



Procesos de segregación y polarización escolar: La incidencia de las políticas de zonificación escolar¹

School segregation and school polarization processes: the influence of school zonification policies

Miquel Àngel **Alegre***
Ricard **Benito****
Isaac **González*****

* *Institut de Govern i Polítiques Públiques (IGOP-UAB) y del European University Institute (Firencia)*

** *Institut de Govern i Polítiques Públiques (IGOP-UAB) y Profesor asociado del Departamento de Ciencia Política de la UAB*

*** *Institut de Govern i Polítiques Públiques (IGOP-UAB) y Profesor de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC)*

E-mail: Ricard.Benito@uab.cat Isaac.Gonzalez@uab.es

Resumen:

En este artículo se presentan algunos resultados de una investigación que, a partir de los datos recogidos en 10 municipios catalanes, analiza la incidencia de diferentes políticas de zonificación escolar –es decir, las políticas de preferencia de asignación de plaza escolar a través de la delimitación de zonas de influencia de las escuelas- sobre la segregación y la polarización de la red escolar. Mediante los índices de segregación escolar y los índices de polarización escolar se analiza la distribución del alumnado entre las diferentes escuelas de primaria -tanto públicas como privadas concertadas- según su capital instructivo familiar y el país de nacimiento. El análisis realizado apunta que algunos de los modelos de zonificación analizados –como es el caso del modelo que asigna una única escuela a cada área de influencia- favorecen la reproducción –o el incremento- de la segregación residencial en la red escolar. Otros, en cambio, establecen unas condiciones objetivas en el acceso escolar que favorecen la reducción de la segregación escolar, aconteciendo así políticas en favor de la equidad educativa y la cohesión social implementables desde las administraciones educativas locales. Esto ocurre cuando a un área de influencia se le asignan diversas escuelas públicas y privadas concertadas.

Palabras clave: Segregación escolar; Polarización escolar; Equidad educativa, Políticas educativas, Zonificación escolar.

Abstract:

Recibido: 12/03/2008

Aceptado: 17/07/2008

This paper assesses the influence of different policies of school zonification (i.e. local policies that sort students into different schools on the basis of the delimitation of areas of proximity) on school social segregation and school polarization dynamics. Using the school segregation index and the school polarization level we analyze how different groups of pupils (basing on family educational capital and country of birth) are distributed among primary public funding schools –public and private schools– in a sample of ten municipalities of Catalonia. Our results suggest that certain zonification models – such as the model that assigns a single catchment area per single school – tend to reproduce –or increase– the patterns of residential segregation into the school network social configuration. Others, however, establish certain objective conditions to access to school that favour a reduction in school segregation and polarization. This occurs when more than one public school and more than one private dependent school are assigned the same catchment area. These results have clear implications for the policy debate concerning educational equality and equity.

Key words: School segregation; School polarization; Equity; Education policy; School zonification.

* * * * *

1. INTRODUCCIÓN

Hace tiempo que el tipo de composición que conforma el alumnado inscrito en cada escuela es considerado uno de los factores centrales a la hora de analizar el peso atribuible al llamado “efecto-escuela” sobre los resultados académicos de los alumnos. Ya desde finales de los años cincuenta, en los Estados Unidos, varias investigaciones analizaban el impacto del estatus socioeconómico medio de las escuelas sobre las aspiraciones académicas de sus alumnos (Wilson, 1959; Michael, 1961; Turner, 1964; Boyle, 1966). Pero es fundamentalmente a raíz de las conclusiones del influyente informe Coleman (1966) cuando la discusión sobre los efectos de la composición escolar se extiende a nivel internacional y pasa a ocupar un lugar destacado en la agenda de investigadores y diseñadores políticos. No en vano, uno de sus principales argumentos situaba el perfil socioeconómico y académico del centro como el único factor propiamente escolar que, más allá del origen social de cada alumno (a nivel individual), impactaba significativamente sobre sus resultados escolares. Además, Coleman comprobaba como el efecto composición era de naturaleza “asimétrica”, siendo el alumnado socialmente menos favorecido el que más se beneficiaba de asistir a escuelas más aventajadas.

Desde entonces, y pese a las diversas críticas realizadas a las conclusiones de este informe, tanto en aspectos metodológicos como relativos a sus implicaciones políticas (Thrupp, 1995), han continuado proliferando investigaciones que no dejan de corroborar la existencia de efectos significativos de diferentes variables de composición escolar sobre los resultados académicos de alumnos y escuelas. Algunos de ellos han centrado sus análisis en la influencia del perfil socioeconómico y cultural de las clases y las escuelas (Willms y Raudenbush, 1989; Bryk y Raudenbush, 1992; Caldas y Bankston, 1997; Alegre y Arnett, 2007), otras en los efectos netos atribuibles a su composición

étnica (Caldas y Bankston, 1998; Brown, 2001; Hanushek et. al., 2002; Rangvid, 2005; Dronkers y Levels, 2006), otras en los impactos agregados y asimétricos de la composición por habilidad (rendimiento académico previo) de unos y otros contextos escolares (Dar y Resh, 1986; Grisey, 1996; Opdenakker y Van Damme, 2001; De Fraine et. al. 2003).

Por otro lado, adquiere importancia durante los años ochenta el movimiento de investigación denominado School Effectiveness Research (SER). Desde su emergencia, su mensaje principal ha sido que las escuelas, por ellas mismas, pueden marcar la diferencia ("*schools can make a difference*") –y por lo tanto ser efectivas también a la hora de reducir las distancias entre los resultados de sus alumnos– si basan su trabajo cotidiano en el desarrollo de toda una serie de procesos pedagógicos y organizativos que se han constatado positivos en este sentido (Teddle y Reynolds, 2000; Reynolds et. al. 2002); por ejemplo, un clima de consenso, cohesión y cooperación entre el profesorado, la existencia de una "atmósfera ordenada" dentro de la escuela, o la orientación de la práctica docente hacia el éxito académico (Scheerens y Bosker, 1997).

Una de las principales críticas a la tradición de estudios de efectividad escolar es que, en su mayoría, estos no han incorporado adecuadamente el peso de las diferentes variables de composición escolar sobre los resultados de sus alumnos, estableciendo una relación de causalidad demasiado directa entre procesos institucionales y organizativos, por un lado, y resultados académicos, por el otro (Slee, Weiner y Tomlinson, 1998; Thrupp, 2001; Dumay, 2004).

En resumen, si bien parece adquirir fuerza la tesis según la cual, en términos generales, las distintas variables que describen el tipo de composición social de las escuelas contribuyen de forma más significativa que aquellas otras que remiten a los diferentes procesos pedagógicos y organizativos cuando se trata de explicar las desigualdades de resultados académicos obtenidos por los alumnos y entre las escuelas (De Fraine et. al., 2003; Dumay y Dupriez, 2004; Alegre y Arnett, 2007), han sido también evidenciadas las interacciones mutuas existentes entre los dos conjuntos de variables (Gewirtz, 1998; Kilgore, 1991; Raudenbush et. al., 1992; Willms, 1992; Opdenakker y Van Damme, 2001). En una dirección similar, otras investigaciones cualitativas han enfatizado que el tipo de composición de las escuelas (según condición socioeconómica, de habilidades, o de origen "étnico") mediatiza el marco de posibilidades que abre más o menos margen al desarrollo de determinados procesos y aplicaciones pedagógicas y organizativas, así como a la emergencia de un clima escolar más o menos positivo (Thrupp, 1999; Van Zanten, 2001; Lupton, 2004).

En definitiva, es innegable la trascendencia de la composición social y cultural de las escuelas –más o menos homogénea, más o menos heterogénea; más o menos "privilegiada"– a la hora de comprender sus resultados académicos globales, así como las desigualdades entre los resultados obtenidos por sus alumnos. No se nos escapa, de acuerdo con la gran mayoría de los estudios que la han abordado, que este impacto de tipo escolar no deja de ser sensiblemente inferior al efecto atribuible a la extracción individual de los alumnos (Gorard, 2006). Pero este existe y acostumbra a ser significativo. Y lo que es más

importante: se trata de un proceso de influencia abordable desde la política educativa, más concretamente desde aquellas regulaciones que afectan las dinámicas de acceso/asignación escolar. Por este motivo el análisis de los efectos de estas regulaciones sobre los procesos de segregación y concentración escolar acontece un ámbito de interés especialmente relevante en el campo de los debates sobre la equidad y la igualdad de oportunidades real en educación.

