

¿A qué juega la concertada? La segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña (2001-06)¹

What is the role of private dependent schools? The school segregation of immigrants in Catalonia (2001-06)

Òscar **Valiente**

Universitat Autònoma de Barcelona
E-mail: oscar.valiente@campus.uab.es

Resumen:

La política de elección de centro en Cataluña, como en España y parte de Europa continental, se ha caracterizado por la financiación pública del acceso a la red privada-dependiente (concertada). Este trabajo analiza la evolución de la segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña, desde el año 2001 al 2006, prestando una atención especial al rol jugado por la escuela concertada en la escolarización de este alumnado. El sistema educativo catalán presenta elevados niveles de desigualdad (D) y aislamiento (I) para el periodo estudiado. La matrícula en la red concertada explica sólo en parte la segregación escolar en los municipios catalanes. En algunos municipios la segregación entre redes es muy elevada, mientras en otros la red concertada cumple perfectamente con su función de servicio público en la escolarización del alumnado recién llegado. Se hace necesario prestar atención a la importante segregación escolar entre los centros públicos de algunos municipios y su relación con el fenómeno del aislamiento escolar del alumnado extranjero.

Palabras clave: Elección de centro; Segregación escolar; Educación privada; Aislamiento; Desigualdad; Inmigración.

Abstract:

School choice policies in Catalonia, as well in Spain and some countries in continental Europe, lie in public funding of private dependent schools (i.e. concerted schools in Spain). The paper analyses the evolution of school segregation of immigrant students in Catalonia, from 2001 to 2006; and the influence of the concerted sector in its evolution. The Catalan education system shows high unevenness (D) and isolation (I) in the schooling of immigrant students from 2001 to 2006. Enrollment in private dependent schools is only one of the causes of school segregation in Catalonia. The role of the private dependent

¹ Este trabajo es producto de un estudio financiado por el Ministerio español de Ciencia y Tecnología (ref: SEJ2005-04235).

sector, with regard to the schooling of immigrant students, varies largely across municipalities. However, not only between sectors segregation is important. Unevenness between public schools, within some municipalities, it is strongly associated with the isolation of immigrant students.

Key words: Choice school; school Segregation; private Education; Isolation; Inequality; Immigration.

* * * * *

1. INTRODUCCIÓN

La preocupación social y académica por el fenómeno de la segregación escolar aparece con frecuencia en los debates políticos sobre inmigración, educación y justicia social. Existen dudas razonables sobre las posibilidades de un país para construir una democracia integradora y social cuando sus ciudadanos no sólo viven separados sino que se educan separados. En un contexto de incremento de la diversidad social en los barrios y en las escuelas, la investigación académica ha de ser capaz de aportar mayor claridad a los mecanismos responsables de la segregación. En este trabajo se proponen una serie de elementos teóricos y metodológicos para la discusión y el estudio de las causas de la segregación escolar.

En la primera parte del documento se presenta un modelo de análisis de la relación entre elección de centro y segregación escolar basado en los mecanismos sociales. Se argumenta a favor de la consideración del nivel local como el más apropiado para identificar y comprender los mecanismos sociales responsables de la segregación escolar. En un segundo momento, se presenta el contexto institucional que regula la actividad de los centros privados dependientes (concertados) y que enmarca la elección de centro en España y Cataluña. Finalmente, se presenta evidencia empírica sobre la evolución de la segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña desde 2001 al 2006. Se proponen distintas variables para explicar las diferencias en la segregación entre los municipios catalanes, y se acaba analizando la influencia de los mecanismos identificados sobre las diferentes dimensiones de la segregación escolar.

2. ELECCIÓN DE CENTRO Y SEGREGACIÓN ESCOLAR: UNA RELACIÓN COMPLEJA

¿La elección de centro incrementa o reduce la segregación escolar? Cada vez está más claro que ésta no es, seguramente, la pregunta más adecuada. Tal vez deberíamos preguntarnos ¿cuándo o bajo qué condiciones la elección de centro reduce o incrementa la segregación escolar? Como gran parte de los fenómenos sociales, la relación entre elección de centro y segregación es contexto-dependiente. Es relativamente fácil encontrar ejemplos tanto de reducción como de incremento de la segregación como resultado de políticas

pro-elección². Se trata, por tanto, no de intentar establecer una gran ley causal entre las políticas pro-elección y la reducción/incremento de la segregación; sino, más bien, de identificar aquellos elementos del contexto social e institucional que pueden hacer que las elecciones de los actores educativos acaben resultando en una mayor o menor segregación escolar. Dicho de otra manera, se trata de saber en qué contextos se activan los mecanismos sociales que incrementan o reducen la segregación escolar. En este apartado se presenta un marco de análisis de la relación entre elección de centro y segregación escolar que pretende ayudar a entender por qué las políticas pro-elección tienen efectos "contexto-dependientes" sobre la segregación. Se defenderá que los efectos de estas políticas no únicamente dependen de su diseño, sino de su capacidad, en cada contexto, para modular la influencia de los factores de segregación escolar.

2.1. ¿Qué es una política de elección de centro?

Podríamos definir las políticas de elección de centro, a grandes rasgos, como aquellas que buscan ampliar las oportunidades de las familias para acceder a un centro alternativo al asignado por la administración educativa. La ampliación de las oportunidades de elección sería el objetivo (manifiesto o no) de estas políticas. Pero, ¿cuáles serían las características principales de su diseño?; ¿cómo podemos diferenciar una política pro-elección de una que no lo es? Si bien es relativamente fácil definir estas políticas a partir de sus objetivos, en cambio, resulta mucho más difícil identificar cuáles son los elementos centrales de su diseño. A continuación se presentan una serie de características que, en mayor o menor medida, deberían estar presentes en el diseño de una política de elección de centro, para poder considerarla propiamente como tal³. Estas medidas son: la liberalización de la matrícula, la financiación pública del acceso a los centros privados, la diversificación de la oferta y la reducción de los costes indirectos de elección.

- El número de opciones disponibles para la elección es un indicador del grado de **liberalización de la matrícula**. Sin embargo, ampliar el número de opciones disponibles no quiere decir, automáticamente, que todas las familias puedan acceder a cualquiera de estas escuelas. Si la demanda se concentra en unas pocas (por ejemplo, aquellas con mayor prestigio social), la oferta de plazas de estos centros puede resultar insuficiente. Cuando la demanda de plazas excede la oferta prevista en algún centro, la opción más liberalizadora es permitir la expansión de la capacidad del centro. Dos ejemplos de estas políticas los podemos

² Las reformas de los 70 en Estados Unidos son un ejemplo clásico de desegregación por elección (Clune y Witte, 1990); así como las reformas de los 80 en el Reino Unido son ejemplo de lo contrario (Goldstein y Noden, 2003).

³Una caracterización muy parecida de las políticas de elección se puede encontrar en OCDE (1994). La principal diferencia entre ambas es que la nuestra no incorpora los incentivos a la competencia entre los centros como un elemento fundamental de una política de elección.

encontrar en el Reino Unido y Holanda. En Inglaterra y Gales, a finales de los años 80, se decidió que los centros más demandados pudieran escolarizar hasta el límite de su capacidad física, incrementando (si era necesario) las *ratio* de alumnos por profesor por encima de los niveles previstos en la ley. En Holanda se aplicó una solución todavía más liberalizadora, en que los centros más demandados podían utilizar los edificios de otras escuelas para atender a todo el alumnado que les solicitaba una plaza escolar. Sin embargo, estas medidas son poco habituales porque presentan grandes dificultades de implementación, especialmente por lo que se refiere a la planificación de la oferta de plazas. La solución más habitual es que se establezca algún criterio para seleccionar la sobre-demanda en estas escuelas. Los criterios más utilizados son el de proximidad y el libre criterio del centro. El criterio de proximidad se acostumbra a operativizar mediante el diseño de áreas de influencia escolar. El principal problema de esta política es que, cuando se combina con la “lógica de la primera opción⁴”, induce a la ocultación de preferencias por parte de las familias, generando ineficiencias en la asignación final de plazas⁵. Por otra parte, cuando son los centros los encargados de seleccionar entre las solicitudes presentadas, existen incentivos perversos para que se discrimine a los alumnos según aptitud, etnia o estatus social. Cuando no hay acuerdo sobre el criterio a utilizar, o éstos no consiguen discriminar entre las solicitudes, es habitual que la última opción sea el sorteo de estas plazas entre las solicitudes presentadas.

