



¿Qué funciona en educación?

Evidencias para la mejora educativa

7

octubre de 2017

Políticas de elección y asignación de colegio: ¿qué efectos tienen sobre la segregación escolar?

Miquel Àngel Alegre

La segregación escolar es un problema educativo de primer orden. Estemos hablando de segregación socioeconómica, académica o de población recién llegada, nos encontramos ante una situación que desigual las condiciones de escolarización de escuelas y alumnos. Es por eso que queremos saber qué funciona (y qué no funciona) a la hora de hacerle frente, prestando atención a aquellos mecanismos dirigidos a gestionar el proceso de elección y asignación de escuela. Zonificación, cuotas, cheques, acciones informativas, escuelas “alternativas”, algoritmos de asignación... ¿Qué sabemos sobre su efectividad? ¿Y qué podemos aprender de la evidencia para diseñar mejores políticas contra la segregación en nuestro país?

“La educación se ha basado durante demasiado tiempo en inercias y tradiciones, y los cambios educativos en intuiciones o creencias no fundamentadas. El movimiento ‘Qué funciona’ irrumpe en el mundo de la educación con un objetivo claro: promover políticas y prácticas educativas basadas en la evidencia. [Ivàlua](#) y la [Fundació Jaume Bofill](#) han creado una alianza para impulsar este movimiento en Cataluña”.



¿Qué funciona en educación?

Evidencias para la mejora educativa

Políticas de elección y asignación de colegio: ¿qué efectos tienen sobre la segregación escolar?



Miquel Àngel Alegre Canosa

Analista del Instituto Catalán de Evaluación de Políticas Públicas (Ivàlua). Experto en evaluación de políticas educativas y corresponsable de la publicación *Qué funciona en educación*.

Motivación

El fenómeno de la segregación escolar, entendido como aquella situación en la que los centros educativos de un mismo territorio escolarizan a perfiles de alumnos marcadamente diferentes, compromete la función de igualación de oportunidades que es propia de la educación. Al margen de que se trate de segregación de perfil socioeconómico, académico o “étnico”, lo cierto es que nos encontramos ante una situación que desiguala las condiciones de escolarización de unos centros y otros, de unos alumnados y otros. Desde el punto de vista de los resultados educativos esto suele tener dos consecuencias negativas [1].

- a) Un incremento de la desigualdad educativa. El efecto “compañeros” (*peer effects*) hace que un alumno favorecido o desfavorecido obtenga peores resultados en un centro mayoritariamente desfavorecido que en un centro heterogéneo o mayoritariamente favorecido.
- b) Una reducción de la efectividad global de la red escolar. El efecto “compañeros” es asimétrico: para un alumno favorecido, escolarizarse en un centro mayoritariamente favorecido o en un centro heterogéneo no marca tanto la diferencia como para un alumno desfavorecido estudiar en un colegio heterogéneo o mayoritariamente desfavorecido. Por tanto, reduciendo la segregación ganamos más que perdemos.

Por el contrario, reducir la segregación escolar puede favorecer una gestión más eficiente de los recursos materiales y humanos de los centros. Equilibrando la composición social de los colegios se equilibran las necesidades docentes y la capacidad de los profesores para realizar su trabajo y, a la postre, para rendir cuentas. Se neutralizan determinados incentivos no deseados que conducen a determinados profesores hacia determinados perfiles de centro [2]. Y, en el caso de las familias, menos segregación implica menos preocupación por la composición social de los colegios a la hora de elegir un centro y más énfasis en criterios de elección basados en la oferta educativa o en la proximidad [3].

En Cataluña, la problemática de la segregación escolar se percibe en distintos niveles. Por ejemplo, datos del curso 2013-2014 relativos a la distribución escolar del alumnado inmigrante ponen de manifiesto:¹ primero, en la mayoría de los municipios los niveles de segregación escolar en la educación primaria y secundaria superan los niveles de segregación urbana; segundo, si bien existe segregación entre colegios públicos y privados, la mayor parte del fenómeno ocurre dentro de cada sector de titularidad; tercero, el grueso de la segregación escolar se produce dentro de los municipios más que entre los municipios; cuarto, no existe una correlación significativa entre el nivel de segregación escolar de los municipios y el peso del hecho migratorio; quinto, el nivel general de segregación se ha mantenido muy estable desde 2008 [4].

En resumen, la segregación escolar (por motivos socioeconómicos, académicos o inmigratorios) es un problema educativo de primer orden, y por este motivo queremos saber qué funciona a la hora de afrontarlo.² Son muchos los factores que pueden incidir en la manera en que los alumnos acaban distribuidos entre los colegios. De entrada, en un marco donde la asignación no es forzada y los centros disponen de cierta autonomía pedagógica, es evidente que la propuesta educativa y la calidad de los centros, junto con sus recursos, desempeñan un papel determinante. Aquí no vamos a centrarnos, sin embargo, en el lado de la oferta, sino en la regulación de la demanda escolar. De esta manera, **hablaremos de la efectividad de diferentes políticas e instrumentos de gestión de la elección de centro y la asignación escolar**, centrándonos en las etapas obligatorias (o universales) y aportando argumentos basados en la evidencia, eludiendo el trasfondo ideologizado que a menudo alimenta el debate sobre estas políticas.

La segregación escolar (por motivos socioeconómicos, académicos o inmigratorios) es un problema educativo de primer orden y por este motivo queremos saber qué funciona a la hora de afrontarlo.



- 1 En Cataluña no disponemos de datos de registro que permitan calcular los niveles de segregación socioeconómica de los centros escolares, dentro de los municipios y entre ellos.
- 2 Este foco en la segregación como variable de atención supone una particularidad respecto a los artículos anteriores de la serie "Qué funciona", los cuales se centran en los resultados educativos de los alumnos como *outcome* de interés.

De qué políticas hablamos

Hay muchos tipos de políticas y mecanismos que regulan el proceso de elección y asignación de colegio y no todos están orientados hacia el mismo propósito —objetivos de planificación y ajuste entre oferta y demanda, de satisfacción de preferencias y, en clave de equidad, de gestión del equilibrio en las condiciones de escolarización y en las composiciones sociales de los distintos centros.

Del conjunto de políticas que podrían incluirse dentro de esta categoría (hablaremos indistintamente de políticas de elección y asignación de centro o políticas de admisión escolar),³ este artículo se

centra en aquellas intervenciones o regulaciones sobre las que existe evidencia de impacto robusta, es decir, políticas que han sido evaluadas atendiendo a sus efectos sobre la modulación de los procesos de segregación escolar en la educación primaria y secundaria, principalmente segregación socioeconómica, étnica o por rendimiento previo.

Este artículo concentra la atención en las políticas y regulaciones que han sido evaluadas atendiendo a sus efectos sobre la modulación de los procesos de segregación escolar.



Esta perspectiva nos llevará a hablar de los instrumentos de actuación o de los ámbitos de regulación siguientes:

- **La asignación por proximidad.** Hablaremos aquí de las denominadas políticas de zonificación, que definen, por una parte, la prioridad que se otorga a las solicitudes de acceso a los centros en virtud de su proximidad al domicilio familiar y, por otra parte, el diseño (delimitación y tamaño) de las áreas de influencia de los colegios.
- **Colegios selectivos y/o sin restricciones zonales.** De los distintos elementos que caracterizan la configuración de la oferta educativa y la red escolar y que pueden guardar relación con los patrones de segregación escolar, nos fijaremos en el efecto que puede tener sobre estos patrones la presencia en el territorio de centros educativos sin restricciones zonales de acceso y/o con capacidad para seleccionar a parte de sus alumnos.
- **La reserva de plazas o las políticas de cuotas.** Prestaremos atención a la efectividad de aquellas políticas que pasan por definir un determinado número de plazas para colectivos específicos en los distintos centros educativos, normalmente alumnos con carencias socioeconómicas o educativas. Estas políticas se concretan en el establecimiento de cuotas mínimas, o bien de cuotas máximas.
- **Políticas de cheque escolar.** Nos referimos a programas que implican una transferencia monetaria a las familias para que estas la intercambien por la escolarización de los hijos en unos centros u otros. El objetivo de este mecanismo es ampliar el margen de elección de las familias respecto al que les otorgaría el esquema de asignación por proximidad. Los cheques pueden ser transferencias directas a la familia o “virtuales” (cuando es el colegio quien los recibe en virtud del alumno que acoge); y pueden ser universales, focalizados o progresivos, en función de que

³ Véase en el informe del Síndic de Greuges un listado muy completo de estas políticas y actuaciones en Cataluña [4].

su otorgamiento y su importe se modulen de acuerdo con las características de necesidad de las familias.

- **Acciones informativas.** Nos situamos ante aquellas acciones dirigidas a informar a las familias sobre los distintos componentes que hay que tener en cuenta en el proceso de elección de centro: desde acciones de acompañamiento y empoderamiento de aquellas familias que pudieran presentar más dificultades a la hora de acceder y gestionar información relevante relacionada con la elección, hasta la exposición pública de los resultados educativos de los colegios. Nos interesará ver cuáles de estas actuaciones han sido analizadas desde el punto de vista de sus efectos sobre la segregación escolar, y qué nos dicen estos análisis.
- **Algoritmos de asignación escolar.** Finalmente hablaremos de los mecanismos que las autoridades educativas correspondientes utilizan para definir el emparejamiento entre las solicitudes de acceso a unos centros escolares u otros y las plazas que estos ofrecen. En contextos de elección de centro, este elemento ha mostrado tener un efecto relevante en las estrategias de elección de las familias; habrá que revisar en qué medida incide de forma significativa sobre los patrones de segregación escolar en el territorio.

Preguntas que guían la revisión

Tomando en consideración las diversas políticas e intervenciones que incluimos dentro de la categoría de políticas de admisión, la revisión de evidencias que aquí se presenta quiere responder a las preguntas siguientes: ¿pueden las políticas de gestión de la elección y asignación escolar contribuir a contener o reducir los procesos de segregación económica, académica, “étnica” que se producen entre los distintos centros de primaria y secundaria de un mismo territorio? ¿Qué políticas de las consideradas parecen más efectivas, en qué contexto lo son y con qué condiciones? ¿Qué políticas, por el contrario, muestran una tendencia a incrementar el nivel de segregación entre colegios diversos? Y, por último, ¿qué retos se dibujan en Cataluña para luchar contra los distintos patrones de segregación escolar y qué actuaciones deberían priorizarse?

Revisión de la evidencia

Revisiones y estudios considerados

Disponemos de poca evidencia empírica sobre el impacto que las distintas políticas de admisión desarrolladas en Cataluña demuestran tener sobre los procesos de segregación escolar que se producen en los distintos territorios. Por este motivo, la evidencia revisada en este artículo se recoge, con alguna excepción, de evaluaciones de programas e intervenciones implementados en otros países (Estados Unidos, Reino Unido, Países Bajos, Bélgica, Suecia y Chile, entre otros).

Es preciso señalar, sin embargo, que tampoco en el plano internacional la evidencia disponible sobre la relación entre políticas de admisión y segregación escolar ha dado lugar a la realización de metanálisis o revisiones sistemáticas. Esta circunstancia ha hecho inviable la aplicación de una metodología de revisión basada en la “revisión de revisiones” y, en cambio, ha motivado la realización de una síntesis de la literatura. Para elaborar esta síntesis, primero hemos seleccionado un conjunto de estudios por medio de un protocolo sistemático de búsqueda de referencias. Este protocolo combina el uso de booleanos de términos temáticos (políticas y *outcomes* de interés) y de carácter metodológico (evaluaciones y estudios que indiquen causalidad). En segundo lugar, y una vez depurada la base de referencias aplicando los mismos criterios de búsqueda, hemos realizado una valoración rápida de la evidencia recogida (*rapid evidence assessment*).⁴

Nota previa: la medida de la segregación

Antes de iniciar el repaso de los impactos de las distintas políticas de admisión consideradas, hay que explicitar qué entenderemos por segregación escolar. Muy brevemente, hablamos de segregación para referirnos a la distribución más o menos desigual de un determinado grupo de alumnos (normalmente alumnado socialmente desfavorecido, inmigrado, con unas necesidades educativas u otras) entre los colegios de un mismo nivel educativo presentes en el mismo contexto geográfico. Hablamos, por tanto, de desequilibrios en la composición social de los centros.

La segregación escolar se refiere a la distribución desigual de un determinado grupo de alumnos (normalmente alumnado socialmente desfavorecido, inmigrado, con unas necesidades educativas u otras) entre los colegios de un mismo nivel educativo en un mismo territorio.