Buena parte de la literatura académica que ha tratado de valorar la influencia del sistema educativo sobre las dinámicas de segregación escolar o sobre la posible acentuación de las desigualdades de resultados académicos entre alumnos y escuelas ha concentrado su atención en los diferentes niveles de diferenciación-jerarquización formativa que estos sistemas configuran. A este mismo nivel, estudios recientes apuntan la tendencia de aquellos sistemas educativos menos comprensivos hacia la profundización de las desigualdades en los resultados académicos basadas en la extracción socioeconómica del alumnado (Duru-Bellat, Mons y Suchaut, 2004; OCDE, 2005; Alegre y Arnett, 2007). Seguramente, este proceso tiene como base la posibilidad de relegar y concentrar el alumnado con mayores dificultades de adhesión escolar hacia centros o vías formativas de menor valor académico.

Aun así, el grado de comprensividad (o diferenciación) formal del sistema educativo no es el único factor contextual que explica la existencia de realidades escolares más o menos segregadas. Junto con este, otros factores contribuyen a configurar el marco objetivo que condiciona las posibilidades de acabar compartiendo escuela unos y otros alumnos. Entre otras: la presencia de centros privados (con mayor o menor financiación pública), la realidad más o menos diversificada de la red escolar (según titularidad, carácter religioso-laico, de tipo selectivo o no, de especialización o no...), o las diferentes modalidades de regulación del acceso escolar. Este artículo centra su atención en este último factor.

A nivel general, acostumbran a contraponerse dos modelos de "producción" del acceso escolar: por un lado aquel que se basa en los principios y en la lógica del "casi-mercado"; por otro lado, aquel en que se establecen regulaciones y medidas de planificación del acceso escolar del conjunto del alumnado o de algunos colectivos específicos de alumnos.

Efectivamente, uno de los principales motores de la tendencia de una parte significativa de los países occidentales hacia la introducción de criterios de "casi-mercado" (Le Grand y Bartlett, 1993; Vandenberghe, 1999) en la configuración de los servicios públicos (entre ellos la educación) se encuentra en el fomento de una mayor libertad de elección del tipo y perfil de servicio a recibir. En lo relativo a la cuestión de la elección-asignación de centro, los modelos de "casi-mercado" (o de "*open enrolment*") se basan en la premisa de la autoregulación en función de los equilibrios entre la demanda y la oferta de plazas escolares. Brevemente: las familias compiten entre ellas por matricular a sus hijos y hijas dentro de un abanico abierto de centros educativos, los cuales, a su vez, compiten entre ellos por lograr los mejores estándares de excelencia académica (hecho que, según el contexto, les puede abrir mayores

oportunidades de financiación pública y/o esponsorización privada) y por incorporar aquel perfil de alumnado que más lo facilite. Como ha sido confirmado por diferentes investigaciones cuantitativas y cualitativas realizadas en diferentes países y contextos (Willms y Echols, 1992; Gewirtz et. al., 1995; Woods et. al. 1998; Lauder et. al. 1999; Noden, 2000; McEwan y Carnoy, 2000; Baile, 2003; Bulkley y Fisler, 2003; Gordon, 2003; West, 2006; West et. al. 2004), en este marco aumentan las probabilidades de reproducirse dinámicas de segregación y polarización escolares. Las escuelas más demandadas agotan rápidamente su disponibilidad de plazas, mientras que aquellas otras situadas en las últimas posiciones del ranking de excelencia (y que generalmente reúnen aquel alumnado socioeconómicamente más vulnerable o minoritario) mantienen una amplia cartera de plazas vacantes que son ocupadas por aquellos estudiantes que, o bien no superan las prácticas selectivas (formales o informales) de las primeras, o bien proceden de la matriculación fuera de plazo, o bien no disponen del capital cultural necesario para posicionarse competitivamente en el mercado de elección escolar.

En el extremo opuesto se ubicarían aquellos modelos caracterizados por la regulación y gestión pública del proceso de elección y admisión de alumnos en los centros educativos. Las medidas pueden ser diversas: desde la aplicación de políticas de cuotas (reserva de plazas para alumnos con dificultades de aprendizaje) a la administración burocratizada de los procesos de inscripción escolar en base a criterios de priorización comunes para el conjunto de escuelas sostenidas con fondos públicos (los más habituales: proximidad de la escuela al domicilio del alumno, presencia de hermanos ya inscritos en la escuela seleccionada, vinculación entre centros de primaria y secundaria, priorización de los alumnos en situación socioeconómica desfavorecida, o con enfermedades crónicas...).

A este nivel, una de las políticas que ha recibido mayor atención ha sido la práctica de fundamentar los procesos de asignación escolar en la delimitación de zonas de influencia de las escuelas, un tipo de regulación basada en la priorización del criterio de proximidad que, habitualmente, ha sido ubicada como caso opuesto a la lógica del *"open enrolment"*. Según varias investigaciones, las políticas de zonificación, si bien son un instrumento que formalmente no actúa en un sentido focalizador (como sí lo hacen las políticas de cuotas), a la práctica tienden a reproducir a nivel escolar las desigualdades sociales y étnicas propias del territorio (Hoxby, 2000; Gorard et. al., 2003). Aun así, hay que remarcar de entrada que estas valoraciones tienen básicamente en cuenta la incidencia de una sola modalidad de zonificación (entre las muchas posibles); aquella que asigna a cada escuela su área o barrio "natural" de referencia. En estas circunstancias, no es extraño que estas políticas refuercen la traslación de la segregación socio-urbana a la realidad de la segregación escolar (Bonal, González y Valiente, 2005). Hay que remarcar, en todo caso, que buena parte de aquellos países y regiones que continúan utilizando el criterio zonal como pauta principal en la asignación de plazas escolares han ido flexibilizando el sentido de su aplicación (Alegre y Arnett, 2007). Insistiremos en esta cuestión más adelante.

2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

La finalidad de este artículo es valorar las posibilidades de corrección de determinadas dinámicas de segregación y concentración escolar atribuibles a una de estas políticas: la delimitación de las zonas de influencia escolar. Concretamente, el objetivo es analizar la incidencia que sobre estas dinámicas puede tener la aplicación local de diferentes modalidades de zonificación escolar (desde una tipología de área-escuela, hasta un modelo de zona única). Con este propósito se analizan las realidades escolares y las prácticas de zonificación de 10 municipios catalanes (durante el curso 2005-2006).

Según se irá remarcando en las próximas páginas, es evidente que a nivel local son múltiples y diversos los factores que acaban generando unos u otros patrones de distribución escolar del alumnado; desde factores contextuales (estructuración de la red escolar, segregación residencial, tamaño de la localidad y proximidad de otros municipios, peso político de determinados organismos públicos reguladores del acceso escolar, etc.) a variables de proceso o de carácter subjetivo (estrategias familiares, imágenes compartidas sobre los centros, etc.). A la vez, anticipamos que, ni esta investigación se basa en una muestra estadísticamente representativa de casos, ni las conclusiones que se derivan son plenamente incontrovertibles. Sin embargo, el trabajo empírico realizado permite visualizar indicios de unos efectos propios y específicos de las políticas de zonificación analizadas.

La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), de 1985, estableció un modelo de acceso a los centros educativos sostenidos con fondos públicos que supeditaba la libertad de elección de centro a la disponibilidad de plazas. En base a éste modelo, las familias pueden preinscribir a sus hijos en cualquiera de los centros educativos sostenidos con fondos públicos de su municipio, pero para aquellas situaciones en que la demanda de un centro supere la oferta, la ley establece tres criterios objetivos de priorización de acceso: hermanos en el centro escolar, nivel de ingresos y proximidad al domicilio. Las Comunidades Autónomas son las encargadas de elaborar la baremación de estos criterios y añadir aquellos que consideren oportunos. En Cataluña, el último decreto de matriculación establece los criterios de baremación de las preinscripciones que sintetiza la tabla 1.

En los centros con exceso de demanda, mediante la baremación de estos criterios, las plazas disponibles son adjudicadas a los alumnos que obtienen mayor puntuación, mientras que los alumnos con menos puntos son re-assignados a escuelas con plazas vacantes. Legalmente, ninguna escuela, ni pública ni concertada, dispone de ningún margen de autonomía para seleccionar a su alumnado. Teniendo en cuenta que el criterio de proximidad afecta al conjunto de familias, la zonificación escolar -es decir, la delimitación de las áreas geográficas de influencia de cada escuela, las áreas de influencia escolar- que determina la puntuación que las familias reciben a cada escuela del municipio (por proximidad) se convierte en un aspecto trascendental en los procesos de preinscripción y matriculación a los centros.

