigrants.

Als Estats Units, dues de les tendències demogràfiques dominants dels últims trenta-quaranta anys han estat la suburbanització i l'augment de poblacions de minories i immigrants. La població suburbana dels Estats Units ha passat de 99 milions el 1980 a 144 milions el 2000 (taula 1). En paral·lel, el 1980 la proporció de minories a les poblacions suburbanes era del 13%, mentre que el 2000 assolía el 26%. La major part de l'augment de les minories als barris perifèrics va ser causada per l'increment de la població suburbana d'origen hispà, que constitueix la

meitat de l'augment total de la població suburbana que pertany a una minoria.

Als Estats Units els col·legis s'organitzen en districtes escolars de mides molt diverses. Hi existeixen uns 16.000 districtes escolars públics. Els districtes escolars més grans (ciutat de Nova York, Los Angeles, Chicago) estan formats per centenars de col·legis i per centenars de milers d'estudiants. Els districtes més petits tenen un únic col·legi amb pocs estudiants matriculats. A causa d'una prolongada política de control local, els districtes escolars tenen un control considerable sobre les polítiques i pràctiques educatives dels seus col·legis: els districtes contracten els professors, estableixen els plans d'estudis i controlen els pressupostos d'educació. Part del finançament dels col·legis procedeix de fonts estatals o federals, però la part més important procedeix dels impostos locals sobre béns immobles, la qual cosa fa que les diferències de valor de la propietat entre els districtes provoquin desigualtats en els fons disponibles per a educació (aquestes diferències se solucionen, encara que no del tot, mitjançant fórmules de finançament federals i estatals que proporcionen més fons per als col·legis de districtes amb rendes baixes que no pas per als districtes amb rendes altes).

Les zones metropolitanes i els estats varien de manera considerable en nombre i mida dels districtes escolars que els constitueixen. A molts estats meridionals i occidentals, per exemple, els districtes escolars són grans i se solen basar en els límits del comtat (per exemple, Florida té seixanta-set districtes escolars basats en els comtats, per a una població de setze milions). En canvi, als estats septentrionals i de l'oest mitjà, els districtes escolars

Als Estats Units els col·legis s'organitzen en districtes escolars de mides molt diverses.

Els districtes contracten els professors, estableixen els plans d'estudis i controlen els pressupostos d'educació.

Taula 1. Composició racial residencial dels Estats Units,

	1980		1990	
	Total (milions)	% del total	Total (milions)	% del total
<i>Total dels EUA</i>				
Blanc no hispà	181,1	80,0	188,1	75,6
Negre	25,7	11,3	29,2	11,7
Hispà	14,6	6,4	22,4	9,0
Asiàtic	3,5	1,5	7,0	2,8
D'altres	1,7	0,8	2,0	0,8
Total	226,5	100,0	248,7	100,0
<i>Àrees metropolitanes</i>				
Blanc no hispà	133,8	77,8	140,5	72,9
Negre	21,1	12,3	24,4	12,7
Hispà	12,9	7,5	20,2	10,5
Asiàtic	3,2	1,9	6,5	3,4
D'altres	0,9	0,5	1,1	0,6
Total	171,9	100,0	192,7	100,0
Hispà	12,9	7,5	20,2	10,5
Asiàtic	3,2	1,9	6,5	3,4
D'altres	0,9	0,5	1,1	0,6
Total	171,9	100,0	192,7	100,0
<i>Ciutats centrals</i>				
Blanc no hispà	47,3	65,2	46,0	59,1
Negre	15,3	21,1	16,6	21,3
Hispà	7,8	10,8	11,5	14,8
Asiàtic	1,7	2,3	3,2	4,1
D'altres	0,4	0,6	0,5	0,6
Total	72,5	100,0	77,8	100,0
<i>Barris perifèrics</i>				
Blanc no hispà	86,5	87,0	94,5	82,2
Negre	5,8	5,8	7,8	6,8
Hispà	5,1	5,1	8,7	7,6
Asiàtic	1,5	1,5	3,3	2,9
D'altres	0,5	0,5	0,6	0,5
Total	99,4	100,0	114,9	100,0

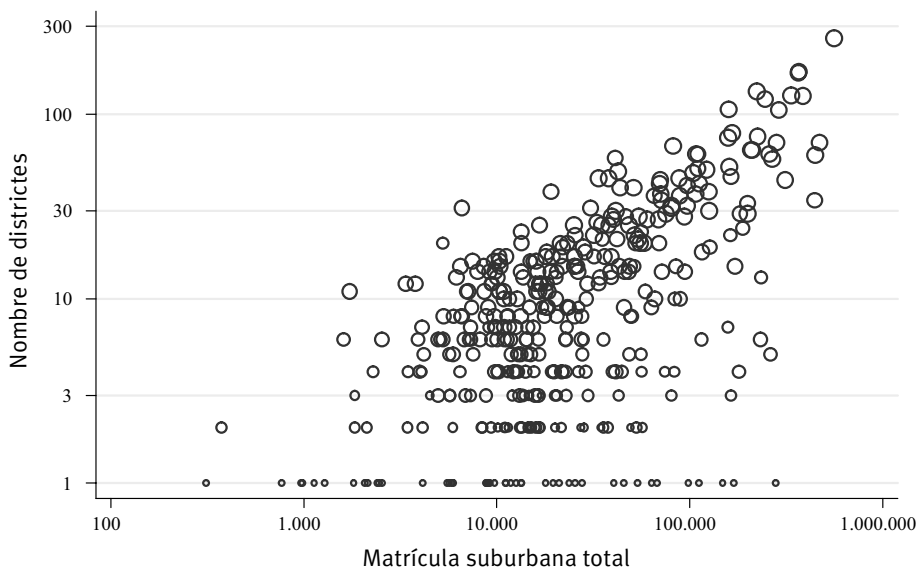
* Per primera vegada el cens de 2000 va permetre l'elecció de més d'una classificació racial, anteriors. A més a més, les categories racials (blanc no hispà, negre i asiàtic també inclouen els Font: US Bureau of the Census (Oficina del Cens dels Estats Units) (1984, 1992, 2006)

segons l'estatus metropolità, 1980-2000

2000*		1980-2000	
Total (milions)	% del total	Canvi (milions)	Canvi (propor.)
198,2	68,6	17,1	9,4
35,4	12,3	9,7	37,7
37,7	13,0	23,1	157,9
11,6	4,0	8,1	230,8
6,0	2,1	4,3	250,8
288,8	100,0	62,3	27,5
152,2	65,5	18,4	13,7
30,5	13,1	9,4	44,7
34,3	14,8	21,4	166,1
11,0	4,7	7,8	244,5
4,4	1,9	3,5	385,9
232,4	100,0	60,5	35,2
34,3	14,8	21,4	166,1
11,0	4,7	7,8	244,5
4,4	1,9	3,5	385,9
232,4	100,0	60,5	35,2
45,2	51,1	-2,1	-4,5
18,7	21,1	3,4	21,9
17,5	19,8	9,7	124,9
5,1	5,7	3,4	198,3
2,0	2,2	1,6	389,8
88,4	100,0	15,9	21,9
107,0	74,3	20,5	23,7
11,9	8,2	6,1	104,7
16,8	11,7	11,7	229,0
6,0	4,1	4,5	296,9
2,4	1,7	1,9	382,8
144,0	100,0	44,6	44,9

per la qual cosa la categoria "D'altres" podria ser més gran que en anys qui van contestar en més d'una categoria).

Gràfic 1. Nombre de districtes escolars suburbans per matriculació suburbana total (1989)



normalment són més petits i es basen en els límits municipals (per exemple, Nova Jersey té 616 districtes escolars per a una població de 8,5 milions de residents) (vegeu Bischoff, 2008). El gràfic 1 il·lustra la variació en el nombre de districtes de les zones metropolitanes suburbanes.

La variació espectacular en l'abast de la fragmentació dels sistemes escolars suburbans pot portar a diferències importants en l'estructura de la segregació escolar suburbana.

Aquesta variació espectacular en l'abast de la fragmentació dels sistemes escolars suburbans pot portar a diferències importants en l'estructura de la segregació escolar suburbana. En particular, s'espera que la segregació entre els diferents districtes sigui més gran a les zones suburbanes amb més fragmentació, ja que la presència de molts districtes diferents proporciona més oportunitats per a la separació racial i socioeconòmica de la població. Així mateix, esperem que la segregació dins del districte

sigui inferior a zones més fragmentades, tant perquè, de mitjana, els districtes seran més petits a les àrees fragmentades, com perquè el model de Tiebout conduirà a una homogeneïtat més gran dins dels districtes, la qual cosa, al seu torn, probablement portarà a nivells inferiors de segregació. Finalment, esperem que l'efecte positiu de la fragmentació en la segregació entre districtes sigui més gran que l'efecte negatiu sobre la segregació dins d'un districte, la qual cosa suposarà un efecte positiu total en la segregació escolar general. En aquest treball analitzem aquestes hipòtesis.

Dades i mètodes

Utilitzem dades del Common Core of Data (Centre Comú de Dades, CCD) per als cursos escolars de 1989-1990 a 2005-2006. El CCD recull dades de matrícula sobre aspectes ètnics i racials i del dret a menjador gratuït o amb preu reduït, de tots els col·legis públics dels Estats Units de cada any, des del curs escolar 1987-1988. Utilitzem aquestes dades per computar els nivells de segregació i de composició de la matrícula de cada zona suburbana. Per als cursos escolars 1989-1990 fins al 1997-1998, utilitzem dades del Longitudinal Data File (Arxiu de Dades Longitudinals) del CCD; per als anys posteriors, utilitzem dades del CCD de cada any concret.

Utilitzem les definicions d'àrees metropolitanes de 2003 de l'Office of Management and Budget (Oficina de Gestió i Pressupostos dels Estats Units). En concret, utilitzem 335 àrees metropolitanes (anomenades *core-based statistical areas* –àrees estadístiques basades en nuclis– al cens de 2000), que inclouen districtes escolars que donen servei so-

bretot a estudiants de zones suburbanas (és a dir, no hi incloem les àrees metropolitanas amb un únic districte escolar que donen servei a poblacions d'estudiants tant de zones urbanas com suburbanas). Utilitzem les definicions dels límits de 2003 per a cada any, amb la qual cosa garantim que s'hi inclouen les mateixes zones físiques i els mateixos districtes escolars en una àrea metropolitana concreta durant tot el període. Per a cada àrea metropolitana s'inclouen districtes escolars que es defineixen perquè donen servei sobretot a estudiants de zones suburbanas (és a dir, aquells que al CCD tenen un *metro status code* –codi de classificació metropolitana, MSC en les seves sigles en anglès– de 2).

