



Què funciona en educació?

Evidències per a la millora educativa

7

octubre de 2017

Polítiques de tria i assignació d'escola: quins efectes tenen sobre la segregació escolar?

Miquel Àngel Alegre

La segregació escolar és un problema educatiu de primer ordre. Estiguem parlant de segregació socioeconòmica, acadèmica o de població nouvinguda, ens trobem davant d'una situació que desiguala les condicions d'escolarització d'escoles i alumnes. És per això que volem saber què funciona (i què no funciona) a l'hora de fer-hi front, parant atenció a aquells mecanismes adreçats a gestionar el procés d'elecció i assignació d'escola. Zonificació, quotes, xecs, accions informatives, escoles "alternatives", algoritmes d'assignació..., què sabem sobre la seva efectivitat? I què podem aprendre de l'evidència per dissenyar polítiques millors contra la segregació a casa nostra?

“Massa temps l'educació s'ha basat en inèrcies i tradicions, i els canvis educatius en intuïcions o creences no fonamentades. El moviment 'Què funciona' irromp en el món de l'educació amb un objectiu clar: promoure polítiques i pràctiques educatives basades en l'evidència. Ivàlua i la Fundació Jaume Bofill s'alien per fer avançar aquest moviment a casa nostra.”



Què funciona en educació?

Evidències per a la millora educativa

Polítiques de tria i assignació d'escola: quins efectes tenen sobre la segregació escolar?



Miquel Àngel Alegre Canosa

Analista de l'Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques (Ivàlua). Expert en avaluació de polítiques educatives i corresponsable de la publicació *Què funciona en educació*.

Motivació

El fenomen de la segregació escolar, entesa com aquella situació en què els centres educatius d'un mateix territori escolaritzen perfils marcadament diferents d'alumnes, compromet la funció d'igualació d'oportunitats pròpia de l'educació. Estiguem parlant de segregació de perfil socioeconòmic, acadèmic o "ètnic", en tot cas ens trobem davant d'una situació que desiguala les condicions d'escolarització d'uns i altres centres, d'uns i altres alumnats. Des del punt de vista dels resultats educatius, això acostuma a comportar dues conseqüències negatives [1].

- a) Un increment de la desigualtat educativa. L'efecte "companyys" (*peer effects*) provoca que un alumne afavorit o desafavorit obtingui pitjors resultats en un centre majoritàriament desafavorit que en un centre heterogeni o majoritàriament afavorit.
- b) Una reducció de l'efectivitat global de la xarxa escolar. L'efecte "companyys" és asimètric: per a un alumne afavorit escolaritzar-se en un centre majoritàriament afavorit o en un centre heterogeni no marca tant la diferència com per a un alumne desafavorit estudiar en una escola heterogènia o majoritàriament desafavorida. Per tant, reduint la segregació hi ha més a guanyar que a perdre.

Per contra, una reducció de la segregació escolar pot afavorir una gestió més eficient dels recursos materials i humans dels centres. Equilibrant la composició social dels centres, s'anivellen les necessitats docents i la capacitat dels mestres de fer la seva feina i, eventualment, de retre'n comptes. Es neutralitzen alguns incentius no desitjats que duen determinats mestres cap a determinats perfils de centre [2]. I en el cas de les famílies, menys segregació implica menys preocupació per la composició social de les escoles en la tria de centre i més èmfasi en criteris d'elecció fonamentats en l'oferta educativa o en la proximitat [3].

A Catalunya, la problemàtica de la segregació escolar es deixa sentir en diferents àmbits. Per exemple, dades del curs 2013-2014 referides a la distribució escolar de l'alumnat immigrant posen de manifest:¹ primer, en la majoria de municipis els nivells de segregació escolar a l'educació primària i secundària superen els nivells de segregació urbana; segon, si bé existeix segregació entre centres públics i privats, la major part del fenomen té lloc dins de cada sector de titularitat; tercer, el gruix de la segregació escolar es produeix dins dels municipis, més que no pas entre els municipis; quart, no existeix una correlació significativa entre el nivell de segregació escolar dels municipis i el pes del fet migratori; i cinquè, el nivell general de segregació s'ha mantingut força estable des de 2008 [4].

En resum, la segregació escolar (per raó socioeconòmica, acadèmica o d'immigració) és un problema educatiu de primer ordre, i per això volem saber què funciona a l'hora de fer-hi front.² Hi ha molts factors que poden incidir en la manera com acaben distribuïts els alumnes entre les escoles. D'entrada, en un marc en què l'assignació no és forçada i els centres disposen de certa autonomia pedagògica, és evident que la proposta educativa i la qualitat dels centres, al costat dels seus recursos, hi tenen un paper determinant. Tanmateix, no ens centrarem aquí en la banda de l'oferta, sinó en la regulació de la demanda escolar. D'aquesta manera, **parlarem de l'efectivitat de diferents polítiques i instruments de gestió de l'elecció de centre i l'assignació escolar**, posant el focus en les etapes obligatòries (o universals) i aportant arguments basats en l'evidència, i tractarem de defugir el rerefons ideològic que sovint alimenta el debat sobre aquestes polítiques.

La segregació escolar (per raó socioeconòmica, acadèmica o d'immigració) és un problema educatiu de primer ordre, i per això volem saber què funciona a l'hora de fer-hi front.



1 No disposem a Catalunya de dades de registre que permetin calcular els nivells de segregació socioeconòmica dels centres escolars, dins i entre municipis.

2 Aquest focus en la segregació com a variable d'atenció representa una particularitat respecte dels articles previs de la sèrie "Què funciona", centrats tots ells en els resultats educatius dels alumnes com a *outcome* d'interès.

De quines polítiques parlem

De polítiques i mecanismes que regulin el procés de tria i assignació d'escola, n'hi ha de diferents tipus i no tots s'orienten al mateix propòsit —objectiu de planificació i ajust entre oferta i demanda, de satisfacció de preferències i, en clau d'equitat, de gestió de l'equilibri en les condicions d'escolarització i en les composicions socials dels diferents centres.

Del conjunt de polítiques que podrien incloure's dins aquesta categoria (parlarem indistintament de polítiques d'elecció i assignació de centre o polítiques d'admissió escolar),³ aquest article concentra la seva atenció en aquelles

intervencions o regulacions de les quals disposem d'evidència sòlida d'impacte; és a dir, polítiques que han estat avaluades atenent els seus efectes en la modulació dels processos de segregació escolar a l'educació primària i secundària, principalment segregació socioeconòmica, ètnica o per rendiment previ.

Aquest article concentra l'atenció en les polítiques i regulacions que han estat avaluades atenent els seus efectes en la modulació dels processos de segregació escolar.



Aquesta perspectiva ens durà a parlar dels instruments d'actuació o àmbits de regulació següents:

- **L'assignació per proximitat.** Parlarem aquí de les anomenades polítiques de zonificació, que defineixen, d'una banda, la prioritat que s'atorga a les sol·licituds d'accés als centres en virtut de la proximitat al domicili familiar, i de l'altra, el disseny (delimitació i grandària) de les àrees d'influència de les escoles.
- **Escoles selectives i/o sense restriccions zonals.** Dels diferents elements que caracteritzen la configuració de l'oferta educativa i la xarxa escolar i que poden tenir relació amb els patrons de segregació escolar, ens fixarem en l'efecte que sobre aquests patrons pot tenir la presència en el territori de centres educatius sense restriccions zonals d'accés i/o amb capacitat per seleccionar part dels seus alumnes.
- **La reserva de places o polítiques de quotes.** Pararem atenció a l'efectivitat d'aquelles polítiques que passen per definir un nombre determinat de places per a col·lectius específics als diferents centres educatius, habitualment alumnes amb mancances socioeconòmiques o educatives. Aquestes polítiques es concreten en l'establiment bé de quotes mínimes, bé de quotes màximes.
- **Polítiques de xec escolar.** Ens referim a programes que impliquen una transferència monetària a les famílies per tal que aquestes l'intercanviïn per l'escolarització dels fills en uns o altres centres. L'objectiu d'aquest mecanisme és obrir el marge d'elecció de les famílies més enllà del que els atorgaria l'esquema d'assignació per proximitat. Els xecs poden ser transferències directes a la família o "virtuals" (quan el rep l'escola en virtut de l'alumne que acull), i poden ser universals, focalitzats o progressius, segons si l'atorgament i l'import es modulen d'acord amb les característiques de necessitat de les famílies.

3 Per a un llistat força complet d'aquestes polítiques i actuacions a Catalunya, vegeu l'informe del Síndic de Greuges [4].

- **Accions informatives.** Ens situem davant d'aquelles accions adreçades a informar les famílies sobre els diferents components a tenir en compte en el procés de tria de centre: des d'accions d'acompanyament i apoderament de les famílies que poden presentar més dificultats a l'hora d'accedir i gestionar informació rellevant del camp de l'elecció, fins a l'exposició pública dels resultats educatius de les escoles. Ens interessarà veure quines d'aquestes actuacions han estat analitzades des del punt de vista dels seus efectes sobre la segregació escolar i què ens diuen aquestes anàlisis.
- **Algoritmes d'assignació escolar.** Finalment, parlem dels mecanismes que les autoritats educatives corresponents utilitzen per definir l'emparellament entre les sol·licituds d'accés a uns i altres centres escolars i les places que aquests ofereixen. En contextos d'elecció de centre, aquest element ha mostrat tenir un efecte rellevant en les estratègies de tria de les famílies; caldrà revisar en quina mesura incideix de forma significativa sobre els patrons de segregació escolar al territori.

Preguntes que guien la revisió

Tot considerant la diversitat de polítiques i intervencions que encabim dins la categoria de polítiques d'admissió, la revisió d'evidències que aquí es presenta vol respondre als interrogants següents: poden les polítiques de gestió de l'elecció i assignació escolar contribuir a contenir o reduir els processos de segregació econòmica, acadèmica, "ètnica" que es produeixen entre els diferents centres de primària i secundària d'un mateix territori? Quines de les polítiques considerades semblen més efectives, en quin context ho són i sota quines condicions? Quines polítiques, en canvi, mostren una tendència a incrementar el nivell de segregació entre escoles diverses? I finalment, quins reptes es dibuixen a Catalunya en la lluita contra els diferents patrons de segregació escolar i quines actuacions caldria prioritzar?

Revisió de l'evidència

Revisions i estudis considerats

Disposem de poca evidència empírica sobre l'impacte que diferents polítiques d'admissió desenvolupades a casa nostra demostren tenir en els processos de segregació escolar que es produeixen en els diversos territoris. Per aquest motiu, l'evidència revisada en aquest article es recull, amb alguna excepció, d'avaluacions de programes i intervencions implementades en altres països (Estats Units, Regne Unit, Països Baixos, Bèlgica, Suècia i Xile, entre d'altres).

Alhora, però, cal dir que tampoc en el pla internacional l'evidència disponible sobre la relació entre polítiques d'admissió i segregació escolar ha donat lloc a la realització de metanàlisis o revisions sistemàtiques. Aquesta circumstància ha fet inviable l'aplicació d'una metodologia de revisió basada en la "revisió de revisions", i en canvi ha motivat la realització d'una síntesi de la literatura. Per dur a terme aquesta síntesi, primer hem seleccionat un conjunt d'estudis per mitjà d'un protocol sistemàtic de cerca de referències. Aquest protocol combina l'ús de booleanes de termes temàtics (polítiques i *outcomes* d'interès) i de caràcter metodològic (avaluacions i estudis que assenyalin causalitat). En segon lloc, i un cop depurada la base de referències aplicant els mateixos criteris de cerca, hem realitzat una valoració ràpida de l'evidència recollida ("*rapid evidence assessment*").⁴

Prèvia: la mesura de la segregació

Abans d'iniciar el repàs dels impactes de les distintes polítiques d'admissió considerades, cal explicitar què entendrem per segregació escolar. Molt breument, parlem de segregació per referir-nos a la distribució més o menys desigual d'un determinat grup d'alumnes (habitualment, alumnat socialment desafavorit, immigrant, amb unes o altres necessitats educatives) entre les escoles d'un mateix nivell educatiu presents en un mateix context geogràfic. Parlem, per tant, de desequilibris en la composició social dels centres.

La segregació escolar fa referència a la distribució desigual d'un determinat grup d'alumnes (habitualment, alumnat socialment desafavorit, immigrant, amb unes o altres necessitats educatives) entre les escoles d'un mateix nivell educatiu en un mateix territori.



Són diferents els indicadors que s'utilitzen per mesurar el nivell de segregació escolar en els territoris. Probablement els més habituals són l'índex de dissimilitud [5], el de Hutchens [6] o el de Gorard [7], cadascun dels quals amb els seus respectius avantatges i inconvenients [8].

⁴ Per a més detalls sobre el protocol de cerca i revisió sistemàtica, contacteu amb l'autor a: miquelangel.alegre@ivalua.cat. Les referències bibliogràfiques finalment seleccionades com a base d'aquesta síntesi es marquen en negreta en el llistat bibliogràfic al final de l'article; representa un total de 23 estudis, entre avaluacions d'impacte amb contrafactual (experimentals i quasiexperimentals) i estudis observacionals basats en sèries temporals i l'ús de variabilitat territorial dins d'un mateix país.

No és objecte d'aquest article detenir-se en els pros i contres d'aquestes mesures, i en els apartats que segueixen no farem esment als seus valors o magnituds. Ens acontentarem a reportar la força de la relació que diversos estudis confirmen que es pot arribar a observar entre unes i altres polítiques d'admissió i diferents patrons i processos de segregació escolar.

Ocasionalment, parlarem dels possibles efectes d'aquestes polítiques sobre la concentració de determinats col·lectius d'alumnes en alguns centres educatius. El fenomen de la concentració escolar no és exactament equivalent al de la segregació: el primer fa referència a situacions de polarització i guetització social de determinats centres dins d'una mateixa xarxa escolar, mentre que la segregació remet a inequitats més o menys pronunciades en la distribució d'uns i altres perfils d'alumnes entre el conjunt de centres de la xarxa. Així, la segregació, fins i tot quan és elevada, no necessàriament es manifesta de forma tan visible com algunes realitats de concentració escolar.⁵ Al llarg del text, farem esment allà on calgui establir aquesta diferenciació.