Son diferentes los indicadores que se utilizan para medir el nivel de segregación escolar en los territorios. Probablemente los más habituales sean el índice de disimilitud [5], el de Hutchens [6] o el de Gorard [7], cada uno de ellos con sus respectivas

4 Para obtener más detalles sobre el protocolo de búsqueda y revisión sistemática se puede escribir al autor: miquelangel.alegre@ivalua.cat. Las referencias bibliográficas seleccionadas finalmente como base de esta síntesis aparecen en negrita en el listado bibliográfico al final del artículo; representa un total de 23 estudios entre evaluaciones de impacto con contrafactual (experimentales y cuasiexperimentales) y estudios observacionales basados en series temporales y el uso de variabilidad territorial dentro de un mismo país.

ventajas e inconvenientes [8]. No es objeto de este artículo detenerse en los pros y contras de estas medidas, y en los apartados que siguen no mencionaremos sus valores o magnitudes. Nos contentaremos con reportar la fuerza de la relación que distintos estudios confirman que se puede llegar a observar entre las diversas políticas de admisión y los distintos patrones y procesos de segregación escolar.

Ocasionalmente comentaremos los posibles efectos de estas políticas sobre la concentración de determinados colectivos de alumnos en algunos centros educativos. El fenómeno de la concentración escolar no es exactamente equivalente al de la segregación: el primero se refiere a situaciones de polarización y de guetización social de determinados centros dentro de una misma red escolar, mientras que la segregación remite a inequidades más o menos pronunciadas en la distribución de los distintos perfiles de alumnos entre el conjunto de centros de la red. Así, la segregación, incluso cuando es elevada, no se manifiesta necesariamente de forma tan visible como determinadas realidades de concentración escolar.⁵ A lo largo del texto señalaremos esta diferenciación cuando resulte oportuno.

La asignación por proximidad: las políticas de zonificación

Las políticas de zonificación se ocupan de un doble objetivo:

- a) **Establecer el nivel de prioridad otorgado** en el proceso de admisión a la proximidad existente entre el colegio y la residencia de las familias que lo solicitan.
- b) **Definir los límites de las áreas geográficas** de asignación o bien los centros que forman parte de la elección por proximidad según el lugar de residencia.

A diferencia de otros mecanismos que se aplican a colectivos determinados (políticas de cuotas o esquemas focalizados de cheque escolar), la definición del criterio de proximidad o asignación zonal afecta directamente al conjunto de las familias implicadas en la elección de colegio. Todo ello hace de la política de zonificación un mecanismo clave a la hora de planificar el ajuste presente y futuro entre la oferta y la demanda de plazas escolares. No es, por tanto, extraño que el criterio de zonificación sea uno de los mecanismos más presentes en el marco regulador de la asignación escolar en la mayoría de países de la OCDE, principalmente a la hora de dirimir el acceso a la educación primaria [10]. De hecho, en los centros de secundaria, el efecto de la zonificación actúa muy a menudo por medio de su adscripción a centros de primaria con asignación zonal.

El diseño y la implementación de las políticas de zonificación pueden tomar formas diversas. Esta diversidad procede principalmente de:

- **Momento de aplicación del criterio de proximidad.** El criterio se puede instrumentar como un mecanismo de restricción *ex ante* (asignación inicial o “por defecto” del colegio de proximidad, normalmente con posibilidad de elección alternativa) o como un elemento de priorización *ex post* (variable de desempate entre familias que solicitan colegios sobredemandados).

5 Son también diversos los indicadores existentes para medir la concentración escolar de los alumnos: los que se utilizan con más frecuencia, los índices de aislamiento, miden la probabilidad de que un alumno comparta centro escolar con otro miembro de su grupo social.

- **Ponderación del criterio de proximidad.** Remite al peso relativo que se otorga a la proximidad en el marco de la baremación de otros criterios de priorización utilizados en el proceso de admisión escolar (presencia de hermanos en el centro, enfermedades crónicas, necesidades educativas, etc.).
- **Tamaño de las zonas de proximidad.** Se refiere al alcance del área geográfica definida y, con esto, al volumen y la tipología de centros entre los que se delimita la prioridad por proximidad.

¿Qué margen tienen las políticas de zonificación a la hora de reducir los niveles de segregación escolar de los entornos donde se implementan? ¿Hay modelos de zonificación (áreas más o menos grandes, más o menos heterogéneas) más efectivos que otros a este respecto? ¿Qué nos dice la evidencia empírica sobre estas cuestiones?

Zonas pequeñas y áreas de influencia

Parece existir un cierto consenso en la literatura respecto a que los modelos de zonas pequeñas (en último extremo, el modelo que define un área de influencia diferenciada para cada colegio) pueden resultar perjudiciales en la lucha contra la segregación, especialmente cuando se

aplican en municipios o entornos urbanos con niveles elevados de segregación residencial [9], [10]. Esta **asociación entre la utilización de áreas de influencia como mecanismo de admisión y la presencia de niveles elevados de segregación escolar** se produce principalmente por dos motivos.

El modelo de áreas de influencia puede resultar perjudicial en la lucha contra la segregación, especialmente en municipios o entornos urbanos con niveles elevados de segregación residencial.



Por una parte es habitual que, cuando se definen zonas escolares pequeñas, estas comprendan núcleos residenciales socialmente homogéneos. Este hecho hace que la posibilidad de acceder a un centro socialmente heterogéneo dependa de la capacidad que puedan tener las familias de “huir” de la oferta educativa del entorno. En zonas desfavorecidas, esta huida implica buscar centros alejados del lugar de residencia o bien centros privados, lo cual está principalmente al alcance de las familias con más recursos económicos de estos barrios. Allá donde se producen estos movimientos en la elección de colegio, puede ocurrir que los niveles de segregación escolar, principalmente por razón socioeconómica, superen la segregación existente entre unos barrios y otros [11].

Por otra parte, puede suceder que el incremento de la segregación escolar bajo regulaciones de áreas de influencia sea fruto de las decisiones residenciales de las familias y de determinados procesos de segregación urbana, un fenómeno que se ha observado principalmente en Inglaterra y en los Estados Unidos [9], [12], [13]. Cuando la proximidad entre el centro y el domicilio es determinante, algunas familias —por norma general, las más privilegiadas— escogen dónde vivir en función de la calidad y la composición social de los colegios de los distintos barrios. Si partimos de la situación de que los colegios más favorecidos se encuentran en los barrios más favorecidos, entonces se produce un **proceso de selección residencial** (*selection by mortgage*) que alimenta la segregación urbana y, de rebote, la segregación entre los colegios de los distintos barrios.

La “deszonificación” o supresión del criterio de proximidad

En el extremo opuesto de las áreas de influencia, **la eliminación del criterio de proximidad como mecanismo de asignación (*ex ante*) o de desempate (*ex post*) puede también alimentar dinámicas de segregación escolar**, sobre todo cuando se implementa en territorios grandes, con una oferta escolar diferenciada y una realidad urbana segregada. En este contexto se hacen patentes las desigualdades sociales inherentes al proceso de elección escolar [3], que remiten a las barreras económicas que experimentan algunas familias a la hora de escoger determinados centros (pago de cuotas o coste del transporte), a las desigualdades de acceso y de uso estratégico de información privilegiada respecto a la elección y a la existencia de preferencias y patrones de elección social y culturalmente condicionados.

Esta relación entre “deszonificación” y segregación escolar (económica, étnica y académica) se ha puesto de manifiesto sobre todo en la educación secundaria de países como los Estados Unidos, Inglaterra o Suecia.

En un escenario de deszonificación, se dejan sentir las desigualdades sociales inherentes al proceso de elección escolar, económicas e informativas.



Recuadro 1.

“Deszonificación” y segregación en Inglaterra y Suecia

En Inglaterra, Allen [14] compara los niveles de segregación socioeconómica y por habilidad entre los centros de secundaria con los niveles que habría en caso de que las familias estuvieran asignadas a sus centros de proximidad, y concluye que en este escenario hipotético (contrafactual) existiría menos segregación de la que se observa en realidad. Burgess et al. [15], por su parte, miden el margen de elección escolar que tienen las familias considerando el número de centros de secundaria que tienen a su alcance en un determinado radio de proximidad, y muestran que la segregación escolar es considerablemente superior al nivel de segregación residencial en aquellas áreas geográficas que ofrecen más margen de elección.

En Suecia, Söderström y Uusitalo [16] estudian el impacto que tuvo sobre la segregación entre los centros de secundaria postobligatoria de la ciudad de Estocolmo la introducción, en el año 2000, de una reforma en la política de admisión que consistía en la supresión del criterio de proximidad como mecanismo de desempate en la asignación de colegio (se mantuvo el expediente académico como único criterio de admisión). Controlando por la evolución de los niveles de segregación residencial y comparando con la evolución de la segregación escolar en municipios vecinos no sujetos a esta reforma, los autores concluyen que la deszonificación comportó un incremento en los niveles de segregación académica, socioeconómica y étnica entre los centros. Desde entonces, la flexibilización del criterio zonal ha sido la pauta en Suecia; Hansen y Gustafsson han podido concluir que esta política ha provocado un incremento en la segregación étnica y académica en las ciudades grandes, pero no en las ciudades pequeñas y medianas o en las áreas rurales [17].

Más información en:

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., y Wilson, D. (2007). “The impact of school choice on sorting by ability and socioeconomic factors in English secondary education”. En L. Woessmann y P. Peterson (Eds.), *Schools and the Equal Opportunity Problem* (pp. 273-292). Massachusetts: MIT Press [15].

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

Yang Hansen, K., y 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 medio camino: zonas escolares ampliadas e internamente heterogéneas

Entre el modelo de áreas de influencia y la total supresión de la asignación por proximidad (deszonificación), una política que sea capaz de dibujar zonas escolares amplias e internamente diversas desde un punto de vista socioeconómico y cultural debería permitir a las familias disponer de un conjunto lo bastante heterogéneo de centros entre los que elegir, desincentivando tanto la huida a colegios privados o sin zonificación [10], [18] como determinadas estrategias residenciales generadoras de segregación urbana. De esta forma, en comparación con los modelos anteriores, **un sistema de zonas ampliadas puede ser positivo, si bien no necesariamente por la contención de posibles procesos de guetización de algunos centros, sí por la reducción de los niveles de segregación entre los colegios de los distintos barrios.** Hay que decir, sin embargo, que la evidencia empírica disponible para corroborar esta conclusión es muy limitada.

Zonas escolares amplias e internamente diversas desde un punto de vista social deberían permitir a las familias disponer de un conjunto lo bastante heterogéneo de centros de elección.



Recuadro 2.

Ampliación de la zonificación y segregación en dos municipios catalanes

Benito y González [18] analizan la relación existente entre modelos de zonificación escolar y niveles de segregación escolar estudiando el caso de doce municipios catalanes. Uno de sus análisis se concentra en dos municipios que, el año anterior al del estudio, habían introducido cambios importantes en su modelo de zonificación: ambos abandonaron el modelo denominado “área-colegio” (cada centro tiene un área de influencia propia y exclusiva); un municipio adoptó el modelo de “zona única” (todas las familias obtienen la misma puntuación en el criterio de proximidad, independientemente del centro que escojan), el otro introdujo un modelo de “zonas múltiples” (en el que todas las zonas de proximidad incluyen más de un centro público y, al menos, un centro concertado). Así, en ambos casos, el cambio adoptado implicó una ampliación del número de colegios que podían escoger las familias como centros de proximidad.

Para poder evaluar el impacto del cambio en la segregación escolar de los municipios, los autores obtuvieron datos relativos a tres cursos escolares: alumnos de P3 (que habían accedido al colegio con el nuevo modelo, y que representarían el grupo de tratamiento), y alumnos de P4 y P5 (que accedieron a los centros en P3 en el marco del modelo antiguo; el grupo de control). La fuente que determina la asignación a un grupo u otro es exógena y depende del curso escolar en que estuvieran o en el que fueran a estar los alumnos en el momento del cambio normativo. Después de comprobar en ambos municipios la existencia de unas realidades demográficas y de composición urbana muy estables a lo largo del período de observación, los autores observan alteraciones significativas en sus respectivos niveles de segregación escolar después del cambio: mientras que los niveles de segregación de los alumnos procedentes de familias menos instruidas se mantienen prácticamente inalterados, se detecta una clara disminución de la segregación escolar de los perfiles de alumnos más favorecidos.