- La **financiación pública del acceso a los centros privados** puede incrementar la capacidad de elección de aquellas familias que prefieren estos centros, pero que no lo hacen lo suficiente como para pagarlos a precio de mercado (o directamente no pueden pagarlos). La financiación pública de la escolarización en estos centros se puede llevar a cabo de diferentes maneras. El dinero puede ir directamente a las familias en forma de cheques escolares, o llegar a los centros mediante un acuerdo con la administración. Los cheques únicamente se pueden intercambiar por actividades educativas que se ofrecen en los centros privados autorizados. El uso de cheques escolares es muy poco habitual, y normalmente está asociado al interés político de poner de manifiesto a las familias que son las responsables de la escolarización de sus hijos. Cuando la financiación pública llega directamente a los centros privados, ésta puede implicar la gratuidad o reducción de las tasas de matrícula. Lo más común es que el Estado únicamente financie el acceso a aquella parte de la red privada que acepta “emular” la función social de la red pública (centros privados dependientes), y que el resto del sector

⁴La lógica de la primera opción implica priorizar en el acceso a un centro determinado las solicitudes de las familias que, a la hora de jerarquizar las opciones disponibles, han colocado en una posición preferente el centro en cuestión.

⁵Para una demostración matemática que la “lógica de la primera opción” genera distribuciones ineficientes de las plazas escolares, ver Ergin y Sonmez (2005).

privado se mantenga como red independiente en el mercado. Aquellos centros privados que aceptan depender de la financiación pública ven como, en mayor o menor medida, son sometidos al control de la administración. Esta intervención estatal puede ir desde exigir la gratuidad de la matrícula hasta imponer los criterios de admisión del alumnado, la política y régimen de contratación del profesorado, las formas de organización y participación en el centro, o el propio currículum. Gran parte de la intervención de la administración en este sector tiene el objetivo de garantizar el acceso de todos los grupos sociales y unos umbrales básicos de calidad. En todo caso, se debe tener presente que si el sector privado es atractivo a la demanda es porque ofrece una enseñanza diferente, y que una política que busque que estos centros se comporten "idénticamente" a los públicos sería contraproducente para el objetivo de ampliar las opciones de elección de las familias.

- La **diversificación de la oferta** es una medida pro-elección que pretende que las preferencias de las familias ganen importancia en la planificación y diseño de la oferta educativa. Las posibilidades de elección no únicamente se amplían facilitando el acceso a los centros públicos y privados existentes. Una política que favorezca la creación de nuevos centros educativos (si es posible) diferentes a los ya existentes, también puede incrementar las oportunidades de elección. El primer obstáculo para la creación de un centro educativo es la necesidad de asegurar una demanda potencial suficiente. Un sistema de financiación que facilite la supervivencia de los centros pequeños ayuda a diversificar la oferta. Una alternativa menos costosa es dar una mayor autonomía a los centros escolares (públicos o privados). Aquellos centros que lo deseen pueden diferenciarse del resto mediante la pedagogía, el currículum o la organización escolar. La propia administración, si los centros no lo deciden por su iniciativa, puede imponer la diferenciación de la oferta educativa de acuerdo con las preferencias de las familias. En estos casos, la principal dificultad es la incapacidad de la administración para detectar cuáles son las preferencias educativas de las familias. Por otra parte, los defensores de la competencia entre centros educativos aseguran que los mecanismos de mercado (o quasi-mercado) acaban generando una diversidad de la oferta escolar más acorde con las preferencias de las familias (Chubb y Moe, 1990). Sin embargo, parece que muchas veces los entornos competitivos, si no van acompañados de una intervención decidida del Estado, acaban generando jerarquías entre la oferta en torno a unos mismos modelos escolares, y no una mayor diversidad escolar (Tyack, 1990).
- La **reducción de los costes indirectos de la elección** es una medida, a menudo olvidada, que amplía las oportunidades de elección. Facilitar la elección implica reducir los costes asociados a su ejercicio, y éstos no se limitan al pago de la matrícula. Por un lado, las familias deben poder disponer de la información necesaria sobre el proceso de matriculación y la oferta disponible. La administración ha de asegurar que esto sea así, y

difícilmente puede delegar esta responsabilidad en los centros, puesto que éstos tienen fuertes incentivos para ocultar información a las familias. La información y la capacidad para descodificarla están desigualmente distribuida entre las familias. Una política de elección ha de asegurar que todas las familias puedan escoger en unas condiciones razonables. La evidencia empírica demuestra que no todas las familias valoran igual la posibilidad de elegir. Es responsabilidad de la administración explicar a estas familias las consecuencias que puede tener su elección sobre las oportunidades educativas de sus hijos. Una administración que se preocupe por la capacidad de elección de todas las familias (y no sólo de unas cuantas), ha de contemplar políticas informativas que aseguren unas condiciones de elección similares entre todas ellas. Por otro lado, poder elegir también implica que los costes de movilidad no afecten las decisiones educativas de las familias. La financiación del transporte escolar puede facilitar que la demanda con menos recursos acceda a los centros deseados. Naturalmente, estas medidas son más viables en municipios pequeños que en los grandes, aunque es en estos últimos donde son más necesarias. Los costes de las actividades extraescolares también afectan las oportunidades de elección. Se ha de evitar que este gasto influya en las decisiones familiares y que los centros no lo utilicen como una vía de selección de la demanda. Las políticas de elección deben reducir estos costes indirectos si quieren que el mayor número de familias pueda elegir.

La liberalización de la matrícula, la financiación del acceso a los centros privados, la diversificación de la oferta o la reducción de los costes indirectos de elección, son medidas que pueden formar parte del diseño de una política de elección de centro. En un inicio habíamos definido las políticas de elección como aquellas que facilitaban el acceso a un centro alternativo al asignado por la administración. Ahora podemos decir que una política que incluya alguna de estas medidas en su diseño es una política de elección. Cuántas más de estas medidas incluya un sistema educativo, mayor será el grado de elección del que dispondrán las familias. Por otra parte, lo más habitual es que el diseño de las políticas de elección de centro de cada sistema educativo dé más importancia a unas medidas que a otras. Por ejemplo, las políticas escolares de desegregación racial en los EEUU en la década de los 70, se basaron fundamentalmente en la *diversificación de la oferta* educativa. Las conocidas como *magnet schools* ofrecían un currículum y unas pedagogías diferenciadas, dentro del mismo sector público, que buscaban atraer a la población blanca a escuelas con una importante presencia de la minoría afro-americana. La *Education Reform Act* (1988) promovida por el gobierno neoliberal en el Reino Unido (y exportada a países como Nueva Zelanda, Chile o recientemente Suecia) consistía fundamentalmente en una *liberalización de la matrícula* que permitía a las familias optar estratégicamente por los centros públicos de mayor prestigio. En el caso de la Europa continental, países como Holanda, Bélgica, Dinamarca o España financian (total o parcialmente) con dinero público el *acceso a centros privados-dependientes*, principalmente de orientación religiosa. Es, por tanto, el mayor énfasis en alguna de estas medidas lo que da lugar a diferentes diseños de políticas de elección de centro en cada sistema educativo.

2.2. Los factores de segregación escolar

La segregación escolar es el resultado de la distribución desigual de dos (o más) grupos sociales entre los centros escolares de un territorio. La segregación escolar es un fenómeno presente, en mayor o menor medida, en todos los sistemas educativos. Los niveles varían de un país a otro según la influencia de los diferentes factores de segregación escolar. Las políticas de elección modulan el efecto de cada uno de estos factores, dando más peso a uno u otro según su diseño. Los factores de segregación escolar son: la segregación residencial, las estrategias familiares, la selección de los centros y la selección institucional (itinerarios). A continuación se presenta una breve descripción de todos ellos.