L'assignació per proximitat: les polítiques de zonificació

Les polítiques de zonificació s'ocupen d'un objectiu doble:

- a) **Establir el nivell de prioritat atorgat** en el procés d'admissió a la proximitat existent entre l'escola i la residència de les famílies que la sol·liciten.
- b) **Definir els límits de les àrees geogràfiques** d'assignació o, alternativament, els centres que formen part de l'elecció per proximitat segons el lloc de residència.

A diferència d'altres mecanismes que s'apliquen a col·lectius determinats (polítiques de quota o esquemes focalitzats de xec escolar), la definició del criteri de proximitat o assignació zonal afecta directament el conjunt de les famílies implicades en la tria d'escola. Tot plegat fa de la política de zonificació un mecanisme clau a l'hora de planificar l'ajust present i futur entre l'oferta i la demanda de places escolars. No és estrany, doncs, que el criteri de zonificació sigui un dels mecanismes més presents en el marc regulador de l'assignació escolar en la majoria de països de l'OCDE, principalment a l'hora de dirimir l'accés a l'educació primària [10]. De fet, als centres de secundària, l'efecte de la zonificació actua ben sovint per mitjà de la seva adscripció a centres de primària amb assignació zonal.

El disseny i la implementació de les polítiques de zonificació poden prendre formes diverses. Aquesta diversitat ve principalment donada per:

- **Moment d'aplicació del criteri de proximitat.** El criteri es pot instrumentar com un mecanisme de restricció *ex ante* (assignació inicial o "per defecte" de l'escola de proximitat, normalment amb possibilitat de tria alternativa) o com un element de prioritització *ex post* (variable de desempat entre famílies que sol·liciten escoles sobredemandades).

5 Són també diversos els indicadors existents per mesurar la concentració escolar d'uns i altres alumnes: els d'ús més freqüent, els índexs d'aïllament, mesuren la probabilitat que un alumne comparteixi centre escolar amb un altre membre del seu grup social.

- **Ponderació del criteri de proximitat.** Remet al pes relatiu que s'atorga a la proximitat en el marc de la baremació d'altres criteris de prioritització utilitzats en el procés d'admissió escolar (presència de germans al centre, malalties cròniques, necessitats educatives, etc.).
- **Grandària de les zones de proximitat.** Es fa referència a l'abast de l'àrea geogràfica definida i, amb això, al volum i la tipologia de centres entre els quals es delimita la prioritat per proximitat.

Quin marge tenen les polítiques de zonificació a l'hora de reduir els nivells de segregació escolar dels entorns on s'implementen? Hi ha models de zonificació (àrees més o menys grans, més o menys heterogènies) més efectius en aquest sentit que altres? Què ens diu l'evidència empírica sobre aquestes qüestions?

Zones petites i àrees d'influència

Sembla existir un cert consens en la literatura en el sentit que els models de zones petites (en últim extrem, el model que defineix una àrea d'influència diferenciada per a cada escola) poden resultar perjudicials en la lluita contra

la segregació, especialment quan s'apliquen en municipis o entorns urbans amb nivells de segregació residencial alts [9], [10]. Aquesta **associació entre la utilització d'àrees d'influència com a mecanisme d'admissió i la presència de nivells elevats de segregació escolar** es produeix principalment per dos motius.

El model d'àrees d'influència pot resultar perjudicial en la lluita contra la segregació, especialment en municipis o entorns urbans amb nivells de segregació residencial alts.



D'una banda, és habitual que quan es defineixen zones escolars petites, aquestes compreguin nuclis residencials socialment homogenis. Aquest fet fa dependre la possibilitat d'accedir a un centre socialment heterogeni de la capacitat que puguin tenir les famílies de "fugir" de l'oferta educativa de l'entorn. En zones desafavorides, aquesta fugida implica cercar centres llunyans al lloc de residència o centres privats, quelcom que es troba principalment en mans de les famílies amb més recursos econòmics d'aquests barris. Allà on tenen lloc aquests moviments en la tria d'escola, pot succeir que els nivells de segregació escolar, principalment per raó socioeconòmica, superin la segregació existent entre uns i altres barris [11].

De l'altra banda, pot succeir que l'increment de la segregació escolar sota regulacions d'àrees d'influència sigui fruit de les decisions residencials de les famílies i de determinats processos de segregació urbana; un fenomen que ha estat principalment observat a Anglaterra i als Estats Units [9], [12], [13]. Allà on la proximitat entre el centre i el domicili és determinant, algunes famílies (per norma general, les més privilegiades) escullen on viure en funció de la qualitat i la composició social de les escoles dels diversos barris. Si partim de la situació que les escoles més afavorides es troben en els barris més afavorits, aleshores es produeix un **procés de selecció residencial** (*selection by mortgage*) que alimenta la segregació urbana i, de retruc, la segregació entre les escoles dels diferents barris.

La “deszonificació” o supressió del criteri de proximitat

A l'extrem oposat de les àrees d'influència, **l'eliminació del criteri de proximitat com a mecanisme d'assignació (*ex ante*) o de desempat (*ex post*) també pot alimentar dinàmiques de segregació escolar**, sobretot quan s'implementa en territoris grans, amb una oferta escolar diferenciada i una realitat urbana segregada. En aquest context es deixen sentir les desigualtats socials inherents al procés d'elecció escolar [3], i que remetent a les barreres econòmiques que experimenten algunes famílies a l'hora d'escollir determinats centres (pagament de quotes o cost del transport), a les desigualtats en l'accés i en l'ús estratègic d'informació privilegiada sobre el camp de l'elecció, i a l'existència de preferències i patrons de tria socialment i culturalment condicionats.

Aquesta relació entre “deszonificació” i segregació escolar (econòmica, ètnica i acadèmica) ha estat posada de manifest sobretot en l'educació secundària en països com els Estats Units, Anglaterra o Suècia.

En un escenari de deszonificació, es deixen sentir les desigualtats socials inherents al procés d'elecció escolar, econòmiques i informatives.



Requadre 1.

“Deszonificació” i segregació a Anglaterra i Suècia

A Anglaterra, Allen [14] compara els nivells de segregació socioeconòmica i per habilitat entre els centres de secundària amb els nivells que es produirien en cas que les famílies es trobessin assignades als seus centres de proximitat, i conclou que en aquest escenari hipotètic (contrafactual) existiria menys segregació de la que s'observa en realitat. Per la seva banda, Burgess i altres [15] mesuren el marge d'elecció escolar que tenen les famílies considerant el nombre de centres de secundària que tenen al seu abast dins un determinat radi de proximitat, i mostren que la segregació escolar és considerablement superior al nivell de segregació residencial en aquelles àrees geogràfiques que ofereixen més marge de tria.

A Suècia, Söderström i Uusitalo [16] estudien l'impacte que ha tingut sobre la segregació entre els centres de secundària postobligatòria de la ciutat d'Estocolm la introducció, l'any 2000, d'una reforma en la política d'admissió consistent en la supressió del criteri de proximitat com a mecanisme de desempat en l'assignació d'escola (s'ha mantingut l'expedient acadèmic com a únic criteri d'admissió). Controlant l'evolució dels nivells de segregació residencial i comparant-la amb l'evolució de la segregació escolar en municipis veïns no subjectes a aquesta reforma, els autors conclouen que la deszonificació ha comportat un increment en els nivells de segregació acadèmica, socioeconòmica i ètnica entre els centres. D'aleshores ençà, la flexibilització del criteri zonal ha estat la pauta a Suècia; Hansen i Gustafsson han pogut concloure que aquesta política ha provocat un increment en la segregació ètnica i acadèmica a les ciutats grans, però no a les ciutats petites i mitjanes o àrees rurals [17].

Per a més informació:

Allen, R. (2007). “Allocating Pupils to Their Nearest Secondary School: The Consequences for Social and Ability Stratification”. *Urban Studies*, 44(4), 751-770 [14].

Burgess, S., McConnell, B., Propper, C. i Wilson, D. (2007). “The impact of school choice on sorting by ability and socioeconomic factors in English secondary education”. En L. Woessmann i P. Peterson (Ed.), *Schools and the Equal Opportunity Problem*. Massachusetts: MIT Press, p. 273-292 [15].

Söderström, M. i Uusitalo, R. (2010). “School Choice and Segregation: Evidence from an Admission Reform”. *Scandinavian Journal of Economics*, 112(1), 55-76 [16].

Yang Hansen, K. i Gustafsson, J. E. (2016). “Causes of educational segregation in Sweden – school choice or residential segregation”. *Educational Research and Evaluation*, 22(1-2), 23-44 [17].

A mig camí: zones escolars ampliades i internament heterogènies

Entre el model d'àrees d'influència i la supressió total de l'assignació per proximitat (deszonificació), una política que fos capaç de dibuixar zones escolars àmplies i internament diverses des d'un punt de vista socioeconòmic i cultural hauria de permetre a les famílies dispo-

sar d'un conjunt suficientment heterogeni de centres entre els quals triar, i desincentivar tant la fugida a escoles privades o sense zonificació [10], [18], com determinades estratègies residencials generadores de segregació urbana. D'aquesta manera, en comparació dels models anteriors, **un sistema de zones ampliades pot ser positiu, si bé no necessàriament per a la contenció de possibles processos de guetització d'alguns centres, sí en la reducció dels nivells de segregació entre les escoles dels diferents barris.** Cal dir, però, que l'evidència empírica disponible per corroborar aquesta conclusió és força limitada.

Zones escolars àmplies i internament diverses des d'un punt de vista social haurien de permetre que les famílies disposessin d'un conjunt suficientment heterogeni de centres de tria.



Requadre 2.

Ampliació de la zonificació i segregació a dos municipis catalans

Benito i González [18] analitzen la relació existent entre models de zonificació escolar i nivells de segregació escolar estudiant el cas de dotze municipis catalans. Una de les seves anàlisis es concentra en dos municipis que, l'any previ al moment en què s'ha realitzat l'estudi, havien introduït canvis importants en el seu model de zonificació: ambdós abandonen el model denominat "àrea-escola" (cada centre té una àrea d'influència pròpia i exclusiva); un municipi adopta el model de "zona única" (totes les famílies obtenen la mateixa puntuació en el criteri de proximitat, independentment del centre que escullin), i l'altre introdueix un model de "zones múltiples" (en el qual totes les zones de proximitat inclouen més d'un centre públic i, almenys, un centre concertat). Així, en ambdós casos el canvi adoptat implica una ampliació del nombre d'escoles que les famílies poden escollir com a centres de proximitat.

Per tal d'avaluar l'impacte del canvi en la segregació escolar dels municipis, els autors obtenen dades relatives a tres cursos escolars: alumnes de P3 (els quals havien accedit a l'escola sota el nou model, i que representen el grup de tractament), i alumnes de P4 i P5 (els quals van accedir als centres a P3, en el marc del model antic; el grup de control). La font que determina l'assignació a l'un o l'altre grup és exògena, i depèn del curs escolar en què es trobaven o s'havien de trobar els alumnes en el moment del canvi regulatiu. Després de comprovar en ambdós municipis l'existència d'unes realitats demogràfiques i de composició urbana força estables al llarg del període d'observació, els autors observen alteracions significatives en els respectius nivells de segregació escolar després del canvi: mentre que els nivells de segregació dels alumnes procedents de famílies menys instruïdes es mantenen pràcticament inalterats, es detecta una clara disminució de la segregació escolar dels perfils d'alumnes més afavorits.

Per a més informació:

Benito, R. i González, I. (2007). *Processos de segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. (Col. Polítiques, 59) [18].

Escoles selectives i sense restriccions zonals

Segons hem observat a l'apartat anterior, un factor clau a tenir en compte com a possible inductor o inhibidor de determinats processos de segregació entre les escoles –i com a factor mediador de l'efectivitat de les polítiques de zonificació– remet a la implantació en el territori **d'escoles amb un perfil institucional específic**, centres que queden al marge del sistema general d'assignació per proximitat i/o amb autonomia per seleccionar part dels alumnes. Començarem parlant dels efectes sobre la segregació que, d'acord amb la literatura, poden atribuir-se a la presència en la xarxa escolar de centres amb autonomia en l'admissió (i selecció) d'alumnes, per després fer el mateix amb el cas dels centres sense zonificació. Com veurem, l'una i l'altra caracterització institucional van més enllà de la consideració de la titularitat, pública o privada, dels centres.

Escoles que escullen

Estudis comparatius han descrit com, amb igualtat d'altres variables contextuais, els països i les regions amb una implantació més gran d'escoles amb capacitat reconeguda per seleccionar part del seu alumnat tendeixen a presentar un nivell global de segregació escolar (per raó socioeconòmica, ètnica i d'habilitats) superior al d'aquells sistemes educatius amb menys presència d'aquest tipus de centres [19], [20].

Aquesta associació també la fan evident altres estudis que han analitzat la variabilitat territorial i en el temps dels nivells i patrons de segregació escolar en un mateix país. Aquest és el cas d'alguns estudis sobre la realitat dels centres de secundària a Anglaterra, que mostren com **la implantació al territori d'escoles selectives (les anomenades Grammar Schools) acostuma a anar acompanyada d'increments en els nivells de segregació acadèmica i econòmica de la xarxa escolar** [21], [22].

Però més enllà de la capacitat que puguin tenir algunes escoles d'establir requisits de selecció en l'accés, allò que sembla rellevant és l'autonomia que s'atorga a determinats tipus de centre en el procés d'admissió escolar. En concret, estudis longitudinals duts a terme en diferents països conclouen que **l'augment en el territori de centres responsables d'establir els seus propis criteris d'admissió, siguin públics o privats, sol associar-se a un increment dels nivells de segregació econòmica i ètnica** entre les escoles que disposen d'aquesta autonomia i aquelles que no en disposen [11], [23]. I això succeeix amb relativa independència de quins acabin sent els criteris d'admissió definits per les escoles en qüestió i de si aquests entren en joc segons un esquema *ex ante* (requisits d'accés) o *ex post* (priorització o desempat en cas de sobredemanda).