Cada observació de les nostres dades és una zona suburbana per any, amb un total de 5.695 observacions (335 zones suburbanas per disset anys). Això no obstant, el CCD no té les dades de matrícula sobre aspectes racials ni el dret a menjador gratuït a alguns col·legis, per la qual cosa hem utilitzat dades de zones suburbanas i d'anys en què tenim dades d'aspectes racials de, com a mínim, un 95% dels estudiants, i dades sobre el dret a menjador gratuït d'almenys un 90% dels estudiants. Així doncs, de les 335 zones suburbanas, n'hem exclòs 21 amb dades insuficients en nou o més anys entre 1989 i 2005. Això ens dóna, per a la mostra, un total de 314 zones suburbanas i de 4.640 cursos escolars de zones suburbanas. A les nostres anàlisis de regressió, també exclouem les zones suburbanas que no tenen un mínim d'un 3% d'un grup minoritari rellevant en, com a mínim, un dels anys observats.

Calculem la segregació mitjançant l'índex de la teoria de la informació (H) (Reardon i Yun, 2001;

La mostra té un total de 314 zones suburbanas i 4.640 cursos escolars de zones suburbanas.

Theil, 1972). Aquest índex mesura l'abast de la distribució uniforme dels diferents grups racials als col·legis; el valor 0 indica l'absència de segregació (tots els col·legis tenen la mateixa composició racial) i 1 indica la segregació completa (tots els col·legis són monoracials). Un avantatge important de l'índex de la teoria de la informació respecte a d'altres índexs de segregació és el fet que H es pot descompondre fàcilment en components de dins d'un districte o entre districtes. Seguint Reardon i Yun (2001), encaixem models de regressió idèntics amb segregacions totals, entre diversos districtes i dins d'un districte, com a resultats per distingir els efectes de la composició racial i la fragmentació en la segregació entre districtes i dins d'un districte.

Definim la fragmentació d'un sistema escolar suburbà amb una mesura que capta l'abast de la divisió de la zona suburbana en múltiples districtes escolars petits. En concret, definim la *fragmentació* com:

$$F_{it} = \sum_{j \in i} \frac{t_{jt}}{T_{it}} \left(1 - \frac{t_{jt}}{T_{it}} \right)$$

en què j indexa els districtes escolars a zones suburbanes i ; en què t_{jt} és la matrícula total del districte j l'any t , i en què T_{it} és la matrícula total de la zona suburbana i l'any t . F_{it} es pot considerar com la probabilitat que dos estudiants escollits de manera aleatòria d' i assisteixin a classe a col·legis del mateix districte. En una zona suburbana amb molts districtes escolars petits, F_{it} tendirà a 1; en un districte amb un únic col·legi, F_{it} serà igual a 0. Amb un nombre fixat de districtes escolars, F_{it} serà més gran quan tots els districtes escolars tinguin la mateixa mida, i inferior quan un districte sigui molt gran en comparació de la

Calculem la segregació mitjançant l'índex de la teoria de la informació (H) que mesura l'abast de la distribució uniforme dels diferents grups racials als col·legis.

resta. Com que la variable de fragmentació està molt esbiaixada, amb un àmbit de 0 a 0,99, una mitjana de 0,65 i una mitjana de 0,80, transformem la fragmentació quan l'elevem al cub (l'exploració de diverses transformacions mostra que una transformació al cub proporciona el model que millor s'ajusta).

Models i resultats

Comencem per l'examen de l'associació transversal entre la fragmentació i la segregació. Per això, simplement tornem a la segregació total, la segregació entre districtes i la segregació dins d'un districte sobre la fragmentació suburbana, la composició racial, la proporció d'estudiants amb dret a menjador gratuït i la matrícula total. Utilitzem el valor de mitjana dels nivells de segregació i les covariables dins de cada àrea metropolitana entre els anys 1987 i 2005.

La taula 2 (pàgines 114-115) mostra els resultats dels models de regressió que calculen l'efecte de la fragmentació sobre la segregació. La fila superior de la taula 2 mostra els coeficients de fragmentació calculats. La taula situada més a l'esquerra mostra els càlculs de models que utilitzen la segregació total com a resultat. Per a les segregacions blanc-negre, blanc-hispà, blanc-asiàtic i pobre-no pobre, la fragmentació s'associa de manera positiva amb la segregació escolar suburbana total. L'efecte és més gran per a la segregació blanc-negre, però és significativa en els quatre casos. A la segona taula es mostren els càlculs de l'associació de la fragmentació i la segregació entre districtes. Tal com s'esperava, aquests coeficients són grans i positius en els quatre casos. Finalment, la taula final mostra l'associació de la fragmentació i la segregació dins d'un districte, on

cadascun dels coeficients és negatiu, però més petit que la segregació entre districtes corresponents.

Els resultats de la taula 2 s'ajusten perfectament a les hipòtesis de la fragmentació i la classificació descrita abans. En cada cas, la fragmentació porta a una segregació escolar suburbana superior, com a resultat de la separació augmentada entre districtes. De mitjana, les zones suburbanes més fragmentades mostren una segregació superior. Això no obstant, no queda clar si aquesta relació és causal. Realitzem una segona anàlisi per investigar més sobre aquesta associació.

A continuació investiguem l'efecte de la composició racial i socioeconòmica dels estudiants sobre els nivells de segregació mitjançant una sèrie de models d'efectes fixats. Els nostres models bàsics tenen aquesta forma:

$$S_{it}^{wm} = \alpha + \delta P_{it}^m + X_{it}B + \Gamma_i + \Lambda_{rt} + \varepsilon_{it}$$

en què i indexa les zones suburbanes; t indexa els anys; S_{it}^{wm} és una mesura de la segregació (índex de la teoria de la informació) dels estudiants blancs respecte dels estudiants del grup racial m a l'àrea i i l'any t ; P_{it}^m indica la proporció d'estudiants a la zona suburbana i i l'any t del grup racial m ; X_{it} és un vector de covariables per a la zona i i l'any t (proporcions d'altres grups ètnics o racials, proporció d'estudiants amb dret a menjador gratuït/a preu reduït, matrícula total); Γ_i és un vector d'efectes fixats a zones suburbanes; Λ_{rt} és un vector d'efectes fixats de regió per any, i ε_{it} és un terme de pertorbació. El paràmetre d'interès és δ , que indica la mitjana del canvi en la segregació associada a una unitat de canvi (un punt percentual) en la proporció del grup m a la zona suburbana, la xarxa de característiques es-

La fragmentació porta a una segregació escolar suburbana superior, com a resultat de la separació augmentada entre districtes. De mitjana, les zones suburbanes més fragmentades mostren una segregació superior.

Taula 2: Regressions transversals de la segregació

	Segregació total				Blanc-negre
	Blanc-negre	Blanc-hispà	Blanc-asiàtic	DMG-sense DMG	
Fragmentació	0,138 *** (0,028)	0,074*** (0,019)	0,041*** (0,011)	0,059*** (0,011)	0,261*** (0,026)
Registre ₁₀ (matrícula)	0,055 *** (0,016)	0,015 (0,011)	0,009 (0,007)	0,040*** (0,007)	-0,004 (0,015)
% negre	0,296 *** (0,079)	0,105 (0,054)	-0,030 (0,032)	0,166*** (0,033)	0,381*** (0,075)
% hispà	-0,068 (0,063)	0,097* (0,043)	-0,025 (0,025)	0,092*** (0,026)	-0,028 (0,060)
% asiàtic	-0,343 (0,316)	0,615** (0,216)	0,453*** (0,127)	0,569*** (0,130)	-0,012 (0,299)
% nadius americans	-0,052 (0,127)	-0,055 (0,087)	-0,098 (0,051)	0,034 (0,052)	0,027 (0,120)
% DMG	0,155 (0,089)	0,072 (0,061)	0,272*** (0,036)	0,026 (0,037)	0,041 (0,084)
Intercepció	-0,186 ** (0,067)	-0,015 (0,046)	-0,017 (0,027)	-0,135*** (0,028)	-0,037 (0,063)
N	314	314	314	314	314

Nota: DMG: Dret a menjador gratuït. * $p < 0, 05$; ** $p < 0, 01$; *** $p < 0, 001$ al període 1987-2005.

tables de la zona suburbana, les tendències temporals específiques de la regió i el vector de covariables que canvien amb el temps X . Un valor positiu de δ indica que, de mitjana, dins d'una zona suburbana concreta, la segregació creix quan la proporció del grup m augmenta més ràpid que la mitjana regional.

Posteriorment, per investigar si la fragmentació afecta la receptivitat de la segregació respecte a canvis en la composició racial i socioeconòmica, ajustem models de la manera següent:

$$S_{it}^{wm} = \alpha + \delta P_{it}^m + \gamma(P_{it}^m)(F_{i88}) + X_{it}B + X_{it}W_i\Delta + \Gamma_i + \Lambda_{it} + \epsilon_{it}$$

sobre les fragmentacions suburbanes i les covariables

Segregació entre districtes			Segregació dins un districte			
Blanc-hispà	Blanc-asiàtic	DMG-sense DMG	Blanc-negre	Blanc-hispà	Blanc-asiàtic	DMG-sense DMG
0,156***	0,097***	0,123***	-0,122***	-0,082***	-0,056***	-0,064***
(0,018)	(0,009)	(0,011)	(0,012)	(0,007)	(0,006)	(0,006)
-0,024*	-0,011*	-0,002	0,059***	0,039***	0,020***	0,042***
(0,011)	(0,005)	(0,006)	(0,007)	(0,004)	(0,004)	(0,003)
0,151**	-0,009	0,160***	-0,085*	-0,046*	-0,021	0,006
(0,052)	(0,026)	(0,031)	(0,034)	(0,020)	(0,018)	(0,017)
0,176***	0,024	0,086***	-0,041	-0,079***	-0,049***	0,007
(0,041)	(0,021)	(0,025)	(0,027)	(0,016)	(0,014)	(0,013)
0,656**	0,673***	0,404**	-0,331*	-0,041	-0,220**	0,166*
(0,206)	(0,105)	(0,123)	(0,137)	(0,080)	(0,071)	(0,066)
0,082	-0,029	0,081	-0,079	-0,137***	-0,070*	-0,048
(0,083)	(0,042)	(0,050)	(0,055)	(0,032)	(0,029)	(0,026)
-0,014	0,117***	-0,003	0,113**	0,086***	0,156***	0,030
(0,058)	(0,030)	(0,035)	(0,039)	(0,023)	(0,020)	(0,019)
0,069	0,018	-0,022	-0,149***	-0,085***	-0,035*	-0,113***
(0,044)	(0,022)	(0,026)	(0,029)	(0,017)	(0,015)	(0,014)
314	314	314	314	314	314	314

(prova de dues cues). Els nivells de segregació i les covariables són mitjanes dels valors per

En aquest cas, F_{i88} és la fragmentació suburbana el 1988 (al començament del període de temps examinat); W_i és un vector de característiques suburbanes de 1988 que interactua amb el vector de covariables que canvien amb el temps. En aquest cas, el paràmetre d'interès és γ . Un valor positiu indica que l'efecte del canvi en la composició racial és més gran a les zones suburbanes més fragmentades, cosa que coincideix amb el model de Tiebout.