Más información en:

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

Colegios selectivos y sin restricciones zonales

Según hemos observado en el apartado anterior, un factor clave que hay que tener en cuenta como posible inductor o inhibidor de determinados procesos de segregación entre los colegios —y como factor mediador de la efectividad de las políticas de zonificación— remite a la implantación en el territorio **de colegios con un perfil institucional específico**, centros que quedan al margen del sistema general de asignación por proximidad y/o con autonomía para seleccionar a parte de sus alumnos. Comenzaremos hablando de los efectos sobre la segregación que, de acuerdo con la literatura, pueden atribuirse a que haya centros que dispongan de autonomía en la admisión (y selección) de los alumnos, para después hacer lo mismo con el caso de los centros sin zonificación. Como veremos, una y otra caracterización institucional van más allá de la consideración de la titularidad, pública o privada, de los centros.

Colegios que escogen

Estudios comparativos han descrito cómo, a igualdad de otras variables contextuales, los países y regiones con mayor implantación de colegios con capacidad reconocida para seleccionar a parte de su alumnado tienden a presentar un nivel global de segregación escolar (por razón socioeconómica, étnica y de habilidades) superior al de aquellos sistemas educativos con menos presencia de este tipo de centros [19], [20].

Esta asociación también ha sido puesta de manifiesto en otros estudios que han analizado la variabilidad territorial y en el tiempo de los niveles y patrones de segregación escolar en un mismo país. Este es el caso de algunos estudios sobre la realidad de los centros de secundaria en Inglaterra, que muestran cómo **la implantación en el territorio de colegios selectivos (los denominados Grammar Schools) suele ir acompañada de incrementos en los niveles de segregación académica y económica de la red escolar** [21], [22].

Sin embargo, dejando a un lado la capacidad que puedan tener algunos colegios a la hora de establecer requisitos de selección en el acceso, lo que parece relevante es la autonomía que se otorga a determinados tipos de centro en el proceso de admisión escolar. En concreto, estudios longitudinales llevados a cabo en distintos países concluyen que **el aumento en el territorio de centros responsables de establecer sus propios criterios de admisión, sean públicos o privados, suele estar asociado con un incremento de los niveles de segregación económica y étnica** entre los colegios que disponen de esta autonomía y los que no la tienen [11], [23]. Y esto sucede con relativa independencia de cuáles acaben siendo los criterios de admisión definidos por los colegios en cuestión y de si estos entran en juego según un esquema *ex ante* (requisitos de acceso) o *ex post* (priorización o desempate en caso de sobredemanda).

Lo que parece relevante es la autonomía que se otorga a determinados tipos de centro en el proceso de admisión escolar.



Recuadro 3.

Colegios con autonomía de admisión y segregación: Inglaterra y Nueva Zelanda

En Inglaterra, Gorard [22] ha estudiado los factores determinantes de la segregación escolar en la enseñanza secundaria entre los años 1989 y 2014, analizando los cambios vividos en el país en los patrones de segregación urbana y teniendo en cuenta la implantación gradual en el territorio de distintas reformas educativas, entre ellas, la implantación de colegios con un mayor grado de autonomía y un perfil institucional diferenciado. De esta manera, el autor llega a la conclusión de que, durante el período estudiado, el principal factor condicionante de la evolución de la segregación escolar se encuentra en las realidades sociales y en los procesos de segregación urbana observables en los distintos lugares del país. Entre los factores que quedarían bajo el control de la política educativa, uno de ellos demuestra tener una incidencia significativa en la explicación de los niveles y la evolución de la segregación escolar por razones socioeconómicas: la presencia en el territorio de colegios autónomos no sujetos al control de la administración local. En particular, la implantación en el territorio de Grammar Schools (colegios selectivos) y de Academies (colegios autónomos desde el punto de vista de la admisión de alumnos) se muestra especialmente perjudicial para los niveles de segregación económica entre unos centros y otros.

En Nueva Zelanda, la reforma de la política de elección y asignación escolar impulsada en 1991 instauró la posibilidad de que los colegios sobredemandados, ya fueran públicos o concertados, determinasen sus propios criterios de priorización y selección de alumnos. Diversas evaluaciones han podido demostrar cómo esta política ha generado un incremento en los niveles de segregación étnica y socioeconómica entre colegios [24], [25].

Más información en:

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., y 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].

Colegios sin zona

No siempre es fácil discernir qué parte del efecto segregador de los colegios con autonomía de admisión procede justamente de esta competencia y cuál del hecho de que muchos de ellos sean colegios sin asignación zonal. Aunque en no pocos países una parte importante de estos colegios consideran el criterio de proximidad como una variable de priorización en caso de sobredemanda, son siempre centros de libre elección. Y esto implica volver a referirse a los efectos de las desigualdades sociales que emergen en contextos abiertos de elección escolar. **Junto con las prácticas selectivas que puedan desarrollar algunos de estos centros, recordamos que no todas las familias disponen de los mismos recursos y estrategias de elección**, hecho que puede provocar patrones diferenciales a la hora de intentar acceder a estos colegios.

Estudios referidos a los colegios *charter* respaldan esta posibilidad. Estos centros, nacidos en los Estados Unidos a principios de los noventa, disponen de un nivel de autonomía sustancialmente superior al de los colegios públicos convencionales, tanto en la gestión de los recursos (incluida la contratación de profesorado) como en el terreno pedagógico. Y muy a menudo se trata de centros, tanto de primaria como de secundaria, que no están sujetos a ningún criterio de priorización zonal; en caso de sobredemanda el acceso suele determinarse mediante un sorteo. Esta circunstancia ha permitido realizar un gran número de estudios experimentales dirigidos a evaluar el impacto de estos centros sobre el rendimiento de los alumnos.⁶ Al mismo tiempo, el propio mecanismo de sorteo permite evaluar los efectos de estos centros “sin zona” sobre la segregación escolar en el territorio, minimizando interferencias derivadas de la existencia de prácticas selectivas de admisión.

Evaluaciones de impacto y estudios correlacionales apuntan hacia esa misma dirección, es decir, que **la presencia de colegios *charter* en un determinado territorio suele tener un efecto de agravamiento de las dinámicas de segregación escolar** [30]–[33].⁷

6 En conjunto, esta evidencia sugiere que la efectividad de este tipo de colegio suele ser muy variable. Funcionan en determinados contextos y no en otros, en ocasiones mejoran los resultados de determinados grupos de alumnos, en otros no marcan diferencias [26]–[29].

7 En cambio, la evidencia existente sobre el efecto segregador de otro tipo de colegios autónomos y sin zonificación, los denominados *Colegios Magnet*, es mucho menos concluyente [32], [34], [35].

Recuadro 4.

Colegios *charter* y segregación en los Estados Unidos

En concreto, estudios referidos a los *charter* de Carolina del Norte en California y Texas [36], Arizona [37], [38], Florida [39] o Nueva York [40], concluyen que esta red de colegios se encuentra mucho más segregada por motivos raciales que la red de colegios públicos de la misma zona. Así, se constata que la composición de alumnos blancos y negros de los centros públicos de donde proceden aquellos alumnos que dan el paso hacia un *charter* suele ser mucho más heterogénea que la del *charter* de destino. Al mismo tiempo, la composición económica de los *charter* (sobre todo en el caso de los de mayoría blanca) [40], así como su composición académica (sobre todo en los de mayoría negra e hispana) [41], suelen ser más privilegiadas que las de los centros públicos que se encuentran en la misma zona y/o que la de los colegios de los que proceden los alumnos *charter*.

Es necesario decir que el efecto segregador de los *charter* varía en función de la red o del organismo titular o responsable de su gestión. De algunos informes se desprende que los *charter* gestionados por Charter-school Management Organizations (CMO) tienden a tener un impacto segregador sobre el conjunto de la red inferior al de los gestionados por Education Management Organizations (EMO) [33], [41].

Más información en:

Booker, K., Zimmer, R., y 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., y Glass, G. V. (2003). "Arizona Charter Schools: Resegregating Public Education?". Presentado en *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 2003, Chicago, IL [37].

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

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

García, 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., y 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 resumen, **la presencia en la red escolar de centros sin zona o de libre elección parece actuar como un polo de atracción de aquellas familias que parten de una posición más aventajada en el campo de la elección escolar** y que, por un motivo u otro, no están satisfechas con la opción de elección que les ofrecen los centros asignados por proximidad. La evidencia empírica sugiere que, en este escenario, las opciones de "huida" acaban generando segregación escolar entre los centros de destino (por ejemplo, concentraciones étnicas o por motivos religiosos) [42] y entre estos y los centros de origen (según categoría socioeconómica o nivel educativo).

La presencia de centros sin zona facilita la existencia de opciones de "huida" generadoras de segregación escolar.



Reserva de plazas: las políticas de cuotas

En este apartado nos referimos a las políticas que establecen un determinado número de plazas para colectivos específicos en los distintos centros educativos. Habitualmente, **esta política presta atención a la distribución de los colectivos de alumnos que requieren un apoyo educativo especial, ya sea por su origen social, por su procedencia geográfica o por presentar determinados déficits cognitivos.** En este sentido, y a diferencia de otros mecanismos contemplados en esta revisión, las políticas de cuotas tienen el objetivo explícito de equilibrar la composición social de los colegios, tanto de primaria como de secundaria. En distintos países y en distintos momentos del tiempo, estas políticas se han movido entre la definición de cuotas mínimas y el establecimiento de cuotas máximas, al tiempo que han sido también diversos los mecanismos de garantías que han acompañado a su aplicación.

¿Qué impacto podemos esperar de las políticas de cuotas sobre los distintos patrones de segregación escolar? En concreto, ¿cuáles de estas fórmulas funcionan mejor a la hora de equilibrar la composición de los distintos centros y cuáles han demostrado tener el efecto contrario?

El establecimiento de cuotas mínimas

En este caso se define una reserva mínima de plazas en cada colegio (o curso o grupo-clase) que debe cubrirse con alumnos con carencias socioeconómicas o necesidades educativas especiales. El objetivo de esta medida es garantizar que todos los centros de un determinado entorno o red escolar asuman una mínima corresponsabilidad en la escolarización del alumnado más vulnerable. La reserva de plazas puede aplicarse mientras dura el proceso de admisión o puede mantenerse a lo largo del curso escolar.⁸

Esta política se ha implantado en muchos países en las últimas décadas, mediante distintas fórmulas y con resultados dispares. Un ejemplo paradigmático de este tipo de intervención lo encontramos en la política del *busing*.

⁸ En Cataluña se mantiene la reserva mínima de dos plazas de necesidades educativas específicas por grupo en el segundo ciclo de la educación infantil, en la educación primaria y en la educación secundaria obligatoria, establecida durante el período regular de admisión en virtud del Decreto 75/2007 de admisión de alumnos.

Recuadro 5.

Busing y segregación en los Estados Unidos

Implementado en un gran número de distritos de los Estados Unidos durante los años setenta, el *busing* consistía en el transporte y distribución forzados de alumnos negros hacia colegios de mayoría blanca, con la finalidad de luchar contra la segregación racial entre centros, tanto de primaria como de secundaria. Estudios realizados sobre el efecto desegregador de esta medida indican que sus efectos fueron observables en el descenso de la segregación escolar por motivos raciales que se produjo entre finales de los sesenta y primeros de los ochenta en aquellos estados y distritos que, durante este período, aplicaron la obligatoriedad del *busing* [43]. Desde entonces se ha podido observar un incremento de la segregación escolar entre blancos y negros en aquellos territorios que a partir de mediados de los ochenta empezaron a abandonar la práctica del *busing* [44], [45]. El impacto del *busing* en la desegregación racial de los colegios no debería sorprender. Casi por definición, la inscripción forzada de un colectivo de alumnos en centros donde previamente no tenía ninguna representación reduce necesariamente la segregación de este colectivo entre unos colegios y otros.

Más información en:

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

Orfield, G., y 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., y Owens, A. (2014). "60 Years After Brown : Trends and Consequences of School Segregation". *Annual Review of Sociology*, 40(1), 199-218 [43].

No tenemos constancia de la existencia de evaluaciones experimentales o cuasiexperimentales que se hayan encargado de estimar el impacto del establecimiento de cuotas mínimas de carácter obligatorio. En cualquier caso cabría esperar que una política de cuotas mínimas en la admisión de un determinado colectivo de alumnos tuviera un efecto positivo en la reducción de la segregación de este colectivo cuando la cuota mínima supere el peso que el colectivo tenía, antes de ser implementada, en al menos uno de los centros en cuestión.