Allò que sembla rellevant és l'autonomia que s'atorga a determinats tipus de centre en el procés d'admissió escolar.



Requadre 3.

Escoles amb autonomia d'admissió i segregació: Anglaterra i Nova Zelanda

A Anglaterra, Gorard [22] ha estudiat els factors determinants de la segregació escolar en l'ensenyament secundari entre els anys 1989 i 2014, analitzant els canvis en els patrons de segregació urbana viscuts al país i prenent en consideració la implantació gradual en el territori de diferents reformes educatives, entre elles, la implantació d'escoles amb un grau més gran d'autonomia i un perfil institucional diferenciat. D'aquesta manera, l'autor arriba a la conclusió que, durant el període estudiat, el principal factor condicionant de l'evolució de la segregació escolar cal situar-lo en les realitats socials i en els processos de segregació urbana observables en uns i altres indrets del país. Entre els factors que quedarien sota el control de la política educativa, un d'ells demostra tenir una incidència significativa en l'explicació dels nivells i de l'evolució de la segregació escolar per raons socioeconòmiques: la presència en el territori d'escoles autònomes no subjectes al control de l'administració local. En particular, la implantació de Grammar Schools (escoles selectives) i d'Academies (escoles autònomes des del punt de vista de l'admissió d'alumnes) en el territori es mostra especialment perjudicial per als nivells de segregació econòmica entre uns i altres centres.

A Nova Zelanda, la reforma de la política d'elecció i assignació escolar impulsada el 1991 instaura la possibilitat que les escoles sobredemandades, públiques o concertades, determinin els seus propis criteris de prioritització i selecció d'alumnes. Diverses avaluacions han pogut demostrar com aquesta política ha generat un increment en els nivells de segregació ètnica i socioeconòmica entre unes i altres escoles [24], [25].

Per a més informació:

Gorard, S. (2016). "The complex determinants of school intake characteristics and segregation, England 1989 to 2014". *Cambridge Journal of Education*, 46(1), 131-146 [22].

Ladd, H. F. i Fiske, E. B. (2001). "The uneven playing field of school choice: Evidence from New Zealand". *Journal of Policy Analysis and Management*, 43-63 [24].

Thrupp, M. (2007). "School Admissions and the Segregation of School Intakes in New Zealand Cities". *Urban Studies*, 44(7), 1393-1404 [25].

Escoles sense zona

No sempre és fàcil discernir quina part de l'efecte segregador de les escoles amb autonomia d'admissió ve justament d'aquesta competència i quina del fet que moltes siguin escoles sense assignació zonal. Encara que, en no pocs països, una part important d'aquestes escoles considerin el criteri de proximitat com a variable de prioritització en cas de sobredemanda, són sempre centres de lliure elecció. I això implica tornar a referir-se als efectes de les desigualtats socials que emergeixen en contextos oberts de tria escolar. **Al costat de les pràctiques selectives que puguin desenvolupar alguns d'aquests centres, recordem que no totes les famílies disposen dels mateixos recursos i estratègies de tria**, fet que pot provocar patrons diferencials en l'intent d'accedir a aquestes escoles.

Estudis referits a les escoles *charter* fonamenten aquesta possibilitat. Aquests centres, nascuts als Estats Units a principis dels noranta, disposen d'un nivell d'autonomia substancialment superior al de les escoles públiques convencionals, tant en la gestió dels recursos (inclosa la contractació de professorat) com en el terreny pedagògic. I ben sovint són centres, de primària i secundària, no subjectes a cap criteri de prioritització zonal; en cas de sobredemanda, l'accés acostuma a determinar-se mitjançant un sorteig. Aquesta circumstància ha permès la realització d'un gran nombre d'estudis experimentals adreçats a avaluar l'impacte d'aquests centres sobre el rendiment dels alumnes.⁶ Alhora, el mateix mecanisme de sorteig permet avaluar els efectes d'aquests centres "sense zona" en la segregació escolar en el territori, minimitzant interferències derivades de l'existència de pràctiques selectives d'admissió.

Avaluacions d'impacte i estudis correlacionals apunten en la mateixa direcció, és a dir, que **la presència d'escoles *charter* en un determinat territori acostuma a tenir un efecte d'agreujament de les dinàmiques de segregació escolar [30]-[33].⁷**

6 En conjunt, aquesta evidència suggereix que l'efectivitat d'aquest tipus d'escola acostuma a ser força variable. Funcionen en determinats contextos i en altres, no; de vegades milloren els resultats de determinats grups d'alumnes, d'altres no estableixen diferències [26]-[29].

7 En canvi, l'evidència existent sobre l'efecte segregador d'un altre tipus d'escoles autònomes i sense zonificació, les anomenades Magnet Schools, és força menys concloent [32], [34], [35].

Requadre 4.

Escoles *charter* i segregació als Estats Units

En concret, estudis referits a les *charter* de Carolina del Nord, Califòrnia i Texas [36], Arizona [37], [38], Florida [39] o Nova York [40] conclouen que aquesta xarxa d'escoles està força més segregada per raó racial que la xarxa d'escoles públiques de la mateixa zona. Així, es constata que la composició d'alumnes blancs i negres dels centres públics d'on provenen aquells alumnes que fan el pas a una *charter* acostuma a ser força més heterogènia que la de la *charter* de destí. Alhora, la composició econòmica de les *charter* (sobretot en el cas d'aquelles de majoria blanca) [40], com també la seva composició acadèmica (sobretot a les de majoria negra i hispana) [41], acostumen a ser més privilegiades que les dels centres públics que es troben en la mateixa zona i/o de les escoles d'on procedeixen els alumnes *charter*.

Val a dir que l'efecte segregador de les *charter* varia en funció de la xarxa o l'organisme titular o responsable de la seva gestió. D'alguns informes es desprèn que les *charter* gestionades per Charter-school Management Organizations (CMO) tendeixen a tenir un impacte segregador sobre el conjunt de la xarxa inferior al de les gestionades per Education Management Organizations (EMO) [33], [41].

Per a més informació:

Booker, K., Zimmer, R. i Buddin, R. J. (2005). *The Effect of Charter Schools on Student Peer Composition* (WR-306-EDU). RAND Education [36].

Choi, S. (2012). "A study on charter school effects on student achievement and on segregation in Florida public schools" (Tesi Doctoral). The Florida State University [39].

Cobb, C. D. i Glass, G. V. (2003). "Arizona Charter Schools: Resegregating Public Education?". Presentat a Annual Meeting of the American Educational Research Association, 2003, Chicago, IL [37].

Cordes, S. i Laurito, A. (2016). "The Effects of Charter Schools on Neighborhood and School Segregation Evidence from New York City". Presentat a APPAM International Conference, 2016, Londres [40].

Furgeson, J., Gill, B., Haimson, J., Killewald, A., McCullough, M., Nichols-Barrer, I. i altres (2012). "Charter-school management organizations: Diverse strategies and diverse student impacts". Mathematica Policy Research & Center on Reinventing Public Education [41].

Garcia, D. R. (2008). "The Impact of School Choice on Racial Segregation in Charter Schools". *Educational Policy*, 22(6), 805-829 [38].

Miron, G., Urschel, J. L., Mathis, W. J. i Tornquist, E. (2010). "Schools without Diversity: Education Management Organizations, Charter Schools, and the Demographic Stratification of the American School System". Education and the Public Interest Center (University of Colorado at Boulder) & Education Policy Research Unit (Arizona State University) [33].

En resum, **la presència en la xarxa escolar de centres sense zona o de lliure elecció sembla actuar com a pol d'atracció d'aquelles famílies que parteixen d'una posició més avantatjada en el camp de l'elecció escolar** i que, per un motiu o un altre, no estan satisfetes amb l'opció de tria que els ofereixen els centres assignats per proximitat. L'evidència empírica suggereix que, en aquest escenari, les opcions de "fugida" acaben generant segregació escolar entre els centres de destí (per exemple, concentracions ètniques o per motius religiosos) [42], i entre aquests i els centres d'origen (segons categoria socioeconòmica o nivell educatiu).

La presència de centres sense zona facilita l'existència d'opcions de "fugida" generadores de segregació escolar.



Reserva de places: les polítiques de quotes

En aquest apartat fem referència a aquelles polítiques que consisteixen a establir un determinat nombre de places per a col·lectius específics als diferents centres educatius. Habitualment, **aquesta política para atenció a la distribució d'aquells col·lectius d'alumnes que requereixen un suport educatiu especial, ja sigui pel seu origen social, la seva procedència geogràfica o perquè tenen determinats dèficits cognitius.** En aquest sentit, i a diferència d'altres mecanismes considerats en aquesta revisió, les polítiques de quotes tenen l'objectiu explícit d'equilibrar la composició social de les escoles, tant de primària com de secundària. En diferents països i en diversos moments del temps, aquestes polítiques s'han bellugat entre la definició de quotes mínimes i l'establiment de quotes màximes, alhora que han estat també diversos els mecanismes de garanties que n'han acompanyat l'aplicació.

Quin impacte podem esperar de les polítiques de quotes sobre els diferents patrons de segregació escolar? En concret, quines d'aquestes fórmules funcionen millor a l'hora d'equilibrar la composició dels diferents centres i quines han demostrat tenir l'efecte contrari?

L'establiment de quotes mínimes

En aquest cas es defineix una reserva mínima de places a cada escola (o curs o grup-classe) perquè sigui coberta per alumnes amb mancances socioeconòmiques o necessitats educatives especials. L'objectiu d'aquesta mesura és garantir que tots els centres d'un determinat entorn o xarxa escolar es fan mínimament corresponsables de l'escolarització de l'alumnat més vulnerable. La reserva de places pot aplicar-se mentre dura el procés d'admissió o mantenir-se al llarg del curs escolar.⁸

Aquesta política s'ha dut a terme en molts països al llarg de les darreres dècades, mitjançant fórmules i amb resultats dispersos. Un exemple paradigmàtic d'aquest tipus d'intervenció és la política del "busing".

8 A Catalunya es manté la reserva mínima de dues places de necessitats educatives específiques per grup al segon cicle de l'educació infantil, a l'educació primària i a l'educació secundària obligatòria, establerta durant el període regular d'admissió en virtut del Decret 75/2007 d'admissió d'alumnes.

Requadre 5.

Busing i segregació als Estats Units

Implementat en un gran nombre de districtes dels Estats Units durant els anys setanta, el “busing” consistia en el transport i la distribució forçada d'alumnes negres a escoles de majoria blanca, amb la finalitat de lluitar contra la segregació racial entre centres, tant de primària com de secundària. Estudis realitzats sobre l'efecte desegregador d'aquesta mesura indiquen que els seus efectes s'observaven en el descens de la segregació escolar per motius racials que es produí entre finals dels anys seixanta i primers dels vuitanta en aquells estats i districtes que, durant aquest període, van aplicar l'obligatorietat del *busing* [43]. D'aleshores ençà, s'ha pogut observar un increment de la segregació escolar entre blancs i negres en aquells territoris que a partir de mitjan anys vuitanta comencen a abandonar la pràctica del *busing* [44], [45]. L'impacte del *busing* en la desegregació racial de les escoles no hauria d'estranyar. Gairebé per definició, la inscripció forçada d'un col·lectiu d'alumnes en centres on prèviament no tenien cap representació necessàriament redueix la segregació d'aquest col·lectiu entre uns i altres centres.

Per a més informació:

Orfield, G. (2001). *Schools more separate: Consequences of a decade of resegregation*. Cambridge, MA: The Civil Rights Project, Harvard University [44].

Orfield, G. i Lee, C. (2007). *Historic Reversals, Accelerating Resegregation, and the Need for New Integration Strategies*. Cambridge, MA: The Civil Rights Project, Harvard University [45].

Reardon, S. F. i Owens, A. (2014). “60 Years After Brown: Trends and Consequences of School Segregation”. *Annual Review of Sociology*, 40(1), 199-218 [43].

No tenim constància de l'existència d'avaluacions experimentals o quasi-experimentals que s'hagin encarregat d'estimar l'impacte de l'establiment de quotes mínimes de caràcter no obligatori. Sigui com sigui, hauríem d'esperar que una política de quotes mínimes en l'admissió d'un determinat col·lectiu d'alumnes tindrà un efecte positiu en la reducció de la segregació d'aquest col·lectiu quan la quota mínima superi el pes que el col·lectiu tenia, abans de ser implementada, en almenys un dels centres en qüestió.

L'establiment de quotes mínimes pot ser efectiu quan la reserva és prou generosa i s'acompanya de mesures que en garanteixin el compliment.



Alguns estudis realitzats a Catalunya sobre diferents models de planificació de l'accés escolar [18], [46] indiquen que l'establiment de quotes mínimes per a alumnat amb necessitats educatives específiques pot esdevenir un **instrument efectiu contra la seva segregació escolar quan:**

- **Abans de la seva aplicació, es parteix d'una xarxa escolar fortament segregada.** D'aquesta manera, qualsevol lliniar mínim, per reduït que pugués ser, implicarà increments en la representació dels col·lectius en qüestió en uns o altres centres.
- **El nombre mínim establert és suficientment generós** amb relació al pes relatiu que el col·lectiu objecte d'atenció té en la població general de referència.

- **S'acompanya de mesures adreçades a garantir que la reserva de places acaba cobrint-se:** manteniment de la reserva, més enllà del període inicial d'admissió, fins que aquesta no és coberta; ajuts al transport i al menjador; polítiques informatives, etc.