Tabla 1. Criterios de admisión del alumnado en Cataluña

Criterios generales		Puntuación
Cuando el alumno o alumna tiene hermanos o hermanas escolarizados o escolarizadas en el centro o padres o tutores legales que trabajan en el momento en que se presenta la preinscripción		40 puntos
Proximidad	Cuando el domicilio de la persona solicitante esté en el área de proximidad del centro	30 puntos
	Cuando a instancia del padre o madre, tutor o tutora, se tome en consideración, en vez del domicilio del alumno o alumna, la dirección del lugar de trabajo de uno de ellos, y éste esté dentro del área de proximidad del centro	20 puntos
	Cuando el domicilio esté ubicado en el mismo municipio dónde se ubicada el centro solicitado en primer lugar, pero no en su área de proximidad	10 puntos
Cuando el padre o la madre, tutor o tutora, sean beneficiarios de la ayuda de la renta mínima de inserción , calculado en función de los hijos con cargo a la persona perceptora		10 puntos
Cuando el alumno o alumna acredite una discapacidad de grado igual o superior al 33% o cuando el padre, la madre, tutor o tutora, un hermano o una hermana del alumno o alumna acredite una discapacidad igual o superior al 33%		10 puntos
Criterios complementarios²		Puntuación
Por el hecho de formar parte de una familia numerosa		15 puntos
Por el hecho de tener una enfermedad crónica que afecte al sistema digestivo, endocrino o metabólico, incluidos los celíacos		10 puntos

Fuente: Departamento de Educación (Generalitat de Catalunya).

De forma breve, apuntamos algunas características de los tres principales modelos de zonificación escolar más comunes en Cataluña (Bonal, González y Valiente, 2005):

a) *Zona única*: modelo con una única área de influencia escolar que incluye a todas las escuelas del municipio, tanto públicas como privadas concertadas. Este modelo es habitual a municipios pequeños, con un número reducido de centros educativos. Teóricamente facilita que las familias con un estatus socioeconómico muy bajo, gracias al criterio de nivel de ingresos, puntúen mucho en todas las escuelas y sean de las primeras en la lista de preinscritos en cualquiera de ellas. En el caso de las escuelas sobredemandadas es de esperar, pues, que estas familias tengan prioridad. Al integrar los centros privados concertados en la área de influencia (a diferencia de los otros dos modelos), se neutraliza su conversión en un mecanismo de "huída" para algunas familias. La principal dificultad de implementación de este tipo de zonificación es que, en función de las dimensiones del municipio, "choca" con el principio de

² Los criterios complementarios solo se tienen en consideración en situaciones de desempate.

proximidad al centro escolar que estipula la ley para el sistema de asignación de plazas.

b) *Área-escuela*: un área de influencia escolar para cada escuela pública, y zonificación alternativa para las escuelas concertadas. Es una situación común entre los municipios de dimensiones medianas. Este modelo tiene la ventaja que favorece la planificación municipal y la previsibilidad familiar, al margen de adecuarse bien al criterio de proximidad de centro escolar al domicilio del alumno. Al mismo tiempo, ofrece la posibilidad habitualmente no aprovechada de planificar un diseño de zonas que "rompa" la homogeneidad social de determinados barrios o distritos, incluyendo en cada una de ellas población de extracción social diversa (presumiblemente residente en demarcaciones vecinales diversas). El principal problema de este tipo de (re)ordenación territorial es que cuando se asigna una escuela pública fuertemente estigmatizada a una zona donde residen familias con una fuerte adhesión escolar, una parte significativa de ellas tiende a buscar estrategias de "huída" hacia la escuela privada concertada (donde pueden obtener una puntuación alta, debido a que se encuentra "liberada" de la zonificación o dispone de una alternativa a la de la escuela pública).

c) *Zonas múltiples*: áreas de influencia escolar con más de una escuela pública, y zonificación alternativa para las escuelas concertadas. Este modelo se aplica en algunos de los municipios de mayores dimensiones. Se encuentra a medio camino entre los dos modelos anteriores, reuniendo buena parte de las ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos. En términos generales se aproxima más al modelo de zona única. Pero teniendo en cuenta el criterio de proximidad del centro al domicilio, tan sólo se puede flexibilizar hasta el punto de integrar varias escuelas (únicamente escuelas públicas, porque la privada concertada queda al margen de esta zonificación). Algunos municipios disponen de este mismo modelo con la escuela concertada integrada.

3. METODOLOGÍA

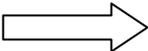
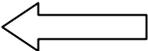
La investigación en la que se basan los contenidos de este artículo combinaba un enfoque cuantitativo y el material extraído de varias entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión con concejales, técnicos municipales y padres y madres de alumnos³. El objetivo de tal combinación ha sido contrastar los datos objetivos relativos a la matriculación del alumnado en diferentes municipios catalanes con las valoraciones que diferentes actores educativos hacen sobre el sistema de acceso al segundo ciclo de educación infantil, así como el efecto que sobre este tienen tanto la zonificación escolar como el resto de políticas educativas relacionadas con el acceso escolar. Este artículo toma en consideración únicamente los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo.

³ Esta investigación ha sido financiada por la Diputación de Barcelona y la Fundació Jaume Bofill. Los principales resultados de la investigación se recogen en el libro: Benito, R., y González, I. (2007) *Processos de segregació escolar a Catalunya* (Barcelona, Editorial Mediterrània).

3.1. Muestra

Se han tomado en consideración 10 municipios catalanes. Obviamente no se trata de una muestra estadísticamente representativa de la situación del conjunto de municipios de Cataluña. Aun así, entendemos que tanto el análisis interno de la realidad escolar de cada municipio, como la comparación entre municipios, ilustra una serie de regularidades (y de particularidades) relevantes y significativas en el abordaje tanto analítico como político de las posibles incidencias de los diferentes modelos de zonificación sobre los patrones de composición social de las escuelas. La selección de los municipios ha sido elaborada con el objetivo de incluir casos ejemplares y que contrasten la diversidad morfológica de los municipios catalanes. En base a esto se han tomado en consideración dos criterios de selección principales: el modelo de zonificación escolar y el tamaño del municipio. La Tabla 2 recoge la distribución de los municipios de la muestra en base a estos criterios centrales⁴:

Tabla 2. Muestra de municipios

Tamaño del municipio	Modelo de zonificación escolar		
	Zona única	Área-escuela	Zonas múltiples
Municipios grandes (+ 60.000 hab.)		Municipio C (99.000) Municipio D (68.000)	Municipio A (218.000) Municipio B (116.000) 
Municipios medianos (18.000 – 60.000 hab.)	 Municipio G (19.000)	Municipio E (27.000) Municipio F (20.000)	
Municipios pequeños (- 18.000 hab.)	Municipio H (16.000) Municipio I (15.000)	Municipio J (14.000)	

Nota: la cifra entre paréntesis corresponde al número aproximado de habitantes de cada municipio.

Es necesario añadir que, además del análisis comparado entre municipios, se ha podido analizar el impacto de un cambio de modelo de zonificación en dos municipios: el Municipio C, donde se pasó de una zonificación

⁴ Identificamos los distintos municipios con los que hemos trabajado mediante diferentes letras para preservar su anonimato.

de modelo área-escuela a zonas múltiples, y el Municipio F, donde se pasó de una zonificación de modelo área-escuela a zona única. Para llevar a cabo el análisis de tal cambio, en estos dos municipios se han recogido datos de los alumnos de más de un curso, de forma que tenemos la caracterización del alumnado que había accedido a P3 en las condiciones de zonificación del modelo antiguo (datos del alumnado que en el momento de la investigación cursaban P5), y las del alumnado que accedió a P3 en el primer año de implementación del nuevo modelo (alumnado de P4, sólo en uno de los dos municipios). Así, si tenemos en cuenta este desdoblamiento de modelos, en la muestra final se dispone de 4 casos de zona única, 5 casos de área-escuela y 3 casos de zonas múltiples. En la tabla anterior los cambios de modelos se muestran con una flecha que indica el desplazamiento sufrido en los dos casos mencionados.

3.2. Datos y variables

El análisis estadístico realizado se basa en la explotación de los resultados de un breve cuestionario administrado a todas las familias con hijos escolarizados en P3 (momento de inicio del itinerario escolar de acceso universal⁵) durante el curso 2005-06 en los 10 municipios seleccionados⁶. En esta encuesta se recogen datos objetivos referentes a la extracción social del alumno y datos relativos a la elección de escuela que hicieron sus padres. Esto nos permite relacionar procesos y estrategias de elección escolar vinculándolas a la adscripción social de las familias.