Els resultats d'aquestes anàlisis es mostren a la taula 3. El model 1 reproduïx les anàlisis de Reardon i Yun (2001) i utilitza dades del període 1989-2005 en lloc de les del període 1987-1995. Hi trobem re-

Taula 3: Efectes estimats de la composició racial i la

	Model 1		
	Segregació total	Entre districtes H	Dins de districte H
Efectes sobre la segregació blanc-negre			
(N = 197 àrees metropolitanes; n = 2.898 observacions àrea per any)			
% negre	0,529*** (0,043)	0,205*** (0,034)	0,324*** (0,031)
Fragmentació * % negre			
Efectes sobre la segregació blanc-hispà			
(N = 205 àrees metropolitanes; n = 2.915 observacions àrea per any)			
% hispà	0,457*** (0,030)	0,291*** (0,024)	0,166*** (0,020)
Fragmentació * % hispà			
Efectes sobre la segregació blanc-asiàtic			
(N = 81 àrees metropolitanes; n = 1.112 observacions àrea per any)			
Percentatge asiàtic	0,715*** (0,082)	0,623*** (0,078)	0,093 (0,048)
Fragmentació * % asiàtic			
Efectes sobre la segregació dret a menjador gratuït - sense dret			
(N = 333 àrees metropolitanes; n = 4.752 observacions àrea per any)			
% amb DMG	-0,095*** (0,015)	-0,060*** (0,011)	-0,035*** (0,010)
Fragmentació * % DMG			
Variabls de control			
Covariabls d'àrea que canvien amb el temps	X	X	X
Interaccions de covariabls d'àrea el 1988			
Efectes fixats de regió per any	X	X	X

Notes: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$ (test de doble cua). Per a cada taula, les mostres d'almenys 2 districtes suburbans cada any del període 1989-2006; el grup minoritari any entre 1989 i 2006. Entre aquestes àrees metropolitanes es van incloure observacions d'estudiants tenien dades racials vàlides o menys d'un 90% dels estudiants tenia dades any. El model 1 inclou la composició racial, la proporció de dret a menjador gratuït, així la interacció entre la fragmentació suburbana de 1988 (centrada en 0,5) i la proporció

fragmentació sobre la segregació escolar a zones suburbanes

Model 2			Model 3		
Segregació total	Entre districtes H	Dins de districte H	Segregació total	Entre districtes H	Dins de districte H
0,523*** (0,048)	0,268*** (0,038)	0,255*** (0,034)	0,772*** (0,057)	0,490*** (0,044)	0,282*** (0,043)
-0,040 (0,147)	0,443*** (0,118)	-0,483*** (0,105)	-0,700* (0,293)	-0,743** (0,226)	0,043 (0,222)
0,457*** (0,030)	0,288*** (0,024)	0,169*** (0,020)	0,625*** (0,037)	0,474*** (0,028)	0,152*** (0,024)
0,003 (0,060)	0,049 (0,048)	-0,046 (0,041)	0,335* (0,137)	0,478*** (0,105)	-0,143 (0,091)
0,917*** (0,082)	0,796*** (0,079)	0,121* (0,050)	0,697*** (0,115)	0,744*** (0,106)	-0,047 (0,079)
1,815*** (0,209)	1,562*** (0,200)	0,254* (0,127)	2,504*** (0,455)	2,799*** (0,419)	-0,296 (0,312)
-0,102*** (0,015)	-0,040*** (0,011)	-0,061*** (0,010)	-0,002 (0,020)	-0,001 (0,015)	-0,001 (0,014)
-0,080 (0,054)	0,254*** (0,039)	-0,334*** (0,036)	-0,181* (0,086)	0,215*** (0,063)	-0,396*** (0,060)
X	X	X	X	X	X
			X	X	X
X	X	X	X	X	X

inclouen totes les zones suburbanes que compleixen els criteris següents: existència rellevant reunia com a mínim un 3% de la matriculació suburbana en, com a mínim, un ons per a cada any entre 1989-2006, excepte en els casos en què menys d'un 95% dels sobre el dret a menjador gratuït. Tots els models inclouen efectes fixats de regió per com el registre (matriculació total). El model 2 inclou les mateixes covariables, així com temporalment canviant de grup minoritari rellevant. El model 3 inclou les interaccions

Els canvis en la proporció dels grups minoritaris negres, hispans i asiàtics rellevants en una zona suburbana porten a canvis en la segregació d'aquest grup respecte dels estudiants blancs.

Un percentatge elevat d'aquest efecte es deu a un augment en la segregació entre districtes.

En canvi, els augments en la proporció d'estudiants amb dret a menjador gratuït a les zones suburbanes comporten un descens en la segregació total, entre districtes i en un mateix districte, dels estudiants sense aquest dret.

sultats molt similars als de Reardon i Yun. Per a la segregació d'estudiants negres, hispans i asiàtics respecte dels estudiants blancs, els canvis en la proporció dels grups minoritaris rellevants en una zona suburbana porten a canvis en la segregació d'aquest grup respecte dels estudiants blancs. Per a la segregació negre-blanc, aproximadament un 40% d'aquest efecte es deu a un augment en la segregació entre districtes. Per a la segregació hispà-blanc i asiàtic-blanc, un 60% i un 90%, respectivament, de l'efecte de l'augment de les proporcions de grup sobre la segregació està provocat per un augment en la segregació entre districtes.

Això no obstant, per a la segregació dels estudiants amb dret a menjador gratuït respecte dels que no el tenen, el patró és diferent. Els augments en la proporció d'estudiants amb dret a menjador gratuït a les zones suburbanes comporten un descens en la segregació total, entre districtes i en un mateix districte, dels estudiants sense aquest dret.

Els models 2 i 3 de la taula 3 inclouen la interacció de la fragmentació i la proporció d'estudiants del grup rellevant. El model 3 es diferencia del model 2 per la inclusió d'una sèrie de variables de control més àmplia (matrícula suburbana de 1988, composició racial i socioeconòmica, així com nivells de se-

entre les característiques suburbanes de 1988 (fragmentació, composició racial, proporció de dret a menjador gratuït, registre (matrícula total) i segregació total i entre districtes), així com proporcions d'aspectes racials que canvien amb el temps i el dret a menjador gratuït. Totes les covariables metropolitanes de 1988 se centren en la seva mitjana a la mateixa mostra utilitzada en cada model anterior a l'establiment dels termes d'interacció, de manera que els coeficients de les variables que canvien amb el temps s'interpreten com els efectes a les zones suburbanes amb valors de mitjana sobre les covariables de 1988 i un nivell de fragmentació de 0,5.

gregació), que interactua amb les característiques suburbanes que canvien amb el temps. Les proves F mostren que aquestes covariables augmenten de manera significativa l'ajust del model, per la qual cosa són preferibles els càlculs del model 3.

Els resultats del model 3 respecte a la segregació blanc-negre no concorden amb els resultats esperats. En el nivell mitjà de la fragmentació, l'augment de la proporció de població negra sembla portar a un increment de la segregació entre districtes i total, però aquest efecte disminueix amb un augment de la fragmentació (com es veu pel signe negatiu en termes de la fragmentació per percentatge de població negra).

Això no obstant, per als canvis en la proporció de matrícula i la segregació blanc-hispà i blanc-asiàtic els resultats compleixen les nostres expectatives. L'efecte de l'augment de la proporció de la matrícula de població hispana i asiàtica sobre la segregació total i entre districtes és positiu a les zones suburbanes amb nivells mitjans de fragmentació, i aquest efecte és més gran a zones suburbanes de fragmentació alta, la qual cosa concorda amb el model de Tiebout.

Per últim, per a la segregació pobre-no pobre, l'augment en la proporció d'estudiants amb dret a menjador gratuït en una zona suburbana no està relacionat amb els nivells de segregació en els nivells de fragmentació mitjans. Això no obstant, en nivells de fragmentació superiors, l'augment de la proporció d'estudiants de rendes baixes condueix a un augment de la segregació entre districtes i a una disminució de la segregació dins d'un districte i la segregació total.

L'efecte de l'augment de la proporció de la matrícula de població hispana i asiàtica sobre la segregació total i entre districtes és positiu a les zones suburbanes amb nivells mitjans de fragmentació, i aquest efecte és més gran a zones suburbanes de fragmentació alta.

Conclusió

De mitjana, l'augment de la matrícula d'estudiants de minories i de renda baixa comporta un increment dels nivells de segregació de cada grup.

L'objectiu principal d'aquest treball era investigar l'efecte de l'augment de la proporció de matrícules de minories a zones suburbanes sobre els patrons de la segregació suburbana. En analitzar les dades d'unes 300 àrees metropolitanes durant disset anys, trobem proves convinents que, de mitjana, l'augment de la matrícula d'estudiants de minories i de renda baixa comporta un increment dels nivells de segregació de cada grup, cosa que concorda amb les investigacions anteriors. A continuació vam investigar l'abast de la segregació provocada per la fragmentació dels districtes escolars. Els models transversals proporcionen resultats que concorden amb la teoria del model de Tiebout. Això no obstant, els nostres models longitudinals proporcionen resultats que no concorden tant amb les nostres expectatives.

Una explicació possible de les diferències entre els models longitudinals, així com entre els models longitudinals i els models transversals, podria ser l'existència de diferents processos que porten a canvis en les proporcions dels grups. Els canvis en la matrícula d'estudiants asiàtics i hispans a zones suburbanes són resultat, en gran part, de la immigració, mentre que els canvis en la matrícula d'estudiants negres i de rendes baixes són el resultat de la mobilitat urbana-suburbana, de diferències de fertilitat i (en el cas de proporcions de rendes baixes) de diferències en els impactes econòmics que afecten els índexs de pobresa locals. Aquests processos diferents poden portar a diverses associacions entre els canvis en les proporcions de matrícula i els canvis en la segregació. Investigacions posteriors podrien donar llum sobre aquests processos.

Més en general, els resultats d'aquest treball suggereixen que l'estructura del sistema escolar suburbà podria interactuar amb les tendències demogràfiques i de mobilitat i afectar els patrons de segregació i de desigualtat educativa. En general, els sistemes escolars molt fragmentats produeixen uns nivells més grans de segregació i de separació que els sistemes menys fragmentats. En el context de grups amb recursos i/o preferències desiguals, la diferenciació d'un sistema proporciona una oportunitat i estructura per a la separació de grups. Fins a cert punt, aquests patrons es podrien deure a diferències de recursos (ingressos i riquesa) dels grups, que els proporcionen opcions residencials diferents als barris perifèrics. O potser podrien estar causats per la preferència de viure dins del grup propi o per pràctiques discriminatòries que inhibeixen les opcions residencials dels membres de grups minoritaris. Això no obstant, les proves disponibles no estableixen amb claredat els mecanismes pels quals la fragmentació condueix a la segregació.