Establiment de quotes màximes

Ens referim ara a la mesura consistent a fixar el nombre màxim d'alumnes pertanyents a un col·lectiu determinat (normalment alumnes amb algun tipus de desavantatge social o educatiu) que els centres (classes o cursos) poden arribar a acollir any rere any. L'objectiu d'aquesta política, aplicable tant a la primària com a la secundària, és evitar l'excessiva concentració d'alumnes amb dificultats d'escolarització en uns determinats centres, per prevenir situacions de guetització escolar. Com en el cas de les quotes mínimes, l'aplicació del llindar màxim establert per centre pot operar només durant el procés d'admissió o bé al llarg de tot el curs escolar.

Sobre l'efectivitat que pot tenir l'establiment de quotes màximes com a mecanisme de lluita contra la segregació escolar, ens n'informen els estudis realitzats al Regne Unit sobre les **polítiques de banding**, implementades en una part significativa de centres de secundària del país.

Requadre 6.

Banding i segregació a Anglaterra

La mesura del *banding* consisteix a assignar cada alumne involucrat en l'admissió a una determinada categoria de rendiment (*band*), mitjançant un test específic o d'acord amb assoliments demostrats en cursos anteriors. Habitualment s'estableixen entre tres i cinc categories a les quals s'assigna, com a llinyar màxim, o bé la mateixa proporció d'alumnes (*fair banding*) o bé el percentatge que cadascuna de les categories representa en la població de referència (alumnes de la mateixa zona escolar o, en el cas dels centres de secundària, alumnat procedent de les escoles de primària que s'hi adscriuen; *local banding*). El sistema el poden aplicar, de manera independent, aquelles escoles que són responsables del seu procés d'admissió (per exemple, les anomenades Acadèmies), o pot ser implementat de forma coordinada per un conjunt de centres sota el control de l'autoritat educativa local.

El *banding* no impedeix l'elecció de centre per part de les famílies; quan un centre rep més sol·licituds d'alumnes d'una determinada categoria de les que pot admetre d'acord amb la quota fixada, aleshores les sol·licituds es prioritzen segons altres factors, com la proximitat entre el centre i la residència o la presència de germans. Quan una de les franges del *banding* no s'omple, les places no cobertes s'afegeixen a la categoria de rendiment adjacent.

Diferents estudis correlacionals suggereixen que el *banding* pot tenir efectes positius en la lluita contra la segregació acadèmica dels centres, i que aquest mecanisme té un impacte més gran quan:

- S'aplica en escoles o xarxes escolars caracteritzades per una alta demanda; és en aquest context en què el *banding* pot actuar efectivament com a limitador de la representació escolar d'uns i altres nivells acadèmics [47].
- Afecta el conjunt d'escoles d'un determinat territori i s'implementa de forma coordinada entre elles sota el control d'una autoritat local [48], [49]. D'aquesta manera es garanteix una mateixa definició dels criteris de rendiment que cal considerar, del pes que han de tenir a cada centre i es facilita el balanceig de la seva representació entre uns i altres centres.
- En línia amb l'argument anterior, cal evitar que la pràctica del *banding* acabi implicant la proliferació de distintes proves específiques destinades a mesurar els nivells de rendiment o habilitats que s'han d'equilibrar. La disposició d'un únic criteri de mesura no solament facilita la implementació de la política, sinó que dona consistència a la definició de la població diana [50].

En tot cas, sembla clar que el guany principal del *banding* es plasma en una distribució més equilibrada dels centres per raó de rendiment. Els beneficis que aquest instrument pot tenir a l'hora d'equilibrar la composició socioeconòmica i ètnica d'uns i altres centres es deriven d'aquest primer guany.

Per a més informació:

Allen, R., Coldron, J. i West, A. (2012). "The effect of changes in published secondary school admissions on pupil composition". *Journal of Education Policy*, 27(3), 349-366 [48].

Noden, P. i West, A. (2009). "Secondary school admissions in England: Admission Forums, local authorities and schools". Londres: London School of Economics & Research and Information on State Education (RISE) [50].

Noden, P., West, A. i Hind, A. (2014). "Banding and ballots: secondary school admissions in England: admissions in 2012/13 and the impact of growth of academies". London School of Economics & The Sutton Trust [47].

West, A. (2005). "'Banding' and secondary school admissions: 1972-2004". *British Journal of Educational Studies*, 53(1), 19-33 [49].

Un altre exemple de política de quotes màximes el tenim en els **plans d'assignació escolar basats en renda** (*income-based school assignment plans*) que es van començar a aplicar en alguns estats i districtes dels Estats Units com a alternativa a les controvertides mesures de dessegregació racial de les escoles [51].

Requadre 7.

Plans d'assignació per renda i segregació: Wake County (EUA) i Flandes (Bèlgica)

Als Estats Units, ha tingut especial ressò el pla d'assignació escolar iniciat al districte de Wake County (Carolina del Nord) l'any 1999. Aquest pla substituïa l'anterior criteri d'assignació escolar basat en la variable ètnica. El nou criteri estableix que cap escola de primària i secundària podrà escolaritzar més d'un 40% d'alumnat pobre (es considera "pobre" tot aquell alumne resident en un dels 700 barris categoritzats com a especialment vulnerables) ni més d'un 25% d'alumnes de baix nivell educatiu (d'acord amb els resultats obtinguts en proves estandarditzades). Diferents estudis han confirmat que plans d'assignació per renda com el de Wake County efectivament aconsegueixen equilibrar la composició socioeconòmica de les escoles implicades, si bé aquest impacte no redunda necessàriament en una reducció significativa de la segregació escolar per raó de raça [51], [52].

A Bèlgica, Wouters [53] avalua l'impacte sobre el nivell de segregació socioeconòmica de les escoles infantils de la regió de Flandes atribuïble a la introducció l'any 2013 d'una política d'assignació escolar consistent en la reserva d'un nombre màxim de places per a alumnes desfavorits de nou ingrés; la resta de places disponibles es conceptualitza també com un nombre màxim de places reservades per a alumnes afavorits. Aquests llindars màxims entren en joc en situacions de sobredemanda i operen únicament durant el període d'inscripció a les escoles.

Es considera que un alumne es troba en situació de desavantatge bé quan la seva renda familiar es troba per sota del llindar que dona accés a rebre una beca escolar, bé quan la seva mare no disposa d'estudis superiors. La ràtio definida per a cada escola entre places per a alumnes desavantatjats i avantatjats es correspon a la ràtio existent entre aquestes mateixes categories en la població de referència (barri o comunitat). Aquesta política de reserves s'ha implantat de forma obligatòria a les àrees més densament poblades de la regió, i és d'aplicació voluntària a la resta de municipis. Utilitzant un model de dobles diferències, l'estudi de Wouters demostra que la introducció d'aquesta mesura de quotes és responsable d'una reducció significativa de la segregació econòmica entre escoles en aquells municipis i àrees metropolitanes en què s'ha adoptat.¹

Per a més informació:

Chaplin, D. (2002). "Estimating the impact of economic integration of schools on racial integration". A: The Century Foundation Task Force on the Common & School (ed.). *Divided we fail: Coming together through public school choice* (p. 87-113). Nova York: The Century Foundation Press, p. 87-113 [52].

Reardon, S. F., Yun, J. T. i Kurlaender, M. (2006). "Implications of income-based school assignment policies for racial school segregation". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28(1), 49-75 [51].

Wouters, T. (2016). "Segregation and school enrolment policy". Mimeo [53].

¹ Un sistema de quotes similar es comença a aplicar l'any 2009 a la ciutat de Nijmegen (Països Baixos) per gestionar l'accés a les escoles de primària. En aquest cas, entre els criteris de prioritització de les sol·licituds, es compta amb la consideració que les escoles no superin el 30% d'alumnat desfavorit (o el 70% d'alumnat afavorit). Es defineix com a alumne desfavorit aquell que dona dret a finançament "extra" per al centre [54].

En definitiva, l'efectivitat de tota política de quotes màximes dependrà de:

- **La relació entre la magnitud del llindar màxim establert i el pes general del col·lectiu d'alumnes que es pretén redistribuir entre les escoles.** En aquest cas, com més reduïda sigui la quota establerta i/o com més elevat sigui el percentatge total d'alumnes afectats, més probabilitat tindrà aquest instrument de produir impactes observables en la dessegregació escolar d'aquest col·lectiu.
- **El manteniment i l'obligatorietat de la quota màxima durant tot el curs escolar, acompanyats d'altres mesures de suport**, com, per exemple, la coordinació centralitzada del procés d'admissió, i ajuts de transport i menjador per a les famílies que quedin fora de la quota establerta. Quan es garanteixen aquests paràmetres s'incrementa la probabilitat d'èxit de la política; això no treu que determinats esquemes de quotes provisionals també puguin ser efectius [53].

L'establiment de quotes màximes pot ser efectiu quan el llindar establert no és excessiu i s'acompanya de mesures complementàries i de suport.



Polítiques de xec escolar

L'objectiu últim de les polítiques de xec escolar és **obrir el marge d'elecció de centre en mans de les famílies**, que fa que aquestes tinguin accés a un nombre superior d'escoles del que tindrien sota un esquema d'assignació per proximitat. Són diverses les variants que pot tenir una política de xecs escolars. En el seu sistema de provisió, un xec escolar pot tenir un caràcter "real" i directe (quan és la família qui el rep) o ser de naturalesa "virtual" o indirecta (quan el rep l'escola en virtut de l'alumne que acull, d'acord amb l'esquema *money follows the student*).

Més enllà d'aquesta diferenciació, els xecs poden variar en funció de com es defineixi el seu públic destinatari. Tenim llavors **tres esquemes bàsics: els xecs universals, els xecs focalitzats i els xecs progressius**. Que la política de xecs tingui uns o altres efectes sobre les dinàmiques de segregació escolar allà on s'apliquen dependrà, entre d'altres factors, de quina d'aquestes modalitats es posi en pràctica.

Els sistemes de xec universal

En aquest esquema, qualsevol família, independentment del seu estatus socioeconòmic o de les característiques dels fills, té dret a rebre un xec "intercanviable" en un conjunt d'escoles més enllà dels centres públics que quedarien ubicats a la seva zona de residència. Dins d'aquesta categoria trobem aquells esquemes de xec "virtual" en què els centres privats, de primària o secundària, reben finançament públic d'acord amb els alumnes que acullen. S'entén, així, que l'alumne és portador del finançament, i que aquest ha de permetre a l'escola sufragar els costos associats a la seva escolarització (si més no, una part d'aquests costos). **De forma general, l'esquema universal implica el pagament d'un import fix per alumne**. De la generositat d'aquest import dependrà que els centres carreguin quotes complementàries a les famílies.

Aquest esquema és o ha estat habitual en aquells països o regions que tradicionalment han disposat d'una àmplia implantació d'oferta privada, com Bèlgica, Països Baixos o Catalunya, o que han apostat per la introducció de mecanismes de quasi-mercat, com ara Suècia, Nova Zelanda o Xile.

L'evidència acumulada indica que una política de xecs universals, sobretot quan no s'acompanya d'altres mesures compensatòries o correctives (ajuts complementaris, accions informatives, òrgans de garantia del procés d'admissió, etc.), **pot contribuir a augmentar la segregació escolar (econòmica, ètnica i acadèmica), més enllà del nivell de segregació urbana existent al territori.** Aquest efecte ve produït per dos processos:

La política de xecs universals tendeix a augmentar la segregació escolar (econòmica, ètnica i acadèmica), més enllà del nivell de segregació urbana existent al territori.



a) **De la banda de l'oferta.** És habitual que en aquells contextos en què s'apliquen polítiques de xec universal siguin presents centres amb autonomia de gestió i capacitat per seleccionar, si més no, una part del seu alumnat. A diferència d'altres tipus de xec (per exemple, el de caràcter progressiu), en l'esquema universal tots els alumnes que "competeixen" per accedir a una mateixa escola hi concorren amb el mateix finançament, fet que **no compensa la temptació de *cream-skimming*** que poden tenir una part d'aquests centres autònoms [9].⁹

Alhora, també és freqüent que l'import que atorga el xec en qüestió no cobreixi la totalitat del cost d'escolarització, fet que pot dur els centres (habitualment centres privats) a carregar **quotes complementàries directament a les famílies**. Aquesta situació representa una barrera d'accés per a aquelles famílies que no poden fer front a aquesta despesa i acaba incrementant la segregació socioeconòmica dels centres [10].

b) **De la banda de la demanda.** Remetrem aquí a les desigualtats socials que es deixen sentir en el procés de tria d'escola i que, com hem indicat anteriorment, tenen relació amb l'existència de **barreres econòmiques** (per finançar part de la matrícula en determinats centres o per costejar el desplaçament a escoles fora del radi de proximitat), i amb les **dificultats d'obtenir un coneixement ben informat** i d'actuar estratègicament en el camp de l'elecció escolar. Aquestes desigualtats s'associen a patrons diferencials de tria entre grups socials i poden ser responsables de l'augment de la segregació escolar en contextos oberts d'elecció de centre.

9 Col·loquialment, s'entén el *cream-skimming* com aquella pràctica que consisteix a prioritzar la selecció d'alumnes amb un perfil acadèmic i/o socioeconòmic avantatjat [55].

Requadre 8.

Xecs universals i segregació a Suècia i Xile

A Suècia, diversos estudis han pogut demostrar que la introducció a l'inici dels anys noranta d'un sistema de xecs universals de tipus "virtual" adreçats a finançar l'escolarització en una xarxa de centres concertats, aleshores en ple creixement, comporta un increment dels nivells de segregació escolar entre alumnes immigrants i autòctons, com també entre alumnat procedent de famílies amb alt i baix nivell d'instrucció [17], [56], [57]. Aquests estudis indiquen que, si bé el principal determinant de l'increment de la segregació escolar és l'augment de la segregació residencial que es produeix en el mateix període dins i entre els municipis, l'obertura del marge d'elecció propiciada pel sistema de xecs és responsable d'una part significativa dels desequilibris en la composició social i ètnica dels centres.

A conclusions similars arriben avaluacions realitzades sobre el sistema de xec universal implementat a Xile des de principis dels anys vuitanta i fins al 2008 [58], [59]: més enllà de l'efecte de la segregació residencial, el model de xec universal comporta un increment de la segregació socioeconòmica i ètnica (origen indígena) entre centres públics i privats, però també dins del sector privat.

