

# EL PROYECTO “MAPA ESCOLAR DE VALENCIA”: ANÁLISIS DE LA ZONIFICACIÓN EDUCATIVA DE LA CIUDAD DE VALENCIA

BORJA DE MADARIA ESCUDERO

MARINA REQUENA MORA

*ERI SOSTENIBILITAT. UNIVERSITAT DE VALÈNCIA*

SANDRA GARCÍA DE FEZ

*DPTO. EDUCACIÓN COMPARADA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN (UV)*

LUIS VILA LLADOSA

*DEPARTAMENTO DE ECONOMÍA APLICADA (UV)*

DANIEL GABALDÓN ESTEVAN

DAVID MUÑOZ RODRÍGUEZ

JOSÉ MANUEL RODRÍGUEZ VICTORIANO

*DPTO. SOCIOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA SOCIAL*

*UNIVERSITAT DE VALÈNCIA*

Recepción: julio 2018; aceptación: septiembre 2018

## R E S U M E N

EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN “MAPA ESCOLAR DE VALENCIA” NACE DE UN CONVENIO ENTRE EL AJUNTAMENT Y LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA, CON EL OBJETO DE REALIZAR UNA INVESTIGACIÓN DEL CONJUNTO DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA DE LA CIUDAD Y PROPONER, SI SE CONSIDERA NECESARIO, MODIFICACIONES AL MAPA ESCOLAR VIGENTE. EL PROYECTO SE ESTRUCTURA EN DIVERSOS ÁMBITOS TEMÁTICOS DE INVESTIGACIÓN. HA REALIZADO UN ANÁLISIS DE LA LITERATURA CIENTÍFICA ESPECIALIZADA Y DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN MATERIA DE EDUCACIÓN Y ESCOLARIZACIÓN, Y ESTÁ ANALIZANDO LA EVOLUCIÓN DE LOS DATOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS SOBRE LA ESCOLARIZACIÓN OBLIGATORIA EN VALENCIA, SU ZONIFICACIÓN, LAS REPRESENTACIONES DE LA EDUCACIÓN Y EL CLIMA ESCOLAR EN LOS CENTROS DE LA CIUDAD. SE PRESENTAN LOS PRINCIPALES RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.

## PALABRAS CLAVE

MAPA ESCOLAR, ESCOLARIZACIÓN, ZONIFICACIÓN ESCOLAR, DISTRITO ÚNICO, SEGREGACIÓN ESCOLAR, EQUIDAD EDUCATIVA, VALENCIA

## EL PROYECTO "MAPA ESCOLAR DE VALENCIA"

El proyecto de investigación "Mapa Escolar de Valencia" nace de un convenio de colaboración entre el Ajuntament de València y la Universitat de València-Estudi General (UVEG) con el objeto de realizar una investigación del conjunto del sistema de educación obligatoria del municipio de Valencia y proponer, si se considera necesario, modificaciones al mapa escolar vigente. En el proyecto participan diversos profesores y profesoras de la Universitat de València adscritos a las facultades de Ciencias Sociales, Economía, Pedagogía, Geografía y Magisterio.

Un aspecto relevante del proyecto es que, además de su faceta de investigación, incluye como objetivo central la formación y el desarrollo de prácticas profesionales y de investigación para estudiantes de grado, máster y doctorado de dichas facultades.

El concepto de mapa escolar comprende una realidad social compleja fruto de la confluencia a lo largo del tiempo de acciones, actores, intereses y políticas diversas. Se refiere al mecanismo que permite la distribución de la población escolar de un territorio en los centros sostenidos con fondos públicos ubicados en él, pero implica también la distribución y gestión de los recursos escolares presentes en un territorio para satisfacer la demanda de su población escolar. La definición del mapa escolar supone la redistribución simultánea de recursos y demanda para satisfacer las necesidades educativas de la población, condicionado por aspectos económicos, administrativos, políticos, ecológicos, de movilidad o de orden simbólico.

La administración educativa tiene un impacto crucial en el dibujo del mapa escolar tal y como lo conocemos. En primer lugar, mediante la construcción de centros públicos y la ampliación o reducción de líneas en los existentes, pero también mediante los conciertos con centros privados. La aparición de nuevos centros en el territorio modifica las condiciones de oferta y demanda, resultando "estratégica en la distribución equilibrada del alumnado" (Bonal, 2018: 13), e incide en la capacidad de elección de las familias y los criterios que emplean para ello (Valiente, 2008: 3).

La administración también influye en el diseño del mapa escolar mediante la delimitación de distritos escolares, la adscripción de los centros a estos y los criterios para la asignación de plazas o la selección del alumnado de cada centro escolar. Cualquier modificación en la delimitación territorial o en el sistema de reparto de puntos puede alterar la composición de los centros escolares y su rendimiento académico (Alegre, 2017: 2; Murillo Martínez-Garrido, 2018: 54), alterando su prestigio y su atractivo para las familias. La elaboración de ránquines de resultados escolares es otra medida que también tiene un gran impacto al visibilizar las desigualdades sociales subyacentes simplemente como diferencias de resultados académicos (ibíd., p. 55).