L'estructura del sistema escolar suburbà podria interactuar amb les tendències demogràfiques i de mobilitat i afectar els patrons de segregació i de desigualtat educativa. En general, els sistemes escolars molt fragmentats produeixen uns nivells més grans de segregació i de separació que els sistemes menys fragmentats.

Referències

- BISCHOFF, K. (2008). "School District Fragmentation and Racial Residential Segregation: How Do Boundaries Matter?" *Urban Affairs Review*, 44(1).
- REARDON, S. F. i YUN, J. T. (2001). "Suburban Racial Change and Suburban School Segregation, 1987-1995". *Sociology of Education*, 74(2), 79-101.
- THEIL, H. (1972). *Statistical Decomposition Analysis* (Vol. 14). Amsterdam: North-Holland Publishing Company.
- TIEBOUT, C. M. (1956). "A Pure Theory of Local Expenditures". *Journal of Political Economy*, 64 (Octubre), 416-424.

S'ha de combatre la segregació escolar?⁹

Vincent Dupriez

GIRSEF, Universitat de Louvain

L'objectiu d'aquesta comunicació és presentar el panorama actual de la segregació escolar. En primer lloc, tocarem breument el tema de la segregació des d'un punt de vista normatiu per tal d'identificar els reptes socials i polítics als quals reenvia aquesta temàtica. A continuació, intentarem esbossar un retrat de les recerques que han avaluat, des d'un punt de vista quantitatiu, els efectes de la segregació escolar. Finalment, discutirem el tema de la relació entre el principi de lliure elecció de l'escola (*school choice*) i la segregació escolar.

La naturalesa del debat

La segregació escolar i la seva influència sobre l'aprenentatge i les trajectòries escolars de l'alumnat (encara) no forma part dels grans clàssics de la recerca en educació.

La segregació escolar i la seva influència sobre l'aprenentatge i les trajectòries escolars de l'alumnat (encara) no forma part dels grans clàssics de la recerca en educació. D'altra banda, cal que recordem que en el període que precedeix la Segona Guerra Mundial, la segregació escolar era una evidència indiscutible, almenys als països europeus. En aquella època, la gran majoria de sistemes escolars estaven construïts sobre una lògica de categories escolars diferents i clarament separades. La primària estava destinada als fills de la classe popular, mentre que la secundà-

9. Malgrat que l'únic responsable d'aquest text sóc jo mateix, insisteixo a subratllar que no l'hauria pogut redactar sense els treballs conjunts que estic duent a terme des de fa anys dins del GIRSEF amb, d'una banda, Xavier Dumay i, d'altra, Christian Maroy.

ria (i les seves escoles preparatòries) acollia els fills de la burgesia. Aquesta divisió no es denuncia fins al segle xx quan, progressivament, s'implementa un tronc comú d'educació que ha d'acollir, a les mateixes classes i als mateixos centres, l'alumnat procedent de totes les classes socials. D'aleshores ençà, aquest tronc comú d'educació, que es caracteritza com a mínim per una escola primària oberta a tots els alumnes, esdevé potencialment un indret on confluiran diferents grups socials dins escoles i classes heterogènies. O, almenys, aquest és el principi que impulsa aquesta primera etapa de l'escolaritat. Però, en el fons, la majoria de sistemes educatius no han disposat, fins fa pocs anys, d'indicacions concretes sobre el caràcter realment heterogeni de les escoles i és probable que la presència d'un ensenyament privat (per exemple a Anglaterra), la coexistència de diferents xarxes d'ensenyament (a Bèlgica i als Països Baixos), la segregació residencial (sobretot als entorns urbans) i l'elusió de mapes escolars allà on existeixen (per exemple a França) s'hagin oposat amb més o menys força al projecte d'una escola pública socialment heterogènia als seus centres.

Als Estats Units el tema s'ha plantejat d'una manera una mica diferent i la segregació racial, en concret, ha estat tradicionalment objecte de denúncia, de conflicte social i de vegades d'investigació. Als entorns científics, l'informe Coleman (1966) se cita sovint com una de les peces mestres que ha atret l'atenció sobre el tema de la segregació i els seus efectes en el sistema educatiu americà. Aquest informe recalca que les característiques dels altres alumnes d'una escola (els iguals) exerceixen més influència sobre els aprenentatges dels alumnes que no pas altres variables que caracteritzen els centres

L'informe Coleman recalca que les característiques dels altres alumnes d'una escola (els iguals) exerceixen més influència sobre els aprenentatges dels alumnes que no pas altres variables que caracteritzen els centres (en particular els seus recursos).

(en particular els seus recursos). Per això, allò que suggereix aquest informe, i sobretot allò que se n'ha retingut per a la recerca internacional en educació, és fonamentalment una denúncia de la segregació en nom dels seus efectes. En altres paraules, l'informe Coleman obre la porta a una línia de recerca en què la segregació suposa un problema perquè és font de desigualtats en els aprenentatges; per tant, no és conforme a una política d'igualtat d'oportunitats (*equality of opportunities*). Aquestes investigacions –a les quals tornarem després– reenvien sobretot als treballs dels economistes sobre els efectes d'iguals (*peer effect*), als treballs en ciències de l'educació sobre l'efecte de composició (*compositional effect*), molt propers a treballs sociològics sobre el *school mix* (*school mix effect*). Però, en aquest punt del nostre raonament, sobretot ens sembla útil destacar com es tracta el tema de la segregació.

A la majoria de recerques, la segregació s'entén per allò que genera: diferències en la població escolar de cada centre.

En efecte, a la majoria d'aquests treballs, la segregació s'entén per allò que genera: diferències en la població escolar de cada centre, de les quals avaluem la influència sobre determinades variables que en depenen: en la majoria de casos els aprenentatges de l'alumnat, però de vegades també el benestar (*well being*) a l'escola o fins i tot la motivació per continuar estudis superiors. De fet, en aquestes recerques avaluem la influència de la composició (en general, la mitjana) d'una classe o d'un centre sobre cada alumne. I la majoria de vegades, avaluem l'efecte mitjà de la influència dels iguals sobre els resultats escolars d'un alumne mitjà, la qual cosa porta a avaluar, de manera implícita, la contribució de la segregació a les desigualtats de resultats entre alumnes. Però abans de continuar de manera més detallada en aquest sentit, em sembla important

destacar que la segregació també es pot entendre mitjançant altres criteris que esmentaré breument.

En primer lloc, més enllà d'una anàlisi dels seus efectes, la segregació també es pot tematitzar com una problemàtica en si mateixa. Tant si la denunciem com si la desitgem, evidentment la segregació dels centres es pot mobilitzar com un paràmetre major quan es tracta de definir prioritats per a l'organització dels sistemes escolars. I la posició que podem adoptar en aquest sentit és molt més política que no pas científica, tot i que alguns treballs, però aquí penso sobretot en els de la filosofia política (per exemple Walzer, 1983), puguin contribuir a aclarir aquestes eleccions. Aleshores, la pregunta fonamental que se'ns planteja és la del significat de la institució escolar i la seva relació amb "la resta del món". Si considerem, com passa en general als nostres països democràtics, que l'escola és la institució per excel·lència que ha de preparar per a la vida pública i ciutadana en una societat pluralista, aleshores ha de ser un lloc on cada nen aprèn a cohabitar amb els altres, on cada nen descobreix també dins de la seva escola un món i aspectes culturals diferents dels que coneix a la seva família. Amb aquesta perspectiva, i amb modalitats que, és clar, poden ser diverses, és desitjable que cada centre (i en particular, les escoles elementals) sigui, d'alguna manera, un microcosmos en què s'alternen una diversitat d'alumnes procedents d'una diversitat de grups socials i culturals. I, al meu parer, els imperatius vinculats a la promoció precoç dels talents o a la defensa dels interessos particulars (una comunitat que voldria veure els seus infants educats en funció de la seva concepció del món) no poden passar per davant de criteris molt més centrals en la concepció

Si considerem que l'escola és la institució per excel·lència que ha de preparar per a la vida pública i ciutadana en una societat pluralista, aleshores ha de ser un lloc on cada nen aprèn a cohabitar amb els altres, on cada nen descobreix també dins de la seva escola un món i aspectes culturals diferents dels que coneix a la seva família.

de la vida col·lectiva. Evidentment, un punt de vista com aquest, més enllà de la seva formulació general, s'ha de pensar en funció dels entorns i de les contingències específiques de cada sistema educatiu i només es desplegarà plenament si obté el suport de la ciutadania. Però, en el debat públic relatiu a la repartició dels alumnes entre escoles, seria important adoptar una posició normativa clara, prèviament i independentment de tota avaluació científica dels efectes de la segregació.

D'altra banda, destaquem també que en el moment d'avaluar els efectes de la segregació és possible fer-ho a partir de diferents criteris més concrets o més específics que la contribució de la segregació a una diferenciació dels resultats entre alumnes. De nou, en funció d'allò que es percep com a preocupació i com a repte principals per a una col·lectivitat, els efectes de la segregació també mereixen ser avaluats respecte a les desigualtats socials de resultat (si s'ha triat ser particularment sensible a la influència de l'origen social i cultural sobre les trajectòries escolars) i/o les competències adquirides pels alumnes més fluïxos si es tria, com fa Dubet (2004), fer especial atenció al destí dels vençuts de la competició escolar. En resum, abans de continuar amb una presentació dels treballs científics sobre els efectes de la segregació, em sembla fonamental recordar que el tema de la segregació es pot entendre en funció de criteris (que en aquest cas són valors) diferents: la segregació es pot entendre com un problema en si mateixa, independentment dels seus efectes; també es pot analitzar en funció de la seva influència sobre les desigualtats en els resultats entre alumnes, les desigualtats socials de resultat o fins i tot sobre els resultats dels alumnes més fluïxos.

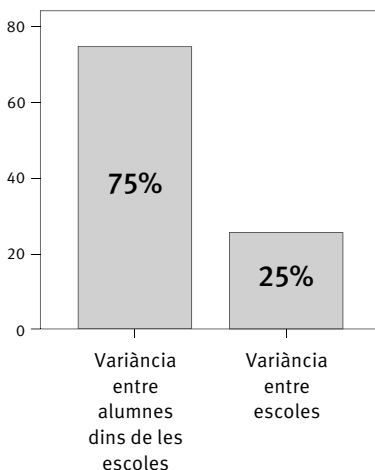
La segregació es pot entendre com un problema en si mateixa, independentment dels seus efectes; també es pot analitzar en funció de la seva influència sobre les desigualtats en els resultats entre alumnes, les desigualtats socials de resultat o fins i tot sobre els resultats dels alumnes més fluïxos.