Per a més informació:

Böhlmark, A., Holmlund, H. i Lindahl, M. (2015). "School choice and segregation: Evidence from Sweden" (IFAU Working Paper 2015: 8). IFAU-Institute for Evaluation of Labour Market and Education Policy [56].

Elacqua, G. (2012). "The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile". *International Journal of Educational Development*, 32(3), 444-453 [58].

Hsieh, C.-T. i Urquiola, M. (2006). "The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's voucher program". *Journal of Public Economics*, 90(8-9), 1477-1503 [59].

Lindbom, A. (2010). "School Choice in Sweden: Effects on Student Performance, School Costs, and Segregation". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 615-630 [57].

Yang Hansen, K. i Gustafsson, J. E. (2016). "Causes of educational segregation in Sweden – school choice or residential segregation". *Educational Research and Evaluation*, 22(1-2), 23-44 [17].

Els sistemes de xec focalitzat

Els xecs focalitzats es destinen a ampliar el ventall d'opcions de tria d'aquelles famílies que enfronten el procés d'elecció amb més limitacions. Habitualment **es consideren elegibles d'aquest esquema les famílies amb menys recursos econòmics**, que no poden costejar l'accés a un centre privat o a un centre públic lluny del lloc de residència. Són coneguts els programes de xec focalitzat que han estat implementats, a la primària i a la secundària, a diferents ciutats dels Estats Units.¹⁰

¹⁰ En són casos paradigmàtics els programes de xecs de Milwaukee, Cleveland, Nova York, Dayton o Washington D.C., tots ells iniciats durant la dècada de 1990. Una bona part d'aquests programes han estat avaluats experimentalment en termes de quins impactes produeixen en els resultats acadèmics dels alumnes beneficiaris. Aquesta evidència indica que l'efecte global dels xecs focalitzats sobre el rendiment i els nivells de graduació dels estudiants que hi accedeixen tendeix a ser nul o gairebé nul [60].

L'evidència disponible sobre la relació que aquest esquema de xecs manté amb determinats processos de segregació escolar acostuma a ser de caràcter correlacional (no basada en avaluacions d'impacte). En conjunt, **els estudis disponibles indiquen que els xecs focalitzats no semblen tenir un efecte desegregador rellevant**; altrament, alguns programes semblen associar-se a increments (generalment poc rellevants) en la segregació ètnica i de perfils instructius entre els centres d'on marxen els portadors del xec i els centres (principalment privats) on l'intercanvien [32].

Requadre 9.

Xecs focalitzats i segregació als Estats Units

Alguns estudis referits als programes de xec implementats a Cleveland i Milwaukee han comparat el perfil de les famílies elegibles per al xec que no l'utilitzen amb el perfil d'aquelles que efectivament l'aprofiten per canviar de centre (principalment mitjançant la inscripció en una escola privada), i conclouen que: si bé tots dos col·lectius no difereixen en la categoria socioeconòmica, les famílies que aprofiten el xec tenen un nivell d'estudis superior que el d'aquelles famílies elegibles que no l'utilitzen [61], [62]. Amb relació al cas de Milwaukee [63], com també al del programa implementat a Washington D.C. [64], s'ha descrit com l'impuls de les polítiques de xec ha contribuït a fer ètnicament més heterogènies les escoles privades receptores d'alumnes beneficiaris, fet que ha tingut com a contrapartida un increment en el grau d'homogeneïtat dels centres públics d'on parteixen aquests alumnes.

Per a més informació:

Campbell, D. E., West, M. R. i Peterson, P. E. (2005). "Participation in a national, means-tested school voucher program". *Journal of Policy Analysis and Management*, 24(3), 523-541 [61].

Fuller, H. L. i Mitchell, G. A. (1999). "The Impact of School Choice on Racial and Ethnic Enrollment in Milwaukee Private Schools. Current Education Issues. Revised". (Current Issues, 99-5). Institute for the Transformation of Learning, Marquette University, Wisconsin [63].

Greene, J. P. i Winters, M. A. (2007). "An evaluation of the effect of DC's voucher program on public school achievement and racial integration after one year". *Journal of Catholic Education*, 11(1) [64].

Witte, J. F. (1998). "The Milwaukee Voucher Experiment". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 20(4), 229 [62].

Alguns dels factors que fan que un sistema de xecs focalitzats pugui alimentar determinades dinàmiques de segregació escolar són coincidents amb els esmentats abans per al cas dels xecs universals, i tenen a veure amb la **possibilitat de cream-skimming** per part dels centres i amb l'existència de **desigualtats en el procés de tria escolar**, segons capacitat econòmica i capital estratègic de les famílies.

Alguns programes de xec focalitzat incrementen la segregació ètnica i de perfils instructius entre els centres d'on marxen els portadors del xec i els centres on l'intercanvien.



Els sistemes de xec progressiu

En un esquema de xecs progressius (o ponderats), **el finançament que “acompanya” un alumne s’ajusta al seu perfil social**. Així, l’import del xec d’un alumne amb necessitats educatives especials o procedent d’entorns desafavorits serà superior al que acompanyi un alumne sense aquests desavantatges. Acostuma a ser, per tant, un esquema de xec “virtual”, adreçat a cobrir els costos de l’escolarització d’uns alumnes i dels altres (uns costos que s’entenen variables segons quines siguin les seves característiques) i a evitar l’incentiu que poden tenir alguns centres autònoms de dur a terme pràctiques de *cream-skimming*, legals o encobertes.

De forma general, els xecs progressius poden ser intercanviables en centres públics o, més habitualment, en centres privats, tant de primària com de secundària, i acostuma a ser responsabilitat de l’escola decidir com s’utilitza el finançament rebut. En el cas dels centres privats, dependrà d’aquests usos, i també de la mateixa generositat del xec, que demanin a les famílies el pagament de quotes complementàries.

Requadre 10.

Xecs progressius a Austràlia i Xile: trets bàsics

A Austràlia, el xec progressiu aplicat des de l’any 1975 cobreix entre un 15% i un 85% del cost d’una plaça privada i depèn, doncs, d’un import que es modula d’acord amb el nivell de renda de les famílies sol·licitants. Alhora, els centres privats carreguen a les famílies una quota que pot ser diferent segons el tipus de xarxa privada (escoles religioses o independents). Cada centre privat, però, carrega una quota fixa a totes les famílies que s’hi escolaritzen. D’aquesta manera, es manté el principi que els alumnes desafavorits “aporten” a l’escola un finançament global superior al dels alumnes afavorits [10], [65].

En canvi, a Xile la posada en marxa de la Subvención Escolar Preferencial l’any 2008 comporta una extradotació del xec per alumne de primària i secundària considerat “preferencial” (fills de famílies socioeconòmicament vulnerables i alumnes indígenes) de prop del 50%, com també l’eliminació de qualsevol quota complementària per a aquestes famílies [58], [66].

Per a més informació:

Elacqua, G. (2012). “The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile”. *International Journal of Educational Development*, 32(3), 444-453 [58].

Gazmuri, A. (2015). “School Segregation in the Presence of Student Sorting and Cream-Skimming: Evidence from a School Voucher Reform”. Job Market Paper, University of Pennsylvania [66].

Musset, P. (2012). “School choice and equity: Current policies in OECD countries and a literature review” (Directorate for Education Working Paper N°66). OECD [10].

Watson, L. i Ryan, C. (2009). “Choice, vouchers and the consequences for public high schools: lessons from Australia” (NCSPE Research Paper No. 181). National Center for the Study of Privatization in Education, Teachers College, Columbia University [65].

En la seva formulació, i també en els seus efectes, els xecs denominats progressius són **comparables als sistemes de finançament escolar ajustat per perfil d’alumne** que s’apliquen en contextos de lliure elecció escolar. En ambdós casos, l’escola acaba finançant-se en funció del tipus i el nivell de diversitat de l’alumnat.

Requadre 11.

Finançament escolar per perfil d'alumne als Països Baixos i Anglaterra: trets bàsics

Als Països Baixos, un alumne de primària amb pares sense estudis secundaris superiors aporta un 30% més de finançament a l'escola que un alumne amb pares amb estudis superiors, mentre que el xec s'incrementa en un 120% quan un dels progenitors no ha superat l'educació primària i l'altre, els estudis secundaris. La quota complementària que algunes escoles privades mantenen a les famílies acostuma a ser força reduïda, i oscil·la en la seva majoria entre 30 i 60 euros l'any [67].

A Anglaterra, l'entrada en vigor del denominat Pupil Premium l'any 2011 comporta que tots els centres de primària i secundària sostinguts amb fons públics del país passin a rebre un finançament addicional per alumne desavantajat escolaritzat, d'acord amb la ponderació següent:

Dotació del Pupil Premium, curs 2017-2018

Perfil d'alumnes desavantajats	Pupil Premium per alumne
Alumnes d'infantil i primària que hagin estat candidats a una beca de menjador en algun moment dels darrers 6 anys	1.320 £
Alumnes de secundària inferior que hagin estat candidats a una beca de menjador en algun moment dels darrers 6 anys	935 £
Alumnes tutelats (cura o allotjament) per l'administració local	1.900 £
Alumnes extutelats en adopció o en altres situacions d'acollida residencial	1.900 £

Font: <https://goo.gl/k2Hcb4>

Per a més informació:

Ladd, H. F. i Fiske, E. B. (2011). "Weighted student funding in the Netherlands: A model for the US?" *Journal of Policy Analysis and Management*, 30(3), 470-498 [67].

<https://www.gov.uk/government/publications/pupil-premium-conditions-of-grant-2017-to-2018>

Estudis realitzats en diferents països semblen confirmar que tant els xecs progressius com les fórmules de finançament ajustades per perfil d'alumne aconseguixen minimitzar l'incentiu

que, sobretot en esquemes de xec universal, poden tenir alguns centres de seleccionar l'alumnat menys vulnerable, al mateix temps que permeten una distribució dels recursos més ajustada a la diversitat socioeconòmica i cultural dels centres [58], [67]. Tanmateix, aquests avenços, a dia d'avui, **no han suposat reduccions rellevants dels nivells de segregació escolar allà on s'han dut a terme [65]-[67]**, fet que possiblement té a veure amb la persistència de desigualtats en l'elecció de centre per la banda de la demanda i amb el manteniment de patrons de tria diferencials entre famílies de perfil social divers.

Els esquemes de xec progressiu poden minimitzar l'incentiu d'alguns centres a aplicar pràctiques de *cream-skimming*.



Accions informatives

En qualsevol context d'elecció de centre és clau disposar d'informació i coneixement sobre les característiques institucionals i educatives de les opcions disponibles, sobre les normes i procediments que regulen el procés de tria i admissió i, molt relacionat amb això, sobre la millor manera de maximitzar les preferències per unes i altres opcions.

Així, és habitual que les autoritats educatives responsables desenvolupin **mesures informatives adreçades a capacitar millor les famílies en l'àmbit de l'elecció escolar**. Part d'aquestes mesures es focalitzen en aquelles famílies que presenten més dificultats a l'hora d'accedir i gestionar estratègicament aquesta informació, habitualment famílies socialment vulnerables i/o de procedència estrangera; és, per exemple, el cas dels Parent Information Centers, nascuts als Estats Units durant la dècada dels vuitanta [68], o dels Choice Advice Services, implementats per les autoritats locals angleses des de l'any 2006 [69]-[71].¹¹

L'evidència existent sobre l'impacte que aquestes mesures tenen en la gestió de la demanda escolar i, en conseqüència, en l'eventual contenció de la segregació entre centres, és força limitada. Segons el que ens consta, aquesta evidència es concentra en alguns estudis que han tractat d'**avaluar els efectes que s'observen en els motius de tria de les famílies un cop passen a tenir informació relativa als resultats educatius d'unes i altres escoles**. Més concretament, l'objectiu d'aquestes avaluacions és determinar si disposar d'aquesta informació canvia els patrons de tria predominants entre les famílies socioeconòmicament o culturalment desfavorides i que, segons mostren investigacions dutes a terme en diferents països, es plasmen en la prioritització de la proximitat de les escoles per sobre d'uns o altres indicadors de qualitat [3], [10], [72].¹²

11 Les recomanacions d'alguns informes realitzats a casa nostra advoquen per reduir els desavantatges posicionals en l'àmbit de l'elecció escolar mitjançant polítiques informatives i d'acompanyament a les famílies més vulnerables durant el procés d'elecció, i mitjançant ajuts al transport i al menjador, que facilitin l'eventual desplaçament a escoles fora del barri [3], [4]. Desconeixem l'existència d'avaluacions que s'hagin ocupat de l'impacte d'aquest segon instrument (ajuts a serveis complementaris) sobre els patrons de tria i nivells de segregació entre escoles. Ens centrem en aquest apartat en aquells *inputs* d'evidència relatius a unes i altres accions informatives.

12 En oposició a aquests patrons, els motius de tria que acostumen a prioritzar les famílies socioeconòmicament i culturalment afavorides tenen a veure amb el nivell educatiu del centre i amb la seva composició social, més que no pas amb la proximitat al seu lloc de residència.

Requadre 12.

Accions informatives i segregació: experiments a Charlotte-Mecklenburg (EUA)

Hastings i altres [73], l'any 2006, van dur a terme un experiment aleatoritzat al districte escolar de Charlotte-Mecklenburg que consistia a enviar informació sobre les escoles a famílies amb alumnes en situació de canvi de centre (principalment, per canvi d'etapa educativa). En concret, s'hi assignen aleatòriament; a) quines escoles proveeixen dades sobre els resultats acadèmics mitjans dels centres de l'entorn; b) quines escoles mostren aquests resultats juntament amb informació relativa a la capacitat d'admissió de cada centre (diferenciant les escoles segons la dificultat d'accedir-hi); c) quines escoles no reben cap dels "tractaments" anteriors i es mantenen amb la seva política informativa habitual. Participen en l'experiment 70 escoles de diferents etapes educatives (16.500 alumnes).