El establecimiento de cuotas mínimas puede ser efectivo cuando la reserva es lo bastante generosa y va acompañada de medidas que garantizan su cumplimiento.



Algunos estudios realizados en Cataluña sobre diferentes modelos de planificación del acceso escolar [18], [46] indican que el establecimiento de cuotas mínimas para alumnado con necesidades educativas específicas puede convertirse en un **instrumento efectivo contra su segregación escolar cuando:**

- **Antes de su aplicación se parte de una red escolar muy segregada.** De esta manera, cualquier umbral mínimo, por reducido que sea, implicará incrementos en la representación de los colectivos en cuestión en unos u otros centros.
- **El número mínimo establecido es suficientemente generoso,** respecto al peso relativo que el colectivo objeto de atención tiene en la población general de referencia.

- **Va acompanyado de medidas dirigidas a garantizar que la reserva de plazas acaba cubriéndose:** mantenimiento de la reserva una vez terminado el período inicial de admisión hasta que sea cubierta; ayudas de transporte y comedor; políticas informativas, etc.

Establecimiento de cuotas máximas

Nos referimos ahora a la medida consistente en fijar el número máximo de alumnos pertenecientes a un determinado colectivo (normalmente alumnos con algún tipo de desventaja social o educativa) que los centros (clases o cursos) pueden llegar a acoger un año tras otro. El objetivo de esta política, aplicable tanto a la primaria como a la secundaria, es evitar una concentración excesiva de alumnos con dificultades de escolarización en determinados centros, previniendo así situaciones de guetización escolar. Como en el caso de las cuotas mínimas, la aplicación del umbral máximo establecido por centro puede operar bien únicamente durante el proceso de admisión o bien a lo largo de todo el curso.

Sobre la efectividad que puede tener el establecimiento de cuotas máximas como mecanismo de lucha contra la segregación escolar nos informan los estudios realizados en el Reino Unido sobre las **políticas de banding**, implementadas en una parte significativa de los centros de secundaria del país.

Recuadro 6.

Banding y segregación en Inglaterra

La medida del *banding* consiste en asignar cada alumno involucrado en la admisión a una determinada categoría de rendimiento (*band*), mediante un test específico o de acuerdo con logros demostrados en cursos anteriores. Habitualmente se establecen entre tres y cinco categorías a las que se asignan, como umbral máximo, bien la misma proporción de alumnos (*fair banding*) o bien el porcentaje que representa cada una de las categorías en la población de referencia (alumnos de la misma zona escolar o, en el caso de los centros de secundaria, alumnado procedente de los colegios de primaria adscritos a ellos: *local banding*). Este sistema puede ser aplicado de forma independiente por los colegios que son responsables de su proceso de admisión (por ejemplo, los denominados *Academies*) o bien puede ser implementado de forma coordinada por un conjunto de centros bajo el control de la autoridad educativa local.

El *banding* no impide la elección de centro por parte de las familias; cuando un centro recibe más solicitudes de alumnos de una determinada categoría de las que puede admitir de acuerdo con la cuota fijada, las solicitudes se priorizan basándose en otros factores, tales como la proximidad entre el centro y la residencia o la presencia de hermanos. Cuando una de las franjas del *banding* no se llena, las plazas no cubiertas se añaden a la categoría de rendimiento adyacente.

Diferentes estudios correlacionales sugieren que el *banding* puede tener efectos positivos en la lucha contra la segregación académica de los centros, y que este mecanismo incrementa sus impactos cuando:

- Se aplica en colegios o redes escolares caracterizados por una elevada demanda; es en este contexto donde el *banding* puede efectivamente actuar como limitador de la representación escolar de unos niveles académicos y otros [47].
- Afecta al conjunto de colegios de un determinado territorio y se implementa de forma coordinada entre ellos bajo el control de una autoridad local [48], [49]. De esta manera se garantiza una misma definición de los criterios de rendimiento que hay que considerar, del peso que deben tener en cada centro y se facilita el balanceo de su representación entre centros
- En línea con el argumento anterior, hay que evitar que la práctica del *banding* acabe implicando la proliferación de distintas pruebas específicas destinadas a medir los niveles de rendimiento o las habilidades que hay que equilibrar. La disposición de un único criterio de medida no solo facilita la implementación de la política, sino que también confiere consistencia a la definición de la población diana [50].

En todo caso, parece claro que el principal impacto del *banding* se plasma en una distribución más equilibrada de los centros en lo que respecta a su rendimiento. Los beneficios que este instrumento puede lograr a la hora de equilibrar la composición socioeconómica y étnica de los distintos centros se derivan de este primer impacto.

Más información en:

Allen, R., Coldron, J., y 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., y 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., y 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. R [47].

West, A. (2005). "Banding and secondary school admissions: 1972-2004". *British journal of educational studies*, 53(1), 19-33 [49].

Otro ejemplo de política de cuotas máximas lo tenemos en los **planes de asignación escolar basados en renta** (*income-based school assignment plans*) que empezaron a implementarse en algunos estados y distritos de los Estados Unidos como alternativa a las controvertidas medidas de desegregación racial de los colegios [51].

Recuadro 7.

Planes de asignación por renta y segregación: Wake County (EE. UU.) y Flandes (Bélgica)

En los Estados Unidos ha tenido una especial repercusión el plan de asignación escolar iniciado en el distrito de Wake County (Carolina del Norte) en 1999. Este plan reemplazaba el criterio de asignación escolar basado en la variable étnica. El nuevo criterio establece que ningún colegio de primaria y secundaria podrá escolarizar a más de un 40 % de alumnado pobre (se considera “pobre” a todo alumno residente en uno de los 700 barrios clasificados como especialmente vulnerables) ni a más de un 25 % de alumnos de nivel educativo bajo (de acuerdo con los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas). Distintos estudios han confirmado que los planes de asignación por renta como el de Wake County efectivamente consiguen equilibrar la composición socioeconómica de los colegios implicados, si bien este impacto no redonda necesariamente en una reducción significativa de la segregación escolar por motivos raciales [51], [52].

En Bélgica, Wouters [53] evalúa el impacto sobre el nivel de segregación socioeconómica de los colegios infantiles de la región de Flandes que es atribuible a la introducción, en 2013, de una política de asignación escolar consistente en la reserva de un número máximo de plazas para alumnos desfavorecidos de nuevo ingreso; el resto de plazas disponibles se conceptualiza también como un número máximo de plazas reservadas para alumnos favorecidos. Estos umbrales máximos entran en juego en situaciones de sobredemanda y operan únicamente durante el período de inscripción en los colegios.

Se considera que un alumno se encuentra en situación de desventaja bien cuando su renta familiar se encuentra por debajo del umbral que le concede acceso a recibir una beca escolar o bien cuando su madre no dispone de estudios superiores. La ratio definida para cada colegio entre plazas para alumnos desfavorecidos y favorecidos se corresponde con la ratio existente entre estas mismas categorías en la población de referencia (barrio o comunidad). Esta política de reservas fue implantada de forma obligatoria en las áreas más densamente pobladas de la región, siendo de aplicación voluntaria en el resto de municipios. Utilizando un modelo de dobles diferencias, el estudio de Wouters demuestra que la introducción de esta medida de cuotas es responsable de una reducción significativa de la segregación económica entre colegios en aquellos municipios y áreas metropolitanas donde fue adoptada.¹

Más información en:

Chaplin, D. (2002). “Estimating the impact of economic integration of schools on racial integration”. En The Century Foundation Task Force on the Common & School (Eds.), *Divided we fail: Coming together through public school choice*. New York: The Century Foundation Press, pp. 87-113 [52].

Reardon, S. F., Yun, J. T., y 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 cuotas similar comenzó a aplicarse en el año 2009 en la ciudad de Nijmegen (Países Bajos) para gestionar el acceso a los colegios de primaria. En este caso, entre los criterios de priorización de las solicitudes se cuenta con la consideración de que los colegios no superen el 30 % de alumnado desfavorecido (o el 70 % de alumnado favorecido). Se define como un alumno desfavorecido el que otorga derecho a obtener financiación “extra” para el centro [54].

En definitiva, la efectividad de toda política de cuotas máximas dependerá de:

- **La relación entre la magnitud del umbral máximo establecido y el peso general del colectivo de alumnos que se pretende redistribuir entre los colegios.**

En este caso, cuanto más reducida sea la cuota establecida y/o cuanto más elevado sea el porcentaje total de alumnos afectados, más probabilidad tendrá este instrumento de producir impactos observables en la desegregación escolar de este colectivo.

- **El mantenimiento y la obligatoriedad de la cuota máxima a lo largo del curso escolar, acompañado de otras medidas de apoyo,** como, por ejemplo, coordinación centralizada del proceso de admisión y ayudas de transporte y comedor para las familias que queden fuera de la cuota establecida.

Cuando se garantizan estos parámetros aumenta la probabilidad de éxito de la política, lo cual no excluye que haya determinados esquemas de cuotas provisionales que también resulten efectivos [53].

El establecimiento de cuotas máximas puede ser efectivo cuando el umbral establecido no es excesivo y va acompañado de medidas complementarias y de apoyo.



Políticas de cheque escolar

El objetivo último de las políticas de cheque escolar es **ampliar el margen de elección de centro que está en manos de las familias**, haciendo que estas tengan acceso a un mayor número de colegios del que tendrían bajo un esquema de asignación por proximidad. Son diversas las variantes que puede tener una política de cheques escolares. En su sistema de provisión, un cheque escolar puede tener un carácter “real” y directo (cuando lo recibe la familia) o ser de naturaleza “virtual” o indirecta (cuando lo recibe el colegio en virtud del alumno que acoge, de acuerdo con el esquema *money follows the student*).

Al margen de esta diferenciación, los cheques pueden variar en función de cómo se defina su público destinatario. Tendríamos entonces **tres esquemas básicos: los cheques universales, los cheques focalizados y los cheques progresivos**. Que la política de cheques tenga unos efectos u otros sobre las dinámicas de segregación escolar allá donde se apliquen dependerá, entre otros factores, de cuál de estas modalidades se ponga en práctica.

Los sistemas de cheque universal

En este esquema, cualquier familia, al margen de su estatus socioeconómico o de las características de los hijos, tiene derecho a recibir un cheque “intercambiable” en un conjunto de colegios que no se circunscribe a los centros públicos ubicados en su zona de residencia. Dentro de esta categoría encontraríamos aquellos esquemas de cheque “virtual” según el cual los centros privados, de primaria o de secundaria, reciben financiación pública de acuerdo con los alumnos que acogen. Se entiende así que el alumno es portador de la financiación, y que esta debe permitir al colegio sufragar los costes asociados con su escolarización (o, como mínimo, una parte de ellos). **De forma general, el esquema universal implica el pago de un importe fijo**

por alumno. De la generosidad de este importe dependerá que los centros carguen cuotas complementarias a las familias..

Este esquema es o ha sido habitual en aquellos países o regiones que tradicionalmente han dispuesto de una amplia implantación de oferta privada, como Bélgica, los Países Bajos o Cataluña, o que han apostado por la introducción de mecanismos de cuasimercado, tales como Suecia, Nueva Zelanda o Chile.

La evidencia acumulada indica que una política de cheques universales, sobre todo cuando no va acompañada de otras medidas compensatorias correctivas (ayudas complementarias, acciones informativas, órganos de garantía del proceso de admisión, etc.), **puede contribuir**

La política de cheques universales tiende a aumentar la segregación escolar (económica, étnica y académica), con independencia del nivel de segregación urbana existente en el territorio.



a aumentar la segregación escolar (económica, étnica y académica), con independencia del nivel de segregación urbana existente en el territorio. Este efecto tiene su origen en dos procesos:

a) **Del lado de la oferta.** Es habitual que en aquellos contextos donde se aplican políticas de cheque universal estén presentes centros con autonomía de gestión y capacidad para seleccionar al menos a una parte de su alumnado. A diferencia de otros tipos de cheque (por ejemplo, el de carácter progresivo), en el esquema universal todos los alumnos que “compiten” por acceder a un mismo colegio concurren con la misma financiación, hecho que **no compensa la tentación del *cream-skimming*** que puede tener una parte de estos centros autónomos [9].⁹

Al mismo tiempo, es también frecuente que el importe que otorga el cheque en cuestión no cubra todo el coste de escolarización, lo cual puede hacer que los centros (habitualmente centros privados) carguen **cuotas complementarias directamente a las familias**. Esta situación representa una barrera de acceso para las familias que no pueden afrontar este gasto y acaba incrementando la segregación socioeconómica de los centros [10].

b) **Del lado de la demanda.** Nos remitiríamos aquí a las desigualdades sociales que se observan en el proceso de elección de colegio y que, como hemos indicado anteriormente, guardan relación con la existencia de **barreras económicas** (para financiar parte de la matrícula en determinados centros o para costearse el desplazamiento a colegios fuera del radio de proximidad), y con las **dificultades a la hora de obtener un conocimiento bien informado** y de actuar estratégicamente en el campo de la elección escolar. Estas desigualdades van asociadas con patrones diferenciales de elección entre grupos sociales y pueden ser responsables del aumento de la segregación escolar en contextos abiertos de elección de centro.