Las empresas proveedoras de servicios escolares pueden influir en el dibujo del mapa escolar mediante la implantación de nuevos centros y la promoción de la libre competencia educativa en un contexto de "cuasi-mercado" educativo (Grand, 1991). Para estas empresas, la educación es un negocio (Laval, 2004), y cualquier modificación en el dibujo del mapa escolar altera su capacidad de captar clientes. Un mecanismo fundamental que las empresas educativas tienen para esa captación es la construcción de prestigio mediante la "selección adversa" del alumnado (Benito y González, 2007: 22; Bonal, 2012: 23). Esta selección proporciona mejores resultados académicos para los centros (Coleman, 1966: 20; Valiente, 2008: 8; Dupriez, 2009: 9), que por ello pueden recibir más solicitudes de plazas, aumentar sus posibilidades de elección del mejor alumnado (Maroy, 2008: 7) y legitimar la reproducción de las desigualdades (Bourdieu y Passeron, 1979).

Por último, las familias impactan en el dibujo del mapa escolar mediante la reacción estratégica ante los criterios de selección de alumnado en función del prestigio percibido de las diferentes escuelas (Alegre *et al.*, 2010). Ello implica mecanismos de huida de centros no deseados mediante la elección de un centro escolar que maximice las posibilidades de obtención de plaza, aunque no sea el más deseado (Maroy, 2008: 6; Bonal, 2018: 15). También conlleva medidas de aproximación a los centros considerados mejores, mediante prácticas de

movilidad residencial o "Mortgage school choice", tanto reales como ficticias (Holme, 2002; Bonal, 2018: 15; Olmedo y Santa Cruz, 2008: 9).

La investigación se estructura en diversos ámbitos temáticos. En primer lugar, se parte de un análisis de la literatura científica especializada, estudiando la evolución de diversos aspectos relacionados con la educación, tanto a nivel local como autonómico, nacional, europeo e internacional. Este análisis ha permitido conocer casos, resultados y experiencias similares a los retos a los que se enfrenta el sistema educativo de la ciudad.

A continuación, se han analizado las políticas públicas, revisando la evolución de la legislación vigente en materia de educación, con especial atención a los criterios que regulan la admisión en los centros educativos de Valencia. Dicho análisis muestra el impacto de las políticas públicas en la dinámica de los centros escolares y del alumnado de la ciudad, así como la implicación institucional en el desarrollo y la difusión de la educación obligatoria pública valenciana.

Simultáneamente, se han revisado los datos disponibles de la escolarización en Valencia en los niveles de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y ESO. Estos datos proporcionan información sobre la evolución de las distribuciones sociodemográfica y socioespacial del alumnado en los centros y distritos escolares de la ciudad para abordar el debate sobre la zonificación escolar del municipio desde premisas científicas.

A su vez, se han realizado entrevistas semiestructuradas a casi todos los miembros del Consell Escolar Municipal, y se han llevado a cabo grupos de discusión con familias vinculadas al sistema educativo de la ciudad. El análisis de dichas entrevistas y grupos de discusión proporciona información cualitativa sobre las representaciones sociales de la educación que tienen los distintos agentes implicados, así como los discursos, ideas, motivaciones e intereses presentes en el debate social sobre la educación en la ciudad, y que configuran su cultura escolar particular.

Por último, el proyecto incluye un análisis del clima escolar mediante etnografías escolares grupales en nueve centros de la ciudad. Con ello

se pretende proporcionar información sobre el entorno físico y material de los centros, las relaciones entre los profesores y sus estrategias educativas, la interacción de los alumnos, los procesos de gestión y toma de decisiones, la cultura, actitudes, implicación y disciplina de los agentes involucrados en la vida de los centros escolares, así como las relaciones entre estos y las comunidades en que se inscriben.

Este artículo sintetiza las principales conclusiones y resultados de los diversos ámbitos de la investigación, reflejados en un primer informe del proyecto presentado ante el Consell Escolar Municipal en abril de 2018 (Rodríguez *et al.*, 2018).

#### **LAS POLÍTICAS DE ZONIFICACIÓN**

Hay diferentes acciones y políticas que regulan el proceso de elección de centros escolares y la asignación de plazas en ellos. Algunas tienen como objetivo de planificación el mero ajuste entre oferta y demanda. Otras pretenden la satisfacción de las preferencias de las familias como consumidoras de un servicio mercantilizado (Laval, 2004). Aún son escasas las que tratan de gestionar el equilibrio en las condiciones de escolarización y en la composición social de los diferentes centros en clave de equidad. Las llamadas políticas de zonificación son un elemento fundamental de conexión entre la situación socioeconómica de un territorio y las características del alumnado de sus centros. Un informe del Instituto Ivàlua (Alegre, 2017: 7) destaca que estas políticas se ocupan, por una parte, de definir los límites de las áreas geográficas de asignación y los centros que forman parte de ellas. Por otra parte, pretenden establecer el nivel de prioridad otorgado en el proceso de admisión a la proximidad existente entre la escuela y la residencia de las familias.