Els resultats d'aquest experiment indiquen que, entre les famílies d'alumnes que assisteixen a centres de complexitat mitjana (no catalogats com a centres prioritaris d'acord amb la llei No Child Left Behind-NCLB), rebre informació sobre els resultats de les escoles del districte incrementa la probabilitat d'escollir centres ben ranquejats no assignats per proximitat, i aquest efecte és independent del nivell de renda de la família. Rebre, a més, informació sobre la capacitat d'admissió dels centres té efectes únicament sobre les famílies de renda mitjana. És a dir, aquestes famílies, en comparació amb les de renda baixa, ajusten en major mesura la preferència per rànquing de resultats a la probabilitat d'èxit de les seves sol·licituds. En canvi, cap dels tractaments estudiats mostra tenir impactes significatius sobre els patrons de tria de les famílies d'alumnes escolaritzats en centres d'alta complexitat.

Aquesta evidència experimental troba correspondència amb els resultats obtinguts pels mateixos autors en un estudi quasiexperimental anterior [74]. En aquest cas, s'analitza l'impacte que té l'adopció de la política NCLB per part del districte de Charlotte-Mecklenburg l'any 2004, i que implica que determinades escoles passin automàticament a rebre la qualificació de centre d'alta complexitat (Title I schools). Comparant les preferències de tria de les famílies abans i després de fer-se públiques aquestes qualificacions, els autors demostren com aquest acte informatiu comporta un canvi en els patrons d'elecció. Les famílies que inicialment quedaven assignades a centres NCLB modificaven la seva tria i opten per centres alternatius més sovint que les famílies amb una opció inicial no NCLB, i entre les famílies que passen a llistar centres alternatius, les més vulnerables acostumen a acabar prioritzant escoles de pitjor rendiment que les famílies blanques de classe mitjana.

Per a més informació:

Hastings, J. S., Van Weelden, R. i Weinstein, J. (2007). "Preferences, information, and parental choice behavior in public school choice" (Working Paper 12995). National Bureau of Economic Research [73].

Hastings, J. S. i Weinstein, J. M. (2008). "Information, school choice, and academic achievement: Evidence from two experiments". *The Quarterly Journal of Economics*, 123(4), 1373-1414 [74].

Estudis realitzats en altres països arriben a conclusions similars. Per exemple, analitzant els patrons d'elecció de les famílies xilenes abans i després de la introducció l'any 1995 de la política de publicació dels resultats obtinguts pels centres en proves estandarditzades, Gómez i altres [75] conclouen que la disposició d'aquesta informació disminueix la probabilitat que les famílies acabin escollint l'escola més propera. Per la seva banda, un estudi realitzat al Canadà (British Columbia), demostra com les famílies augmenten la seva probabilitat de canviar d'escola quan s'exposa públicament que aquesta pertany als centres de baix rendiment. Aquesta resposta es fa immediata entre les famílies angloparlants (sobretot en barris desafavorits) i triga més a observar-se entre les famílies de parla estrangera [76].

En resum, es constata que **els motius que prioritzen les famílies per tal d'escollir centre, i que podem entendre, contribueixen a la generació de determinades dinàmiques de segregació escolar, no són inamovibles i poden**

Es constata que les polítiques informatives poden ajudar a modular els motius que prioritzen les famílies per tal d'escollir centre.



ser modulats per polítiques informatives. Quines d'aquestes polítiques (material imprès o en línia sobre el procediment de tria i sobre l'oferta educativa existent, publicació de rànquings, sessions informatives i portes obertes als centres, entrevistes o fòrums amb famílies vulnerables, etc.) són més efectives a l'hora de reduir les desigualtats informatives entre famílies i prevenir així alguns processos de segregació escolar resta encara per determinar-se.

Algoritmes d'assignació escolar

Un altre element que ha mostrat tenir un efecte rellevant en els patrons i estratègies de tria de les famílies i, en conseqüència, en la configuració social dels diferents centres escolars, té a veure amb el procediment utilitzat per emparellar sol·licituds i places escolars disponibles. És a dir, amb l'algoritme d'assignació escolar utilitzat.

El mecanisme de Boston

A Catalunya, el procediment d'assignació escolar, tant a l'inici de l'educació universal com a la secundària obligatòria, es correspon amb el conegut com a *mecanisme de Boston* [77]. D'acord amb aquest sistema, les famílies expressen les seves opcions de tria classificades segons ordre de preferència i les places són assignades seguint rondes successives d'adjudicació: una primera ronda assigna les places considerant les preferències expressades en primera opció, una segona assigna les places que restin disponibles per a les segones opcions, i així successivament. L'accés a escoles sobredemandades en una o altra ronda es decideix bé per mitjà d'un sorteig, bé d'acord amb uns determinats barems de prioritització (proximitat de l'escola al lloc de residència, germans escolaritzats al centre, necessitats educatives, etc.).¹³ Sigui com sigui, el mecanisme de Boston redueix la probabilitat d'acabar obtenint plaça en una escola desitjada quan no s'aconsegueix accedir al centre sol·licitat en

¹³ Fins i tot en cas que el mecanisme utilitzi criteris de prioritització, sovint s'utilitza un sorteig com a instrument per determinar l'adjudicació en cas d'empat final.

primera opció. Això obliga les famílies a ser estratègiques en la tria de la primera opció, i a seleccionar escoles on hi hagi una elevada probabilitat d'accés.

Diferents estudis han demostrat que **aquest procediment tendeix a no satisfer les preferències reals de les famílies per uns centres o els altres**, més encara quan el nombre d'escoles que ofereixen opcions reals d'accés és reduït [78], [79].

A més, **pot alimentar dinàmiques de segregació pel fet que les famílies amb més recursos mantenen l'opció de fugida a escoles privades o sense restriccions zonals** en cas de no veure satisfeta la seva primera opció, la qual es pot formular, aleshores, amb major marge de risc [80].

L'algoritme de Boston obliga les famílies a ser estratègiques en la tria de la primera opció, i a seleccionar escoles on hi hagi una probabilitat d'accés elevada.



El mecanisme d'acceptació diferida

Un procediment alternatiu al mecanisme de Boston és l'anomenat d'"acceptació diferida" (Abdulkadiroglu i Sönmez, 2003). Originalment, aquest mecanisme consisteix a combinar l'ordre de preferències expressat per les famílies amb les preferències de tria dels centres. En una primera volta, cada centre realitza una preselecció entre els alumnes que l'han escollit en primera opció. En cas de sobredemanda, els alumnes no seleccionats són rebutjats del centre en qüestió. En una segona volta, els alumnes rebutjats passen a ser considerats pels centres sol·licitats en segona opció, i a competir, dins d'aquests centres, amb els alumnes que aquests tenien preseleccionats; i així successivament fins que tots els alumnes han estat assignats.

Aquest mecanisme va començar a estendre's en diversos estats dels Estats Units des de principis de la primera dècada d'aquest segle (principalment en l'assignació de places universitàries i a centres de secundària), i les autoritats locals angleses l'utilitzen majoritàriament des de l'any 2008. En aquest darrer cas, acostuma a limitar-se la capacitat dels centres per seleccionar autònomament l'alumnat, i són les autoritats locals les encarregades de fixar els criteris generals de prioritització de les sol·licituds.

Alguns estudis d'equilibri general o basats en simulacions teòriques conclouen que el mecanisme d'acceptació diferida pot ser més efectiu a l'hora d'optimitzar l'emparellament entre preferències de tria i places escolars: **disminueix la transcendència de la primera opció i, per tant, minimitza el comportament estratègic de les famílies en l'ordenació de preferències**, i redueix el risc de segregació escolar per raons socioeconòmiques [79], [80].

L'evidència empírica existent sobre els efectes en la segregació escolar que pot tenir aquest mecanisme, particularment quan s'aplica en contextos en què els criteris de prioritització de les sol·licituds són definits de forma centralitzada, és molt limitada i **no resulta conclouent**.

Requadre 13.

Mecanismes d'assignació i segregació a Brighton i Hove (Anglaterra)

Fem aquí referència a un estudi sobre l'impacte en la composició dels centres atribuïble al pas d'un sistema de Boston amb criteris de prioritització en cas de sobredemanda (entre ells, la proximitat al centre) a l'aplicació de l'admissió diferida al districte de Brighton i Hove (Anglaterra) entre els anys 2007 i 2008 [81]. El nou model iguala la probabilitat d'èxit de les diferents preferències de tria i inclou un mecanisme de sorteig per resoldre l'admissió en els centres sobredemandats. L'aleatorització s'implementa, de manera separada, entre les sol·licituds de famílies residents a les zones escolars de referència de les escoles triades i, en cas que no s'aconsegueixin assignar totes les places, entre aquelles famílies residents fora de les zones de referència. L'estudi conclou que la implementació d'aquest nou model ha tingut efectes mixtos sobre la segregació escolar. D'una banda, s'observa un lleu increment en el nivell de segregació socioeconòmica de les escoles; de l'altra, s'evidencia una disminució, també reduïda, de la segregació per nivells de rendiment previ dels alumnes. Sigui com sigui, els autors conclouen que una part significativa d'aquests efectes no s'entenen sense la mediació de dues variables clau: la presència d'escoles autònomes al territori (que poden actuar com a opció de fugida per a determinades famílies) i el manteniment del criteri zonal en el disseny del model.

Per a més informació:

Allen, R., Burgess, S. i McKenna, L. (2013). "The short-run impact of using lotteries for school admissions: early results from Brighton and Hove's reforms: Lotteries for school admissions". *Transactions of the Institute of British Geographers*, 38(1), 149-166 [81].

L'acceptació diferida minimitza el comportament estratègic de les famílies en l'ordenació de preferències, i podria reduir el risc de segregació escolar per raons socioeconòmiques.



Resum

En aquest article hem revisat l'evidència disponible sobre els impactes que diferents polítiques de gestió de l'elecció i l'assignació escolar mostren tenir sobre els diferents processos de segregació (econòmica, ètnica, acadèmica) que es poden arribar a donar entre els centres. Com hem indicat al llarg del text, l'extensió i la qualitat d'aquesta evidència varia força en funció del tipus de política considerat i, en tot cas, no sempre ofereix conclusions definitives sobre l'efectivitat o els punts forts i febles dels diversos programes.

Tanmateix, la literatura sí que coincideix a remarcar la importància que tenen dos elements a l'hora de condicionar l'efectivitat de les polítiques d'admissió escolar: d'una banda, l'estructura urbana i els patrons de segregació residencial; de l'altra, la configuració de la xarxa escolar. El primer d'aquests factors no és directament modulable des de la política educativa.¹⁴ El segon, en canvi, sí que ho és i n'hem parlat tot remarcant com la presència en un territori d'escoles amb capacitat per seleccionar part dels seus alumnes i/o sense restriccions zonals d'accés acostuma a anar associada a nivells elevats de segregació escolar per raons acadèmiques, econòmiques i ètniques.

Polítiques de zonificació que defineixin àrees d'assignació àmplies i internament heterogènies des del punt de vista social i escolar; polítiques de quotes ajustades a la representació real dels col·lectius que es pretenen distribuir i que garanteixin la cobertura de la reserva de places; ajuts econòmics que trenquin les barreres d'accés a determinats centres educatius; accions comunicatives que eliminin el biaix d'informació existent entre unes i altres famílies; algoritmes d'assignació escolar que minimitzin el rol que pot tenir la capacitat estratègica de les famílies en la tria de centre... Que aquestes intervencions acabin tenint més o menys impacte dependrà en tot cas de quina sigui la configuració institucional de la xarxa escolar i de la capacitat de l'administració per garantir la igualtat d'oportunitats en l'accés a qualsevol dels centres sostinguts amb fons públics.

L'estructura urbana i els patrons de segregació residencial, d'una banda, i la configuració de la xarxa escolar, de l'altra, condicionen l'efectivitat de les polítiques d'admissió escolar.



La taula 1 sintetitza les conclusions principals exposades al llarg d'aquesta revisió.

14 Sí que ens hem referit als impactes indirectes que pot tenir sobre l'estructuració urbana la implementació de determinades polítiques de zonificació, impactes que s'expliquen per la capacitat d'aquestes polítiques d'induir decisions residencials motivades per la cerca i el descart de determinats centres escolars.