- La **segregación residencial** es la fuente más directa de segregación escolar. En la mayoría de sistemas educativos la planificación de la oferta se realiza considerando la demanda potencial en proximidad. Dependiendo del país, la administración regula la adscripción más o menos estricta a los servicios educativos de la zona de residencia. Como la distribución de los grupos sociales sobre el territorio no es aleatoria, sino que responde a patrones socioeconómicos, ésta acaba siendo responsable de gran parte de la desigualdad de acceso a los centros escolares. En principio, en aquellos países dónde la segregación residencial sea mayor (entre ámbito rural y urbano o entre centro y periferia), es previsible que la segregación escolar “espontánea” sea más elevada. El diseño de las áreas de influencia escolar es un instrumento de la política educativa para modular el efecto de la segregación residencial sobre la escolar. En la medida que las áreas de influencia sean más heterogéneas, la segregación residencial tendrá menos importancia. Cuando existen limitaciones estructurales para el diseño de áreas demasiado heterogéneas, la única alternativa es la liberalización de la matrícula para que cualquier familia pueda elegir entre la oferta disponible. Aún así, la influencia del territorio no se elimina, dado que el criterio de proximidad es uno de los más importantes para la mayoría de familias a la hora de elegir centro. El territorio es un mecanismo de estructuración de las desigualdades demasiado importante como para eliminar completamente su influencia sobre los procesos de escolarización.
- Las **estrategias educativas de las familias** están condicionadas por su posición en la estructura social⁶. Estas estrategias tienen grandes efectos sobre la composición de los centros en contextos de elección, pero también en aquellos sistemas educativos en que (formalmente) se deja poco espacio a la elección de centro. Aquellas familias con más

⁶Esta influencia de la estructura social se da, a nivel de percepciones y actitudes, pero también a nivel de las oportunidades objetivas para desplegar una determinada estrategia de matriculación (Noden *et al.*, 1989).

recursos (económicos, sociales y culturales) difícilmente aceptan la asignación a un centro que no es de su gusto. La opción por el sector privado independiente es una alternativa especialmente a disposición de las familias con mayores recursos económicos. Sin necesidad de huir al sector privado, en Estados Unidos diversas investigaciones (Frankenberg, 2002; Kane *et al.*, 2004) han mostrado que las estrategias educativas de las familias condicionan mucho sus decisiones residenciales, ya que de éstas dependen sus posibilidades de acceder a un centro público de prestigio. En el caso francés, pese al poco margen de elección de centro, la administración educativa y las direcciones de los centros son muy permeables a las presiones de las familias con mayor capacidad de "voz", y pueden acabar vulnerando la propia legalidad para dar satisfacción a sus preferencias. En general, podemos decir que ninguna política de matriculación será viable (o tendrá los resultados esperados) si tiene la oposición directa de las familias con más recursos y expectativas educativas. Las políticas de elección facilitan la gobernabilidad del sistema puesto que dan diferentes opciones a estas familias. El problema de esta fórmula es que, en muchos casos, perjudica a las familias con menos expectativas y capacidad para moverse en contextos de elección. El dilema del gestor educativo es encontrar el mecanismo de distribución de plazas que resulte más equitativo sin generar resistencias contraproducentes entre las familias mejor situadas.

- La **selección del alumnado** por parte de los centros es una práctica que tiende a favorecer la segregación escolar. El mecanismo más evidente de selección es el cobro de tasas por parte de los centros privados. Otros mecanismos son la realización de pruebas de aptitud o las entrevistas con las familias. Todos los centros, sean públicos o privados, tienen incentivos para seleccionar aquellos alumnos más motivados y más hábiles, puesto que facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje. La mayoría de sistemas educativos tienen normas que regulan el proceso de admisión a los centros. Estas regulaciones determinan qué criterios de selección son pertinentes y cuáles no. Hay criterios que parecen más proclives a generar segregación. Estos serían los étnicos, socioeconómicos o de sexo. Pero seleccionar los alumnos por los valores (religiosos o no) de las familias, o por el interés en la pedagogía del centro, puede acabar siendo un potente mecanismo de segregación socioeconómica. Estas prácticas están presentes en todos los sistemas educativos ya sea de manera formal o informal. En contextos de elección parece que los incentivos a la selección se incrementan, puesto que atraer a los alumnos más capaces es una garantía para la supervivencia de un centro en el "mercado" educativo. Habitualmente se acusa a los centros privados dependientes de ser más proclives al ejercicio de estas prácticas que los centros públicos. La mentalidad empresarial y la falta de cultura de servicio público serían las razones de estas diferencias. En cualquier caso, todos los centros (públicos y privados) tienen incentivos para seleccionar al alumnado, y el problema de la administración es encontrar el mecanismo más

efectivo por reducir el alcance de estas prácticas. Tampoco en este caso parece que este factor de segregación se pueda eliminar completamente, ni que se puedan lograr resultados destacables sin la complicidad de los propios centros.

- El factor más evidente de segregación escolar es la selección ***institucional del alumnado entre itinerarios académicos y profesionales***. Los itinerarios escolares segregan a los alumnos de acuerdo con el rendimiento educativo demostrado y/o sus expectativas. La lógica de esta política es que cuando antes se determine la capacidad y el interés del menor, antes se le podrán ofrecer los instrumentos educativos adecuados a su potencial. La diversidad de habilidades y conocimientos en el aula se ven como una dificultad para su buen funcionamiento y, en cambio, se considera que la homogeneidad permite adaptar la pedagogía a las necesidades e intereses del grupo. En los sistemas educativos dónde la selección se hace antes, las desigualdades entre los itinerarios aumentan y la segregación escolar es mayor, puesto que los alumnos viven experiencias escolares diferentes durante más tiempo. Las reformas comprensivas han tratado de evitarlo manteniendo a los alumnos bajo el mismo currículum durante gran parte de la educación secundaria. Parece que estas reformas no han sido tan efectivas como se esperaba, debido a la presión de las familias privilegiadas por acceder a centros y grupos de nivel homogéneos. Los partidarios de la educación selectiva (algunas familias y profesores) han encontrado maneras de subvertir los objetivos de las reformas comprensivas. Se debería ver hasta qué punto las políticas de elección pueden ser aprovechadas por las familias que huyen de los centros heterogéneos, y si estas políticas tienen efectos diferentes en sistemas selectivos y comprensivos.

En resumen, los factores de segregación escolar son: el territorio, los itinerarios, las estrategias de las familias y de los centros educativos. Estos factores tienen una incidencia diferente sobre la segregación escolar dependiendo, por una parte, de su mayor o menor presencia en un determinado país; y, por otra parte, de cómo las políticas de elección de centro incrementan o reducen la influencia de estos factores sobre la distribución final del alumnado.

2.3. Mecanismos entre elección de centro y segregación escolar

La segregación escolar, por tanto, no es el resultado directo de un determinado diseño de política de elección de centro ni de alguno de los factores de segregación. La segregación escolar es el resultado de la interacción de las políticas de elección de centro con los factores de segregación escolar. Dicho de otra manera, los efectos sobre la segregación escolar de los diferentes diseños de políticas de elección de centro son contexto-dependientes. Dependen de la importancia de cada uno de los factores de segregación escolar en un contexto determinado. A modo de hipótesis, se presentan tres mecanismos sociales, mediante los cuales, diferentes diseños de políticas de elección de centro pueden

modular la influencia de los factores de segregación incrementando o reduciendo la segregación escolar según el contexto.