Todo ello hace de la política de zonificación un mecanismo clave a la hora de planificar el ajuste entre la oferta y la demanda de plazas escolares. Por ello, este criterio está muy presente en el marco regulador de la asignación de plazas escolares en la mayoría de países de la OCDE (Musset, 2012).

El diseño y la implementación de las políticas de zonificación pueden tomar formas diversas de acuerdo con la combinación de tres elementos (Alegre, 2017: 7). El primero de ellos se refiere al tamaño de las áreas de influencia de los centros educativos, sus límites y, por tanto, al número y tipología de centros entre los que se delimita la prioridad por proximidad.

El segundo elemento es el momento de aplicación del criterio de proximidad. Así, se puede instrumentar como un mecanismo de restricción ex ante, con asignación inicial o por defecto de la escuela que corresponde en un área de influencia determinada, aunque con alguna posibilidad de elección alternativa. También se puede establecer un criterio de priorización ex post, mediante una variable de desempate entre familias que solicitan escuelas con mucha demanda.

Por último, el tercer elemento de las políticas de zonificación tiene que ver con la ponderación del criterio de proximidad. Remite al peso relativo que se otorga a la cercanía del centro escolar al domicilio del alumnado en relación con otros criterios de priorización utilizados en el proceso de admisión escolar, como la renta básica de la unidad familiar, la presencia de hermanos escolarizados en el centro, la cercanía al lugar de trabajo de los progenitores o tutores, o determinadas condiciones sociales como la condición de familia numerosa o monoparental, la concurrencia de diversidad funcional y determinadas enfermedades o, incluso, criterios con cierto margen de arbitrariedad por parte de los centros (Sancho *et al.*, 1989; West *et al.*, 2004; Síndic de Greuges, 2016).

Según diversos autores, la configuración de las áreas o zonas de influencia se ha realizado atendiendo a cuatro modelos regulativos básicos de elección escolar (Olmedo y Andrada, 2008: 1). El primero es un modelo de "zonificación forzada", en el que la adjudicación de centro se condiciona por la proximidad entre la escuela y el lugar de residencia de la familia. El modelo de "zonificación no forzada" es una evolución del modelo anterior, en el que los gestores públicos establecen el mapa de las zonas de influencia de cada centro educativo de acuerdo con el cual el alumnado es asignado por

defecto, aunque se permite a las familias acceder a escuelas fuera de la zona por vías extraordinarias. En el llamado modelo de "elección restringida", se ofrece un amplio margen en la elección de escuela mediante una solicitud en la que se expresa un orden preferencial y en la que la proximidad es un criterio aplicable en caso de sobredemanda en los centros. Por último, el modelo de "libre elección" o de *open choice* permite que las familias puedan optar por cualquiera de los centros públicos o privados, tanto subvencionados como libres, y que las escuelas dispongan de autonomía para definir los criterios de priorización de solicitudes y acceso.

La eliminación del criterio de proximidad como mecanismo de asignación o desempate puede alimentar dinámicas de segregación escolar, sobre todo, cuando se implementa en territorios grandes con una oferta escolar diferenciada y una realidad urbana segregada. Las políticas de libre elección benefician a las familias de mayor capital educativo y económico en la medida en que pueden desplegar estrategias más intensas de información y selección (Parsons *et al.*, 2000). En este contexto, emergen las desigualdades sociales inherentes al proceso de elección escolar, bien por las barreras económicas que experimentan algunas familias a la hora de acceder a determinados centros por el pago de cuotas o el coste del transporte, o bien por las desigualdades en el acceso y en el uso estratégico de información privilegiada sobre el campo de elección, o por la existencia de preferencias y patrones de elección condicionados social y culturalmente (Alegre, 2017: 9).

Esta relación entre "deszonificación" y segregación escolar, tanto económica como étnica o académica, ha sido puesta de manifiesto en estudios realizados en diversos países (Allen, 2007; Burgess *et al.*, 2007; Söderström y Uusitalo, 2010). Estos autores concluyen que la "deszonificación" ha supuesto un incremento en los niveles de segregación académica, socioeconómica y étnica entre los centros.