Taula 1.
Punts forts i punts febles de les polítiques d'admissió considerades

Punts forts	Punts febles
L'assignació per proximitat: les polítiques de zonificació	
<ul style="list-style-type: none"> • Les polítiques de zonificació (actuin com a mecanisme <i>ex ante</i> o <i>ex post</i>) poden ser efectives en la lluita contra la segregació escolar • Aquestes polítiques actuen sobre el conjunt de les famílies implicades en la tria escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • La capacitat d'impacte de la zonificació està molt condicionada per l'estructura urbana i per la configuració de la xarxa escolar (presència d'escoles privades o sense restriccions zonals)
<ul style="list-style-type: none"> • El model de zones àmplies i heterogènies pot contenir la segregació escolar si s'acompanya de mesures complementàries (informació i ajuts per a costos indirectes de l'escolarització) 	<ul style="list-style-type: none"> • El model d'àrees petites d'assignació, d'una banda, i la supressió del criteri de proximitat, de l'altra, poden alimentar processos de segregació escolar i urbana • El model de zones àmplies i heterogènies no redueix el risc de guetització de determinades escoles • Manca evidència empírica sobre l'efectivitat real de les zones àmplies i heterogènies
Escoles selectives i sense restriccions zonals	
	<ul style="list-style-type: none"> • La presència d'escoles selectives s'associa a increments en la segregació acadèmica i econòmica entre escoles
	<ul style="list-style-type: none"> • La presència de centres responsables d'establir els seus propis criteris d'admissió (públics o privats) s'associa a increments en la segregació econòmica i ètnica entre les escoles
<ul style="list-style-type: none"> • La presència en el territori d'escoles no sotmeses a restriccions zonals incrementa les opcions de tria del conjunt de les famílies 	<ul style="list-style-type: none"> • La presència de centres sense zona (públics o privats) s'associa a increments en la segregació econòmica i ètnica entre les escoles
Reserva de places: les polítiques de quotes	
<ul style="list-style-type: none"> • Les quotes mínimes (per perfil econòmic, ètnic o acadèmic) poden reduir la segregació escolar dels perfils implicats • L'impacte s'incrementa quan el nombre de places reservades és significatiu i quan es parteix d'una xarxa escolar segregada 	<ul style="list-style-type: none"> • Les quotes mínimes perden efectivitat quan no s'acompanyen de mesures que garanteixin la cobertura de la reserva • L'establiment de quotes mínimes elevades limita el dret d'elecció escolar de les famílies no elegibles
<ul style="list-style-type: none"> • Les quotes màximes (per perfil econòmic, ètnic o acadèmic) poden reduir la segregació escolar dels perfils implicats • Com més reduïda sigui la quota establerta i/o elevat el percentatge total d'alumnes afectats, més marge d'impacte 	<ul style="list-style-type: none"> • Les quotes màximes perden efectivitat quan no s'acompanyen de mesures que en garanteixin el compliment (obligatorietat i manteniment de la quota al llarg del curs, centralització de l'assignació, etc.) • L'establiment de quotes màximes limita el dret d'elecció escolar de les famílies elegibles

Taula 1. Continuació
Punts forts i punts febles de les polítiques d'admissió considerades

Punts forts	Punts febles
Polítiques de xec escolar	
<ul style="list-style-type: none"> • El xec universal permet incrementar les opcions de tria escolar del conjunt de les famílies 	<ul style="list-style-type: none"> • La política de xec universal pot contribuir a augmentar la segregació escolar, per efecte del <i>cream-skimming</i> i el manteniment de barreres econòmiques i informatives en el procés d'elecció
<ul style="list-style-type: none"> • El xec focalitzat permet incrementar les opcions de tria escolar de les famílies més desfavorides 	<ul style="list-style-type: none"> • A la pràctica, els xecs focalitzats no semblen tenir un efecte dessegregador rellevant. Alguns programes poden incrementar la segregació entre centres
<ul style="list-style-type: none"> • El xec progressiu permet adequar l'import de l'ajut al perfil de l'alumne i/o la seva família • Minimitza l'incentiu que poden tenir alguns centres de seleccionar l'alumnat menys vulnerable 	<ul style="list-style-type: none"> • Els xecs progressius no semblen tenir un efecte dessegregador rellevant, si bé l'evidència empírica existent és limitada
Accions informatives	
<ul style="list-style-type: none"> • Determinades accions informatives poden generar canvis en els motius i les preferències de tria de centre de les famílies 	<ul style="list-style-type: none"> • Manca evidència empírica sobre l'efectivitat d'una bona part de les polítiques informatives que es duen a terme
<ul style="list-style-type: none"> • L'exposició pública dels resultats acadèmics dels centres provoca que les famílies (afavorides i desfavorides) deixin de prioritzar la raó de proximitat en la tria de centre 	<ul style="list-style-type: none"> • Davant l'exposició pública de resultats dels centres, les famílies desfavorides modifiquen les seves preferències de forma menys marcada que les famílies afavorides
Algoritmes d'assignació escolar	
<ul style="list-style-type: none"> • El mecanisme de Boston (model català) permet a les famílies un major control dels resultats de la seva elecció escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • El mecanisme de Boston tendeix a encobrir les preferències reals de les famílies per uns o altres centres • Aquest mecanisme pot alimentar dinàmiques de segregació, ja que famílies amb més recursos mantenen l'opció de fugida a escoles privades o sense restriccions zonals
<ul style="list-style-type: none"> • El mecanisme d'acceptació diferida minimitza el comportament estratègic de les famílies en l'ordenació de preferències • Estudis teòrics conclouen que aquest mecanisme redueix el risc de segregació escolar per raons socioeconòmiques 	<ul style="list-style-type: none"> • En cas que el mecanisme d'acceptació diferida impliqui que les escoles escullen lliurement els alumnes que hi opten, es corre el risc de generar dinàmiques segregadores • L'evidència empírica existent sobre l'impacte d'aquest mecanisme sobre la segregació escolar és limitada

Font: Elaboració pròpia.

Implicacions pràctiques

La segregació escolar és un fenomen complex, que es manifesta de moltes maneres i respon a múltiples factors. En el rerefons planen l'estructuració sociourbana dels territoris (incloent-hi la localització geogràfica dels centres educatius), i també les desigualtats socials que s'evidencien en l'àmbit de l'elecció escolar i acaben derivant en possibilitats, preferències i patrons diferencials de tria per part de les famílies. En aquest sentit, l'abast que la política educativa, per si sola, pot arribar a tenir a l'hora d'afrontar el problema de la segregació escolar és forçosament limitat; més encara si, dins de la política educativa, ens circumscriuim al paper de les polítiques d'elecció i assignació escolar.

I tanmateix, en aquesta revisió hem constatat que algunes d'aquestes polítiques poden arribar a tenir un efecte positiu en la correcció dels desequilibris que acostumen a observar-se en la composició social d'unes i altres escoles. Llegint aquests aprenentatges en clau catalana, es reforçarien els àmbits de reflexió seguidament enumerats. Òbviament, no són els únics àmbits de decisió possible; són aquells que, sense sortir de les polítiques d'admissió, troben un major fonament en l'evidència empírica. Sigui com sigui, són àmbits que necessàriament haurien d'abordar-se de manera simultània.

- **Escoles sense autonomia en l'admissió.** Sembla clar que aquelles xarxes escolars en les quals hi ha centres (públics o concertats) amb autonomia per decidir sobre l'admissió dels alumnes tenen una probabilitat més gran de generar segregació escolar que aquelles xarxes en què el procediment i els criteris d'admissió (*ex ante* i *ex post*) estan centralitzats. Des d'aquest punt de vista, caldria garantir que, efectivament, els procediments d'admissió al conjunt de centres que reben finançament públic els centralitza i els coordina l'administració educativa competent i que es disposa de mecanismes per controlar i sancionar possibles pràctiques encobertes de *cream-skimming*.

- **Neutralitzar les barreres econòmiques en el camp de l'elecció.** Hem comprovat que quan determinats centres repercuteixen en les famílies part del cost de l'escolarització, es reproduïxen dinàmiques de segregació escolar per motius socioeconòmics. Es tractaria, per tant, de garantir que l'accés a uns o altres centres no depengués de la capacitat de les famílies de sufragar els costos directes i indirectes de l'escolarització, si més no durant les etapes educatives universals i obligatòries. En un context on el conjunt dels centres públics i concertats són d'accés gratuït, caldria posar el focus a acompanyar l'obertura del marge d'elecció de les famílies d'ajuts monetaris modulables segons criteris de necessitat adreçats al pagament de costos indirectes com el transport o el menjador. En un context en què no tots els centres sostinguts amb fons públics són efectivament gratuïts (aquesta és la situació actual a Catalunya), es podria explorar la possibilitat de dissenyar ajuts suplementaris a l'escolarització d'acord amb la capacitat econòmica de les famílies. A la pràctica, aquest sistema actuaria de manera semblant a com ho fan els xecs escolars progressius.

Caldria garantir que l'accés als centres no depengués de la capacitat de les famílies de sufragar els costos directes i indirectes de l'escolarització.



- **Canvis en la zonificació, tendents a una obertura i una heterogeneïtzació més grans.** En aquelles localitats grans o mitjanes on existeixi un alt nivell de segregació escolar i on els patrons d'aquesta segregació se superposin a l'existència d'àrees petites d'influència, sembla indicat obrir les zones de referència dels centres i facilitar que el conjunt de les famílies disposin d'un ventall prou ampli i divers d'opcions de tria al seu abast.

- **Polítiques de quotes "generoses".**

L'instrument de la reserva de places, quan defineix quotes mínimes o màximes ajustades al pes poblacional dels col·lectius que s'han d'equilibrar (llindar màxim lleugerament per sobre del pes global del col·lectiu; llindar mínim lleugerament per sota), i quan s'acompanya de mesures que en garanteixin el compliment, pot ser un mecanisme certament efectiu en la reducció de la segregació escolar d'aquests col·lectius. La política de quotes pot concebre's com un instrument d'aplicació més o menys puntual i adaptable al nivell i tipus de segregació existent als diversos territoris en cada moment.

La política de quotes pot concebre's com un instrument d'aplicació més o menys puntual i adaptable al nivell i tipus de segregació existent als diversos territoris en cada moment.



- **Programes d'acompanyament informatiu i apoderament a les famílies vulnerables.** Tot i que l'evidència és limitada en aquest punt, semblaria indicat estudiar la viabilitat i l'oportunitat de diferents accions comunicatives que contribueixin a anivellar les asimetries informatives que en l'àmbit de l'elecció s'observen entre diversos perfils de famílies. Entre les diferents accions a valorar hi hauria des de l'exposició pública d'indicadors referits als resultats acadèmics dels centres fins a l'enfortiment de l'acció de proximitat de dispositius com les Oficines Municipals d'Escolarització.

- **Mecanismes d'emparellament de preferències i places menys manipulables.**

Atenent a les mancances del mecanisme de Boston (fa dependre l'èxit de l'elecció de la capacitat estratègica de les famílies), es podria valorar la possibilitat de testar l'aplicació d'algoritmes d'assignació diferida (menys oberts al joc estratègic) amb criteris de desempat comuns i controlats per l'administració educativa competent.

- **Prioritzar la lluita contra les "segregacions més problemàtiques".** Al llarg d'aquest document hem fet referència a l'efecte de les diverses polítiques d'admissió sobre uns i altres patrons de segregació escolar, segregació socioeconòmica, ètnica o acadèmica, segons el cas. Cal tenir present que els diferents patrons de segregació no són sempre coincidents i, com hem vist, hi ha polítiques d'admissió que funcionen millor en la correcció d'un tipus de segregació i polítiques que funcionen millor per fer front a una altra segregació. Alhora, la literatura educativa deixa clar que hi ha concentracions escolars més perjudicials que d'altres, i que això no té a veure només amb una qüestió de números (percentatge d'alumnat concentrat). Hi ha factors individuals i familiars que generen més desavantatge educatiu que altres, en el pla individual i com a efecte col·lectiu (*peer effect*). Per exemple, sembla contrastat que, amb igualtat d'altres característiques, ser fill d'una família sense estudis comporta més vulnerabilitat educativa que tenir algun progenitor estranger. Des d'aquest punt de vista, és d'esperar que la segregació de perfils instructius sigui més problemàtica que la segregació per raó

d'immigració. Allà on una i altra segregació no siguin plenament coincidents, tindria sentit reforçar aquells instruments que s'hagin mostrat més efectius en la lluita contra el tipus de segregació més desigualadora.

- **Testar i avaluar les polítiques d'admissió i la seva reforma.** No hi ha evidència més aprofitable que aquella evidència clara que es produeix sobre intervencions implementades en l'entorn més proper. Des d'aquest

punt de vista, caldria insistir en la necessitat d'avaluar tant la implementació com, sobretot, l'impacte de les polítiques d'admissió en funcionament a casa nostra, i també els canvis que s'hi puguin introduir (en l'establiment de quotes, ajuts o xecs progressius, modificacions de la zonificació, accions informatives, algoritmes d'assignació de centre, etc.). Només així podrem afinar el disseny d'unes polítiques d'elecció i assignació escolar susceptibles de combatre amb més probabilitat d'èxit aquelles dinàmiques de segregació escolar que atempten més contra la igualtat d'oportunitat en educació.

És necessari avaluar tant la implementació com, sobretot, l'impacte de les polítiques d'admissió en funcionament a casa nostra, i també els canvis que s'hi puguin introduir.



Bibliografia

(En negreta, estudis empírics en què es fonamenta la revisió)