- Aquellos diseños que amplían el margen de elección mediante la liberalización de la matrícula pueden facilitar que las desiguales estrategias familiares tengan mayores consecuencias sobre el acceso a los centros. Este puede ser el caso del Reino Unido, que combina esta medida con los *rankings* de escuelas, los cuales facilitan a las clases medias urbanas articular estrategias de elección segregadoras.
- En cambio, en contextos de alta segregación urbana como EEUU, donde las áreas de influencia escolar son muy homogéneas, la desvinculación de la asignación de centro del criterio de proximidad puede resultar desegregadora al reducir la influencia del territorio sobre la distribución final del alumnado.
- Finalmente, políticas que reduzcan los costes directos (tasas escolares) e indirectos (información y transporte) de la elección de centro, pueden igualar las condiciones de elección entre las familias y limitar las posibilidades de selección adversa por parte de los centros. Este sería el caso del sistema educativo español y catalán, si consiguieran que el sistema de concierto educativo asegurara la gratuidad de los centros privados-dependientes y evitara la selección informal del alumnado.

3. ELECCIÓN DE CENTRO EN ESPAÑA Y CATALUÑA: EL ROL DE LA ESCUELA CONCERTADA

3.1. La elección de centro en España

La elevada presencia de educación privada concertada en España, tiene mucho que ver con las dificultades del Estado para la universalización del acceso a la educación obligatoria. El sistema educativo español se ha caracterizado por la simultánea consolidación y crisis de la escuela de masas (Bonal y Rambla, 1996). A mediados de los años 80 el estado español todavía no era capaz de garantizar una plaza escolar a todos los menores en edad de asistir a la escolaridad obligatoria (Rambla y Bonal, 2000). El régimen anterior fue incapaz de cumplir con los objetivos modernizadores de la LGE⁷ (1970). Durante los primeros gobiernos de la democracia, ante las restricciones económicas y la inestabilidad política, se optó por la racionalización del sistema de ayudas públicas a la red religiosa del sistema anterior y la construcción de una red pública subsidiaria de ésta. La LODE⁸ (1985) representó un serio recorte a algunos de los privilegios de la red religiosa pero, a la vez, aseguró su continuidad. La entrada en el régimen de concierto por parte de los centros privados implicaba: la gratuidad de la enseñanza obligatoria, la participación de la comunidad escolar en el control y gestión del centro, la optatividad de las actividades escolares, y la aceptación de la intervención del Estado en el diseño

⁷*Ley General de Educación.*

⁸*Ley Orgánica del Derecho a la Educación.*

del currículum oficial, en la delimitación de los criterios de admisión del alumnado y de las *ratios* de alumnos por aula.

El sistema educativo español nunca ha conseguido que se cumpliera con la gratuidad real del servicio educativo en los centros privados. Desde la red concertada se ha argumentado que el cálculo del concierto no garantiza la gratuidad del servicio. Sea por esta razón o no, la administración educativa ha permitido el cobro encubierto de cuotas, supuestamente "voluntarias", por parte de los centros concertados a las familias. La LOE⁹ (2006), si bien establece un mayor control social sobre el funcionamiento de estos centros y las condiciones para su acceso, sigue sin disponer los instrumentos políticos y financieros que aseguren su gratuidad real.

La política de conciertos ha supuesto un incremento del volumen de fondos públicos destinados a la red privada respecto al modelo anterior (Villarroya y Calero, 1998). Estos incrementos de la financiación pública de esta red han posibilitado el pleno acceso de las clases medias a los centros concertados (Villarroya, 2000). Si no han accedido otros grupos sociales es, en parte, por el cobro informal de cuotas a las familias. Cuotas que, en el curso 1995-95, se estimaba que representaban el 30% de los ingresos de estos centros (Calero y Bonal, 1999). Con el despliegue de la LOGSE¹⁰ y el incremento de la población inmigrante en el sistema educativo, han surgido voces alertando sobre el riesgo de dualización¹¹ del sistema (Bonal, 2002). Las familias con mayores expectativas y recursos han visto como los centros públicos escolarizan durante más tiempo alumnos más diversos. La reacción de muchas de ellas ha sido optar por la escuela concertada en la secundaria. Es decir, que una reforma que perseguía una mayor equidad en el acceso a la educación secundaria, puede haber transformado la desigualdad entre itinerarios en una desigualdad entre redes. Esta desigualdad entre redes no tiene que ver con que los alumnos de la concertada acaben teniendo acceso a mayores recursos educativos que los de la pública. Todo lo contrario. Los centros públicos seguramente tienen mejores profesores, unas *ratio* de alumnos por aula más reducidas, y reciben fondos extraordinarios para afrontar las dificultades de aprendizaje. En este caso ésta no es la cuestión o, al menos, no es toda la cuestión. El riesgo de dualización del sistema educativo proviene de la segregación escolar del alumnado de diferente extracción social. La concentración de algunas problemáticas sociales así como de la elevadísima diversidad cultural en algunos centros escolares puede representar una gran dificultad para los procesos de enseñanza y aprendizaje en estos entornos. Parece difícil imaginar cómo se podría garantizar la igualdad de oportunidades educativas entre grupos sociales que se escolarizan aislados los unos de los otros.

⁹ Ley Orgánica de Educación.

¹⁰ Ley Orgánica de ordenación General del Sistema Educativo.

¹¹ La dualización es el resultado de la acción de una política social que traza líneas divisorias entre los integrados y los excluidos de los beneficios del Estado del Bienestar. Los integrados disfrutan de servicios públicos de calidad, o bien los adquieren en el mercado. Los excluidos, en cambio, reciben la peor atención por parte del Estado.

3.2. La elección de centro en Cataluña

El proceso de descentralización educativa ha facilitado la diferenciación de los modelos educativos de las comunidades autónomas. El gobierno de la *Generalitat* ostenta las competencias para la creación o supresión de centros escolares, el establecimiento de conciertos con los centros privados, la elaboración del mapa escolar, la regulación del acceso, o la contratación del profesorado. El modelo educativo catalán se caracteriza por la elevada matrícula en el sector privado dependiente y la gran transferencia de fondos públicos a este sector¹². Durante la década de los 90, pese a la disminución del número total de alumnos, la *Generalitat* incrementó los recursos públicos destinados a los centros privados (Calero y Bonal, 1999). A pesar del esfuerzo público en el mantenimiento del sector privado, los gobiernos conservadores renunciaron a la fiscalización de aspectos fundamentales del funcionamiento de estos centros, como ha sido el cobro encubierto de tasas escolares. Como consecuencia de esta despreocupación de la administración, Cataluña es uno de los sistemas educativos de la OCDE con el gasto privado en educación más elevado. A diferencia de País Vasco y Navarra, en Cataluña se ha combinado la protección del sector privado con el abandonamiento del sector público. La falta de protección de esta red, en un contexto de implementación de la LOGSE y de incremento de la inmigración, puede haber favorecido la fuga de las clases medias de la escuela pública en secundaria. Cataluña es una de las comunidades autónomas en que la desigualdad de participación de los diferentes grupos sociales entre las redes educativas es más elevada (Calero y Bonal, 1999). Desde la reforma comprensiva, la matrícula en centros concertados de secundaria se ha incrementado (Calero y Bonal, 2003), así como la desigualdad de graduación en bachillerato entre ambas redes (Bonal *et al.*, 2004).