No obstante, parece existir un cierto consenso en que los modelos de zonas pequeñas que definen un área de influencia diferenciada para cada escuela también pueden resultar perjudiciales en la lucha

contra la segregación, especialmente cuando se aplican en contextos urbanos con niveles de segregación residencial elevados (Alegre, 2017: 8). Puede suceder que el incremento de la segregación escolar sea fruto de las decisiones residenciales de las familias. Allí donde la proximidad entre el centro y el domicilio es determinante, algunas familias privilegiadas pueden elegir dónde vivir en función de la calidad y la composición social de las escuelas de los diversos barrios (Maroy, 2008: 3; Lauder y Hughes, 1999). Si partimos de la situación de que las escuelas más favorecidas se encuentran en los barrios más favorecidos, entonces se produce un proceso de selección que alimenta la segregación residencial y la segregación escolar entre las escuelas de los diferentes barrios.

Pero también, cuando se definen zonas escolares pequeñas, estas comprenden núcleos residenciales socialmente homogéneos. Así, la posibilidad de acceder a un centro socialmente heterogéneo depende de la capacidad que puedan tener las familias de huir de la oferta educativa de su entorno. En zonas desfavorecidas, esta fuga se encuentra principalmente en manos de las familias con más recursos económicos y educativos. Allí donde tienen lugar estos movimientos en la elección de escuela, los niveles de segregación escolar, principalmente por razón socioeconómica, suelen superar la segregación residencial subyacente y generan procesos de estigmatización de determinadas escuelas.

La literatura destaca la elevada presencia de centros privados concertados en zonas socioeconómicas con más ventajas, lo que explicaría la mayor participación de un determinado perfil de capital socioeconómico y cultural de alumnado en este tipo de centros. En los centros concertados, se da una mayor participación de alumnado procedente de familias de "entornos sociales aventajados" (Fernández y Múñiz, 2012: 108), con ocupaciones más cualificadas (Villarroya y Escardíbul, 2008: 13), con mayor nivel educativo familiar (Sancho *et al.*, 1989: 115; Pérez-Díaz *et al.*, 2001) o con rentas superiores (Fuenmayor *et al.*, 2003: 385; Calero y Escardíbul, 2005). Además, diferentes

investigaciones (Bonal y Alabaigés, 2009; Bernal y Lorenzo, 2012; Pérez Díaz *et al.*, 2001) destacan la existencia de mecanismos de selección económica en los centros concertados. A pesar de su supuesta gratuidad, las familias realizan pagos bastante generalizados por diversos conceptos, como uniformes o actividades extraescolares, o se encarecen los servicios básicos como el comedor. Por ello, en el Estado español se observa una fuerte concentración del alumnado extranjero en centros públicos (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2018: 57).

Entre el modelo de pequeñas áreas de influencia y la supresión total de la asignación por proximidad o distrito único, debe existir una política capaz de dibujar zonas escolares amplias e internamente diversas desde un punto de vista socioeconómico y cultural. Este tipo de zonificación puede permitir a las familias disponer de un conjunto suficientemente heterogéneo de centros entre los cuales elegir, sin incentivar la fuga a escuelas privadas o estrategias residenciales generadoras de segregación urbana (Alegre, 2017: 10). De este modo, un sistema de zonas ampliadas puede ser positivo en la reducción de los niveles de segregación entre las escuelas de los diferentes barrios, puesto que zonas escolares amplias e internamente diversas desde un punto de vista social tendrían que permitir que las familias dispusieran de un conjunto suficientemente heterogéneo de centros.

Como indican Murillo y Martínez-Garrido (2018: 54-55), la segregación escolar es un poderoso mecanismo para impedir la igualdad de oportunidades real entre todos los estudiantes, así como para fomentar las desigualdades sociales. La segregación escolar es un proceso complejo, producto de muchos factores entre los que destaca la segregación residencial, pero no es el único. La segregación escolar se promueve también desde decisiones de política educativa, como el fomento de mecanismos de cuasimercado potenciando opciones de elección de centro, el establecimiento de un distrito único o la publicación de ránquines de centros atendiendo a los resultados de pruebas estandarizadas externas.

### LOS MODELOS DE ZONIFICACIÓN ESCOLAR EN LA CIUDAD DE VALENCIA

En el Estado español, se dan dos modelos para gestionar la matriculación del alumnado en los centros escolares, según lo estipulado en la Constitución y las diversas legislaciones en materia educativa. El modelo que se ha implementado mayoritariamente ha sido el de zonificación, delimitando en cada localidad diversas áreas de influencia y asignando los centros educativos a cada una de ellas. El denominado criterio de "proximidad" (Gómez Espino, 2017) se refiere a que las familias tienen preferencia para acceder a los centros situados en el área de influencia del domicilio del alumno o alumna, o el lugar de trabajo de sus progenitores, en combinación con ciertos criterios adicionales. Desde hace unos años, se ha implementado otra propuesta que consiste en la reunificación de las diversas zonas escolares, ubicando todos los centros escolares públicos y concertados de una localidad en un único distrito. De este modo, la cercanía o la pertenencia al área de influencia del centro elegido dejan de computar de manera decisoria en la obtención de una plaza en él.