Los resultados que presentamos incluyen el análisis de los datos referentes al nivel de instrucción del padre y la madre del alumno y a su procedencia nacional. Diferentes estudios nacionales e internacionales demuestran que el nivel educativo de los padres es una variable fundamental para entender los resultados y la trayectoria académica de los alumnos. Para su elaboración, hemos optado por considerar el nivel de estudios más elevado de los progenitores (sea el del padre o el de la madre), variable que hemos etiquetado como *capital instructivo familiar*. Esta variable está formada por las siguientes categorías: *sin estudios o estudios primarios incompletos, estudios primarios y estudios postobligatorios*. Por su parte, la procedencia nacional de los alumnos es objeto de especial atención social y política, y buena parte de las investigaciones sobre segregación escolar toman exclusivamente esta variable como objeto de análisis. Uno de los objetivos de la investigación ha consistido en contrastar los niveles de segregación escolar en base al nivel de instrucción de los padres, variable determinante de los resultados académicos futuros del alumnado pero socialmente menos problematizada, con los niveles de

⁵ En España la escolarización es obligatoria entre los 6 y los 16 años, pero ya entre los 3 y los 5 años tiene un carácter universal, y la tasa de escolarización es prácticamente del 100%. Esta etapa está compuesta por los cursos P3, P4 y P5, correspondientes a los 3, 4 y 5 años de edad respectivamente.

⁶ Como ya advertíamos, en los casos de los municipios C y F el cuestionario se ha administrado a las familias de distintos cursos: en el municipio C a las familias de P3, P4 y P5, y en el municipio F a las familias de P3 y P5.

segregación escolar basados en la procedencia del alumnado (la procedencia la hemos operacionalizado a partir de dos variables: país de nacimiento del alumno y país de nacimiento de los padres).

3.3. Indicadores

Para desarrollar el análisis de la distribución del alumnado, hemos trabajamos con dos indicadores que nos permiten comparar las distintas realidades escolares municipales: el índice de segregación escolar y el nivel de polarización escolar. El primero ha sido utilizado y debatido en el marco de otros estudios (Gorard y Taylor, 2002; Gorard y Smith, 2004) y permite analizar la distribución de un grupo de alumnos en el conjunto de la red escolar. El segundo, propuesto por primera vez en el estudio en el que se basa este artículo, facilita el análisis de aquellos centros educativos donde se concentra un mayor (o menor) porcentaje del grupo en cuestión. A continuación exponemos y explicamos las respectivas fórmulas.

A) Índice de segregación escolar

Como ya hemos mencionado, el índice de segregación escolar (S) mide la distribución de un determinado subgrupo de alumnos entre distintas escuelas. La fórmula es:

$$S = 0.5 \times \sum_{i=1}^S \left| \left(\frac{A_i}{X} \right) - \left(\frac{B_i}{Z} \right) \right|$$

Aquí, A_i y B_i son, respectivamente, el número de alumnos del grupo seleccionado (por ejemplo, el número de estudiantes con al menos un padre con estudios postobligatorios) y el número total de alumnos en esa escuela. X y Z son, respectivamente, el número total de estudiantes del subgrupo y el total de alumnos en todas las escuelas consideradas en el análisis (en nuestro caso, el número total de escuelas en cada municipio).

El valor de S puede variar entre 0 y 1; el valor 0 representa la distribución menos segregada posible de los alumnos del subgrupo entre las escuelas, y el valor 1 representa la máxima segregación posible. Los índices de S resultantes pueden ser interpretados como la fracción de alumnos del grupo seleccionado que sería necesario cambiar a otras escuelas para conseguir una distribución no segregada (Gorard & Smith 2004).

B) Nivel de Polarización Escolar

El nivel de polarización escolar mide la distribución de cierto subgrupo de alumnos entre el 20% de escuelas con la mayor y menor proporción de esos alumnos en determinado municipio. Está compuesto por dos índices: el índice de sobre-concentración (UC) y el índice de infra-concentración (LD). Para analizar el nivel de polarización escolar, ambos índices deben ser mostrados a la par. Las respectivas fórmulas son:

C) Índice de Sobre-concentración

$$UC = \frac{\left(\frac{C}{D}\right) - \left(\frac{X}{Z}\right)}{\left(\frac{C_{\max}^a}{D}\right) - \left(\frac{X}{Z}\right)}$$

^aSi $X \geq D$, entonces $C_{\max} = D$, mientras que si $X < D$, entonces $C_{\max} = X$.

C es el número de alumnos del subgrupo analizado dentro del quintil de escuelas con el mayor porcentaje de alumnos del mismo subgrupo, mientras que D representa el número total de alumnos en ese grupo de escuelas. X y Z son, respectivamente, el número total de alumnos de este grupo y el número total de alumnos en todo el municipio. C_{\max} representa el máximo número de alumnos del subgrupo que, en ese municipio, podrían llegar a estar matriculados en el quintil de escuelas con el mayor porcentaje de ese tipo de alumnos. El índice UC puede variar entre 0 y 1. El valor 0 representa una distribución donde no existe ningún efecto de concentración en el 20% de las escuelas a las que nos venimos refiriendo, mientras que el valor 1 indica la máxima concentración posible del subgrupo en el 20% de escuelas en consideración.

D) Índice de Infra-concentración

$$LD = \frac{\left(\frac{E}{F}\right) - \left(\frac{X}{Z}\right)}{\left(\frac{E_{\min}^b}{F}\right) - \left(\frac{X}{Z}\right)}$$

^bSi $(G) =$ número de alumnos escolarizados fuera del quintil de las escuelas con menor proporción de alumnos del subgrupo bajo consideración, entonces: Cuando $X \leq G$, entonces $E_{\min} = 0$. Cuando $X > G$, entonces $E_{\min} = X - G$.

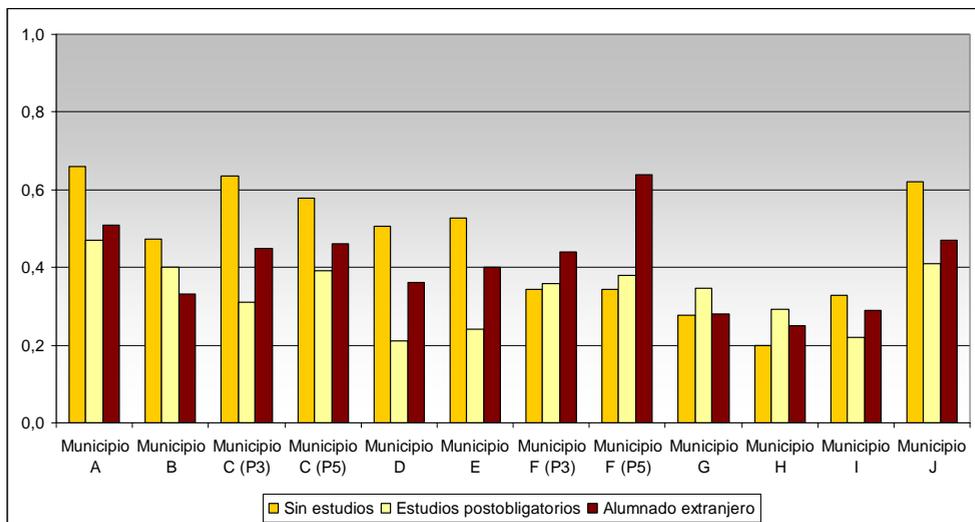
E es el número de alumnos de un subgrupo específico matriculados en el quintil de escuelas con el menor porcentaje de los alumnos de ese subgrupo; F representa el número total de alumnos en el mencionado quintil de escuelas. X y Z son, respectivamente, el número total de estudiantes del subgrupo analizado y el número total de alumnos en el municipio o territorio considerado. E_{\min} refleja el número mínimo de alumnos del subgrupo que, en el municipio o territorio, pudiera ser matriculado en el quintil de escuelas con menor porcentaje de ese perfil de alumnado. El índice LD puede fluctuar entre 0 y 1. El valor 0 representa la inexistencia total de infra-concentración del alumnado del subgrupo estudiado en el quintil de escuelas con menos porcentaje de tales alumnos, mientras que el valor 1 indica la ausencia máxima posible de alumnos del subgrupo en el 20% de escuelas bajo consideración (por lo tanto, la máxima infra-concentración posible).

4. RESULTADOS

4.1. Segregación y polarización escolar

En el conjunto de municipios analizados encontramos unos importantes niveles de segregación escolar según la procedencia del alumnado, pero también según su capital instructivo familiar. En el Gráfico 1 se observa que sólo en un municipio (Municipio F) la segregación relativa al alumnado nacido en el extranjero es la más elevada. En los otros municipios el índice más elevado hace referencia al capital instructivo familiar (mayoritariamente al alumnado de familias sin estudios o con primaria incompleta).

Gráfico 1. Índices de segregación escolar entre las escuelas de cada municipio



Fuente: Elaboración propia.