Efecte centre i efecte de la segregació

L'avaluació dels efectes de la segregació escolar és un tema particularment complex. Aquest tema de l'efecte de la segregació, és clar, està molt vinculat a l'anàlisi de l'efecte dels centres escolars. D'algun manera, es tractarà d'aïllar entre les diferents variables que expliquen les diferències de resultats entre escoles, quina és la influència específica de la segregació. En aquest sentit, em basaré en la realització de l'anàlisi de l'efecte centre per fer aparèixer les modalitats d'avaluació dels efectes de la segregació.

A la majoria d'anàlisis sobre l'efecte centre, l'investigador començarà descomponent la variància observada sobre la variable criteri per la qual s'interessa. Aquest raonament s'il·lustrarà amb un estudi dut a terme al 6è curs de l'ensenyament primari a la Bèlgica francòfona (Vause, Dupriez i Dumay, 2008). Al gràfic 1 de la pàgina següent podem observar que un 75% de la variància dels resultats en llengua materna correspon a diferències entre alumnes dins d'un centre i un 25% a la variància entre escoles. Aquest gràfic il·lustra les diferències en brut que existeixen entre centres (que no tenen en compte les diferències inicials entre alumnes), diferències que són particularment pronunciades a Bèlgica. Una opció radical podria ser quedar-se aquí, a l'anàlisi de l'efecte centre, constatant que la mitjana dels resultats d'algunes escoles és clarament superior a la d'altres escoles i, eventualment, considerant que cal destacar, fins i tot recompensar, el mèrit dels millors centres. D'altra banda, és implícitament el raonament subjacent a la publicació d'indicadors bruts de rendiment dels centres. Però nosaltres no compartim

Gràfic 1: Repartició de la variància dels resultats en llengua materna (6è curs a Bèlgica)



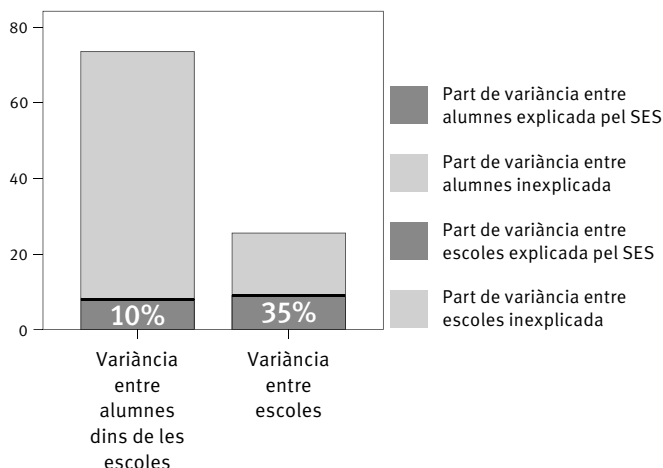
Repartició de la variància en llengua francesa

aquesta opció, ja que unes diferències en brut com aquestes entre escoles fan que es confongui allò que és degut a diferències inicials entre alumnes i allò que s'explica a causa de les característiques del centre.

Aleshores, la majoria d'investigacions consideraran que si es vol conèixer la influència específica d'un centre, és indispensable "controlar" les característiques inicials de l'alumnat, que en la majoria de casos varien entre els centres, per tal de recollir la influència específica d'allò que ha passat al centre durant un període determinat.

A molts estudis i, en concret, a les recerques que es basen en l'anàlisi secundària de bases de dades internacionals, l'investigador avaluarà les diferències entre escoles que encara es mantenen després

Gràfic 2: Variància dels resultats explicada pel capital sociocultural de l'alumnat (SES)



Repartició de la variància en llengua francesa

de tenir en compte les característiques socials i culturals dels alumnes. Com il·lustra el gràfic 2, després d'haver efectuat un control com aquest desapareix sobretot una part important de les diferències entre alumnes dins de centres, però també una part important de les diferències entre escoles.

En el mateix ordre de coses, és a dir, intentant anular les diferències entre escoles motivades per característiques individuals dels alumnes, nombrosos investigadors, i sobretot els que s'inscriuen al corrent de l'*Educational Effectiveness Research*¹⁰ (EER), consideren que un control d'aquesta mena no és suficient. Simplement perquè dos alumnes

10. La publicació més coneguda del qual és la revista *School Effectiveness and School Improvement*.

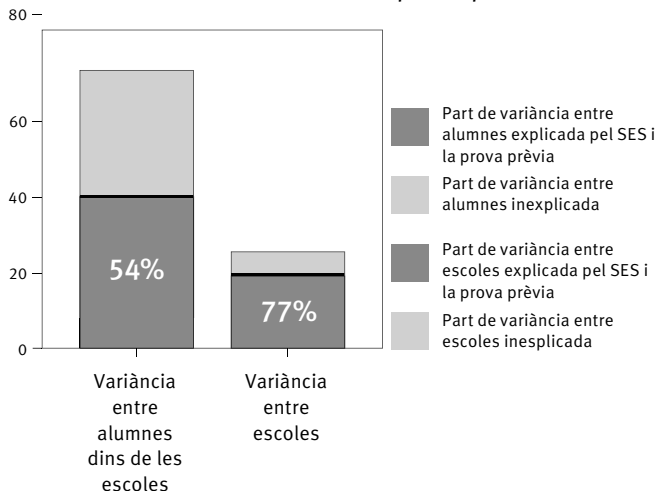
Tota anàlisi rigorosa de les diferències entre escoles i de l'efecte centres hauria de tenir en compte les variables "escolars", més enllà de tenir en compte les característiques socioculturals dels alumnes.

Un 77% de les diferències de resultats entre escoles s'expliquen a causa de dues característiques individuals dels alumnes: el seu nivell sociocultural (SES) i el seu resultat en una prova prèvia en llengua materna realitzada a l'inici del curs escolar.

semblants en termes d'origen sociocultural poden ser molt diferents en l'àmbit escolar (en termes de trajectòria anterior, de coneixements a l'inici de curs, de motivació, etc.). Per tant, tota anàlisi rigorosa (amb finalitats científiques o a més polítiques) de les diferències entre escoles i de l'efecte centres hauria de tenir en compte aquestes variables "escolars", més enllà de tenir en compte les característiques socioculturals dels alumnes. Per això la majoria de treballs científics en aquest àmbit intenten basar-se en almenys dues mesures de rendiments escolars: una a l'inici d'un període de formació (normalment un curs escolar) i l'altra al final del període de formació. I l'objectiu de la recerca esdevé, per tant, avaluar en quina mesura algunes característiques de les escoles i de les classes permeten explicar les diferències de resultat, després d'haver neutralitzat la influència de l'origen sociocultural dels alumnes i el seu bagatge escolar a l'inici del període de formació. Així doncs, el gràfic 3 mostra que un 77% de les diferències de resultats entre escoles s'expliquen a causa de dues característiques individuals dels alumnes: el seu nivell sociocultural (SES) i el seu resultat en una prova prèvia en llengua materna realitzada a l'inici del curs escolar.

A partir d'aquí és quan el raonament ens condueix al terreny de la segregació escolar i els seus efectes. El tipus de control estadístic emprat fins ara permet efectivament tenir en compte les diferències individuals entre alumnes i les seves influències sobre els seus resultats escolars. Però, segons Coleman, tenim bons motius per pensar que el nivell escolar i l'origen sociocultural no exerceixen influència únicament a través de les característiques pròpies de cada individu. Dos alumnes com més semblants mi-

Gràfic 3: Variància dels resultats explicada pel capital sociocultural dels alumnes i el seu resultat a la prova prèvia



Repartició de la variància en llengua francesa

llor pel que fa a aquestes dues variables segurament tindran trajectòries escolars diferents si s'escolaritzen en entorns on un està envoltat majoritàriament d'alumnes amb un nivell escolar molt fluix i l'altre en un entorn escolar molt afavorit. Aquí és quan arribem a l'efecte de composició, és a dir, a la influència d'iguals damunt de cadascun dels alumnes d'una classe o d'una escola.

De primer, hem de dir que aquest efecte de composició només pot existir si existeixen –entre classes o entre escoles– diferències de composició. En bona part, aquest és el motiu pel qual aquesta temàtica de recerca no existeix, per dir-ho d'alguna manera, als països escandinaus, on les diferències entre escoles, a nivell de la composició sociocultural

En l'ensenyament primari a Bèlgica, el fet de tenir en compte el nivell mitjà de capital sociocultural dels alumnes permet explicar un 8% de les diferències entre escoles, més enllà de les diferències explicades per les variables individuals que es tenen en compte.

Si bé es pot establir una influència real de la composició sobre els aprenentatges dels alumnes, convé preguntar-se per les vies d'influència de la composició.

Hi ha una influència directa del grup escolar sobre cadascun dels alumnes.

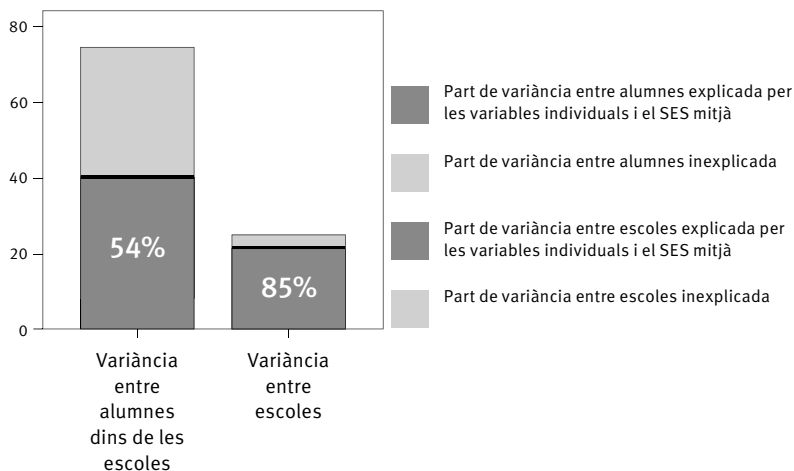
o acadèmica¹¹, són ínfimes. En el nostre exemple sobre l'ensenyament primari a Bèlgica, per exemple, podem mostrar que més enllà d'un control de les característiques individuals dels alumnes, el fet de tenir en compte el nivell mitjà de capital sociocultural dels alumnes permet explicar un 8% de les diferències entre escoles (cf. diferència entre els gràfics 3 i 4), més enllà de les diferències explicades per les variables individuals que es tenen en compte.

Si bé aquestes investigacions permeten establir, en alguns sistemes escolars, una influència real de la composició sobre els aprenentatges dels alumnes, d'altra banda convé preguntar-se per les vies d'influència de la composició. Les investigacions en aquest sentit semblen indicar, com a mínim, un doble procés d'influència de la composició d'una classe o d'una escola. D'una banda, hi ha una influència directa del grup escolar sobre cadascun dels alumnes que passa per una diversitat de processos d'identificació als iguals, de comparació entre alumnes i de pressions normatives del grup sobre els individus. Però d'altra banda, també hi ha una influència indirecta de la composició, en la mesura que sovint s'ha establert que una composició d'escola favorable (a nivell dels resultats escolars o del nivell sociocultural mitjà) va acompanyada, sovint, de condicions d'ensenyament favorables: un temps de treball més important, un currículum real més exigent, un clima de classe amb menys trastorns, preguntes de l'educador intel·lectualment més exigents, una direcció de centre preocupada sobretot per temes pedagògics, etc.