Desde la aprobación del Estatut d'Autonomia en 1982 y la posterior transferencia en materia educativa a la comunidad, la zonificación escolar ha sido la constante en todo el territorio valenciano. La regulación del acceso a los centros docentes públicos y privados concertados que imparten enseñanzas de régimen general se estableció en el Decreto 11/1986 de 10 de febrero del Consell, y ha sido modificada por el Decreto 186/1994 de 13 de septiembre, el Decreto 27/1998 de 10 de marzo y el Decreto 87/2001 de 24 de abril, aprobados por el Gobierno valenciano. En ellos se establece la pertenencia al área escolar como criterio prioritario con la máxima asignación de puntos. Posteriormente, con el Decreto 33/2007 de 30 de marzo del Consell, otros criterios adquirieron tanta importancia como la "proximidad", y esta desapareció como criterio de desempate en caso de igualdad de puntos.

Con la aprobación del Decreto 42/2013 de 22 de marzo del Consell, el criterio de proximidad perdió importancia, estableciéndose como criterio princi-

pal la presencia de hermanos matriculados en el centro. Con la posterior Orden 14/2013 de 4 de abril de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, se estableció el distrito escolar único, implementándose de forma gradual. En el caso de la capital valenciana, las 19 zonas educativas precedentes fueron reducidas a solo 4 antes de la implantación definitiva de un único distrito. Por tanto, el modelo de zona única escolar estuvo vigente en la Comunitat Valenciana de forma parcial durante el curso 2013/2014, y de forma completa durante los cursos escolares 2014/2015 y 2015/2016.

En 2016, se publicó un nuevo Decreto 40/2016 de 15 de abril del Consell, mediante el que se eliminó la unificación territorial y se volvió a la zonificación anterior para la escolarización, introduciendo algunas modificaciones en los baremos de matrícula. Su aplicación se llevó a cabo durante los cursos 2015/2016, 2016/2017 y 2017/2018. Actualmente existen 21 distritos escolares en la ciudad de Valencia en educación infantil y primaria, y se reducen a 11 en la educación secundaria.

No existen estudios pormenorizados que analicen la incidencia real de la implantación del distrito único en Valencia a la hora de valorar su aplicación. Dependiendo de la visión educativa o política que se tenga, se realiza una visión amable, destacando la prevalencia de la libertad de elección sobre la igualdad en el acceso de toda la población escolar. Una visión más crítica cuestiona esta medida como generadora de desigualdad educativa y social. Este posicionamiento político dificulta un acuerdo necesario entre libertad de elección e igualdad educativa (Fernández, 2007).

### LA CONDICIÓN SOCIOECONÓMICA DE LOS DISTRITOS DE VALENCIA

El concepto de segregación escolar hace referencia a una red educativa en la que se diferencian los perfiles sociales de su alumnado. Define una situación proclive a la homogeneidad social intraescolar y a la heterogeneidad social interescolar; es decir, conduce a un tipo de red escolar con un perfil de alumnado homogéneo dentro de los centros y



heterogéneo entre los diferentes centros (Sindic de Greuges, 2016: 9; Benito y González, 2007).

La segregación escolar nos permite entender la concentración en determinadas escuelas de alumnado cuyas familias tienen unos niveles económicos y culturales más elevados o de escolares procedentes de familias socialmente desfavorecidas, alumnado inmigrante o con necesidades educativas especiales. El fenómeno de la segregación escolar compromete la función de igualación de oportunidades propia de la educación y tiene efectos en los resultados educativos diversos de la comunidad escolar (Alegre, 2017: 2).

El inicio del interés por el estudio sobre segregación escolar se sitúa en los Estados Unidos con la sentencia judicial del caso "Brown vs. Board of Education", que, en el año 1954, declaraba ilegal la segregación de los estudiantes en función del color de su piel. En las décadas siguientes, aparecieron diversas investigaciones que buscaban evaluar la magnitud de la segregación racial, comprender sus causas y relacionarla con el rendimiento y la elección de centro (Coleman *et al.*, 1966). En los años ochenta, estudios sobre elección de centro y segregación educativa tuvieron un desarrollo notable y contribuyeron a la proliferación de las denominadas políticas proelección (Rodríguez, 2015: 526-528).

La introducción progresiva de mecanismos de "cuasi-mercado" (Grand, 1991) en la educación ha polarizado el acceso a esta y propiciado procesos de fuga o *white flight* de sectores de población de clases populares y medias de aquellas escuelas con mayor concentración de minorías étnicas (Bagley, 1996). Al facilitarse y propiciarse la competitividad entre los diversos centros escolares para atraer alumnado, se potencia también la segregación socioeconómica y étnica del sistema educativo.

En la sociedad española, las investigaciones sobre segregación escolar han proliferado en estos últimos años. Las primeras investigaciones realizadas (Sancho *et al.*, 1989; Fuenmayor *et al.*, 2003) coincidían en concluir que la elección escolar entre centros públicos y concertados está muy condicionada por los factores socioeconómicos de las familias y da lugar a centros públicos y concer-

tados muy diferentes en cuanto a su composición social. Estas diferencias entre centros públicos y centros concertados afectan negativamente al sistema de enseñanza en su conjunto (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2011).