9 Coloquialmente, se entiende el *cream-skimming* como aquella práctica consistente en priorizar la selección de alumnos con un perfil académico y/o socioeconómico favorecido [55].

Recuadro 8.

Cheques universales y segregación en Suecia y Chile

En Suecia, varios estudios han podido demostrar que la introducción a principios de los años noventa de un sistema de cheques universales de tipo “virtual” dirigidos a financiar la escolarización en una red de centros concertados —en plena expansión en aquellos momentos— supuso un incremento de los niveles de segregación escolar entre alumnos inmigrantes y autóctonos, así como entre alumnos de familias con niveles de instrucción altos y bajos [17], [56], [57]. Estos estudios indican que, si bien el principal determinante del incremento de la segregación social es el aumento de la segregación residencial que se produjo en ese mismo período dentro de los municipios y entre ellos, la ampliación del margen de elección propiciada por el sistema de cheques fue responsable de una parte significativa de los desequilibrios en la composición social y étnica de los centros.

A conclusiones similares llegan evaluaciones realizadas sobre el sistema de cheque universal implementado en Chile desde principios de los años ochenta hasta el año 2008 [58], [59]: al margen del efecto de la segregación residencial, el modelo de cheque universal acarreó un incremento de la segregación socioeconómica y étnica (origen indígena) entre centros públicos y privados, pero también dentro del sector privado.

Más información en:

Böhlmark, A., Holmlund, H., y 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., y 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., y 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].

Los sistemas de cheque focalizado

Los cheques focalizados se destinan a ampliar el abanico de opciones de las familias que afrontan el proceso de elección con más limitaciones. Habitualmente **se consideran elegibles para este esquema las familias con menos recursos económicos**, que no pueden costearse el acceso a un centro privado o a un centro público alejado de su lugar de residencia. Son conocidos los programas de cheque focalizado que han sido implementados, en la primaria y la secundaria, en distintas ciudades de los Estados Unidos.¹⁰

¹⁰ Casos paradigmáticos son los programas de cheques de Milwaukee, Cleveland, Nueva York, Dayton o Washington D. C., todos ellos iniciados durante la década de 1990. Una buena parte de estos programas han sido evaluados experimentalmente en términos de qué impactos producen en los resultados académicos de los alumnos beneficiarios. Esta evidencia tiende a señalar que el efecto global de los cheques focalizados sobre el rendimiento y los niveles de graduación de los estudiantes que tienen acceso a ellos tiende a ser nulo o casi nulo [60].

La evidencia disponible sobre la relación que este esquema de cheques mantiene con determinados procesos de segregación escolar suele ser de carácter correlacional (no basada en evaluaciones de impacto). En conjunto, **los estudios disponibles indican que los cheques focalizados no parecen tener un efecto desegregador relevante**; por otra parte, algunos programas parecen ir asociados con incrementos (generalmente poco relevantes) en la segregación étnica y de perfiles instructivos entre los centros de los que salen los portadores del cheque y los centros (principalmente privados) donde lo intercambian [32].

Recuadro 9.

Cheques focalizados y segregación en los Estados Unidos

Algunos estudios referidos a los programas de cheque implementados en Cleveland y Milwaukee han comparado el perfil de las familias que son elegibles para el cheque, pero que no lo utilizan, con el perfil de aquellas que, efectivamente, lo aprovechan para cambiar de centro (principalmente a través de la matriculación en un colegio privado) y concluyen lo siguiente: si bien ambos colectivos no difieren por categoría socioeconómica, las familias que aprovechan el cheque tienen un nivel de estudios superior al de las familias elegibles que no lo utilizan [61], [62]. En relación con el caso de Milwaukee [63], y también con el del programa implementado en Washington D. C. [64], se ha descrito cómo el impulso de las políticas de cheque ha contribuido a que los colegios privados receptores de alumnos beneficiarios sean más heterogéneos desde un punto de vista étnico, lo cual ha tenido como contrapartida un incremento en el grado de homogeneidad de los centros públicos de donde salen estos alumnos.

Más información en:

Campbell, D. E., West, M. R., y 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., y 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., y 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].

Algunos de los factores que hacen que un sistema de cheques focalizados pueda alimentar determinadas dinámicas de segregación escolar coinciden con los que se han mencionado antes en el caso de los cheques universales, y tienen que ver con la **posibilidad de cream-skimming** por parte de los centros, y con la existencia de **desigualdades en el proceso de elección escolar**, según la capacidad económica y el capital estratégico de las familias.

Algunos programas de cheques focalizados incrementan la segregación étnica y de perfiles instructivos entre los centros de donde salen los portadores del cheque y los centros donde lo intercambian.



Los sistemas de cheque progresivo

En un esquema de cheques progresivos (o ponderados), **la financiación que “acompaña” a un alumno se ajusta a su perfil social**. Así, el importe del cheque de un alumno con necesidades educativas especiales o procedente de entornos desfavorecidos será superior al de un alumno que no presente estas desventajas. Suele ser, por tanto, un esquema de cheque “virtual”, dirigido a cubrir los costes de la escolarización de los alumnos (unos costes que, se entiende, varían en función de sus características) y a evitar el incentivo de aplicar prácticas de *cream-skimming*, legales o encubiertas, que pueden tener algunos centros autónomos.

De forma general, los cheques progresivos pueden ser intercambiables en centros públicos o, más habitualmente, en centros privados, de primaria y secundaria, y es el colegio quien suele encargarse de decidir a qué se destina la financiación recibida. En el caso de los centros privados, dependerá de estos usos, así como de la propia generosidad del cheque, el que se solicite a las familias el pago de cuotas complementarias.

Recuadro 10.

Cheques progresivos en Australia y Chile: rasgos básicos

En Australia, el cheque progresivo implementado desde el año 1975 cubre entre un 15 y un 85 % del coste de una plaza privada, dependiendo así de un importe que se modula de acuerdo con el nivel de renta de las familias solicitantes. Al mismo tiempo, los centros privados cargan a las familias una cuota que puede ser diferente según el tipo de red privada (colegios religiosos o independientes). Cada centro privado, no obstante, carga una cuota fija a todas las familias que se escolarizan en él. De esta manera se mantiene el principio de que los alumnos desfavorecidos “aportan” al colegio una financiación global superior a la de los alumnos favorecidos [10], [65].

En Chile, en cambio, la puesta en marcha de la Subvención Escolar Preferencial en el año 2008 acarrió una extradotación del cheque por alumno de primaria y secundaria considerado “preferencial” (hijos de familias socioeconómicamente vulnerables y alumnos indígenas) de cerca del 50 %, así como la eliminación de cualquier cuota complementaria para estas familias [58], [66].

Más información en:

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., y Ryan, C. (2009). *Choice, vouchers and the consequences for public high schools: lessons from Australia* (NCSPE Research Paper n° 181). National Center for the Study of Privatization in Education, Teachers College, Columbia University [65].

En su formulación, así como en sus efectos, los cheques denominados progresivos son **comparables a los sistemas de financiación escolar ajustada por perfil de alumno** que se aplican en contextos de libre elección escolar. En ambos casos, el colegio acaba financiándose según el tipo de alumnado que acoge y su nivel de diversidad.

Recuadro 11.

Financiación escolar por perfil de alumno en los Países Bajos e Inglaterra: rasgos básicos

En los Países Bajos, un alumno de primaria cuyos padres no tengan estudios secundarios superiores aporta un 30 % más de financiación al colegio que un alumno con padres con estudios superiores, mientras que el cheque se incrementa en un 120 % cuando uno de los progenitores no ha superado la educación primaria y el otro los estudios secundarios. La cuota complementaria que algunos colegios privados mantienen a las familias suele ser muy reducida, oscilando en su mayoría entre 30 y 60 euros al año [67].

En Inglaterra, la entrada en vigor del denominado Pupil Premium en el año 2011 hizo que todos los centros de primaria y secundaria del país financiados con fondos públicos pasaran a recibir una financiación adicional por alumno desfavorecido escolarizado de acuerdo con la ponderación siguiente:

Dotación del Pupil Premium, curso 2017-2018

Perfil de alumnos desfavorecidos	Pupil Premium por alumno
Alumnos de infantil y primaria que hayan sido elegibles para una beca de comedor en algún momento de los 6 últimos años	1.320£
Alumnos de secundaria inferior que hayan sido elegibles para una beca de comedor en algún momento de los 6 últimos años	935£
Alumnos tutelados (atención o alojamiento) por la administración local	1.900£
Alumnos extutelados en adopción o en otras situaciones de acogida residencial	1.900£

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

Más información en:

Ladd, H. F.; 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>

Estudios realizados en distintos países parecen confirmar que tanto los cheques progresivos como las fórmulas de financiación ajustadas por perfil de alumno consiguen minimizar el incentivo que, sobre todo en esquemas de cheque universal, pueden tener algunos centros a la hora de seleccionar al alumnado menos vulnerable, al tiempo que permiten una distribución de los recursos más ajustada a la diversidad socioeconómica y cultural de los centros [58], [67]. Hasta la fecha, sin embargo, estos avances **no han conseguido reducciones relevantes de los niveles de segregación escolar allá donde se han implantado** [65]-[67], hecho que posiblemente tenga que ver con la persistencia de desigualdades en la elección de centro

Los esquemas de cheque progresivo pueden minimizar el incentivo de algunos centros a aplicar prácticas de *cream-skimming*.



por el lado de la demanda y con el mantenimiento de patrones de elección diferenciales entre familias de perfil social diverso.

Acciones informativas

En cualquier contexto de elección de centro es clave disponer de información y conocimiento sobre las características institucionales y educativas de las opciones disponibles, sobre las normas y los procedimientos que regulan el proceso de elección y de admisión y, muy relacionado con ello, sobre la mejor manera de maximizar las preferencias para unas opciones y otras.

Así, es habitual que las autoridades educativas responsables desarrollen **medidas informativas dirigidas a capacitar mejor a las familias en el campo de la elección escolar**. Parte de estas medidas se centran en las familias que presentan más dificultades a la hora de acceder a esta información y de gestionarla estratégicamente, normalmente familias socialmente vulnerables y/o de procedencia extranjera; este es, por ejemplo, el caso de los Parent Information Centers, nacidos en los Estados Unidos durante la década de los ochenta [68], o de los Choice Advice Services implementados por las autoridades locales inglesas desde el año 2006 [69]–[71].¹¹

La evidencia existente sobre el impacto que tienen estas medidas sobre la gestión de la demanda escolar y, por tanto, sobre una posible contención de la segregación entre centros es muy limitada. Hasta donde llega nuestro conocimiento, esta evidencia se concentra en algunos estudios que han intentado **evaluar los efectos que se observan en los motivos de elección de las familias una vez que pasan a tener información acerca de los resultados de los colegios**. Más concretamente, el objetivo de estas evaluaciones es determinar si el hecho de disponer de esta información cambia los patrones de elección predominantes entre las familias socioeconómica o culturalmente desfavorecidas y que, según muestran investigaciones realizadas en distintos países, se plasman en la priorización de la proximidad de los colegios por delante de otros indicadores de calidad [3], [10], [72].¹²

11 Las recomendaciones de algunos informes realizados en Cataluña abogan por reducir las desventajas posicionales en el campo de la elección escolar mediante políticas informativas y de acompañamiento a las familias más vulnerables durante el proceso de elección, y mediante ayudas para el transporte y el comedor que faciliten un posible desplazamiento a colegios fuera del barrio [3], [4]. Desconocemos si existen evaluaciones que se hayan ocupado del impacto de este segundo instrumento (ayudas a servicios complementarios) sobre los patrones de elección y los niveles de segregación entre colegios. Nos centramos en este apartado sobre aquellos *inputs* de evidencia relativos a las distintas acciones informativas.