Lógicamente, los índices de segregación del alumnado nacido en el extranjero y del alumnado con padres sin estudios están estrechamente relacionados, debido a que una parte de las familias inmigradas presentan situaciones de "déficit" instructivo. Pero no todas las familias sin estudios son familias inmigradas. En la mayor parte de municipios se produce un "efecto acumulativo" de situaciones de déficit instructivo: la escolarización de las familias inmigradas (de países empobrecidos) tiende a producirse en aquellas escuelas con mayor presencia de familias autóctonas "infrainstruidas". Por este motivo, en términos generales el índice de segregación del alumnado con padres sin estudios es superior al del alumnado nacido en el extranjero (y también del índice del alumnado con padres nacidos en el extranjero).

Los niveles de segregación escolar del alumnado procedente de familias con estudios postobligatorios, pese a ser inferiores a los del alumnado nacido en el extranjero, no se alejan en exceso. De hecho, en tres municipios son

superiores. Además, si de este grupo de familias seleccionamos aquellas en que el padre y/o la madre dispone de una credencial universitaria, en la mayor parte de municipios el nivel de segregación se incrementa. Por lo tanto, los problemas de segregación escolar en función del capital instructivo familiar del alumnado en la mayor parte de casos son superiores a los relativos a la procedencia del alumnado.

En relación a los niveles de polarización escolar, en el caso del alumnado nacido en el extranjero, en todos los municipios (excepto el Municipio B) el índice de infra-concentración en aquellas escuelas dónde este colectivo tiene menor presencia es de 1; por lo tanto, no tienen ningún alumno nacido en el extranjero escolarizado (recordamos que el índice de infra-concentración escolar hace referencia al 20% de escuelas con menos alumnos nacidos en el extranjero). La mayor parte de centros que se encuentran dentro del 20% de escuelas con menos presencia de alumnos nacidos en el extranjero son escuelas concertadas. No parece, pues, que la política de reserva de dos plazas para alumnos con NEE sea garantía que todas las escuelas concertadas escolaricen alumnos nacidos en el extranjero, puesto que buena parte del alumnado con NEE que se escolariza responde a otro perfil. Además, se da el caso de alguna escuela privada concertada que dispone de concierto a partir de la educación primaria y que, por lo tanto, el segundo ciclo de educación infantil no está subvencionado, hecho que dificulta la escolarización de alumnos de origen extranjero en el centro.

Con respecto al nivel de sobre-concentración en las escuelas que escolarizan más alumnos nacidos en el extranjero, observamos que las cifras varían en función del municipio (Tabla 3). Lógicamente, el peso del colectivo inmigrado entre el conjunto del alumnado influye; la concentración tiende a ser más baja en aquellos municipios con menor presencia de alumnos de origen extranjero.

Tabla 3. Niveles de polarización escolar (alumnos nacidos en el extranjero)

Municipio A	1	0,58
Municipio B	0,85	0,35
Municipio C (P5)	1	0,53
Municipio C (P3)	1	0,43
Municipio D	1	0,32
Municipio E	1	0,25
Municipio F (P5)	1	0,76
Municipio F (P3)	1	0,53
Municipio G	1	0,27
Municipio H	1	0,23
Municipio I	1	0,12
Municipio J	1	0,50

Fuente: Elaboración propia.

Si comparamos estos datos de polarización escolar con los del alumnado con padre y/o madre con estudios postobligatorios (Tabla 4), observamos que,

lógicamente, los índices de sobre-concentración en las escuelas "sobrecapitalizadas" son más bajos (por tratarse de un grupo más numeroso). Por otra parte, los valores de los índices de infra-concentración de las escuelas con menor capital mayoritariamente son superiores a los de las escuelas con mayor presencia de alumnos nacidos en el extranjero. Esto indica que la ausencia de familias con estudios postobligatorios en algunas escuelas es más aguda que la concentración del alumnado inmigrado. Como ya hemos comentado con anterioridad, los dos fenómenos se retroalimentan; tiende a haber mayor presencia de población inmigrada en los centros con mayor déficit instructivo. Lo que apuntan estos datos es que analizando las situaciones de concentración más extremas, la infracapitalización de algunos centros es un fenómeno de mayor intensidad.

Tabla 4. Niveles de polarización escolar (alumnos con padre y/o madre con estudios postobligatorios)

Municipio	Índices de sobre-concentración	Índices de infra-concentración
Municipio A	0,77	0,77
Municipio B	0,65	0,56
Municipio C (P5)	0,76	0,58
Municipio C (P3)	0,63	0,53
Municipio D	0,4	0,32
Municipio E	0,33	0,22
Municipio F (P5)	0,65	0,38
Municipio F (P3)	0,56	0,36
Municipio G	0,4	0,7
Municipio H	1	0,3
Municipio I	0,37	0,45
Municipio J	0,55	0,61

Fuente: Elaboración propia.

Si comparamos los datos de polarización de las escuelas con mayor capital instructivo postobligatorio y las escuelas que tienen menos, observamos que en la mayoría de municipios el nivel de concentración en las escuelas sobrecapitalizadas es superior al de las escuelas infracapitalizadas. Así, la concentración de familias con estudios postobligatorios en algunas escuelas es de mayor intensidad que la ausencia de estas familias en otras escuelas. A su vez, esta concentración escolar de capitales instructivos "elevados", en la práctica totalidad de municipios es superior a la concentración del alumnado inmigrado: menos en el caso de Municipio F (P5), en los otros municipios los índices de sobre-concentración de las escuelas sobrecapitalizadas son superiores a los de las escuelas con más alumnos nacidos en el extranjero. Por lo tanto, los problemas de concentración del capital instructivo son superiores a los relacionados con la procedencia del alumnado. Lejos de menospreciar la concentración en las escuelas socialmente más "desfavorecidas", lo que ponen

de relieve estos datos es que la concentración de familias con estudios postobligatorios en algunas escuelas es un fenómeno de mayor magnitud.

4.2. Diferencias entre pública y privada concertada

Un análisis de la distribución del alumnado de origen extranjero en el conjunto de la red escolar muestra importantes diferencias entre el sector público y el sector privado concertado. Si analizamos el conjunto de los datos obtenidos mediante la administración del cuestionario, también observamos importantes diferencias entre ambos sectores: mientras el alumnado nacido en el extranjero representa un 10,3% del total del alumnado escolarizado en el sector público, el sector concertado representa un 3,9% del alumnado escolarizado. En relación al país de nacimiento de los padres, los alumnos con padre y madre nacidos en el extranjero representan un 22,6% del alumnado de la escuela pública. En la escuela concertada representan un 6% del alumnado escolarizado.

Pero si hacemos una lectura de los datos a nivel local, municipio por municipio, observamos que las diferencias entre sectores no siempre adquieren la misma intensidad ni el mismo sentido: en algunos municipios el desequilibrio entre pública y concertada es superior al que muestran los datos agregados, en otros es sensiblemente inferior y en un par de municipios la escuela concertada tiene un mayor porcentaje de alumnos de origen extranjero que la pública. Estas variaciones pueden explicarse por el perfil de escuela concertada presente en cada municipio y el alcance de las políticas de reserva de plazas para alumnos con NEE. Pero independientemente del alcance de las diferencias entre el sector público y el privado concertado, la titularidad no es el único factor que explica las diferencias en la composición social de los centros de enseñanza. En la mayor parte de municipios, el índice de segregación entre el conjunto de centros es bastante superior al índice de segregación entre los dos sectores de titularidad (en algunos casos muy próximo al 0). De hecho, los niveles de segregación del alumnado de origen extranjero dentro del sector público y dentro del sector concertado acostumbran a ser superiores al nivel de segregación entre sectores.

Como ya hemos comentado con anterioridad, la estadística oficial no recoge datos relativos al perfil socioeconómico o al capital instructivo familiar del alumnado. Por lo que se refiere al capital instructivo familiar, los datos recogidos en los 10 municipios muestran diferencias significativas con respecto al capital instructivo familiar del alumnado escolarizado en cada uno de los dos sectores de titularidad. En el sector público, los alumnos con padre y/o madre con estudios postobligatorios representan un 50,5% del alumnado, mientras que en el sector concertado representan un 67,7% del alumnado. En el caso de los alumnos con padres sin estudios o con estudios primarios incompletos, en el sector público estos representan un 12,8% del total de alumnos escolarizados, mientras que en el sector concertado representan un 4,7%. A nivel global, pues, el capital instructivo familiar del alumnado escolarizado en la escuela concertada es significativamente superior al escolarizado en la escuela pública.

Como en el caso del alumnado de origen extranjero, cuando se analizan los datos a nivel local se observa que las diferencias entre la escuela pública y la privada concertada tienen mayor fuerza en algunos municipios que en otros. Pese a estas diferencias, la escuela concertada presenta un mayor capital instructivo que la pública. Pero como en el caso del alumnado de origen extranjero, el nivel de segregación según el capital instructivo familiar entre los centros públicos y los centros concertados es bastante inferior al nivel de segregación existente entre el conjunto de centros. Además, en prácticamente todos los casos la segregación dentro del sector público es superior a la segregación entre sectores, tanto con respecto a las familias con déficit instructivo como las familias con estudios postobligatorios.