D'altra banda, de vegades la covariància entre la influència de la composició i la de la resta de ca-

11. És a dir en termes de nivell escolar dels alumnes.

Gràfic 4: Variància dels resultats explicada per la composició i les característiques individuals dels alumnes



Repartició de la variància en llengua francesa

característiques de les escoles (mètodes pedagògics, clima, gestió del centre, etc.) és tal, que no és fàcil diferenciar-les, ni a nivell metodològic, ni a nivell de la interpretació. Alguns investigadors, per tal d'identificar la part comuna (efecte conjunt) i la part específica (efecte net) d'aquestes variables, han optat per una tècnica de rotació dels models. Però en la majoria de recerques, les variables de composició s'introdueixen simultàniament amb altres variables que caracteritzen les classes i/o les escoles.

Basant-me en una síntesi bibliogràfica realitzada recentment amb Xavier Dumay (Dumay i Dupriez, 2009), presento els resultats de les recerques més significatives que s'han dut a terme sobre aquest tema al llarg dels últims anys.

L'abast de l'efecte de composició

A Nova Zelanda, Lauder i els seus companys de recerca (1999) van observar que les diferències entre escoles secundàries corresponien al 16% de la variació total dels resultats dels alumnes als exàmens nacionals de matemàtiques i anglès, i que les variables que caracteritzaven l'escola (entre les quals diverses mesures de la composició) explicaven un 40% d'aquestes diferències entre escoles, després d'haver controlat les variables de tipus individual.

Duru-Bellat i els seus companys de recerca (2004) van analitzar i avaluar la influència de la composició social sobre els progressos de l'alumnat i les seves actituds a l'escola primària i secundària (institut) a França. Les seves anàlisis van demostrar que l'impacte de la composició sobre el progrés dels alumnes al llarg d'un curs és quantitativament feble i estadísticament no significatiu a la majoria dels cursos d'estudi que es van tenir en compte. Això no obstant, van actualitzar la recerca afirmant que la composició pot influenciar de manera significativa les aspiracions professionals dels alumnes, algunes de les seves actituds, i les expectatives i exigències dels educadors.

Van der Slik, Driessen i De Bot (2006) han inclòs a les seves anàlisis dutes a terme als Països Baixos característiques de composició ètnica i socioeconòmica. Han verificat en quina mesura els rendiments dels alumnes en llengua i el seu desenvolupament entre el quart i el sisè curs de primària es veuen afectats per la composició ètnica i socioeconòmica. De mitjana, els alumnes escolaritzats en classes que acullen molts alumnes procedents de minories ètniques obtenen pitjor resultat que els alumnes escola-

ritzats a classes que n'acullen pocs. Això no obstant, quan els investigadors introdueixen a l'anàlisi com a predictors el títol de les mares i els ingressos dels pares dels alumnes, l'efecte inicialment negatiu de la concentració de les minories ètniques esdevé no significatiu al quart curs i sensiblement reduït al sisè curs. Així doncs, sembla que el desenvolupament de les competències lingüístiques a classe més aviat està vinculat a la composició sociocultural i econòmica que no pas a la composició de tipus ètnic.

A la Bèlgica flamenca, diversos estudis duts a terme per Opdenakker, Van Damme i els seus companys de recerca (2001, 2006) han permès identificar un efecte significatiu de la composició en l'ensenyament secundari. Les seves anàlisis (Opdenakker i Van Damme, 2001) revelen que la composició i la resta de variables que caracteritzen les escoles (clima de treball, oportunitats d'aprenentatge, qualitat de l'ensenyament, etc.) tenen efectes importants nets i conjunts sobre el rendiment dels alumnes, independentment de les seves competències inicials. Els efectes nets de la composició d'escola i de les variables de processos expliquen, respectivament, el 10% i el 16% de la variància interescoles, mentre que el seu efecte conjunt s'associa a un 17% d'aquesta variància. També han demostrat que el fet d'afegir la composició d'escola en un model de predicció que només incloïa les variables de procés, té com a resultat disminuir l'efecte de les variables de procés.

Tots els estudis catalogats fins aquí han analitzat l'efecte de composició emprant dues mesures de rendiment dels alumnes. Ara fem referència a dos estudis que han calculat l'abast de l'efecte de composició sobre corbes de rendiment. Amb una base de dades longitudinal procedent del National Educa-

tional Longitudinal Survey (NELS 1988), Rumberger i Palardy (2005) han analitzat corbes d'aprenentatge en ciències, lectura i matemàtiques, entre els cursos de vuitè i dotzè. La seva mostra de 14.217 alumnes i 913 escoles estava constituïda de manera que fos representativa de les escoles secundàries americanes. Les seves anàlisis dels resultats compostos (resultats de síntesi dels tres tipus d'aprenentatge) suggereixen que un 25% de la variància vinculada a les corbes d'aprenentatge s'associa a diferències entre escoles, i que un nombre determinat de característiques individuals prediu tant el nivell inicial dels alumnes com la seva progressió durant aquests quatre anys de l'ensenyament secundari. Agafades conjuntament, les diferències de *background* socio-cultural així com el nivell de coneixements abans de l'entrada a l'ensenyament secundari expliquen gairebé tres quartes parts de la variància entre escoles dels resultats compostos a l'entrada al vuitè curs. Això no obstant, la situació és diferent quan intentem explicar la *progressió* dels alumnes. En efecte, aquests autors han demostrat que les característiques individuals dels alumnes expliquen, de mitjana (excepte en ciències), menys d'una tercera part de la variació de les corbes d'aprenentatge entre les escoles. Les seves anàlisis també fan palès que la composició socioeconòmica de les escoles té tant impacte sobre la progressió dels alumnes com el seu estatus socioeconòmic individual, després d'haver tingut en compte altres factors de *background*, com el *background* acadèmic i social, i la pertinença a una minoria ètnica. Ara bé, la importància dels efectes individual i combinat amb l'estatus socioeconòmic és molt modesta, perquè és de 0,12 i 0,11 per a l'estatus socioeconòmic individual i combinat,

respectivament. La mida d'efecte de 0,11 que descriu l'efecte de la composició significa que un desplaçament d'una desviació-típus sobre l'escala de composició socioeconòmica correspon a un canvi de 0,11 desviació-típus en la progressió dels alumnes al llarg dels quatre cursos. D'altra banda, aquests autors observen una covariància important entre la composició socioeconòmica de les escoles i dues característiques dels centres: les expectatives dels educadors i el clima de treball (*academic climate*). Al seu parer, mitjançant aquestes característiques és com la composició exerceix el seu efecte principal sobre els aprenentatges dels alumnes.

Lauder, Kounali, Robinson, Goldstein i Thrupp (2007) també han verificat l'impacte de la composició de les escoles en la progressió dels alumnes, en aquest cas a l'ensenyament primari al comtat de Hampshire a Anglaterra. Una altra característica interessant del seu estudi rau en la multiplicitat dels índexs de composició que han constituït: composició social, ètnica, de sexe, de coneixements anteriors i de mitjana d'edat. Els autors han recollit dades de progressió de quatre cursos, en lectura i matemàtiques. Han utilitzat els models de corbes de creixement i demostrat que la composició de les escoles permet explicar una part significativa de la variància de nivell inicial i de progressió dels alumnes a les dues matèries. En efecte, un 24% i un 27% de la progressió dels alumnes en lectura i en matemàtiques, respectivament, ha aparegut associat als efectes de composició.

Aquest repàs molt incomplet de la literatura sobre l'efecte de composició demostra que no hi ha consens total pel que fa al significat (estadístic) d'aquest efecte, i menys encara pel que fa a la seva

Un repàs de la literatura sobre l'efecte de composició demostra que no hi ha consens total pel que fa al significat (estadístic) d'aquest efecte, i menys encara pel que fa a la seva importància.

importància. Tot i que sembla que en situacions de contrast fort (si comparem dos alumnes individualment semblants, però escolaritzats en entorns molt diferents), la composició exerceix clarament una influència sobre els aprenentatges escolars, també cal reconèixer que la mida d'aquests efectes és ben sovint relativament modesta. Diversos elements poden explicar aquestes diferències en els resultats. Es pot evocar la manera com es formen les classes i com es reparteix el públic als centres, però també es poden esmentar les característiques mesurades de la composició, o fins i tot el model d'anàlisi utilitzada a les investigacions.

Val la pena constatar que la majoria de les recerques sobre l'efecte de composició tenen lloc (i generalment observen una influència significativa de la composició) a països caracteritzats per la lliure elecció de les famílies i per una segregació important entre centres.

Però val la pena constatar, i hi tornarem a la secció següent, que la majoria de les recerques sobre l'efecte de composició tenen lloc (i generalment observen una influència significativa de la composició) a països caracteritzats per la lliure elecció de les famílies i per una segregació important entre centres (Nova Zelanda, Anglaterra, Bèlgica, Països Baixos) i en un país on la segregació és un antic tema social i la *free choice* un objecte d'experimentació (Estats Units).

D'on prové la segregació escolar?

Si en aquest punt de la nostra presentació el lector arriba a la conclusió que és pertinent preocupar-se de la segregació i que és desitjable atenuar les diferències de composició social i acadèmica dins dels centres escolars, en aquest cas és convenient tractar breument el tema de l'origen de la segregació.

El primer factor favorable a la segregació escolar és, és clar, la segregació residencial, ja que des que existeix i talla espais importants del territori, ni les

escoles de barri (*neighborhood school*), tot i que *a priori* siguin compatibles amb un ideal d'escola pluralista, no permeten evitar la segregació. És allò que passa sobretot als entorns urbans i en aquests entorns fa particularment complexa la lluita contra la segregació escolar.

Però la segregació també està influenciada per característiques pròpies del sistema escolar, en particular l'aparició d'itineraris formatius institucionalitzats i la possibilitat d'escollir l'escola. Entre aquestes dues característiques, la que influencia més clarament la segregació és, sens dubte, l'aparició d'itineraris formatius institucionalitzats. Des de fa temps, nombrosos treballs sobre aquesta temàtica han parlat de la influència dels itineraris formatius precoços (com passa a Alemanya i a Àustria, per exemple) no només sobre la segregació acadèmica i les desigualtats de resultat (cosa que, al cap i a la fi, és força lògica perquè els alumnes se separen en funció d'un criteri acadèmic), sinó també sobre la segregació social i les desigualtats socials de resultat. Això no obstant, en una anàlisi recent demostrarem que el tema és més complex del que sembla i que entre els models de *comprehensive school* hi ha diferents modalitats de gestió dels alumnes amb dificultats que produeixen efectes diferents (Dupriez, Dumay i Vause, 2008). Cal que recordem, sobretot, que entre els sistemes escolars que han creat un tronc comú de llarga durada (fins als 15/16 anys), els sistemes educatius que es basen àmpliament sobre la solució individualitzada i que utilitzen poc la repetició de cursos són els que produeixen els millors resultats per als alumnes fluixos o d'origen sociocultural desfavorit.