Con la llegada del gobierno tripartito a la *Generalitat*, se impulsaron algunas medidas que buscaban un mayor control y equidad en los procesos de escolarización. La más destacada fue la creación de las Oficinas Municipales de Escolarización (OMEs)¹³. Con ellas se buscaba implicar a los ayuntamientos en la consecución de una distribución más equilibrada del alumnado inmigrante. Las OMEs debían vigilar el cumplimiento de la legalidad, establecer mecanismos de información y orientación de las familias, y proporcionar una adecuada atención al alumnado inmigrante llegado durante el curso escolar (matrícula viva). La incidencia de estas oficinas sobre el proceso de matriculación ha sido muy desigual. La desigual capacidad administrativa de los ayuntamientos así como la diversidad de posicionamientos políticos respecto de la elección de centro y la escolarización del alumnado inmigrante, han dado lugar a una gran heterogeneidad de experiencias. No obstante, vale la pena destacar cómo algunos ayuntamientos han conseguido llegar a acuerdos con los actores educativos locales para promover la desegregación de los centros escolares en

¹² El protagonismo del sector privado es una característica de todos los servicios del bienestar en Cataluña (Gallego *et al.*, 2003)

¹³ Decreto 252/2004 de 1 de abril.

sus municipios (González y Valiente, 2006). Estos acuerdos podían consistir, por ejemplo, en la elevación del número de plazas escolares reservadas para el alumnado con necesidades educativas específicas (NEE). Otra medida importante en algunos municipios, fue la reelaboración del mapa escolar integrando a la red concertada en la misma zonificación que la pública. En algunos casos, los municipios han intentado llevar a cabo algunas de estas medidas con la oposición del sector privado y/o las familias con mayor capacidad de "voz". El resultado, en estas circunstancias, ha sido menos favorable. Dándose ejemplos claros de claudicación por parte de la administración municipal ante estas presiones¹⁴. En el tramo final del primer gobierno tripartito se firmó el *Pacte Nacional per l'Educació* (www.gencat.cat/educacio/). En él, entre otros aspectos, la *Generalitat* se comprometía a garantizar e incrementar los recursos financieros de los centros concertados, siempre que éstos, por su parte, escolarizasen a un alumnado más diverso y caminaran hacia la gratuidad de los servicios educativos ordinarios. El principal problema de esta medida, como se ha mostrado anteriormente, es la tradicional incapacidad (o falta de voluntad) política de la administración educativa en nuestro país, por hacer cumplir los acuerdos que firma con el sector privado.

3.3. Mecanismos de segregación escolar en Cataluña

Se consideran, para el caso catalán, dos mecanismos sociales mediante los cuales las elecciones de las familias producirían segregación escolar. Ambos mecanismos de segregación se basan en un fenómeno social muy bien estudiado: las familias con mayores recursos y/o expectativas educativas buscarán entornos escolares elitistas; mientras que las clases populares, o bien tendrán más dificultades para acceder a estos centros, o bien valorarán más la opción de la escuela comunitaria (Gewirtz *et al.*, 1995; Rambla, 2003). Dependiendo del contexto social e institucional en que se realice la elección de centro, el tipo de segregación que se producirá será de un tipo o de otro. Los mecanismos, los contextos institucionales y sociales que se supone que los activan, y sus efectos, se presentan a continuación.

- *La tendencia a la escolarización en los centros educativos más cercanos cuando éstos son homogéneos socialmente.* Las dinámicas socioeconómicas de segregación residencial favorecen este tipo de situaciones. Cuando este hecho coincide con una zonificación del tipo "un centro público por zona escolar", cabe esperar que esta relación se refuerce, generando una elevada segregación entre centros públicos. Por otra parte, algunas familias que no se encuentran en esta situación, dada la falta de control durante el proceso de matriculación, consiguen falsear ante la administración educativa la dirección de su domicilio (González y Valiente, 2006). El mecanismo de segregación "por proximidad" es difícilmente controlable por parte de la administración

¹⁴ Véase el caso del nuevo mapa escolar propuesto des de la OME de Terrassa para el curso 2008-09, que finalmente es retirado por los Servicios Territoriales del Vallés ante las presiones de los centros concertados.

educativa. Cuando la segregación residencial es muy elevada, ni siquiera el diseño de zonas escolares heterogéneas es posible. Y si lo es, es a costa de que éstas sean muy grandes, teniendo un efecto relativamente pequeño sobre la segregación entre los centros públicos (Benito y Valiente, 2006).

- *La "huída" de los barrios heterogéneos a los centros concertados de los grupos sociales con mayores recursos y/o expectativas educativas.* La percepción social de la obligatoriedad de las tasas escolares en los centros concertados posibilita este tipo de mecanismo. A esto hemos de añadir que, en muchos casos, los centros concertados refuerzan esta percepción dando mala información a las familias (González y Valiente, 2006). En muchos municipios catalanes, la oferta de educación concertada se concentra en el centro de las ciudades, presentándose como la opción alternativa para aquellas familias descontentas con la oferta pública en sus barrios de residencia. La doble o la no-zonificación de la escuela concertada favorece que el criterio de proximidad no sea un impedimento para estas estrategias. En estos casos, la administración educativa tiene una gran responsabilidad política, ya que de ella depende la gratuidad de la atención educativa, la planificación de la oferta y la zonificación.

Cabe pensar que ambos mecanismos de segregación están presentes en el sistema educativo catalán. La mayor presencia de uno o de otro en un determinado municipio dependerá de la segregación urbana, la estructura de la oferta y del grado de control e implicación de la red concertada en la escolarización de un alumnado diverso.

4. LA SEGREGACIÓN ESCOLAR DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN CATALUÑA (2001-06)

4.1. Los datos

La investigación cuantitativa sobre segregación escolar requiere tener información sobre la composición social de los centros educativos de un territorio. Información que muchas veces no ha sido recogida por la administración o simplemente no está disponible. En este trabajo se utilizan datos sobre la proporción de alumnado extranjero escolarizado en los centros sustentados con fondos públicos en el segundo ciclo de educación infantil y primaria de 158 municipios catalanes desde el curso 2000/2001 (2001) al 2005/06 (2006). El indicador de "nacionalidad" del alumno permite identificar al alumnado inmigrante de primera generación. Se dispone de la información relativa sobre la región mundial de origen pero no es utilizada en este documento. No se dispone de información sobre el origen social de este alumnado, pero cabe suponer que se trata (en la mayoría de los casos) de una población de bajos recursos y poco conocimiento del catalán¹⁵. Éste sería un alumnado poco "atractivo" para los centros que esperan financiarse a partir de

¹⁵ Lengua vehicular en los centros escolares de Cataluña.

las aportaciones económicas de las familias; así como para las familias que buscan centros con un alumnado sin dificultades de aprendizaje.

Se seleccionan los cursos escolares de P3 a 6º de primaria por distintos motivos. En primer lugar, porque P3 es el primer curso para el que la administración garantiza un acceso universal. En segundo lugar, porque tomar todo el periodo y no sólo las entradas en P3 permite captar la distribución del alumnado incorporado en otros cursos (muchos de ellos inmigrantes). Y finalmente, porque el acceso a los centros de secundaria está fuertemente condicionado por la escuela de origen en primaria. Los 158 municipios incluyen todos aquellos (con la excepción de Barcelona) con presencia de alumnado extranjero y que durante el periodo estudiado matricularon como mínimo a 20 alumnos por aula en un mínimo de dos escuelas. Se utiliza el municipio como nivel de análisis pese a que, en muchos casos, no es un buen indicador de la oferta escolar disponible para las familias. A pesar de haberse excluido del análisis a Barcelona, continúan habiendo muchas ciudades en que, por sus dimensiones, no toda la oferta escolar es accesible a todas las familias. No se dispone de indicadores sobre las áreas de influencia escolar ni se consideran los núcleos urbanos dentro de los municipios, por lo que es muy probable que se estén obviando importantes niveles sub-municipales de análisis.

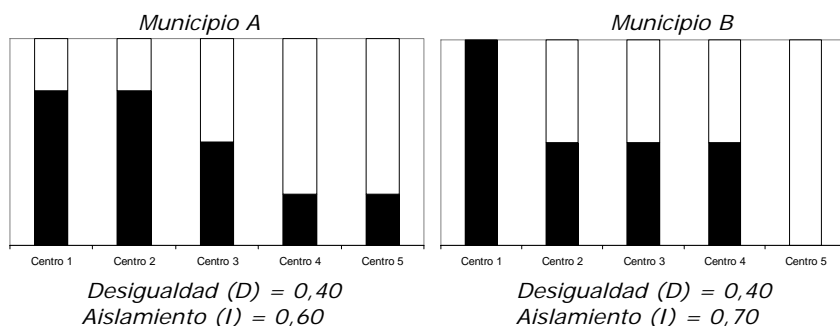
4.2. La medida de la segregación escolar

La segregación es un concepto multidimensional referido a la distribución de dos o más grupos sociales en diferentes unidades para un territorio determinado. Las dimensiones de la segregación son, principalmente: igualdad, interacción, centralización y concentración (Massey y Denton, 1988). Las dos primeras dimensiones son pertinentes para el análisis de la segregación escolar. Para ambas dimensiones se han desarrollado diferentes índices de segregación. A continuación se presenta una breve descripción de ambas dimensiones, así como de los índices usados para medirlas.