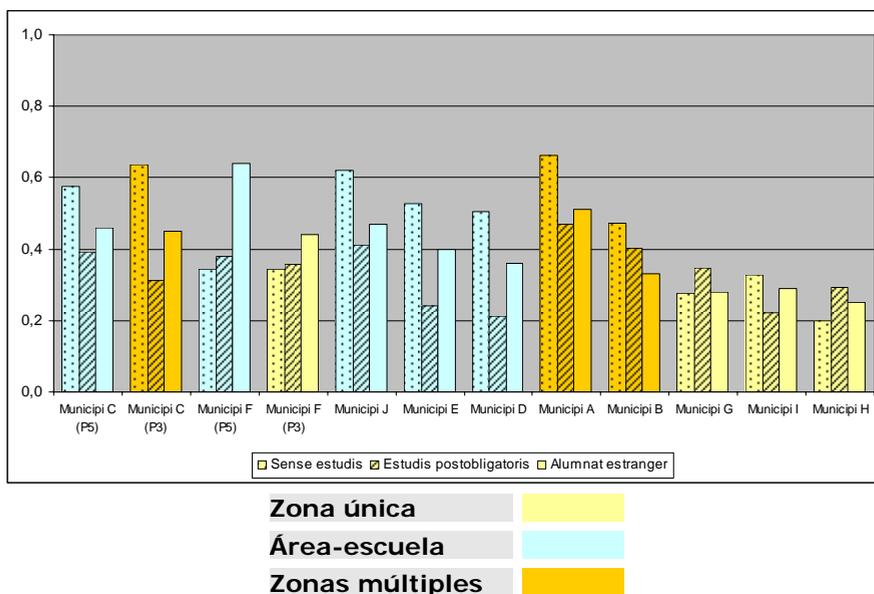
Estos datos refuerzan la idea anteriormente apuntada que independientemente del alcance de las diferencias entre sectores en cada municipio, la titularidad no es el único factor de segregación escolar, ya que dentro del propio sector público (y en menor medida del concertado) encontramos diferencias significativas con respecto a la composición social de los centros.

En este sentido, la ubicación y el entorno social de los centros tienen una importante incidencia sobre la distribución del alumnado. Así, en términos generales, aquellos centros públicos que se encuentran ubicados en barrios periféricos tienden a tener unos capitales instructivos más bajos que los que se encuentran ubicados en el centro o en barrios residenciales. En conjunto, pues, los municipios con mayor número de habitantes y, por lo tanto, con una morfología urbana más diversificada tienden a presentar unos niveles de segregación más elevados, especialmente en el caso de los capitales instructivos más bajos, que tienen un menor nivel de movilidad. Por lo tanto, a pesar de la relevancia que pueda tener la titularidad en cada municipio, estos datos indican que este no es el único factor de desigualdad entre centros y que existen importantes diferencias dentro del sector público, así como dentro del sector concertado.

4.3. La incidencia de los modelos de zonificación escolar

Valorando de forma conjunta la segregación de los tres subgrupos de alumnos que acabamos de analizar (sin estudios o primaria incompleta, estudios postobligatorios y alumnado nacido en el extranjero), los municipios que en conjunto presentan unos índices más bajos son los tres municipios de zona única (Gráfico 2). Entre los municipios con modelo de área-escuela y de zonas múltiples no se detectan diferencias destacables más allá de la particularidad de los municipios E y D con respecto a la segregación de las familias con estudios postobligatorios (particularidad que está directamente relacionada con la oferta escolar del municipio y de su entorno, pero no con el modelo de zonificación escolar).

Gráfico 2. Índices de segregación escolar entre las escuelas de cada municipio según el modelo de zonificación escolar



Los problemas de segregación y de polarización escolar no siempre van unidos; podemos encontrar municipios con importantes problemas de concentración que a la vez presenten unos bajos niveles de segregación escolar, o a la inversa. Si analizamos los niveles de polarización escolar en función de los modelos de zonificación, observamos que no en todos los casos los municipios con modelo de zona única son los que presentan unos índices más bajos. En relación a las familias con estudios postobligatorios, los índices de sobreconcentración en las escuelas sobrecapitalizadas de los municipios con zona única se sitúan entre los más bajos (con la excepción del Municipio H, con un índice de 1, que se explica por la presencia de un centro privado sin concierto en el segundo ciclo de educación infantil), mientras que en las escuelas infracapitalizadas el nivel de infraconcentración es diverso. Por lo tanto, en estos municipios de zona única, que presentan un bajo nivel de segregación, aparecen algunos problemas de polarización escolar. Dónde sí parece haber una cierta continuidad entre un nivel bajo de segregación y un nivel bajo de polarización es en los dos municipios de área-escuela dónde se produce un "efecto-huida" de capitales instructivos elevados hacia municipios vecinos.

Por lo que al alumnado nacido en el extranjero se refiere, todos los municipios menos uno presentan el máximo nivel de infraconcentración posible en aquellas escuelas con menos presencia de este colectivo, independientemente del modelo de zonificación escolar. En cambio, los índices de sobreconcentración en las escuelas de los municipios de zona única con más presencia de alumnos nacidos en el extranjero se sitúan entre los más bajos. Por otra parte, el municipio dónde se produce un cambio de zonificación escolar

hacia el modelo de zona única (Municipio F en P3) el nivel de sobre-concentración escolar decrece notablemente respecto al modelo de área-escuela (P5). Aún así, dos municipios con modelo de área-escuela (E y D), presentan unos índices de sobre-concentración que se sitúan al nivel de los municipios con modelo de zona única.

Así pues, el modelo de zona única pese a presentar aspectos positivos en términos de menor polarización escolar, no consigue dibujar una situación lo suficientemente favorable para distanciarse de los otros modelos de zonificación, como sí sucedía en el caso de la segregación escolar. Teniendo en cuenta la mayor visibilidad de las situaciones de polarización escolar, el hecho que algunos municipios de zona única presenten algunos problemas de sobre-concentración escolar puede dejar en segundo plano los efectos positivos que tiene sobre la situación estructural en conjunto, es decir, sobre la segregación escolar. En definitiva, estos datos vienen a confirmar que la polarización y la segregación escolar son problemáticas de orden diferente y que no siempre están interrelacionadas.

4.4. Efectos del cambio de modelo de zonificación escolar

Pasamos ahora a analizar los efectos del cambio de modelo experimentado por dos de los municipios seleccionados. Recordamos que en el caso del Municipio C se ha pasado de una zonificación de área-escuela a una de zonas múltiples (con la concertada integrada) y en el Municipio F de área-escuela a zona única. En la Tabla 5 se presentan los diferentes índices de segregación y de concentración escolar en estos dos municipios, tanto para el último curso del modelo de zonificación antiguo (P5), como para el curso más reciente del nuevo modelo (P3).

Con respecto a la segregación escolar, los principales beneficios del cambio de modelo tienen lugar entre los capitales instructivos postobligatorios y universitarios. Por lo tanto, la ampliación del margen de elección de centro a más de una escuela pública ha tenido efectos positivos sobre la redistribución de las familias con mayor capital instructivo. El factor que puede explicar este incremento de la redistribución es la reducción del "efecto-huida" hacia la concertada de aquellas familias que, dispuestas a escoger alguna otra escuela pública del municipio, no están dispuestas a matricular a sus hijos en la escuela pública que les corresponde en el modelo de área-escuela.

De hecho, en los dos municipios el porcentaje de familias con estudios universitarios en los centros públicos se ha incrementado, mientras que en los centros concertados el porcentaje se ha reducido. Al ensanchar las áreas, pues, una parte de estas familias parece optar por escuelas públicas con menor nivel de homogeneidad social y, por lo tanto, de concentración de capitales instructivos (como también se puede observar en la tabla, en los dos municipios el índice de sobre-concentración en las escuelas sobrecapitalizadas se reduce).

Tabla 5. Índices de segregación y concentración escolar de los dos municipios que han cambiado de modelo de zonificación escolar

Índices		Municipio C			Municipio F		
		P5	P3	Diferencial	P5	P3	Diferencial
Índices de segregación escolar	Sin estudios o primaria incompleta	0,58	0,64	0,06	0,34	0,34	0
	Estudios postobligatorios	0,39	0,31	-0,08	0,38	0,36	-0,02
	Estudios universitarios	0,36	0,34	-0,02	0,54	0,18	-0,36
	Alumnado nacido en el extranjero	0,46	0,45	-0,01	0,64	0,44	-0,20
	Alumnado con padres nacidos en el extranjero	0,54	0,59	0,05	0,43	0,30	-0,13
Niveles de polarización escolar	Í. de infra-concentración de alumnos extranjeros	1	1	0	1	1	0
	Í. de sobre-concentración de alumnos extranjeros	0,53	0,43	-0,1	0,76	0,53	-0,23
	Í. de sobre-concentración escuelas sobrecapitalizadas	0,76	0,63	-0,13	0,65	0,56	-0,09
	Í. de infra-concentración escuelas infracapitalizadas	0,58	0,53	-0,05	0,38	0,36	-0,02

Fuente: Elaboración propia.