El tercer paràmetre susceptible d'influenciar la

El primer factor favorable a la segregació escolar és la segregació residencial, però també està influenciada per característiques pròpies del sistema escolar: l'aparició d'itineraris formatius institucionalitzats i la possibilitat d'escollir l'escola.

Nombrosos treballs han parlat de la influència dels itineraris formatius precoços no només sobre la segregació acadèmica i les desigualtats de resultat, sinó també sobre la segregació social i les desigualtats socials de resultat.

segregació és, de ben segur, la lliure elecció (*free choice*) de l'escola. És un tema que ha estat estudiat en nombroses ocasions per investigadors anglesos, amb l'objectiu d'avaluar la influència de les mesures de quasi-mercat en el marc de les reformes liberals de 1988. Esmentem sobretot els treballs de Gorard, que considera que la introducció de mesures de quasi-mercat a Anglaterra el 1988 (aplicació de la lliure elecció dels pares, accentuació de l'autonomia de les escoles, publicació dels projectes de les escoles i dels resultats de les escoles a proves externes) ha conduït a una disminució de la segregació social entre escoles en una majoria de Local Education Authority (Autoritats Educatives Locals, LEA en les seves sigles en anglès) (87/163) entre 1989 i 1995. En altres, la tendència és l'estabilitat (37 LEA) o l'accentuació de la segregació (39 LEA). Per contra, entre 1998 i 2001, la segregació creix a la majoria de LEA.

Aquests autors imputen l'explicació del descens entre 1989 i 1995 a l'aplicació de l'elecció de l'escola per part dels pares: en efecte, la dessegregació s'observa a les LEA situades a zones urbanes mitjanes, amb una alta densitat de població, un gran nombre d'escoles accessibles, molt més que a les LEA rurals, amb poca intensitat de població. De fet, l'aplicació de l'elecció de les famílies ha permès que aquestes accedeixin a escoles que els eren prohibides per l'aplicació de la "zona escolar". D'entrada, l'efecte no es va notar, però sí al cap de dos o tres anys, a causa d'un procés d'aprenentatge de la possibilitat d'elecció per part de les famílies. Altrament dit, l'increment de llibertat atorgat a la "demanda" escolar sembla haver tingut efectes positius allà on les famílies disposen de xarxes de transports i d'un accés realment obert a noves ofertes escolars.

Això no obstant, en el període següent (1998-2001), la política del govern laborista va conduir a reforçar el nombre d'escoles "especialitzades", que poden dirigir la seva pròpia política de selecció d'alumnes i oferir programes d'estudis especialitzats o selectius (com les *selectives grammar schools*, les *foundation o voluntary-aided schools*, les *specialist schools*). Altrament dit, la diversitat de l'oferta escolar s'ha accentuat i, alhora, ha augmentat el nombre d'escoles que disposen d'una llibertat de selecció (com a mínim parcial) del seu públic. Aquesta evolució (accentuació de la "llibertat de l'oferta" en matèria de programació i de selecció d'alumnes) és allò que explica, segons Gorard i els seus companys de recerca, l'augment de la segregació escolar entre 1998 i 2001.

L'anàlisi de les bases de dades internacionals també fa aparèixer resultats de vegades sorprenents. França, per exemple, malgrat la presència d'un mapa escolar (*school assignment*), pateix un índex de segregació acadèmica força important. Els Països Baixos, en canvi, que es caracteritzen, com Bèlgica, per una llibertat d'elecció total dels pares, pateixen a l'ensenyament primari un índex de segregació acadèmica inferior que el de França, com a mínim si fem referència a les dades procedents de la recerca internacional PIRLS 2006.

D'altra banda, els darrers treballs (Maroy, 2006b; Dupriez i Cornet, 2005) que hem realitzat al GIRSEF ens han dut a constatar al sistema escolar belga un procés d'adaptació recíproca entre l'escola i el seu públic. En altres paraules, en un sistema escolar molt descentralitzat com a Bèlgica (i sobretot caracteritzat fins fa poc per l'absència completa de proves estandarditzades d'avaluació certificativa

En un sistema escolar molt descentralitzat com a Bèlgica, no només els pares poden escollir l'escola dels seus fills, sinó que l'escola es beneficia de facilitats molt importants per adaptar-se als seus alumnes, de manera voluntària o involuntària.

Aquesta doble llibertat, de les famílies i de les escoles, és allò que proporciona com a resultat un entorn favorable al desplegament de la segregació i de les desigualtats socials.

dels alumnes), no només els pares (excepte algunes famílies que no arriben a concretar el seu desig) poden escollir l'escola dels seus fills, sinó que a més l'escola es beneficia de facilitats molt importants per adaptar-se als seus alumnes, de manera voluntària o involuntària. D'aquesta manera, un procés d'adaptació recíproca com aquest condueix a la constitució de nínxols educatius, és a dir espais educatius relativament homogenis i específics, que protegeixen els centres d'una competència massa dura. La hipòtesi en què estem treballant ara com ara, amb Christian Maroy i Xavier Dumay, suggereix que, al capdavall, aquesta doble llibertat, de les famílies i de les escoles, és allò que proporciona com a resultat un entorn favorable al desplegament de la segregació¹² i de les desigualtats socials.

Conclusió

A la primera part d'aquest text hem subratllat la diversitat de temes que hi ha en joc en matèria de segregació escolar. A continuació, hem presentat una sèrie de resultats de recerques que han permès avaluar de manera quantitativa els efectes de la segregació entre escoles (la majoria de vegades mesurat en termes de diferència de nivell acadèmic i sociocultural dels alumnes) sobre els aprenentatges dels alumnes. Hem subratllat el fet que moltes d'aquestes recerques són dutes a terme a països en què la segregació entre escoles és important,

12. Recordem que d'acord amb les investigacions PISA, el sistema escolar belga és un dels sistemes escolars, entre els països industrialitzats, que pateix la segregació social més gran i les desigualtats socials de resultat més grans.

condició òbviament fonamental per poder observar un efecte de les diferències de composició entre escoles. I cal que retinguem, encara que sigui una mica esquemàticament, que en aquestes recerques la composició social i acadèmica d'un centre gairebé sempre exerceix una influència significativa sobre els aprenentatges dels alumnes. Això no obstant, aquesta influència generalment té un abast relativament dèbil. Però, de vegades, es destaca que aquesta influència la majoria de vegades es calcula sobre un període d'un, o fins i tot dos cursos escolars. Ara bé, si existeix un efecte de composició, probablement s'exerceix durant tota l'escolarització d'un alumne i la suma de dotze cursos d'un efecte dèbil produeix probablement un efecte força més important a escala del conjunt d'una vida escolar. Per acabar, també hem destacat la influència de dos paràmetres de polítiques educatives estretament articulats al tema de la segregació: d'una banda, l'organització d'itineraris formatius institucionalitzats, i d'altra, la presència d'un quasi-mercat escolar. I alhora hem presentat la hipòtesi que la influència de la lliure elecció de les famílies serà més gran com més forta sigui l'autonomia de les escoles i més feble la regulació de les autoritats polítiques.

Aquesta breu pinzellada sobre el panorama actual de la segregació demostra que, al capdavall, la segregació entre escoles no és gens desitjable. D'una banda, perquè és contrària a una filosofia d'una educació pluralista en una escola de servei públic, i d'altra banda perquè afecta les condicions de formació d'uns alumnes en detriment dels que tenen menys talent i, per tant, és contrària a una política d'igualtat d'oportunitats.

Si existeix un efecte de composició, probablement s'exerceix durant tota l'escolarització d'un alumne i la suma de dotze cursos d'un efecte dèbil produeix probablement un efecte força més important a escala del conjunt d'una vida escolar.

La segregació entre escoles no és gens desitjable perquè és contrària a una filosofia d'una educació pluralista en una escola de servei públic i perquè afecta les condicions de formació d'uns alumnes en detriment dels que tenen menys talent i, per tant, és contrària a una política d'igualtat d'oportunitats.

Referències

- COLEMAN, J.S.; CAMPBELL, E. Q.; HOBSON, C. J.; MCPARTLAND, J.; MOOD, A. M.; WEINFELD, F. D.; YORK, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: US Congressional Printing Office.
- DUBET, F. (2004). *L'école des chances: qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris: Seuil.
- DUMAY, X.; DUPRIEZ, V. (2009). "Contexte d'établissement et apprentissage des élèves". A Dumay, X. i Dupriez, V. (ed.). *L'efficacité dans l'enseignement, promesses et zones d'ombre*. Bruxelles: De Boeck Université.
- DUPRIEZ, V.; DUMAY, X.; VAUSE, A. (2008) "How Do School Systems Manage Pupils' Heterogeneity? A Re-analysis of PISA 2003", *Comparative Education Review*, 52 (2), 245-273.
- DUPRIEZ, V.; CORNET, J. (2005). *La rénovation de l'école primaire. Comprendre les enjeux du changement pédagogique*. Bruxelles: De Boeck Université.
- DURU-BELLAT, M.; LE BASTARD-LANDRIER, S.; PIQUÉE, S.; SUCHAUT, B. (2004). "Social School Mix and the Experience of High School and Primary School Pupils". *Revue française de Sociologie*, 45(3), 441-478.
- GORARD, S. (2006). "Is there a School Mix Effect?" *Educational Review*, 58(1), 87-94.
- LAUDER, H.; HUGUES, D.; WATSON, D.; WASLANDER, S.; THRUPP, M.; STRATHDEE, R.; SIMIYU, I.; DUPUIS, A.; MCGLINN, J.; HAMLIN, J. (1999). *Trading in Futures: Why Markets in Education don't Work*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- LAUDER, H.; KOUNALI, D.; ROBINSON, T.; GOLDSTEIN, H.; THRUPP, M. (2007). "Social Class, Pupil Composition, Pupil Progress and School Performance: an Analysis of Primary Schools". Document de treball: <<http://www.bath.ac.uk/research/harps/Resources/The%20Effects%20of%20Pupil%20Composition%20in%20Primary%20Schools%20owbl.pdf>>