Investigaciones recientes muestran que España es uno de los países más segregados de Europa, con cifras muy alejadas de los países de su entorno (Murillo y Martínez-Garrido, 2018). Al presentar datos sobre la segregación escolar en las comunidades autónomas, algunas, como Baleares, Galicia y Aragón, se encuentran entre las más bajas de Europa. Otras, como la Comunidad Valenciana, se sitúan en una situación intermedia, y destaca el caso de la Comunidad de Madrid, que alcanza una de las segregaciones más altas de la Unión Europea.

Uno de los factores que afectan a la segregación escolar en los centros educativos implantados en un territorio es la distribución desigual de su población según factores de orden socioeconómico, político, étnico o de procedencia. Esta segregación residencial se ha estudiado desde diversos puntos de vista (Massey y Denton, 1988) y se ha basado principalmente en el análisis del índice de disimilitud (Duncan y Duncan, 1955) de la población objeto de estudio en relación con el total.

No disponemos de datos desagregados del nivel socioeconómico, el nivel de estudios o el rendimiento académico de la población de Valencia, por lo que la caracterización socioeconómica se ha debido realizar de modo indirecto para las diferentes áreas administrativas de la ciudad.

Se ha seleccionado un conjunto de indicadores simples a partir de un estudio de la Oficina Estadística Municipal (Ajuntament de València, 2016) cuyo objetivo es la identificación de las áreas vulnerables de la ciudad. Parte de las variables propuestas en él constituyen un buen punto de partida para elaborar un catálogo inicial de variables observables definidas sin ambigüedad a partir de datos numéricos que nos permitan caracterizar socioeconómicamente la ciudad de Valencia.

Hemos seleccionado doce variables observables agrupadas en cinco dimensiones, de modo que permiten construir indicadores simples para cada una que, agregados, conforman un indicador de

condición socioeconómica de cada parte de la ciudad. La estructura jerárquica de la división territorial permite la traslación directa de los datos por agregación desde el nivel inferior –la sección censal–, hasta el barrio y el distrito.

La dimensión de demografía está compuesta por dos variables. La primera es el porcentaje de personas con edad superior o igual a 65 años que viven solas, respecto al total de población en el área estudiada. Un valor mayor del indicador se asocia con una peor condición socioeconómica. La segunda variable demográfica corresponde al porcentaje de personas que poseen nacionalidad externa a la Unión Europea. Un valor mayor del indicador se asocia con una peor condición socioeconómica.

La dimensión de capacidad económica se divide en dos subdimensiones con dos variables cada una. La primera subdimensión se refiere a la fiscalidad, y está compuesta por una variable de IRPF y una de IAE. La primera es la estimación del nivel de renta obtenida a partir de datos de la declaración de la renta. La variable de IAE refleja el número de actividades económicas por cada mil habitantes. En ambos casos, un valor mayor del indicador se asocia con una mejor condición socioeconómica. La segunda subdimensión se refiere a la ocupación, y tiene una variable que refleja el porcentaje de personas desempleadas con respecto al total de población en el área. Un valor mayor del indicador se asocia con una peor condición socioeconómica. También tiene una variable que refleja el porcentaje de personas con ocupaciones cualificadas encuadradas en los grupos 1, 2 y 3 de la Clasificación Estándar Internacional de Ocupaciones (ISCO88) con respecto al total de personas ocupadas. Un valor mayor del indicador se asocia con una mejor condición socioeconómica.

La dimensión del parque de viviendas tiene una variable que refleja el valor de las viviendas y otra que refleja su tamaño. La primera es el valor catastral medio del metro cuadrado de superficie de las viviendas situadas en un ámbito. El tamaño de las viviendas se contabiliza mediante su superficie media. Un valor mayor de ambos indicadores se asocia con una mejor condición socioeconómica.

La dimensión de educación contiene una variable que refleja el bajo nivel de estudios, mediante el porcentaje de población de dieciocho o más años que posee una titulación académica inferior al graduado escolar, respecto al total de población de esta edad en el ámbito territorial. Un valor mayor del indicador se asocia con una peor condición socioeconómica. También contiene otra variable que corresponde al porcentaje de población de dieciocho o más años que ha completado estudios postobligatorios respecto al total de población de esta edad en el área estudiada. Un valor mayor del indicador se asocia con una mejor condición socioeconómica.

Por último, la dimensión de participación social contiene dos variables. El asociacionismo se refiere al número de asociaciones por mil habitantes. Un valor mayor del indicador se asocia con una mejor condición socioeconómica. La participación electoral se expresa mediante el porcentaje de abstención en las elecciones municipales. Un valor mayor del indicador se asocia con una peor condición socioeconómica.