En el caso del alumnado de origen extranjero, en el Municipio F el cambio de modelo ha tenido beneficios sobre el nivel de segregación, mientras que en el Municipio C éste prácticamente no ha disminuido (y en el caso de los alumnos con padres nacidos en el extranjero se ha incrementado ligeramente). En cambio, por lo que se refiere a las familias con “déficit instructivo” el cambio de modelo no consigue reducir el nivel de segregación escolar; en el Municipio C el índice se incrementa y en el Municipio F se mantiene igual.

Parece, pues, que el ensanchamiento de las áreas de influencia en un caso y la implementación de una única zona en el otro no ha provocado cambios significativos en el comportamiento de las familias menos instruidas. La integración de la escuela pública y concertada en las mismas áreas de influencia no ha generado un mayor acceso de estas familias al sector concertado, sino que, contrariamente, se ha incrementado ligeramente la concentración de estas familias en las escuelas públicas donde ya tenían una presencia significativa. Parece, pues, que la integración de las dos titularidades en las mismas zonas establece unas condiciones objetivas que pueden favorecer una mayor presencia de familias poco instruidas en el sector concertado pero que por sí misma no es suficiente.

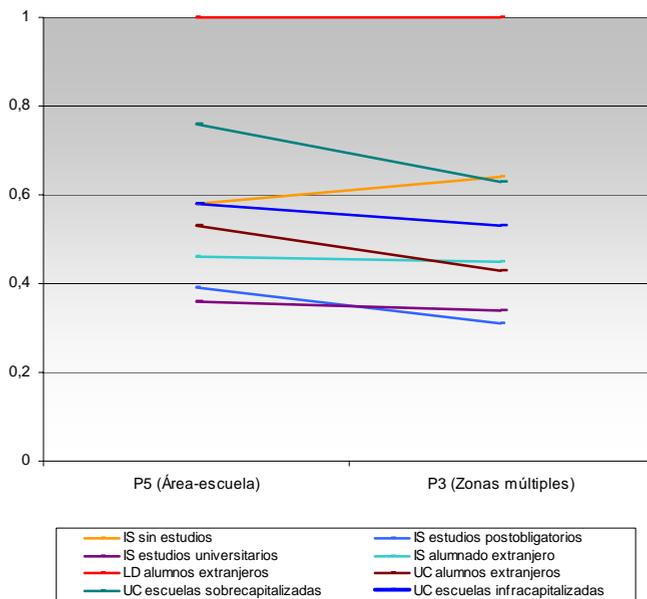
Lógicamente, para que esto suceda, es necesario, en primer lugar, que el conjunto de la escuela concertada asuma la función social que le corresponde (suprimiendo los condicionantes económicos y las prácticas de selección adversa) y, en segundo lugar, complementar el cambio estructural en la zonificación escolar con políticas informativas y de orientación a las familias –

desde las administraciones locales- con el objetivo de, progresivamente, ir haciendo más visible y accesible la opción de la escuela concertada entre estas familias.

Por lo que se refiere a la polarización escolar, los principales efectos positivos del cambio de modelo se producen en las escuelas con mayor presencia de alumnos extranjeros y en las escuelas sobrecapitalizadas (con mayor presencia de familias con estudios postobligatorios). En las escuelas con menor presencia de alumnos extranjeros, los índices siguen siendo máximos (valor 1), tanto con el modelo antiguo como con la zonificación de nueva aplicación. Con respecto a las escuelas con menor presencia de capitales instructivos postobligatorios, el nivel de infra-concentración se ha reducido ligeramente.

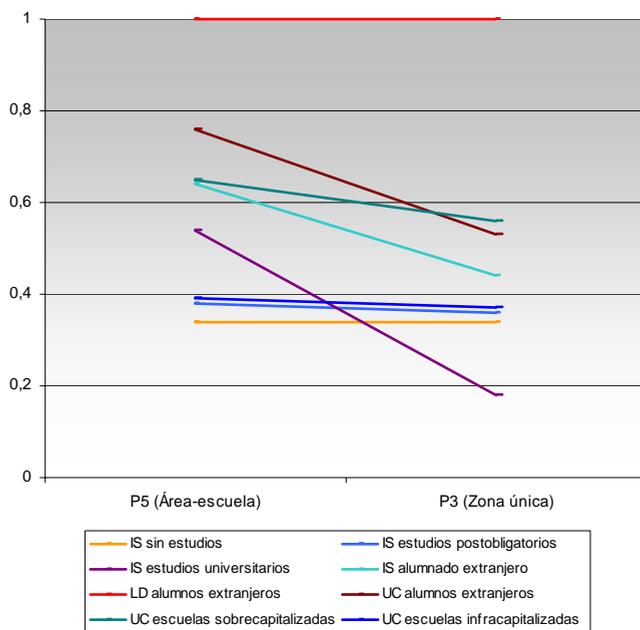
Haciendo una mirada global a los índices, tanto de segregación como de polarización, en los dos municipios se han producido mejoras significativas, experimentando un decrecimiento de sus niveles de segregación escolar y de polarización escolar. Los principales beneficios se han producido en la distribución de los alumnos de origen extranjero y, sobre todo, de los alumnos con un capital instructivo familiar postobligatorio. En cambio, en relación a las familias con déficit instructivo el cambio de modelo no ha mejorado su distribución.

Gráfico 3. Índices de segregación y niveles de polarización escolar del Municipio C con zonificación de área-escuela y de zonas múltiples



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 4. Índices de segregación y niveles de polarización escolar del Municipio F con zonificación de área escuela y de zona única



Fuente: *Elaboración propia.*

5. CONCLUSIONES

Es indudable que en la polarización y la segregación escolar pesan mucho factores que no están relacionados con el modelo de zonificación escolar, tales como el peso de la propia segregación residencial, el número y perfil de centros privados del municipio o las diferencias en las estrategias de elección de centro de las familias (lógicas de "proximidad", de "refugio", de "distinción...") (Benito y González, 2008).

Estos tres factores (junto con otros, específicos o no de cada realidad local) condicionan mucho la composición social de las escuelas en los diferentes municipios, al tiempo que minimizan el posible impacto de los modelos de zonificación. Pero lo cierto es que los resultados de la investigación parecen señalar que ciertos diseños de la zonificación escolar son menos segregadores que otros. Los municipios con zonas únicas tienden a presentar unos índices de segregación escolar inferiores. También hemos observado como en los dos municipios analizados en qué se ha producido un cambio en el modelo de zonificación –de un modelo de área-escuela a, en un caso, un modelo de zona única y, en el otro caso, un modelo de zonas múltiples que integra en cada área de influencia tanto escuelas públicas como concertadas– tanto los índices de segregación como de polarización escolar tienden a disminuir.

En términos generales, por lo tanto, parece que las zonas que aúnan diferentes escuelas, y donde las escuelas públicas y concertadas están integradas en una misma situación competitiva –es decir, dónde la concertada está sujeta a la misma baremación que la pública en función del área dónde se ubica- tienden a presentar niveles inferiores de segregación y polarización escolar. En los municipios que parten de condiciones de segregación acentuadas, los beneficios de los modelos de zona única o de zonas múltiples parecen transversales a todos los índices analizados, tanto los de segregación como los de polarización.

En cambio, en los municipios dónde la situación de partida no es marcadamente segregada, los beneficios de este tipo de modelos de zonificación pueden ser más controvertidos. Aun cuando los resultados de la investigación no son concluyentes, los diferentes indicios que aportan los índices comparados nos llevan a concluir lo siguiente: los modelos de zona única –o de zona múltiple con la concertada integrada- correlacionan con resultados positivos en cuanto a los niveles de segregación, sobre todo en aquellos aspectos de la segregación escolar más invisibles pero más trascendentes; concretamente, la segregación de familias con estudios postobligatorios. Con todo, no sucede sistemáticamente lo mismo con otros índices de segregación y con los índices de polarización. En algunos municipios, parece que algunos de estos índices podrían incluso incrementarse. Sería el caso de la sobre-concentración y de la segregación escolar de los padres con déficit instructivo.