- **Igualdad:** Un grupo social está segregado si está *desigualmente* distribuido entre los centros escolares de un municipio. El índice más utilizado para medir la segregación como desigualdad es el de disimilaridad (D) (Duncan y Duncan, 1995). Sus valores oscilan entre 0 (mínima segregación) y 1 (máxima segregación), aceptándose 0,6 como una situación de hipersegregación. La principal ventaja del índice es que permite interpretar su valor como *la proporción del alumnado que debería cambiar de centro para conseguir la perfecta igualdad*. Otro índice de desigualdad de gran utilidad es el de Hutchens (H) (Hutchens, 2004). También oscila entre 0 y 1 pero acostumbra a dar valores muy bajos para la segregación escolar. La principal ventaja de este índice es que puede descomponerse entre diferentes niveles de análisis. Por ejemplo, permite medir la segregación dentro y entre las redes escolares o entre y dentro de los municipios. Sin embargo, el valor concreto del índice es de difícil interpretación. Tanto el índice de disimilaridad como el de Hutchens serán utilizados a lo largo de este trabajo.

- **Interacción:** Un grupo social está segregado si la *probabilidad de contacto* con otro grupo social en un mismo centro escolar es inferior a la que se esperaría por su participación relativa en la población de referencia. El índice de segregación como interacción más utilizado es el de aislamiento (I). Sus valores oscilan entre 0 y 1, significando su valor máximo (1) que los miembros del grupo estudiado están escolarizados en centros absolutamente homogéneos. Tiene la virtud de poderse interpretar como *la proporción de alumnos del mismo grupo social que encontrará un alumno al asistir a escuela en un determinado municipio*. El valor del índice tiene el inconveniente de verse afectado por la participación relativa del grupo estudiado en la población del municipio. Es por esta razón que, a lo largo de este trabajo, también se utilizará una corrección del índice de aislamiento (IC) que no presenta este problema (Noden, 2000).

Ambas dimensiones de la segregación están relacionadas aunque se refieren a diferentes fenómenos sociales. La primera únicamente se preocupa por la desigual distribución del alumnado. En cambio, la segunda incorpora la preocupación por el grado de heterogeneidad social de los centros escolares a los que asiste la minoría estudiada. Veamos un ejemplo donde dos municipios (A y B), con la misma proporción de alumnos blancos y negros, y con el mismo número de escuelas y de igual tamaño, pueden tener el mismo nivel de segregación como desigualdad (D) pero diferente nivel de segregación como aislamiento (I).



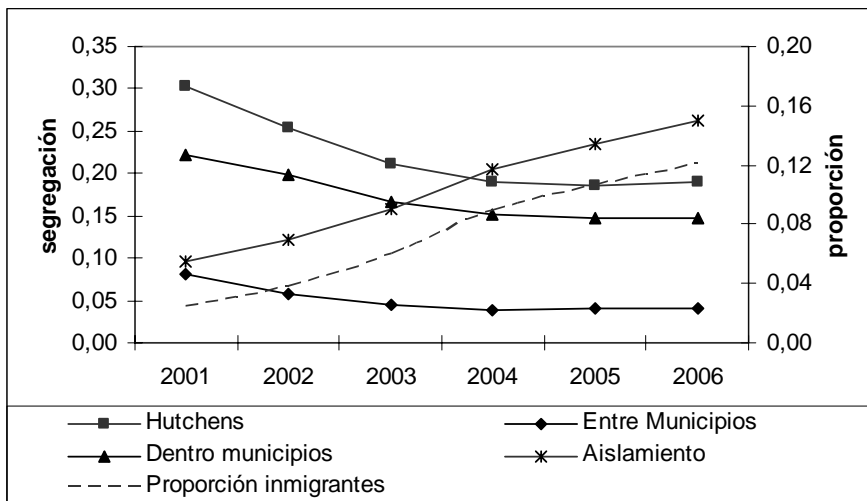
En ambos casos, para conseguir la perfecta igualdad sería necesario que el 40% de los alumnos cambiara de centro escolar (D). En cambio, en el caso del municipio B, un alumno medio está escolarizado con más alumnos de su mismo grupo social (70%) que en el municipio A (60%). Para estos dos municipios se podría decir que sufren similares niveles de segregación como desigualdad, pero en el Municipio B los problemas de aislamiento racial son mayores.

4.3. Evolución de la segregación escolar

Cataluña ha vivido un gran incremento de la matrícula del alumnado inmigrante desde 2001 a 2006. Para el primer año de la serie, la presencia de

alumnado inmigrante en nuestra muestra es de un 2,46%, mientras que para el último es de un 12,07%. Este incremento de la inmigración ha ido acompañado por una reducción de la segregación como desigualdad desde 2001 a 2004, y una estabilización en los dos últimos años. Si en 2001 el 55% (D) del alumnado debería haber cambiado de centro para conseguir la perfecta igualdad; en 2006 esta cifra se reduce al 46% (D). Aún así, si consideramos la evidencia internacional, el nivel de segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña en 2006 es tan alto como el de la población negra respecto de la blanca en las escuelas de Estados Unidos en el año 2000 (Logan *et al.*, 2004); y superior a la de los alumnos pobres respecto del resto de alumnos en Inglaterra en 1995 (Allen y Vingoles, 2006).

Gráfico 1. Evolución de diversos indicadores de segregación y de escolarización del alumnado inmigrante en el segundo ciclo de educación infantil y primaria en Cataluña. 2001-06 (n=158)



Fuente: Elaboración propia a partir de la estadística de matriculación del *Departament d'Educació*.

En el gráfico 1 se puede observar que la segregación del alumnado inmigrante *dentro* de los municipios catalanes es mayor que *entre* estos municipios. Es decir, las pautas residenciales de los inmigrantes a la hora de instalarse en un municipio u otro son mucho menos segregadoras que los procesos de escolarización dentro de estos municipios. También se puede observar que la segregación como aislamiento se ha incrementado durante todo el periodo. Si en 2001 el alumnado inmigrante se escolarizaba en centros con un 10% de alumnado de su misma condición; en 2006, de media, se escolarizaba en centros con un 26% de alumnado inmigrante, siendo sólo de un 12,07% su participación sobre toda la población escolar. En un período de tanto incremento de la segregación se hace necesario corregir los valores del índice de aislamiento (I) por la participación relativa de la población de referencia en cada momento. El resultado es el mismo. Durante el periodo de 2001 a 2006 el aislamiento del

alumnado inmigrante en Cataluña creció de un 0,07 a un 0,14 (IC). Así pues, se trata de un período de inicial reducción de la segregación como desigualdad para estabilizarse en niveles elevados de segregación (D y H). Al mismo tiempo, el incremento del aislamiento escolar del alumnado inmigrante es constante para todo el periodo (I y IC).

4.4. La concertada y los municipios

A pesar del interés que puede despertar saber si la segregación escolar del alumnado inmigrante se ha incrementado o reducido a nivel de Cataluña; no es menos cierto que, para la mayor comprensión de los mecanismos de la segregación escolar, el nivel de análisis más productivo es el local. Tomando datos de escolarización de 2006 únicamente para los 50 municipios con mayor población escolar, a continuación se analizan las diferencias de segregación entre los municipios catalanes prestando especial atención al papel de la red pública y concertada. En la tabla 1 del anexo se presentan las correlaciones entre una serie de variables de contexto social, escolar y de segregación de los diferentes municipios. Se toma el tamaño de la población escolar; el porcentaje de inmigración; el porcentaje de matrícula en la escuela concertada; la segregación como desigualdad total, entre redes y dentro de la pública (H); así como la segregación como aislamiento (IC).