12 En oposición a estos patrones, los motivos de elección que suelen priorizar las familias socioeconómica y culturalmente favorecidas tienen que ver con el nivel educativo del centro y con su composición social, más que con su proximidad al lugar de residencia.

Recuadro 12.

Acciones informativas y segregación: experimentos en Charlotte-Mecklenburg (EE. UU.)

Hastings *et al.* [73], en el año 2006, realizaron un experimento aleatorizado en el distrito escolar de Charlotte-Mecklenburg consistente en enviar información sobre los colegios a familias con alumnos en situación de cambio de centro (principalmente, por cambio de etapa educativa). En concreto, se asignó aleatoriamente: a) qué colegios facilitarían datos sobre los resultados académicos medios de los centros del entorno; b) qué colegios mostrarían estos resultados junto con información relativa a la capacidad de admisión de cada centro (diferenciando entre los colegios según la dificultad de acceder a ellos); c) qué colegios no recibirían ninguno de los “tratamientos” anteriores y se mantendrían con su habitual política informativa. Participaron en el experimento 70 colegios de diferentes etapas educativas (16.500 alumnos).

Los resultados de este experimento indican que, entre las familias de alumnos que asisten a centros de complejidad mediana (no catalogados como centros prioritarios de acuerdo con la ley No Child Left Behind, NCLB), recibir información sobre los resultados de los colegios del distrito incrementa la probabilidad de escoger centros bien posicionados en el ranking no asignados por proximidad; y este efecto es independiente del nivel de renta de la familia. Recibir, además, información sobre la capacidad de admisión de los centros tiene efectos únicamente sobre las familias de renta mediana. Es decir, estas familias, en comparación con las de renta baja, ajustan en mayor medida la preferencia por ranking de resultados a la probabilidad de éxito de sus solicitudes. En cambio, ninguno de los tratamientos estudiados muestra tener impactos significativos sobre los patrones de elección de las familias de alumnos escolarizados en centros de alta complejidad.

Esta evidencia experimental se corresponde con los resultados obtenidos por estos mismos autores en un estudio cuasiexperimental anterior [74]. En este caso, se analizó el impacto que tuvo la adopción de la política NCLB por parte del distrito de Charlotte-Mecklenburg en el año 2004, y que implicó que determinados colegios pasaran automáticamente a recibir la cualificación de centro de alta complejidad (*Title I schools*). Comparando las preferencias de elección de las familias antes y después de publicarse estas cualificaciones, los autores demuestran cómo este acto informativo implicó un cambio en los patrones de elección. Las familias que inicialmente quedaban asignadas a centros NCLB modificaron su elección optando por centros alternativos en mayor medida que las familias con una opción inicial no NCLB; y entre las familias que pasan a listar centros alternativos, las más vulnerables suelen acabar priorizando colegios de peor rendimiento que las familias blancas de clase media.

Más información en:

Hastings, J. S., Van Weelden, R., y 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., y Weinstein, J. M. (2008). “Information, school choice, and academic achievement: Evidence from two experiments”. *The Quarterly journal of economics*, 123(4), 1373–1414 [74].

Estudios realizados en otros países llegan a conclusiones similares. Por ejemplo, analizando los patrones de elección de las familias chilenas antes y después de la introducción en el año 1995 de la política de publicación de los resultados obtenidos por los centros en pruebas estandarizadas, Gómez *et al.* [75] concluyen que disponer de esta información disminuye la probabilidad de que las familias acaben escogiendo el colegio más cercano. Por su parte, un estudio realizado en Canadá (British Columbia) demostró cómo las familias aumentan su probabilidad de cambiar de colegio cuando se expone públicamente que este pertenece a los centros de bajo rendimiento. Esta respuesta es inmediata entre las familias angloparlantes (sobre todo en barrios desfavorecidos) y tarda más en observarse entre las familias de habla extranjera [76].

En resumen, se constata que **los motivos que priorizan las familias para escoger centro y que, entendemos, contribuyen a la generación de determinadas dinámicas de segregación escolar no son inamovibles y pueden ser modulados por las**

diferentes políticas informativas. Todavía está por determinar cuáles de estas políticas son más efectivas a la hora de reducir las desigualdades informativas entre familias y prevenir así determinados procesos de segregación escolar (material impreso o en línea sobre el procedimiento de elección y sobre la oferta educativa existente, publicación de *rankings*, sesiones informativas y puertas abiertas en los centros, entrevistas o foros con familias vulnerables, etc.).

Se constata que las políticas informativas pueden ayudar a modular los motivos que priorizan las familias a la hora de escoger centro.



Algoritmos de asignación escolar

Otro elemento que ha mostrado tener un efecto relevante sobre los patrones y las estrategias de elección de las familias y, en consecuencia, sobre la configuración social de los distintos centros escolares, tiene que ver con el procedimiento utilizado para emparejar solicitudes y plazas escolares disponibles. Es decir, con el algoritmo de asignación escolar utilizado.

El mecanismo de Boston

En Cataluña, el procedimiento de asignación escolar, tanto al inicio de la educación universal como en la secundaria obligatoria, se corresponde con el conocido como *mecanismo de Boston* [77]. De acuerdo con este sistema, las familias expresan sus opciones de elección clasificadas según el orden de preferencia y las plazas son asignadas siguiendo rondas sucesivas de adjudicación: una primera ronda asigna las plazas considerando las preferencias expresadas en primera opción, una segunda ronda asigna las plazas que queden disponibles para las segundas opciones, y así sucesivamente. El acceso a colegios sobredemandados en una ronda u otra se decide bien a través de un sorteo, bien de acuerdo con unos determinados baremos de priorización (proximidad del colegio al lugar de residencia, hermanos escolarizados en el centro, necesidades educativas, etc.).¹³ En cualquier caso, el mecanismo de Boston reduce la probabilidad de

¹³ Incluso en caso de que el mecanismo utilice criterios de priorización, a menudo se utiliza un sorteo como instrumento para determinar la adjudicación en caso de empate final.

acabar consiguiendo plaza en un colegio deseado cuando no se consigue acceder al centro solicitado en primera opción. Esto obliga a las familias a ser estratégicas en la elección de la primera opción, seleccionando colegios donde se disponga de una elevada probabilidad de acceso.

Distintos estudios han demostrado que **este procedimiento tiende a no satisfacer las preferencias reales de las familias por unos centros u otros**, más aún cuando el número de colegios que ofrecen opciones reales de acceso es reducido [78], [79]. Además, **puede alimentar dinámicas de segregación en tanto que las familias con más recursos mantienen la opción de huida a colegios privados o sin restricciones zonales** en caso de no ver satisfecha su primera opción, la cual, puede entonces ser formulada con mayor margen de riesgo [80].

El algoritmo de Boston obliga a las familias a ser estratégicas en la elección de la primera opción, seleccionando colegios donde la probabilidad de acceso sea elevada.



El mecanismo de aceptación diferida

Un procedimiento alternativo al mecanismo de Boston es el denominado *mecanismo de aceptación diferida* (Abdulkadiroglu & Sönmez, 2003). Originalmente, este mecanismo consiste en combinar el orden de preferencias expresado por las familias con las preferencias de elección de los centros. En una primera ronda, cada centro realiza una preselección entre los alumnos que lo han escogido en primera opción. En caso de sobredemanda, los alumnos no seleccionados son rechazados por el centro en cuestión. En una segunda ronda, los alumnos rechazados pasan a ser considerados por los centros solicitados en segunda opción, y a competir, dentro de estos centros, con los alumnos que los centros ya tenían preseleccionados; y así sucesivamente hasta que todos los alumnos han sido asignados.

Este mecanismo comenzó a extenderse por diversos estados de los Estados Unidos a principios de la primera década de este siglo (principalmente en la asignación de plazas universitarias y en centros de secundaria), y ha sido utilizado de forma mayoritaria por las autoridades locales inglesas desde el año 2008. En este último caso suele limitarse la capacidad de los centros para seleccionar al alumnado de forma autónoma, siendo las autoridades locales las encargadas de fijar los criterios generales de priorización de las solicitudes.

Algunos estudios de equilibrio general o basados en simulaciones teóricas concluyen que el mecanismo de aceptación diferida puede ser más efectivo a la hora de optimizar el emparejamiento entre preferencias de elección y plazas escolares: **disminuye la trascendencia de la primera opción y, por tanto, minimiza el comportamiento estratégico de las familias en la ordenación de preferencias**, además de reducir el riesgo de segregación escolar por razones socioeconómicas [79], [80].

La evidencia empírica existente acerca de los efectos que puede tener este mecanismo sobre la segregación escolar, particularmente cuando se aplica en contextos donde los criterios de priorización de las solicitudes son definidos de forma centralizada, es muy limitada y **no resulta concluyente**.

Recuadro 13.

Mecanismos de asignación y segregación en Brighton y Hove (Inglaterra)

Nos referimos aquí a un estudio sobre el impacto en la composición de los centros que es atribuible al paso de un sistema de Boston con criterios de priorización en caso de sobredemanda (entre ellos la proximidad al centro) a la aplicación de la admisión diferida en el distrito de Brighton y Hove (Inglaterra) entre los años 2007 y 2008 [81]. El nuevo modelo iguala la probabilidad de éxito de las distintas preferencias de elección e incluye un mecanismo de sorteo para resolver la admisión en los centros sobredemandados. La aleatorización se implementa, de forma separada, entre las solicitudes de familias residentes en las zonas escolares de referencia de los colegios escogidos y, en caso de que no se consigan asignar todas las plazas, entre aquellas familias residentes fuera de las zonas de referencia. El estudio concluye que la implementación de este nuevo modelo tuvo efectos mixtos sobre la segregación escolar. Por una parte se observa un leve incremento en el nivel de segregación económica de los colegios; por otra parte, se evidencia una disminución, también reducida, de la segregación por niveles de rendimiento previo de los alumnos. En cualquier caso, los autores concluyen que una parte significativa de estos efectos no se entienden sin la mediación de dos variables clave: la presencia de colegios autónomos en el territorio (que pueden actuar como opción de huida para determinadas familias) y el mantenimiento del criterio zonal en el diseño del modelo.

Más información en:

Allen, R., Burgess, S., y 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].

La aceptación diferida minimiza el comportamiento estratégico de las familias en la ordenación de preferencias y podría reducir el riesgo de segregación escolar por motivos socioeconómicos.



Resumen

En este artículo hemos revisado la evidencia disponible sobre los impactos que muestran tener diversas políticas de gestión de la elección y la asignación escolar sobre los diferentes procesos de segregación (económica, étnica, académica) que pueden llegar a darse entre los centros. Como hemos indicado a lo largo del texto, la extensión y la calidad de esta evidencia varía mucho en función del tipo de política considerado y, en todo caso, no siempre ofrece conclusiones definitivas sobre la efectividad o los puntos fuertes y débiles de los distintos programas.

Sin embargo, la literatura sí coincide en remarcar la importancia que tienen dos elementos a la hora de condicionar la efectividad de las distintas políticas de admisión escolar: por una parte, la estructura urbana y los patrones de segregación residencial; por otra parte, la configuración de la red escolar. El primero de estos factores no es directamente modulable desde la política educativa.¹⁴ El segundo, en cambio, sí lo es, y hemos hablado de él remarcando cómo la presencia en un territorio de colegios con capacidad para seleccionar a una parte de sus alumnos y/o sin restricciones zonales de acceso suele ir asociada con niveles elevados de segregación escolar por razones académicas, económicas y étnicas.

Políticas de zonificación que definan áreas de asignación amplias e internamente heterogéneas desde el punto de vista social y escolar, políticas de cuotas ajustadas a la representación real de los colectivos que se intentan distribuir y que garanticen la cobertura de la reserva de plazas, ayudas económicas que rompan las barreras de acceso a determinados centros educativos, acciones comunicativas que eliminen el sesgo de información existente entre familias, algoritmos de asignación escolar que minimicen el rol que puede tener la capacidad estratégica de las familias en la elección de centro... El que estas intervenciones acaben teniendo más o menos impacto dependerá, en todo caso, de cuál sea la configuración institucional de la red escolar y de la capacidad de la Administración a la hora de garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a cualquier centro financiado con fondos públicos.