- MARSH, H. W.; TRAUTWEIN, U.; LUDTKE, O.; KOLLER, O.; BAUMERT, J. (2005). "Academic Self-Concept, Interest, Grades and Standardized Test Scores: Reciprocal Effects Models of Causal Ordering". *Child Development*, 76(2), 397-416.
- MARROY, C. (2006a). "Pourquoi et comment réguler le marché scolaire?". *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 55, 3-8.
- (2006b). *Ecole, regulation et marché*. Paris: PUF.
- NASH, R. (2003). "Is the School Composition Effect Real? A Discussion with Evidence from the UK PISA Data". *School Effectiveness and School Improvement*, 14(4), 441-457.
- OPDENAKKER, M.-C.; VAN DAMME, J. (2001). "Relationship between School Composition and Characteristics of School Process and their Effect on Mathematic Achievement". *British Educational Research Journal*, 27, 407-432.
- OPDENAKKER, M.-C.; VAN DAMME, J. (2006). "Differences between Secondary Schools: a Study about School Context, Group Composition, School Practice and School Effects with Special Attention to Public and Catholic Schools and Types of Schools". *School Effectiveness and School Improvement*, 17(1), 87-117.
- RUMBERGER, RW.; PALARDY, G. J. (2005). "Does Segregation still Matter? The Impact of Student Composition on Academic Achievement in High School". *Teachers College Record*, 107(9), 1999-2045.
- THRUPP, M.; LAUDER, H.; ROBINSON, T. (2002). "School Composition and Peer Effects". *International Journal of Educational Research*, 37, 483-504.
- VAN DER SLIK, F. W. P.; DRIESSEN, GW; DE BOT, KL (2006). "Ethnic and Socioeconomic Class Composition and Language Proficiency: a Longitudinal Multilevel Examination in Dutch Elementary Schools". *European Sociological Review*, 22(3), 293-308.
- VAUSE, A.; DUPRIEZ, V.; DUMAY, X. (2008). "L'efficacité des pratiques pédagogiques : la nécessité de pren-

dre en compte l'environnement social". *Les Cahiers de recherche en éducation et en formation*, 63, 3-21. <[http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier63_Vause_et_al\(1\).pdf](http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier63_Vause_et_al(1).pdf)>

WALZER, M. (1983). *Spheres of Justice. A Defense of Pluralism and Equality*. Nova York: Basic books.

Collecció Finestra Oberta

1. Col·lectiu Ronda RCCL. *Immigració i estrangeria: l'estat de la qüestió*. 99 p. Març 1998.
2. Enric Marín i Joan Manuel Tresserras. *Seguiment de l'impacte social de les tecnologies de la informació i la comunicació (1/3)*. 56 p. Maig 1998.
3. Fundació CIREM. Jaume Funes (coord.), Quim Casals, Oriol Homs, Xavier Martínez, Ferran Miquel, Neus Roca i Jaume Trilla. *Proposta de mesures davant la desigualtat d'èxit a l'ESO*. 88 p. Juny 1998.
4. Salvador Cardús amb la col·laboració de Lluís Tolosa. *La premsa diària a les Illes Balears, el País Valencià i Catalunya (1976-1996)*. 122 p. Març 1998.
5. Enric Marín i Joan Manuel Tresserras. *Seguiment de l'impacte social de les tecnologies de la informació i la comunicació (2/3)*. 75 p. Octubre 1998.
6. Oriol Alsina i Roger Sunyer. *Informe sobre la Banca ètica a Europa*. 74 p. Novembre 1998.
7. M. José Montón i Montse Solerdecoll. *Experiències socioeducatives amb adolescents nouvinguts*. 46 p. Febrer 1999.
8. Carme Mayol i Eugènia Salvador. *Materials de lectura fàcil*. 85 p. Març 1999.
9. Francesc Deó, Marisa Abad, Encarna Larrey i Francesc Notó. *Un dia en la vida d'un nen. Un dia en la nostra vida*. 77 p. (Quadern del professor) i 105 p. (Quadern de l'alumne). Febrer 1999.
10. Enric Marín i Joan Manuel Tresserras. *Seguiment de l'impacte social de les tecnologies de la informació i la comunicació (3)*. 67 p. Maig 1999.
11. Marta Casas i Núria Casas en col·laboració amb Cristina Cerdà, Anna Montells i David Picó. *Projecte d'educació musical de La Lluna Blava*. 121 p. Novembre 1999.
12. Grup d'Estudis sobre els Drets dels Immigrants de la Universitat de Barcelona. *Les proposicions de reforma de la Llei d'estrangeria*. 77 p. Setembre 1999.
13. Jaume Funes i Fina Rifà (coord.). *Adolescents i dificultats socials a l'escola*. 98 p. Febrer 2000.
14. Laura Giménez i Laia Pineda. *La recerca social en l'administració local: una via d'aprofundiment de la democràcia*. 72 p. Març 2000.

15. Moisès Amorós, Ferran Camps i Xavier Pastor. *Mediació comunitària i gestió alternativa de conflictes a Catalunya. Una guia per a la governabilitat*. 91 p. Abril 2000.

16. Miquel Casanovas i Alfons Formariz. *Educació de persones adultes i immigració extracomunitària*. 62 p. Maig 2000.

17. ECOCONCERN. Robert Gonzàlez (coord.). *Processos participatius en la gestió d'espais naturals*. 94 p. Juny 2000.

18. Ana Escobar, Coro Luengo i M. José Pérez. *Aula d'acollida per a alumnes nouvinguts de l'IES Ramon de la Torre*. 92 p. Desembre 2000.

19. Marta Comas (coord.). *L'atenció als menors immigrants no acompanyats a Catalunya. Anàlisi de la realitat i propostes d'actuació*. 210 p. Gener 2001.

20. Marta Comas i Jaume Funes. *Educadores i educadors de carrer: de l'opció ideològica a l'opció tecnicometodològica*. 107 p. Gener 2001.

21. Equip d'Anàlisi Política de la UAB i Fundació Jaume Bofill. *Informe sobre la consulta ciutadana per a la revisió del Pla General d'Ordenació Urbanística de Cardedeu*. 110 p. Febrer 2001.

22. Antoni Segura (coord.), Pilar Comes, Santiago Cucurella, Andreu Mayayo i Francesc Roca. *Els llibres d'història, l'ensenyament de la història i altres històries*. 125 p. Juliol 2001.

23. Fundació FICAT. Irma Rognoni (coord.). *Menors del carrer: visió sociojurídica*. 139 p. Novembre 2001.

24. Equip d'Anàlisi Política de la UAB i Universitat del País Basc. *Xarxes crítiques a Catalunya i Euskadi: solidaritat internacional i antiracisme*. 124 p. Febrer 2002.

25. Equip d'Anàlisi Política de la UAB i Universitat del País Basc. *Xarxes crítiques a Catalunya i Euskadi: antimilitarisme i okupació*. 126 p. Febrer 2002.

26. Violeta Quiroga (relatora). *Atenció als menors immigrants: col·laboració Catalunya-Marroc*. 105 p. Març 2002.

27. Mònica Nadal, Rosa Oliveres i Miquel Àngel Alegre. *Les actuacions municipals a Catalunya en l'àmbit de la immigració*. 196 p. Març 2002.

28. Alfons Formariz, Miquel Casanovas i Clara Balaguer. *Educació de persones adultes per a la convivència i la cooperació en una societat multicultural*. 120 p. Gener 2003.

29. Fundació Jaume Bofill. *Granollers participa! Quina ciutat vols?* Informe del procés. 110 p. Març 2003.
30. Alicia Gómez, Rosa Patino i Jaume Funes (col·laborador). «*Fugint del futur*»: *La reserca de la mirada adolescent utilitzant tècniques audiovisuals*. 64 p. Maig 2003.
31. Laia Jorba i Lluís Planes. *Els consells veïnals i sectorials de Sitges, una experiència d'Agenda 21*. 56 p. Maig 2003.
32. Francesc Carbonell i Albert Quintana (coords.). *Immigració i igualtat d'oportunitats a l'ensenyament obligatori. Aportacions al debat sobre una futura llei d'educació a Catalunya*. 61 p. Juliol 2003.
33. Escenaris de Participació Ciutadana d'Ecoconcern. *Participació i immigració en contextos pluriculturals. La situació del Casc Antic de Barcelona*. 132 p. Setembre 2003.
34. Xavier Millán i Mawa N'Diaye (coords.). *Treball comunitari i interculturalitat: reflexions i experiències*. 128 p. Setembre 2003.
35. Esther Vivas. *Organitzacions, campanyes i moviments d'oposició al deute extern*. 96 p. Setembre 2003.
36. GREC Resolució de Conflictos. Noèlia Lafuente i Ferran Camps (coordinadors). *La gestió alternativa de conflictes en les organitzacions del tercer sector*. 103 p. Octubre 2003.
37. Maribel Garcia Gràcia (coordinadora). *Abandonament escolar, desescolarització i desafecció*. 131 p. Octubre 2003.
38. Marta Casas (coordinadora). *També catalans: Fills i filles de famílies immigrades*. 139 p. Novembre 2003.
39. Raül Turmo. *Andel: el model escandinau d'accés a l'habitatge*. 74 p. Febrer 2004.
40. Maria Padrós, Anna Zafon, Jaume Funes i Josep M. Puig. «*Educar millor és possible*» *Un projecte d'innovació a l'IES Miquel Tarradell*. 113 p. Abril 2004.
41. Carme Mayugo, Xavi Pérez i Marta Ricart (coordinadors). *Joves, creació i comunitat*. 157 p. Setembre 2004.
42. Fundació Jaume Bofill. *La participació ciutadana a través de les noves tecnologies. Estratègies per a la utilització de Consensus*. 48 p. Octubre 2004.

43. Eva Anduiza i Sergi de Maya. *La qualitat en la participació: una proposta d'indicadors*. 73 p. Maig 2005.

44. Koen Peeters Grietens. *Entre Tenebres. Gitanos immigrants: els rrom de l'est d'Europa a Barcelona i el seu accés a l'educació*. 133 p. Juny 2005.

45. Joaquim Sempere, director; Roser Rodríguez i Jordi Torrents. *El paper dels experts en els moviments ambientalistes a Catalunya*. 179 p. Juny 2005.

46. Marta Bertran. *Relacions entre famílies immigrades i institucions educatives en l'etapa de zero a sis anys*. 136 p. Novembre 2005.

47. Fundació Jaume Bofill. *Una proposta de pla de participació ciutadana: el cas de Molins de Rei*. 44 p. Desembre 2005.

48. Joan Subirats i Bernat Albaigés (coordinadors). *Educació i Comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. 179 p. Febrer 2006.

49. Irene Lop i Cristina Valls. *Joves i nit: un procés de participació amb joves*. 114 p. Abril 2006.

50. Roser Solà-Morales. *La gestió de la immigració a l'àmbit local. Reptes i actuacions*. 157 p. Desembre 2006.

51. Laia Jorba, Joel Martí i Marc Parés. *La qualitat en la participació: orientacions per a l'avaluació participada*. 56 p. Desembre 2007.

52. Miquel Àngel Essomba (coordinador). *Treball en xarxa a la formació inicial dels professionals de l'educació*. 181 p. Febrer 2009.

53. Miquel Àngel Alegre, Xavier Rambla i Òscar Valiente (coords.). *L'elecció de centre escolar a Catalunya. Elements per a un debat*. 152 p. Abril de 2009.