Los resultados proporcionan un mapa de Valencia en el que los distritos de Ciutat Vella, Eixample, Extramurs, Campanar y Pla del Real presentan un Índice Socioeconómico Sintético (ISS) muy alto en relación con la media de la ciudad. Se trata de cinco de los seis distritos centrales de la ciudad. Por el contrario, cuatro de los cinco distritos más periféricos presentan un ISS muy bajo. Son los distritos de Poblats Marítims, Poblats de l'Oest, Poblats del Sud i l'Olivereta. Los distritos de Benimaclet y Algirós, en el norte de la ciudad, y el de Patraix, en el sur, tienen un ISS alto, mientras que los distritos de Saïdia, en el centro, Benicalap i Rascanya, en el norte, y Jesús, en el sur, presentan un ISS bajo. Finalmente, los distritos periféricos de Poblats del Nord y Quatre Carreres tienen un ISS en la media de la ciudad.

#### LOS DISTRITOS ESCOLARES DE LA CIUDAD DE VALENCIA

El presente estudio se ha realizado mediante el análisis de los datos escolares proporcionados



por la Concejalía de Educación del Ajuntament de València. Estos datos contienen información sobre el número de unidades y plazas escolares disponibles en cada etapa de cada centro educativo del municipio. También ofrece información del alumnado matriculado en cada uno de ellos y, por tanto, proporciona las vacantes existentes en cada centro escolar de la ciudad. Por último, la base de datos contiene información de las adjudicaciones realizadas a cada centro fuera del periodo ordinario de matrícula.

La segunda fuente de datos utilizada ha sido el padrón municipal de habitantes, proporcionado por la oficina municipal de estadística, de donde se ha extraído la población en edad escolar residente en cada sección censal de la ciudad, así como datos sobre la población inmigrante. Los datos se han agrupado en sucesivas delimitaciones territoriales a nivel de barrio, de distrito administrativo, de distrito y área escolar, y del conjunto del municipio.

El cruce de los datos de ambas fuentes y su análisis con un sistema de información geográfica (GIS) ha permitido valorar la adecuación de la oferta escolar a la demanda existente en las diferentes unidades territoriales de la ciudad. También ha permitido localizar los centros, barrios o distritos con mayor concentración de alumnos y aquellos que, por el contrario, concentran más vacantes y resultan infrautilizados. Los datos también permiten sugerir la existencia de movimientos migratorios de los alumnos entre las distintas áreas de la ciudad. Los resultados se han sintetizado en una cartografía detallada con todas las variables analizadas.

No hemos podido acceder a los datos que permitan conocer los distritos de residencia de los niños y niñas escolarizados en cada centro, o el alumnado residente en Valencia que estudia en otros municipios. Con esta información complementaria podríamos precisar los movimientos migratorios escolares que se producen en el municipio generando segregación escolar.

Los datos nos ofrecen un dibujo general del mapa escolar de la ciudad de Valencia con una oferta escolar insuficiente, con cerca del 8 % de la población escolar matriculada en centros ubicados fuera de su término municipal, y un porcentaje

de implantación de centros de titularidad pública cercano al 60 % de la dotación total. Pese a ello, la oferta educativa en los centros privados concertados es mayor que en los centros de titularidad pública, que supera escasamente el 47 % de las plazas escolares de la ciudad de Valencia. Estos centros concertados agrupan su oferta en menos instalaciones, generalmente de mayor dimensión y capacidad, y tienen un grado de ocupación medio superior al 100 %, frente al 85,30 % de los centros públicos. Más del 97 % de la oferta educativa concertada tiene como lengua vehicular principal el castellano y escolarizan entre el 30 y el 40 % de la población de origen extranjero, dependiendo de la etapa. Los datos también reflejan que los centros concertados son más impermeables a la incorporación en periodo extraordinario de matrícula y escolarizan menos alumnado con necesidades educativas especiales.

Al particularizar el análisis para las diversas áreas administrativas de la ciudad, observamos cómo los centros concertados religiosos tienden a concentrarse en distritos con ISS muy alto o muy bajo, acorde a su tradicional carácter de formación de las élites, por una parte, y a su vocación asistencial, por otra. Los centros concertados laicos lo hacen en distritos con ISS medio o bajo, compitiendo con los centros públicos que cubren mejor los distritos con ISS medio, bajo o muy bajo. El dibujo que nos ofrecen los datos es el de unos distritos centrales de la ciudad con una dotación baja de centros públicos y muy dotados de centros escolares privados con concierto educativo. Por tanto, estos distritos escolarizan a un número bajo de alumnado extranjero y cuentan con pocas vacantes. Pese a tener una demanda potencial inferior a su oferta, son los distritos que alcanzan los índices más altos de ocupación al atraer a población de la periferia de la ciudad. Por el contrario, los distritos periféricos tienen a un alumnado potencial mayor que el número de plazas escolares que ofertan, y ven como su población escolar emigra pese a que sus centros escolares tienen unos índices de ocupación menor. En general, el alumnado extranjero, las vacantes y los centros sometidos a procesos de estigmatización se concentran en estos distritos periféricos.