La estructura urbana y los patrones de segregación residencial, por una parte, y la configuración de la red escolar, por otra, condicionan la efectividad de las distintas políticas de admisión escolar.



En la [tabla 1](#) se sintetizan las principales conclusiones expuestas a lo largo de esta revisión.

¹⁴ Sí nos hemos referido a los impactos indirectos que puede tener sobre la estructuración urbana la implementación de determinadas políticas de zonificación, impactos que se explican por la capacidad que tienen estas políticas para inducir decisiones residenciales motivadas por la búsqueda y el descarte de determinados centros escolares.

Tabla 1.
Puntos fuertes y débiles de las políticas de admisión consideradas

Puntos fuertes	Puntos débiles
La asignación por proximidad: las políticas de zonificación	
<ul style="list-style-type: none"> Las políticas de zonificación (ya actúen como mecanismo <i>ex ante</i> o <i>ex post</i>) pueden ser efectivas en la lucha contra la segregación escolar Estas políticas actúan sobre el conjunto de las familias implicadas en la elección escolar 	<ul style="list-style-type: none"> La capacidad de impacto de la zonificación está muy condicionada por la estructura urbana y por la configuración de la red escolar (presencia de colegios privados o sin restricciones zonales)
<ul style="list-style-type: none"> El modelo de zonas amplias y heterogéneas puede contener la segregación escolar si va acompañado de medidas complementarias (información y ayudas para costes indirectos de la escolarización) 	<ul style="list-style-type: none"> El modelo de áreas pequeñas de asignación, por una parte, y la supresión del criterio de proximidad por otra, pueden alimentar procesos de segregación escolar y urbana El modelo de zonas amplias y heterogéneas no reduce el riesgo de guetización de determinados colegios Falta evidencia empírica sobre la efectividad real de las zonas amplias y heterogéneas
Colegios selectivos y sin restricciones zonales	
	<ul style="list-style-type: none"> La presencia de colegios selectivos se asocia con incrementos en la segregación académica y económica entre colegios
	<ul style="list-style-type: none"> La presencia de centros responsables de establecer sus propios criterios de admisión (públicos o privados) se asocia con incrementos en la segregación económica y étnica entre colegios
<ul style="list-style-type: none"> La presencia en el territorio de colegios no sometidos a restricciones zonales incrementa las opciones de elección del conjunto de las familias 	<ul style="list-style-type: none"> La presencia de centros sin zona (públicos o privados) se asocia con incrementos en la segregación económica y étnica entre colegios
Reserva de plazas: las políticas de cuotas	
<ul style="list-style-type: none"> Las cuotas mínimas (por perfil económico, étnico o académico) pueden reducir la segregación escolar de los perfiles implicados El impacto se incrementa cuando el número de plazas reservadas es significativo y cuando se parte de una red escolar segregada 	<ul style="list-style-type: none"> Las cuotas mínimas pierden efectividad cuando no van acompañadas de medidas que garanticen la cobertura de la reserva El establecimiento de cuotas mínimas elevadas limita el derecho de elección escolar de las familias no elegibles
<ul style="list-style-type: none"> Las cuotas máximas (por perfil económico, étnico o académico) pueden reducir la segregación escolar de los perfiles implicados Cuanto más reducida sea la cuota establecida y/o más elevado el porcentaje total de alumnos afectados, más margen de impacto 	<ul style="list-style-type: none"> Las cuotas máximas pierden efectividad cuando no van acompañadas de medidas que garanticen su cumplimiento (obligatoriedad y mantenimiento de la cuota a lo largo del curso, centralización de la asignación, etc.) El establecimiento de cuotas máximas limita el derecho de elección escolar de las familias elegibles

Tabla 1. Continuación
Puntos fuertes y débiles de las políticas de admisión consideradas

Puntos fuertes	Puntos débiles
Políticas de cheque escolar	
<ul style="list-style-type: none"> • El cheque universal permite incrementar las opciones de elección escolar del conjunto de las familias 	<ul style="list-style-type: none"> • La política de cheque universal puede contribuir a aumentar la segregación escolar por efecto del <i>cream-skimming</i> y por el mantenimiento de barreras económicas e informativas en el proceso de elección
<ul style="list-style-type: none"> • El cheque focalizado permite incrementar las opciones de elección escolar de las familias más desfavorecidas 	<ul style="list-style-type: none"> • En la práctica, los cheques focalizados no parecen tener un efecto desegregador relevante. Algunos programas pueden incrementar la segregación entre centros
<ul style="list-style-type: none"> • El cheque progresivo permite adecuar el importe de la ayuda al perfil del alumno y/o al de su familia • Minimiza el incentivo que pueden tener algunos centros para seleccionar al alumnado menos vulnerable 	<ul style="list-style-type: none"> • Los cheques progresivos no parecen tener un efecto desegregador relevante, si bien la evidencia empírica existente es limitada
Acciones informativas	
<ul style="list-style-type: none"> • Determinadas acciones informativas pueden generar cambios en los motivos y las preferencias de elección de centro de las familias 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta evidencia empírica sobre la efectividad de una buena parte de las políticas informativas que se llevan a cabo
<ul style="list-style-type: none"> • La exposición pública de los resultados académicos de los centros provoca que las familias (favorecidas y desfavorecidas) dejen de priorizar la razón de proximidad en la elección de centro 	<ul style="list-style-type: none"> • Ante la exposición pública de resultados de los centros, las familias desfavorecidas modifican sus preferencias de forma menos marcada que las familias favorecidas
Algoritmos de asignación escolar	
<ul style="list-style-type: none"> • El mecanismo de Boston (modelo catalán) permite a las familias un mayor control de los resultados de su elección escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • El mecanismo de Boston tiende a encubrir las preferencias reales de las familias por unos centros u otros • Este mecanismo puede alimentar dinámicas de segregación en tanto que las familias con más recursos mantienen la opción de huida a colegios privados o sin restricciones zonales
<ul style="list-style-type: none"> • El mecanismo de aceptación diferida minimiza el comportamiento estratégico de las familias en la ordenación de preferencias • Estudios teóricos concluyen que este mecanismo reduce el riesgo de segregación escolar por razones socioeconómicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Si el mecanismo de aceptación diferida implica que los colegios escogen libremente a los alumnos que quieren entrar en él, se corre el riesgo de generar dinámicas segregadoras • La evidencia empírica existente acerca del impacto de este mecanismo sobre la segregación escolar es limitada

Fuente: elaboración propia

Implicaciones prácticas

La segregación escolar es un fenómeno complejo que se manifiesta de múltiples maneras y que responde a múltiples factores. En su trasfondo se encuentran la estructuración sociourbana de los territorios (incluida la localización geográfica de los centros educativos), así como las desigualdades sociales que se ponen de manifiesto en el campo de la elección escolar y que acaban derivando en posibilidades, preferencias y patrones diferenciales de elección por parte de las familias. En este sentido, el alcance que la política educativa, por sí sola, puede llegar a tener a la hora de afrontar el problema de la segregación escolar es forzosamente limitado; más aún si, dentro de la política educativa, nos circunscribimos al papel de las políticas de elección y asignación escolar.

No obstante, en esta revisión hemos constatado que algunas de estas políticas pueden llegar a tener un efecto positivo a la hora de corregir los desequilibrios que suelen observarse en la composición social de los colegios. Leyendo estas enseñanzas en clave catalana, se reforzarían los ámbitos de reflexión que se enumeran a continuación. Obviamente, no son los únicos ámbitos de decisión posible, sino que son aquellos que, sin salir de las políticas de admisión, encuentran un mayor fundamento en la evidencia empírica. En cualquier caso, son ámbitos que necesariamente deberían abordarse de forma simultánea.

- **Colegios sin autonomía en la admisión.** Parece claro que aquellas redes escolares donde están presentes centros (públicos o concertados) con autonomía para decidir sobre la admisión de sus alumnos tienen una probabilidad mayor de generar segregación escolar que las redes donde el procedimiento y los criterios de admisión (*ex ante* y *ex post*) se encuentran centralizados. Desde este punto de vista habría que garantizar que, efectivamente, los procedimientos de admisión en el conjunto de centros que reciben financiación pública están centralizados y coordinados por la administración educativa competente y que se dispone de mecanismos para controlar y sancionar posibles prácticas encubiertas de *cream-skimming*.

- **Neutralizar las barreras económicas en el campo de la elección.** Hemos comprobado cómo, allí donde determinados centros que repercuten en las familias parte del coste de la escolarización, se reproducen dinámicas de

Habría que garantizar que el acceso a los centros no dependiera de la capacidad de las familias para sufragar los costes directos e indirectos de la escolarización.



segregación escolar por motivos socioeconómicos. Por tanto, se trataría de garantizar que el acceso a los distintos centros no dependiera de la capacidad de las familias para sufragar los costes directos e indirectos de la escolarización, al menos durante las etapas educativas universales y obligatorias. En un contexto donde el conjunto de los centros públicos y concertados son de acceso gratuito, habría que centrarse en que la ampliación del margen de elección de las familias vaya acompañada de ayudas monetarias modulables según criterios de necesidad dirigidas al pago de costes indirectos como el transporte o el comedor. En un contexto donde no todos los centros financiados con fondos públicos son efectivamente gratuitos (esta es la situación actual en Cataluña), se podría explorar la posibilidad de

diseñar ayudas suplementarias a la escolarización de acuerdo con la capacidad económica de las familias. En la práctica este sistema actuaría de manera parecida a la de los cheques escolares progresivos.

- **Cambios en la zonificación que tiendan hacia una mayor apertura y heterogeneización.** En las localidades grandes o medianas donde exista un nivel elevado de segregación escolar y donde los patrones de esta segregación se superpongan a la existencia de áreas pequeñas de influencia, parece indicado abrir las zonas de referencia de los centros y facilitar que el conjunto de las familias disponga de un abanico lo bastante amplio y diverso de opciones de elección a su alcance.

- **Políticas de cuotas “generosas”.**

El instrumento de la reserva de plazas, cuando define cuotas mínimas o máximas ajustadas al peso poblacional de los colectivos por equilibrar (umbral máximo ligeramente por encima del peso global del colectivo;

umbral mínimo ligeramente por debajo), y cuando va acompañado de medidas que garantizan su cumplimiento, puede ser un mecanismo ciertamente efectivo para la reducción de la segregación escolar de estos colectivos. La política de cuotas puede concebirse como un instrumento de aplicación más o menos puntual y adaptable al nivel y tipo de segregación existente en los diversos territorios en cada momento.

La política de cuotas puede concebirse como un instrumento de aplicación más o menos puntual y adaptable al nivel y tipo de segregación existente en los diversos territorios en cada momento.



- **Programas de acompañamiento informativo y empoderamiento para las familias vulnerables.** A pesar de que la evidencia es limitada a este respecto, parece adecuado estudiar la viabilidad y oportunidad de distintas acciones comunicativas que contribuyan a nivelar las asimetrías informativas que se observan en el campo de la elección entre distintos perfiles de familias. Entre las distintas acciones que hay que valorar estarían desde la exposición pública de indicadores referidos a los resultados académicos de los centros hasta el refuerzo de la acción de proximidad de dispositivos como las Oficinas Municipales de Escolarización (Oficines Municipals d'Escolarització).

- **Mecanismos de emparejamiento de preferencias y plazas menos manipulables.** Atendiendo a las carencias del mecanismo de Boston (que hace que el éxito de la elección dependa de la capacidad estratégica de las familias), podría valorarse la posibilidad de testar la aplicación de algoritmos de asignación diferida (menos abiertos al juego estratégico) con criterios de desempate comunes y controlados por la administración educativa competente.

- **Priorizar la lucha contra las “segregaciones más problemáticas”.** A lo largo de este documento hemos mencionado el efecto que tienen las distintas políticas de admisión sobre los diferentes patrones de segregación escolar: segregación socioeconómica, étnica o académica, según el caso. Hay que tener presente que los distintos patrones de segregación no son siempre coincidentes y, como hemos visto, hay políticas de admisión que funcionan mejor a la hora de corregir un tipo de segregación y políticas que funcionan mejor para afrontar otro tipo de segregación. Al mismo tiempo, la literatura educativa deja claro que hay concentraciones escolares más perjudiciales que otras y que esto no tiene que ver únicamente con

una cuestión de números (porcentaje de alumnado concentrado). Hay factores individuales y familiares que generan más desventaja educativa que otros, en el plano individual y como efecto colectivo (*peer effect*). Por ejemplo, parece contrastado que, a igualdad de otras características, ser hijo de una familia sin estudios implica más vulnerabilidad educativa que tener algún progenitor extranjero. Desde este punto de vista es de esperar que la segregación de perfiles instructivos será más problemática que la segregación que se derive de la inmigración. En los casos en que una y otra segregación no sean plenamente coincidentes, tendría sentido reforzar aquellos instrumentos que se hayan mostrado más efectivos en la lucha contra la segregación que genera más desigualdad.