- [1] R. Benito, M. À. Alegre i I. González-Balletbò, "School Segregation and Its Effects on Educational Equality and Efficiency in 16 OECD Comprehensive School Systems", *Comp. Educ. Rev.*, vol. 58, 1, p. 104-134, 2014.
- [2] C. T. Clotfelter, H. F. Ladd i J. L. Vigdor, "Teacher mobility, school segregation, and pay-based policies to level the playing field", *Education*, vol. 6, 3, p. 399-438, 2011.
- [3] M. À. Alegre, R. Benito, X. Chela i S. González, *Les famílies davant l'elecció escolar: dilemes i desigualtats en la tria de centre a la ciutat de Barcelona*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2010.
- [4] Síndic de Greuges, "La segregació escolar a Catalunya (I): la gestió del procés d'admissió d'alumnat", Síndic de Greuges de Catalunya, 2016.
- [5] O. D. Duncan i B. Duncan, "A Methodological Analysis of Segregation Indexes", *Am. Sociol. Rev.*, vol. 20, 2, p. 210-217, 1955.
- [6] R. Hutchens, "One measure of segregation", *Int. Econ. Rev.*, vol. 45, 2, p. 555-578, 2004.
- [7] S. Gorard i C. Taylor, "What is segregation? A comparison of measures in terms of 'strong' and 'weak' compositional invariance", *Sociology*, vol. 36, 4, p. 875-895, 2002.
- [8] R. Allen i A. Vignoles, "What should an index of school segregation measure?", *Oxf. Rev. Educ.*, vol. 33, 5, p. 643-668, novembre 2007.
- [9] S. Burgess, C. Propper i D. Wilson, "The impact of school choice in England: Implications from the economic evidence", *Policy Stud.*, vol. 28, 2, p. 129-143, jun. 2007.
- [10] P. Musset, "School choice and equity: Current policies in OECD countries and a literature review", OECD, 2012.
- [11] R. Harris, *Segregation by Choice?: The Debate So Far*. Centre for Market and Public Organisation, University of Bristol, 2010.
- [12] D. Epple i R. Romano, "Neighbourhood schools, choice and the distribution of educational benefits", a *The Economics of School Choice*, C. M. Hoxby, Ed. Chicago: University of Chicago Press, 2003.
- [13] S. Gibbons i S. Machin, "Valuing English primary schools", *J. Urban Econ.*, vol. 53, 2, p. 197-219, març 2003.
- [14] **R. Allen, "Allocating Pupils to Their Nearest Secondary School: The Consequences for Social and Ability Stratification", *Urban Stud.*, vol. 44, 4, p. 751-770, abril 2007.**
- [15] S. Burgess, B. McConnell, C. Propper i D. Wilson, "The impact of school choice on sorting by ability and socioeconomic factors in English secondary education", a *Schools and the Equal Opportunity Problem*, L. Woessmann i P. Peterson, Ed. Massachusetts: MIT Press, 2007, p. 273-292.
- [16] **M. Söderström i R. Uusitalo, "School Choice and Segregation: Evidence from an Admission Reform", *Scand. J. Econ.*, vol. 112, 1, p. 55-76, març 2010.**
- [17] **K. Yang Hansen i J.-E. Gustafsson, "Causes of educational segregation in Sweden-school choice or residential segregation", *Educ. Res. Eval.*, vol. 22, 1-2, p. 23-44, febrer 2016.**
- [18] **R. Benito i I. González, *Processos de segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2007.**
- [19] M. À. Alegre i G. Ferrer-Esteban, "School regimes and education equity: some insights based on PISA 2006", *Br. Educ. Res. J.*, vol. 36, 3, p. 433-461, 2010.
- [20] M. À. Alegre i G. Ferrer-Esteban, "How Do School Regimes Tackle Ethnic Segregation. Some Insights Supported in PISA 2006", a *Quality and Inequality of Education. Cross-National Perspectives*, J. Dronkers, Ed. London: Springer, 2010.
- [21] **H. Goldstein i P. Noden, "Modelling Social Segregation", *Oxf. Rev. Educ.*, vol. 29, 2, p. 225-237, juny 2003.**
- [22] **S. Gorard, "The complex determinants of school intake characteristics and segregation, England 1989 to 2014", *Camb. J. Educ.*, vol. 46, 1, p. 131-146, gener 2016.**
- [23] J. Coldron, "School admissions: lessons from the evidence", RISE Trust, 2015.
- [24] **H. F. Ladd i E. B. Fiske, "The uneven playing field of school choice: Evidence from New Zealand", *J. Policy Anal. Manage.*, p. 43-63, 2001.**
- [25] M. Thrupp, "School Admissions and the Segregation of School Intakes in New Zealand Cities", *Urban Stud.*, vol. 44, 7, p. 1393-1404, jun. 2007.
- [26] A. Abdulkadiroglu, J. Angrist, S. Dynarski, T. J. Kane i P. Pathak, "Accountability and flexibility in public schools: Evidence from Boston's charters and pilots", National Bureau of Economic Research, 2009.

- [27] M. A. Clark, P. Gleason, C. C. Tuttle i M. K. Silverberg, "Do Charter Schools Improve Student Achievement? Evidence from a National Randomized Study", *Mathematica Working Paper*. Washington, DC: Mathematica Policy Research, 2011.
- [28] CREDO, "Multiple Choice: Charter Schools Performance in 16 States", Center for Research on Education Outcomes, Stanford University, CA, 2009.
- [29] W. Dobbie i R. G. Fryer Jr, "Getting beneath the veil of effective schools: Evidence from New York City", National Bureau of Economic Research, 2011.
- [30] E. Frankenberg, G. Siegel-Hawley i J. Wang, "Choice without equity: Charter school segregation", *Educ. Policy Anal. Arch.*, vol. 19, 1, p. 2-95, 2011.
- [31] J. R. Logan i J. Burdick-Will, "School segregation, charter schools, and access to quality education: School Segregation, Charter Schools, and Access", *J. Urban Aff.*, vol. 38, 3, p. 323-343, agost 2016.
- [32] R. A. Mickelson, M. Bottia i S. Southworth, "School choice and segregation by race, class, and achievement", 2008.
- [33] G. Miron, J. L. Urschel, W. J. Mathis i E. Tornquist, "Schools without Diversity: Education Management Organizations, Charter Schools, and the Demographic Stratification of the American School System", Education and the Public Interest Center (University of Colorado at Boulder) & Education Policy Research Unit (Arizona State University), 2010.
- [34] T. M. Davis, "School Choice and Segregation: "Tracking" Racial Equity in Magnet Schools", *Educ. Urban Soc.*, vol. 46, 4, p. 399-433, 2014.
- [35] S. Saporito, "Private Choices, Public Consequences: Magnet School Choice and Segregation by Race and Poverty", *Soc. Probl.*, vol. 50, 2, p. 181-203, maig 2003.
- [36] **K. Booker, R. Zimmer i R. J. Buddin, "The Effect of Charter Schools on Student Peer Composition", RAND Education, WR-306-EDU, 2005.**
- [37] C. D. Cobb i G. V. Glass, "Arizona Charter Schools: Resegregating Public Education?", presentat a Annual Meeting of the American Educational Research Association, 2003, Chicago, IL., 2003.
- [38] D. R. Garcia, "The Impact of School Choice on Racial Segregation in Charter Schools", *Educ. Policy*, vol. 22, 6, p. 805-829, novembre 2008.
- [39] **S. Choi, "A study on charter school effects on student achievement and on segregation in Florida public schools", Tesi Doctoral, The Florida State University, 2012.**
- [40] **S. Cordes i A. Laurito, "The Effects of Charter Schools on Neighborhood and School Segregation Evidence from New York City", presentat a APPAM International Conference, 2016, Londres, 2016.**
- [41] J. Furgeson i altres, "Charter-school management organizations: Diverse strategies and diverse student impacts", Mathematica Policy Research & Center on Reinventing Public Education, 2012.
- [42] B. S. Rangvid, "Living and Learning Separately? Ethnic Segregation of School Children in Copenhagen", *Urban Stud.*, vol. 44, 7, p. 1329-1354, juny 2007.
- [43] S. F. Reardon i A. Owens, "60 Years After Brown: Trends and Consequences of School Segregation", *Annu. Rev. Sociol.*, vol. 40, 1, p. 199-218, juliol 2014.
- [44] G. Orfield, "Schools more separate: Consequences of a decade of resegregation", The Civil Rights Project, Harvard University, Cambridge, MA., 2001.
- [45] G. Orfield i C. Lee, "Historic Reversals, Accelerating Resegregation, and the Need for New Integration Strategies", The Civil Rights Project, Harvard University, Cambridge, MA., 2007.
- [46] Síndic de Greuges, "La segregació escolar a Catalunya", Síndic de Greuges, Barcelona, 2008.
- [47] P. Noden, A. West i A. Hind, "Banding and ballots: secondary school admissions in England: admissions in 2012/13 and the impact of growth of academies", London School of Economics & The Sutton Trust, 2014.
- [48] **R. Allen, J. Coldron i A. West, "The effect of changes in published secondary school admissions on pupil composition", J. Educ. Policy, vol. 27, 3, p. 349-366, maig 2012.**
- [49] A. West, "Banding and secondary school admissions: 1972-2004", *Br. J. Educ. Stud.*, vol. 53, 1, p. 19-33, 2005.
- [50] P. Noden i A. West, "Secondary school admissions in England: Admission Forums, local authorities and schools", London School of Economics & Research and Information on State Education (RISE), Londres, 2009.
- [51] S. F. Reardon, J. T. Yun i M. Kurlaender, "Implications of income-based school assignment policies for racial school segregation", *Educ. Eval. Policy Anal.*, vol. 28, 1, p. 49-75, 2006.

- [52] D. Chaplin, "Estimating the impact of economic integration of schools on racial integration", a *Divided we fail: Coming together through public school choice*, The Century Foundation Task Force on the Common y School, Ed. New York: The Century Foundation Press, 2002, p. 87-113.
- [53] **T. Wouters, "Segregation and school enrolment policy", 2016.**
- [54] **H. F. Ladd, E. B. Fiske i N. Ruijs, "Parental choice in the Netherlands: growing concerns about segregation", a *National Conference on School Choice, Vanderbilt University, 2009.***
- [55] A. West, "'Skimming the Cream': Admissions to Charter Schools in the United States and to Autonomous Schools in England", *Educ. Policy*, vol. 20, 4, p. 615-639, setembre 2006.
- [56] **A. Böhlmark, H. Holmlund i M. Lindahl, "School choice and segregation: Evidence from Sweden", IFAU-Institute for Evaluation of Labour Market and Education Policy, 2015.**
- [57] **A. Lindbom, "School Choice in Sweden: Effects on Student Performance, School Costs, and Segregation", *Scand. J. Educ. Res.*, vol. 54, 6, p. 615-630, desembre 2010.**
- [58] G. Elacqua, "The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile", *Int. J. Educ. Dev.*, vol. 32, 3, p. 444-453, maig 2012.
- [59] **C.-T. Hsieh i M. Urquiola, "The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's voucher program", *J. Public Econ.*, vol. 90, 8-9, p. 1477-1503, setembre 2006.**
- [60] C. E. Rouse i L. Barrow, "School Vouchers and Student Achievement: Recent Evidence and Remaining Questions", *Annu. Rev. Econ.*, vol. 1, 1, p. 17-42, setembre 2009.
- [61] D. E. Campbell, M. R. West i P. E. Peterson, "Participation in a national, means-tested school voucher program", *J. Policy Anal. Manage.*, vol. 24, 3, p. 523-541, 2005.
- [62] J. F. Witte, "The Milwaukee Voucher Experiment", *Educ. Eval. Policy Anal.*, vol. 20, 4, p. 229, 1998.
- [63] **H. L. Fuller i G. A. Mitchell, "The Impact of School Choice on Racial and Ethnic Enrollment in Milwaukee Private Schools. Current Education Issues. Revised.", Institute for the Transformation of Learning, Marquette University, Wisconsin, 1999.**
- [64] J. P. Greene i M. A. Winters, "An evaluation of the effect of DC's voucher program on public school achievement and racial integration after one year", *J. Cathol. Educ.*, vol. 11, 1, 2007.
- [65] L. Watson i C. Ryan, "Choice, vouchers and the consequences for public high schools: lessons from Australia", National Center for the Study of Privatization in Education, Teachers College, Columbia University, 2009.
- [66] **A. Gazmuri, "School Segregation in the Presence of Student Sorting and Cream-Skimming: Evidence from a School Voucher Reform", Job Market Paper, University of Pennsylvania, 2015.**
- [67] H. F. Ladd i E. B. Fiske, "Weighted student funding in the Netherlands: A model for the US?", *J. Policy Anal. Manage.*, vol. 30, 3, p. 470-498, 2011.
- [68] C. L. Glenn i altres, "Parent Information for School Choice: The Case of Massachusetts", Office of Educational Research and Improvement, Washington, DC, 1993.
- [69] J. Coldron, C. Cripps, L. Shipton i B. Stiehl, "Fair school admissions: What is the contribution of the Choice Advice Initiative", 2009.
- [70] S. Exley, "Making working-class parents think more like middle-class parents: Choice Advisers in English education", *J. Educ. Policy*, vol. 28, 1, p. 77-94, gener 2013.
- [71] B. Stiehl, L. Shipton, J. Coldron i M. Coldwell, "Choice advice: An evaluation", 2008.
- [72] S. Burgess, E. Greaves, A. Vignoles i D. Wilson, "What Parents Want: School Preferences and School Choice", *Econ. J.*, vol. 125, 587, p. 1262-1289, setembre 2015.
- [73] **J. S. Hastings, R. Van Weelden i J. Weinstein, "Preferences, information, and parental choice behavior in public school choice", National Bureau of Economic Research, Working Paper 12995, 2007.**
- [74] **J. S. Hastings i J. M. Weinstein, "Information, school choice, and academic achievement: Evidence from two experiments", *Q. J. Econ.*, vol. 123, 4, p. 1373-1414, 2008.**
- [75] **D. Gómez, "School choice and information*/Elección de escuelas e información", *Estud. Econ.*, vol. 39, 2, p. 143-157, 2012.**
- [76] **J. Friesen, M. Javdani, J. Smith i S. Woodcock, "How do school 'report cards' affect school choice decisions?", *Can. J. Econ. Can. Déconomique*, vol. 45, 2, p. 784-807, 2012.**
- [77] A. Abdulkadiroglu i T. Sönmez, "School choice: A mechanism design approach", *Am. Econ. Rev.*, vol. 93, 3, p. 729-747, 2003.
- [78] C. Calsamiglia i M. Güell, "The Illusion of School Choice: Empirical Evidence from Barcelona", 2013.

-
- [79] P. A. Pathak i T. Sönmez, "School admissions reform in Chicago and England: Comparing mechanisms by their vulnerability to manipulation", *Am. Econ. Rev.*, vol. 103, 1, p. 80-106, 2013.
- [80] C. Calsamiglia, F. Martinez-Mora i A. Miralles, "Sorting in public school districts under the Boston Mechanism", University of Leicester, 2017.
- [81] R. Allen, S. Burgess i L. McKenna, "The short-run impact of using lotteries for school admissions: early results from Brighton and Hove's reforms: *Lotteries for school admissions*", *Trans. Inst. Br. Geogr.*, vol. 38, 1, p. 149-166, gener 2013.

Primera edició: octubre de 2017
© Fundació Jaume Bofill, Ivàlua, 2017
fbofill@fbofill.cat, info@ivalua.cat
www.ivalua.cat
www.fbofill.cat

Autor: Miquel Àngel Alegre
Edició: Bonal·letra Alcompàs
Coordinació editorial: Anna Sadurní
Disseny i maquetació: Enric Jardí
ISBN: 978-84-946591-9-5

Aquesta obra està subjecta a la llicència Creative Commons de **Reconeixement-No Comercial-SenseObraDerivada (by-nc-nd)**. Es permet la reproducció, distribució i comunicació pública de l'obra sempre que se'n reconegui l'autoria. No es permet l'ús comercial de l'obra ni la generació d'obres derivades.