Tabla 1. Correlaciones y nivel de significatividad entre diversos indicadores de escolarización y segregación del alumnado inmigrante en el segundo ciclo de educación infantil y primaria en Cataluña. 2006

		n2006	% inmigrante	% concertada	Hutchens	Aislamiento ©	Entre Redes	Dentro Pública
n2006	Correlación de Pearson	1	-,020	,385(**)	,338(*)	,491(**)	,068	,342(*)
	Sig. (bilateral)		,888	,006	,016	,000	,640	,015
	N	50	50	50	50	50	50	50
% inmigrantes	Correlación de Pearson	-,020	1	-,104	-,157	,246	,016	-,272
	Sig. (bilateral)	,888	,474	,275	,085	,910	,056	
	N	50	50	50	50	50	50	50
% concertada	Correlación de Pearson	,385(**)	-,104	1	,379(**)	,354(*)	,294(*)	,248
	Sig. (bilateral)	,006	,474	,007	,012	,038	,083	
	N	50	50	50	50	50	50	50
Hutchens	Correlación de Pearson	,338(*)	-,157	,379(**)	1	,683(**)	,787(**)	,633(**)
	Sig. (bilateral)	,016	,275	,007	,000	,000	,000	
	N	50	50	50	50	50	50	50
Aislamiento ©	Correlación de Pearson	,491(**)	,246	,354(*)	,683(**)	1	,300(*)	,742(**)

	Sig. (bilateral)	,000	,085	,012	,000		,034	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50
Entre Redes	Correlación de Pearson	,068	,016	,294(*)	,787(**)	,300(*)	1	,071
	Sig. (bilateral)	,640	,910	,038	,000	,034		,622
	N	50	50	50	50	50	50	50
Dentro Pública	Correlación de Pearson	,342(*)	-,272	,248	,633(**)	,742(**)	,071	1
	Sig. (bilateral)	,015	,056	,083	,000	,000	,622	
	N	50	50	50	50	50	50	50

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
 * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Gráfico 2. Segregación del alumnado inmigrante entre centros, dentro de los municipios catalanes, según porcentaje de matrícula en la red concertada. 2006 (n=50)

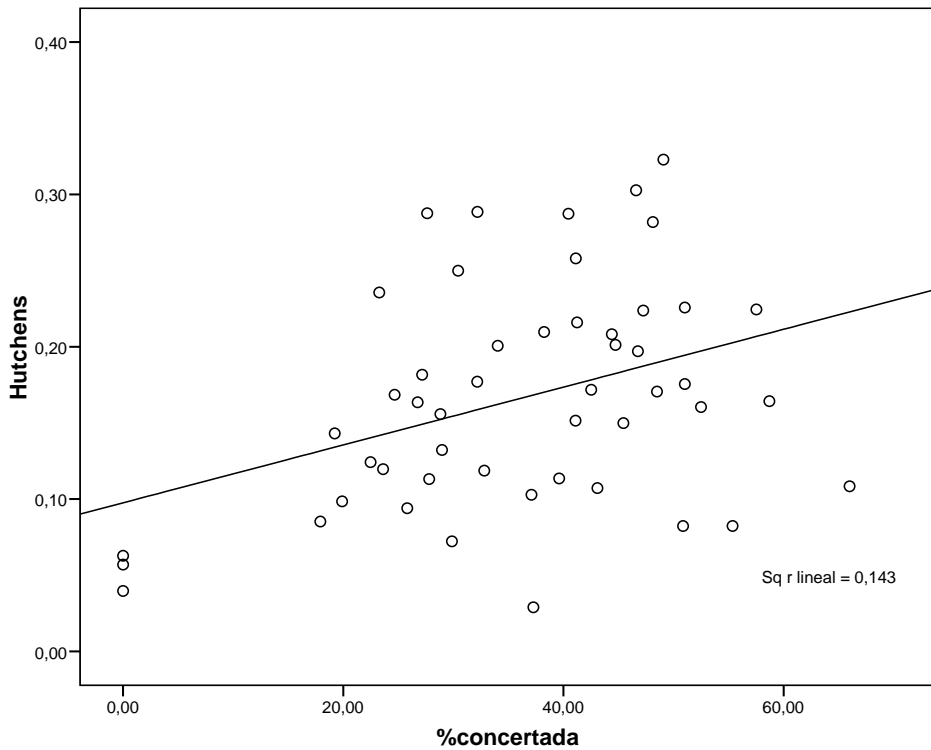


Gráfico 3. Segregación (H) del alumnado inmigrante entre centros, dentro de los municipios catalanes, según segregación (H) entre la red pública y privada. 2006 (n=50)

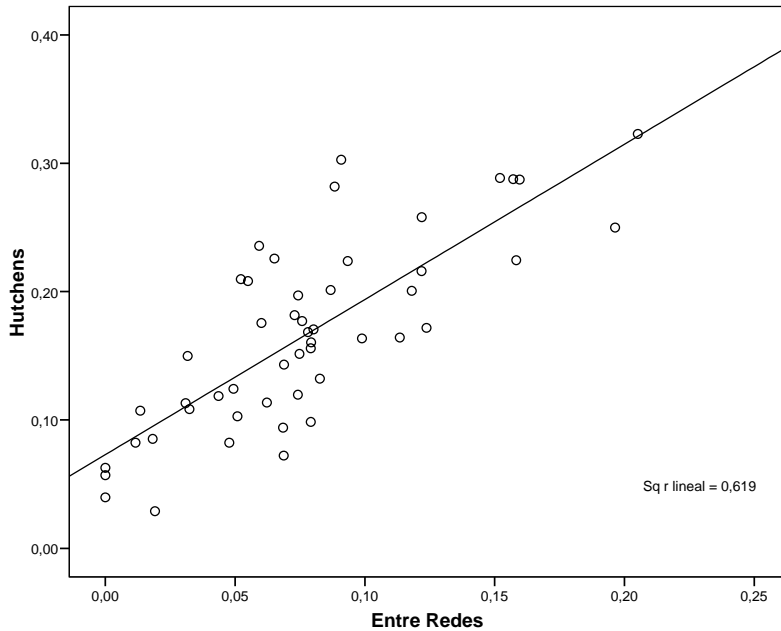
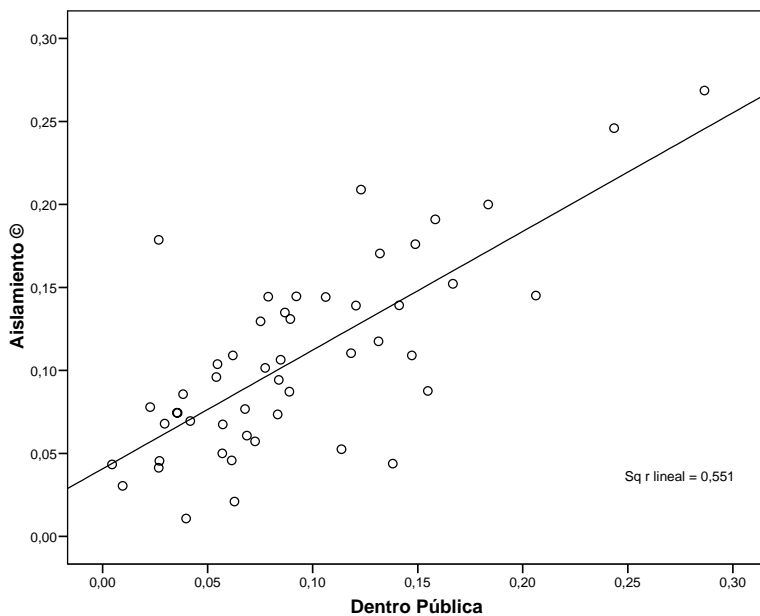


Gráfico 4. Aislamiento (IC) del alumnado inmigrante entre centros, dentro de los municipios catalanes, según segregación (H) entre los centros públicos. 2006 (n=50)