- **Testar y evaluar las políticas de admisión y su reforma.** No existe evidencia más aprovechable que la evidencia robusta que se produce sobre intervenciones implementadas en el entorno más cercano. Desde este punto de vista habría que insistir en la

Es necesario evaluar tanto la implementación como, sobre todo, el impacto de las políticas de admisión que están en funcionamiento en Cataluña, así como el impacto de los cambios que se introduzcan en ellas.



necesidad de evaluar tanto la implementación como, sobre todo, el impacto de las políticas de admisión en funcionamiento en Cataluña, así como de los cambios que se puedan introducir en ellas (en el establecimiento de cuotas, ayudas o cheques progresivos, modificaciones de la zonificación, acciones informativas, algoritmos de asignación de centro, etc.). Solo así podremos afinar el diseño de unas políticas de elección y asignación escolar susceptibles de combatir con mayor probabilidad de éxito aquellas dinámicas de segregación escolar que más atentan contra la igualdad de oportunidades en educación.

Bibliografía

(En negrita, estudios empíricos en los que se fundamenta la revisión)

- [1] R. Benito, M. À. Alegre, y I. González-Balletbò, "School Segregation and Its Effects on Educational Equality and Efficiency in 16 OECD Comprehensive School Systems", *Comp. Educ. Rev.*, vol. 58, n.o 1, pp. 104-134, 2014.
- [2] C. T. Clotfelter, H. F. Ladd, y J. L. Vigdor, "Teacher mobility, school segregation, and pay-based policies to level the playing field", *Education*, vol. 6, n.o 3, pp. 399-438, 2011.
- [3] M. À. Alegre, R. Benito, X. Chela, y 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 y B. Duncan, "A Methodological Analysis of Segregation Indexes", *Am. Sociol. Rev.*, vol. 20, n.o 2, pp. 210-217, 1955.
- [6] R. Hutchens, "One measure of segregation", *Int. Econ. Rev.*, vol. 45, n.o 2, pp. 555-578, 2004.
- [7] S. Gorard y C. Taylor, "What is segregation? A comparison of measures in terms of 'strong' and 'weak' compositional invariance", *Sociology*, vol. 36, n.o 4, pp. 875-895, 2002.
- [8] R. Allen y A. Vignoles, "What should an index of school segregation measure?", *Oxf. Rev. Educ.*, vol. 33, n.o 5, pp. 643-668, nov. 2007.
- [9] S. Burgess, C. Propper, y D. Wilson, "THE IMPACT OF SCHOOL CHOICE IN ENGLAND: Implications from the economic evidence", *Policy Stud.*, vol. 28, n.o 2, pp. 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 y R. Romano, "Neighbourhood schools, choice and the distribution of educational benefits", en *The Economics of School Choice*, C. M. Hoxby, Ed. Chicago: University of Chicago Press, 2003.
- [13] S. Gibbons y S. Machin, "Valuing English primary schools", *J. Urban Econ.*, vol. 53, n.o 2, pp. 197-219, mar. 2003.
- [14] **R. Allen, "Allocating Pupils to Their Nearest Secondary School: The Consequences for Social and Ability Stratification", *Urban Stud.*, vol. 44, n.o 4, pp. 751-770, abr. 2007.**
- [15] S. Burgess, B. McConnell, C. Propper, y D. Wilson, "The impact of school choice on sorting by ability and socioeconomic factors in English secondary education", en *Schools and the Equal Opportunity Problem*, L. Woessmann y P. Peterson, Eds. Massachusetts: MIT Press, 2007, pp. 273-292.
- [16] **M. Söderström y R. Uusitalo, "School Choice and Segregation: Evidence from an Admission Reform", *Scand. J. Econ.*, vol. 112, n.o 1, pp. 55-76, mar. 2010.**
- [17] **K. Yang Hansen y J.-E. Gustafsson, "Causes of educational segregation in Sweden – school choice or residential segregation", *Educ. Res. Eval.*, vol. 22, n.o 1-2, pp. 23-44, feb. 2016.**
- [18] **R. Benito y I. González, *Processos de segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2007.**
- [19] M. À. Alegre y G. Ferrer-Esteban, "School regimes and education equity: some insights based on PISA 2006", *Br. Educ. Res. J.*, vol. 36, n.o 3, pp. 433-461, 2010.
- [20] M. À. Alegre y G. Ferrer-Esteban, "How Do School Regimes Tackle Ethnic Segregation. Some Insights Supported in PISA 2006", en *Quality and Inequality of Education. Cross-National Perspectives*, J. Dronkers, Ed. London: Springer, 2010.
- [21] **H. Goldstein y P. Noden, "Modelling Social Segregation", *Oxf. Rev. Educ.*, vol. 29, n.o 2, pp. 225-237, jun. 2003.**
- [22] **S. Gorard, "The complex determinants of school intake characteristics and segregation, England 1989 to 2014", *Camb. J. Educ.*, vol. 46, n.o 1, pp. 131-146, ene. 2016.**
- [23] J. Coldron, "School admissions: lessons from the evidence", RISE Trust, 2015.
- [24] **H. F. Ladd y E. B. Fiske, "The uneven playing field of school choice: Evidence from New Zealand", *J. Policy Anal. Manage.*, pp. 43-63, 2001.**
- [25] M. Thrupp, "School Admissions and the Segregation of School Intakes in New Zealand Cities", *Urban Stud.*, vol. 44, n.o 7, pp. 1393-1404, jun. 2007.
- [26] A. Abdulkadiroglu, J. Angrist, S. Dynarski, T. J. Kane, y 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, y 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 y 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, y J. Wang, "Choice without equity: Charter school segregation", *Educ. Policy Anal. Arch.*, vol. 19, n.o 1, pp. 2-95, 2011.
- [31] J. R. Logan y J. Burdick-Will, "School segregation, charter schools, and access to quality education: School Segregation, Charter Schools, and Access", *J. Urban Aff.*, vol. 38, n.o 3, pp. 323-343, ago. 2016.
- [32] R. A. Mickelson, M. Bottia, y S. Southworth, "School choice and segregation by race, class, and achievement", 2008.
- [33] G. Miron, J. L. Urschel, W. J. Mathis, y 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, n.o 4, pp. 399-433, 2014.
- [35] S. Saporito, "Private Choices, Public Consequences: Magnet School Choice and Segregation by Race and Poverty", *Soc. Probl.*, vol. 50, n.o 2, pp. 181-203, may 2003.
- [36] **K. Booker, R. Zimmer, y R. J. Buddin, "The Effect of Charter Schools on Student Peer Composition", RAND Education, WR-306-EDU, 2005.**
- [37] C. D. Cobb y G. V. Glass, "Arizona Charter Schools: Resegregating Public Education?", presentado en 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, n.o 6, pp. 805-829, nov. 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 y A. Laurito, "The Effects of Charter Schools on Neighborhood and School Segregation Evidence from New York City", presentado en APPAM International Conference, 2016, Londres, 2016.**
- [41] J. Furgeson *et al.*, "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, n.o 7, pp. 1329-1354, jun. 2007.
- [43] S. F. Reardon y A. Owens, "60 Years After Brown : Trends and Consequences of School Segregation", *Annu. Rev. Sociol.*, vol. 40, n.o 1, pp. 199-218, jul. 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 y 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, y 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, y A. West, "The effect of changes in published secondary school admissions on pupil composition", J. Educ. Policy, vol. 27, n.o 3, pp. 349-366, may 2012.**
- [49] A. West, "Banding and secondary school admissions: 1972-2004", *Br. J. Educ. Stud.*, vol. 53, n.o 1, pp. 19-33, 2005.
- [50] P. Noden y 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, y M. Kurlaender, "Implications of income-based school assignment policies for racial school segregation", *Educ. Eval. Policy Anal.*, vol. 28, n.o 1, pp. 49-75, 2006.
- [52] D. Chaplin, "Estimating the impact of economic integration of schools on racial integration", en *Divided we fail: Coming together through public school choice*, The Century Foundation Task Force on the Common y School, Eds. New York: The Century Foundation Press, 2002, pp. 87-113.

- [53] T. Wouters, “Segregation and school enrolment policy”, 2016.
- [54] H. F. Ladd, E. B. Fiske, y N. Ruijs, “Parental choice in the Netherlands: growing concerns about segregation”, en *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, n.o 4, pp. 615-639, sep. 2006.
- [56] A. Böhlmark, H. Holmlund, y 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, n.o 6, pp. 615-630, dic. 2010.
- [58] G. Elacqua, “The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile”, *Int. J. Educ. Dev.*, vol. 32, n.o 3, pp. 444-453, may 2012.
- [59] C.-T. Hsieh y M. Urquiola, “The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile’s voucher program”, *J. Public Econ.*, vol. 90, n.o 8-9, pp. 1477-1503, sep. 2006.
- [60] C. E. Rouse y L. Barrow, “School Vouchers and Student Achievement: Recent Evidence and Remaining Questions”, *Annu. Rev. Econ.*, vol. 1, n.o 1, pp. 17-42, sep. 2009.
- [61] D. E. Campbell, M. R. West, y P. E. Peterson, “Participation in a national, means-tested school voucher program”, *J. Policy Anal. Manage.*, vol. 24, n.o 3, pp. 523-541, 2005.
- [62] J. F. Witte, “The Milwaukee Voucher Experiment”, *Educ. Eval. Policy Anal.*, vol. 20, n.o 4, p. 229, 1998.
- [63] H. L. Fuller y 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 y 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, n.o 1, 2007.
- [65] L. Watson y 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 y E. B. Fiske, “Weighted student funding in the Netherlands: A model for the US?”, *J. Policy Anal. Manage.*, vol. 30, n.o 3, pp. 470-498, 2011.
- [68] C. L. Glenn *et al.*, “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, y 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, n.o 1, pp. 77-94, ene. 2013.
- [71] B. Stiehl, L. Shipton, J. Coldron, y M. Coldwell, “Choice advice: An evaluation”, 2008.
- [72] S. Burgess, E. Greaves, A. Vignoles, D. Wilson, “What Parents Want: School Preferences and School Choice”, *Econ. J.*, vol. 125, n.o 587, pp. 1262-1289, sep. 2015.
- [73] J. S. Hastings, R. Van Weelden, y 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 y J. M. Weinstein, “Information, school choice, and academic achievement: Evidence from two experiments”, *Q. J. Econ.*, vol. 123, n.o 4, pp. 1373-1414, 2008.
- [75] D. Gómez, “School choice and information*/Elección de escuelas e información”, *Estud. Econ.*, vol. 39, n.o 2, pp. 143-157, 2012.
- [76] J. Friesen, M. Javdani, J. Smith, y S. Woodcock, “How do school ‘report cards’ affect school choice decisions?”, *Can. J. Econ. Can. Déconomique*, vol. 45, n.o 2, pp. 784-807, 2012.
- [77] A. Abdulkadiroglu y T. Sönmez, “School choice: A mechanism design approach”, *Am. Econ. Rev.*, vol. 93, n.o 3, pp. 729-747, 2003.
- [78] C. Calsamiglia y M. Güell, “The Illusion of School Choice: Empirical Evidence from Barcelona”, 2013.

-
- [79] P. A. Pathak y T. Sönmez, "School admissions reform in Chicago and England: Comparing mechanisms by their vulnerability to manipulation", *Am. Econ. Rev.*, vol. 103, n.o 1, pp. 80–106, 2013.
- [80] C. Calsamiglia, F. Martínez-Mora, y A. Miralles, "Sorting in public school districts under the Boston Mechanism", University of Leicester, 2017.
- [81] R. Allen, S. Burgess, y 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, n.o 1, pp. 149-166, ene. 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
Diseño y maquetación: Enric Jardí
ISBN: 978-84-946591-9-5

Esta obra está sujeta a la licencia Creative Commons de **Reconocimiento-No Comercial-SinObraDerivada (by-nc-nd)**. Se permite la reproducción, distribución y comunicación pública de la obra siempre que se reconozca su autoría. No se permite el uso comercial de la obra ni la generación de obras derivadas.