Esto podría explicarse por el hecho que los modelos de zona única/zonas múltiples integradas tienden a favorecer que parte de la población que no escogía activamente escuela en otras situaciones de zonificación –porque se resignaba con la escuela que le correspondía por proximidad- se pueda plantear opciones de “huida” hacia escuelas de mayor prestigio, de forma que algunas escuelas con situaciones especialmente delicadas podrían acentuar su estigmatización.

Pero pese a este posible efecto no deseado, entendemos que el cambio de modelo continúa teniendo, en términos globales, un efecto positivo. Por un lado, dinámicas relevantes de segregación y polarización escolares tienden a neutralizarse. Por otro lado, el mantenimiento –o pequeño incremento- de cierta segregación remite a situaciones más extremas, más marginales. Por lo tanto, pasamos de un problema que afecta transversalmente al conjunto de centros a una situación que afecta de forma focalizada a pocos centros y pocos colectivos. Es entonces cuando toman sentido aquellos programas de actuación política orientados a la equidad a través de estrategias de concentración de recursos en escuelas especialmente desfavorecidas.

Efectivamente, desde nuestro punto de vista, estos programas de educación prioritaria deberán plantearse como cobertura de aquellas situaciones extremas y más marginales de difícil solución a través de otros mecanismos que pasen por estrategias de distribución de la diversidad. Y es en este punto dónde convendría llamar la atención sobre el hecho que la intervención orientada a favorecer una distribución más equitativa y equilibrada del alumnado en las

diferentes escuelas no tiene necesariamente porque plantearse en términos de reparto únicamente de aquel alumnado especialmente desfavorecido (por ejemplo, a través de políticas de cuotas o de prácticas de "bussing"). Este no deja de ser un uso limitado y tendencioso de este tipo de políticas. En cambio, otras regulaciones del acceso y la distribución escolar, como el caso de las políticas de zonificación, actúan condicionando los procesos de acceso escolar del conjunto del alumnado. Desde este punto de vista, el envite se encontraría en que estas políticas fueran capaces de generar un marco dónde el conjunto de las familias dispongan de las mismas opciones reales de acceder a una diversidad significativa de escuelas. O dicho en negativo; que todas las familias tengan las mismas limitaciones a la hora de elegir el centro que realmente prefieren.

Referencias bibliográficas

- Alegre, M.A. y Arnett, S.M. (2007). The effect of school regimes on students achievement. A cross-regional comparison. Paper presented at the European Sociological Association 8th Conference, September 3-6, in Glasgow, Escocia.
- Ball, S.J. (2003). *Class Strategies and the Education Market* (Londres, Routledge Falmer).
- Benito, R., y González, I. (2007). *Processos de segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- Benito, R., y González, I. (2008). Segregació escolar a Catalunya: implicacions en el terreny de l'equitat educativa, *Societat Catalana 2008*, Barcelona: Associació Catalana de Sociologia.
- Bonal, X., González, I. y Valiente, O. (2005). *Les noves oficines municipals d'escolarització. Valoració d'experiències i propostes de disseny*. Barcelona: Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona.
- Brown, S.L. (2001). *Does High School Racial Composition Matter? The Effect of Race and Racial Composition on High School Students' Perceptions and Success* (Ann Arbor, MI).
- Bulkley, K. y Fisler, J. (2003). A decade of charter schools: from theory to practice, *Educational Policy*, 17(3), 317-342.
- Caldas, S. y Bankston, C. (1997). Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement, *Journal of Educational Research*, 90, 269-277.
- Caldas, S.J. y Bankston, C. (1998). The Inequality of Separation: Racial Composition of Schools and Academic Achievement, *Educational Administration Quarterly*, 34(4), 533-557.
- Coleman et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity* (Washington, US Government Printing Office).
- De Fraine, B., Van Damme, J., Van Landeghem, G. y Opdenakker, M.C. (2003). The effect of Schools and Classes on Language Achievement, *British Educational Research Journal*, 29(6), 841-859.
- Departament d'Educació (2007). *DECRET 75/2007, de 27 de març, pel qual s'estableix el procediment d'admissió de l'alumnat als centres en els ensenyaments sufragats amb fons públics*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Dumay, X. (2004). Effet établissement: effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques? Un état du débat, *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 34.
- Dumay, X. y Dupriez, V. (2004). Effet établissement: effet de processus et/ou effet de composition?, *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 36.

- Dumay, X. y Dupriez, V. (2007). Does the School Composition Effect Matter? Some Methodological and Conceptual Considerations, *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 60.
- Duru-Bellat, M., Mons, N. y Suchaut, B. (2004). Caracteristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes de 15 ans: l'éclairage des comparaisons entre pays, *Cahiers de l'IREDU*, 66.
- Gewirtz, S. (1998). Can all schools be successful? An exploration of the determinants of school 'success', *Oxford Review of Education*, 24, 439-457.
- Gewirtz, S., Ball, S.J. y Bowe, R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Gorard, S. (2006). Is there a school mix effect?, *Educational Review*, 58(1), 87-94.
- Gorard, S. y Smith, E. (2004). An international comparison of equity in education systems, *Comparative Education*, 40(1), 15-27.
- Gorard, S., Taylor, C. y Fitz, J. (2003). *School, Markets and Choice Policies*. Londres: Routledge Falmer.
- Gordon, L. (2003). School choice and social market in New Zealand: education reform in an era of increasing inequality, *International Studies in Sociology of Education*, 17(1), 17-34.
- Grisay, A. (1996). *Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de college*. Liège : Université de Liège.
- Hanushek, E.A., Kain, J.F. y Rivkin, S.G. (2002). New Evidence about Brown v. Board of Education: The Complex Effects of School Racial Composition on Achievement. *NBER working papers*, n. 8741, National Bureau of Economic Research.
- Hoxby, C.M. (2000). Does Competition Among Public Schools Benefit Students and Taxpayers?, *American Economic Review*, 90(5), 1209-1238.
- Lauder, H. y Hughes, D. (Eds.). (1999). *Trading in Futures. Why Markets in Education Don't Work*. Buckingham: Open University Press.
- Le Grand, J. y Bartlett, W. (Eds.). (1993). *Quasi-markets and social policy*. London: MacMillan.
- Lupton, R. (2004). Schools in disadvantaged areas: recognising context and raising quality. *CASE Papers 076*. London School of Economics, Centre for Analysis of Social Exclusion.
- McEwan, P. J., y Carnoy, M. (2000). The Effectiveness and Efficiency of Private Schools in Chile's Voucher System, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(3), 213-239.
- Michael, J.A. (1961). High school climates and plans for entering college, *Public Opinion Quarterly*, 25, 585-595.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1985). *Ley orgánica 8/1985, de 3 de julio, de derecho a la educación*. BOE 4/7/1985.
- OECD (2007). *PISA 2006. Science competencies for tomorrow's world. Vol.1: Analysis* (Paris, OECD).
- Opendakker, M.C. y Van Damme, J. (2001). Relationship between School Composition and Characteristics of School Process and Their Effect on Mathematics Achievement, *British Educational Research Journal*, 27(4), 407-432.
- Raveaud, M. y Van Zanten, A. (2007). Choosing the local school: middle class parents' values and social and ethnic mix in London and Paris, *Journal of Education Policy*, 22(1), 107-124.
- Reynolds, D. et al. (2002). *World Class Schools: International Perspectives on School Effectiveness*. London: Routledge Falmer.
- Scheerens, J. y Bosker, R. (1997). *The foundation of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Slee, R., Weiner, G. y Tomlinson, S. (Eds.). (1998). *School effectiveness for whom?*. London: Falmer Press.
- Teddlie, C. y Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.

- Thrupp, M. (1995). The School Mix Effect: the history of an enduring problem in educational research, policy and practice, *British Journal of Sociology of Education*, 16(2), 183-203.
- Thrupp, M. (1999). *Schools making a difference. Let's be realistic*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Turner, R. (1964). *The Social Context of Ambition* (San Francisco, Chandler Printing).
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.
- Vandenberghe, V. (1999). Combining market and bureaucratic control in education: an answer to market and bureaucratic failure, *Comparative education*, 35(3), 271-282.
- West, A., Hind, A. & Pennell, H. (2004). School admissions and 'selection' in comprehensive schools, *Oxford Review of Education*, 30(3), 347-369.
- Willms, D.J. (1986). Social class aggregation and its relationships to pupils, examination results in Scotland, *American Sociological Review*, 51, 221-241.
- Willms, D.J. y Echols, F. (1992). Alert and inert Clients: the Scottish experience of parental choice of schools, *Economics of Education Review*, 11(4), 339-350.
- Wilson, A.B. (1959). Residential segregation of social classes and aspirations of high school boys, *American Sociological Review*, 24, 836-845.