Lo primero que valdría la pena comentar es que el porcentaje de alumnado inmigrante no está relacionado con ninguna medida de segregación. Esto quiere decir que para los 50 municipios más poblados, lo que importa no es si reciben mayor o menor inmigración sino cómo la distribuyen entre los centros escolares. Uno de los mecanismos apuntados en un inicio implicaba a la red concertada en la producción de segregación escolar. Tanto en la tabla 1 como en el gráfico 2 se puede observar que el porcentaje de matrícula en la red concertada está positivamente asociado con una mayor segregación escolar (H). Sin embargo, también queda claro que la variabilidad entre municipios con similares niveles de matrícula en la red concertada es muy grande. De hecho, la presencia de concertada apenas explica un 14% de la segregación como desigualdad en los municipios catalanes. ¿Quiere esto decir que la red concertada juega un papel menor en la generación de la segregación escolar? Aparentemente no. Lo que quiere decir es que el rol de la red concertada por lo que se refiere al alumnado inmigrante varía enormemente entre municipios. Ya sea por el modelo de zonificación, por los acuerdos locales con la administración educativa o por una mayor o menor vocación de servicio público; lo cierto es que no se puede establecer una relación simple entre presencia de la concertada y segregación escolar en Cataluña. Eso no implica, como se muestra en la tabla 1 y el gráfico 3, que la segregación entre redes escolares no explique una parte muy importante de la segregación como desigualdad (H) en los municipios catalanes. La intensidad de la relación entre la segregación entre redes y la segregación total (H) es la más importante de todas. La segregación entre redes explica el 62% de las diferencias de segregación como desigualdad entre municipios. Por otra parte, la segregación entre centros públicos dentro de los municipios catalanes muestra una fuerte asociación con el aislamiento escolar del alumnado inmigrante (IC); llegando a explicar el 55% de las diferencias entre municipios respecto a este fenómeno (gráfico 4).

La falta de asociación entre la segregación dentro de la red pública y entre redes da a entender que se trata de dos formas de segregación que se dan en municipios diferentes. En el caso de la segregación entre redes, generando segregación como desigualdad; y, en el caso de la segregación dentro de la red pública, generando el aislamiento del alumnado inmigrante. Si se piensa en los procesos de escolarización que se han descrito para España y Cataluña, estos resultados resultan (por lo menos) comprensibles. En aquellos municipios donde el contexto de elección genera una gran segregación entre redes, el fenómeno del aislamiento escolar no es tan grave si todos los centros públicos escolarizan una parte importante del alumnado inmigrante. Sin embargo, en los municipios donde el contexto favorece una gran segregación entre la red pública; aunque la red concertada escolarice una parte mayor de lo habitual de alumnado inmigrante, una gran cantidad de este alumnado se va a concentrar en unas pocas escuelas públicas.

5. A MODO DE CONCLUSIONES

En un contexto de constante incremento del alumnado inmigrante, el modelo de escolarización catalán parece haberse estabilizado en torno a unos niveles de segregación muy elevados. Las causas de esta situación son diversas.

La falta de compromiso social por parte de la red concertada es una de las principales. El modelo de concierto educativo continúa presentando unos grandes déficits de equidad por lo que respecta al acceso a la educación obligatoria. Sin embargo, ese no es todo el problema. Las desigualdades sociales sobre el territorio están condicionando el acceso a unos servicios públicos de calidad. La segregación dentro del propio sector público está generando fenómenos de concentración del alumnado inmigrante en determinados centros escolares. El riesgo de dualización del sistema educativo catalán es evidente, lo que no es tan evidente es que la brecha social se encuentre únicamente entre centros públicos y concertados.

Referencias bibliográficas

- Allen, R. y Vignoles, A. (2006). A critique of research on measuring social segregation in schools 1989 to 2004, *Working paper*, London, Institute of Education.
- Benito, Ricard i Valiente, Òscar (2006). Expanding school choice to reduce segregation?. A case study in Catalonia (Spain), Ponencia presentada al congreso *ECSR European Comparative Studies in Education: Quality and Inequality in Education* en Praga.
- Bonal, Xavier (2002). El balance público-privado en el sistema de enseñanza español: evolución y efectos sobre las desigualdades educativas, *Educar*, 29, 11-29
- Bonal, Xavier; Rambla, Xavier y Ajenjo, Marc (2004). *Les desigualtats territorials en l'ensenyament a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània.
- Bonal, Xavier y Rambla, Xavier (1996). Is there a smeliperipheral type of schooling? Education, State and Social Movements in Spain (1970-1994), *Mediterranean Journal of Education Studies*, vol. 1, No.1.
- Calero, Jorge y Bonal, Xavier (1999). *Política educativa y gasto público en educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Calero, Jorge y Bonal, Xavier (2003). El finançament de l'educació a Catalunya, En: V. Navarro (coord.), *L'Estat de benestar a Catalunya*. Barcelona: Dipuació de Barcelona.
- Chubb, John E. y Moe, Terry M. (1990). *Politics, Markets, and America's schools*. Washington: Brookings.
- Clune, W. y Witte, J. (1990). *Choice and Control in American Education*. London: Falmer Press.
- Duncan, Otis Dudley y Duncan, Beverly (1955). A Methodological Analysis of Segregation Indexes, *American Sociological Review*, No.20, 210-17
- Ergin, Haluk y Sonmez, Tayfun (2005). Games of School Choice under the Boston Mechanism, *Journal of Public Economics*.
- Frankenberg, Erika (2002). The Impact of School Segregation on Residential Housing Patterns: Mobile, AL and Charlotte, NC, Ponencia presentada en el congreso *Resegregation of Southern Schools? A Crucial Moment in the History (and the Future) of public Schooling in America*, Chapel Hill.
- Gallego, Raquel (Coord.) (2003). *Estado de bienestar y comunidades autónomas: la descentralización de las políticas sociales en España*. Madrid: Technos.
- Gewirtz, Sharon; Ball, Stephen J. y Bowe, Richard (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Goldstein, Harvey y Noden, Philip (2003). Modelling social segregation, *Oxford Review of Education*, 29, 225-237.
- González, Isaac y Valiente, Òscar (2006). Les Oficines Municipals d'Escolarització i el paper de l'Administració local en les polítiques d'accés escolar, en: X. Bonal (Coord.) *Anuari de l'educació*, Fundació Jaume Bofill.
- Hutchens, Robert (2004). One Measure of Segregation, *International Economic Review*, Vol.45, 2, 555

- Kane, Thomas; Staiger, Douglas y Riegg, Stephanie (2004). School Quality, Neighborhoods and Housing Prices: The Impacts of School Desegregation, *Working Paper* 11347, NBER.
- Logan, John R.; Stults, Brian J., y Farley, Reynolds (2004). Segregation of Minorities in the Metropolis: Two Decades of Change. *Demography* 41(1), 1-22.
- Massey, D.S. y Denton, N.A. (1988). The dimensions of residential segregation. *Social Forces*, 67:281-315.
- Noden, Philip; West, Anne; David, Miriam y Edge, Ann (1998). Choices and destinations at transfer to secondary schools in London, *Journal of Education Policy*, Vol. 13, No. 2, 221-236.
- Noden, Philip (2000). Rediscovering the Impact of Marketisation: dimensions of social segregation in England's secondary schools, 1994-1999, *British Journal of Sociology of Education*, Vol.21, No. 3, 371-390
- OCDE (1994). *School a Matter of Choice*. Paris: OCDE.
- Rambla, Xavier (2003). Las desigualdades de clase en la elección de escuela *Revista de Educación*, 330, 83-98.
- Rambla, Xavier y Bonal, Xavier (2000). La política educativa y la estructura social, En: J. Adelantado (Coord.), *Cambios en el Estado del Bienestar*. Barcelona: Icaria.
- Tyack, David B. (1990). The Public Schools: A Monopoly or a Contested Public Domain En: W. H. Clune y J. F. Witte, *Choice and Control in American Education Vol. 1*. London: Falmer Press.
- Villarroya, Ana (2000). *La financiación pública de los centros concertados*. Tesis doctoral del Departamento de Economía Aplicada de la Universidad de Barcelona.
- Villarroya, A. y Calero, J. (1998). «Principales características del sistema de ayudas públicas a la enseñanza privada no universitaria en España». *Actas de las VII Jornadas de la AEDE*. Santander: U. de Cantabria-AEDE, 343-352.