La zonificación educativa de la ciudad de Valencia tiene su origen en su división administrativa (Ajuntament de València, 1981), y la mayor parte de los cambios introducidos son meros ajustes entre los límites de los distritos para adaptarse a las vías principales del territorio y modificar la adscripción de centros escolares situados en zonas de frontera entre varios distritos. Únicamente cuatro intervenciones suponen un impacto mayor en el dibujo de los distritos. Se trata de la división de los distritos administrativos de Quatre Carreres y Poblats Marítims en dos distritos escolares y de los ajustes de los límites entre los distritos de Sàidia, Pla del Reial, Benimaclet y Rascanya en el norte de la ciudad, y Patraix, Jesús y Poblats del Sud en el sur.

Parece lógico suponer que esta redefinición de los distritos escolares debe ir encaminada a disminuir los desequilibrios entre las dotaciones escolares de los distritos administrativos. Sin embargo, no producen una mejora considerable en los desequilibrios que la desigual implantación de centros escolares en el territorio provoca. Ni siquiera parece que su delimitación haya sido realizada con voluntad de equidad y equilibrio de las desigualdades. Las modificaciones introducidas con los distritos escolares han servido principalmente para intercambiar centros entre distritos cuya dotación era ya suficiente, favoreciendo principalmente a distritos con ISS muy alto (Pla del Reial) y alto (Algirós). Algunas de las modificaciones que incorporan los distritos escolares no solo no resuelven dichas desigualdades, sino que parecen incrementarlas, como ocurre en los distritos escolares de Quatre Carreres-Av. de la Plata y Poblats Marítims-Sud, de ISS medio y bajo.

La ubicación de los centros escolares en los diferentes distritos escolares y la asignación de puntos por pertenencia a cada uno de ellos generan numerosos agravios comparativos en la supuesta asignación de puntos por proximidad, puesto que el 75 % de los centros públicos y el 88 % de los concertados tienen un área de influencia inmediata que afecta a más de un distrito, y tampoco garantizan la posibilidad de escolarización de la población en edad escolar en el propio distrito. En este sentido, la implantación del distrito único ha

permitido ocultar o minimizar un considerable déficit de dotación escolar en algunos distritos de la ciudad de Valencia. Esta falta de plazas escolares en algunos distritos parece ser una de las causas que favorecen la movilidad del alumnado entre los diferentes distritos de la ciudad.

#### ALGUNAS CONCLUSIONES PRELIMINARES

La investigación educativa necesita de un acceso fluido a los datos, gestionados con transparencia, que permitan la construcción de un mapa escolar más ajustado a las demandas y necesidades de la sociedad. Esos datos, y la gestión de la educación, se deben desarrollar con una mayor coordinación entre las distintas administraciones implicadas y diversos agentes sociales. En ese sentido, proponemos la creación de un observatorio de la educación que permita la centralización y administración de los datos, realizar estudios y facilitar la investigación, de modo que la difusión del conocimiento sobre la realidad educativa de la ciudad permita proponer políticas que garanticen el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades.

Resulta imprescindible que la equidad educativa sea un objetivo prioritario de la inspección educativa para evitar la segregación escolar y los procesos de estigmatización de determinadas escuelas, mediante la detección, diagnóstico y puesta en marcha de acciones que incrementen el atractivo de los centros menos demandados por las familias.

La delimitación de los distritos escolares en sí misma no resulta el elemento más relevante en la política de asignación de plazas escolares en la ciudad. Podemos afirmar de modo concluyente que la zonificación única para la ciudad de Valencia es inadecuada para garantizar el acceso equitativo a la educación, mitigar la segregación escolar o garantizar el derecho a la elección de centro de todas las familias. Pero una política de zonificación sin acciones específicas que compensen los efectos de la segregación residencial tampoco permite la reducción de la segregación escolar.

Por tanto, la delimitación de distritos escolares y la adscripción de centros escolares a cada uno de

ellos debe ser profundamente revisada de modo simultáneo con otro conjunto de acciones y políticas, tanto educativas como urbanísticas, de movilidad o de asistencia social si la política educativa municipal tiene como objetivo conseguir un mejor balance entre oferta y demanda, disminuir la migración del alumnado entre los diferentes distritos y reducir la segregación escolar. Se deben regular, por ejemplo, los criterios de admisión y la competencia entre centros, la detección temprana de alumnado con necesidades educativas especiales y su distribución en los centros sostenidos con fondos públicos, así como la flexibilización de las ratios a la hora de distribuir la matrícula en periodo extraordinario.

Resulta imprescindible realizar políticas informativas dirigidas a la población en general, pero en mayor medida a aquellas familias que se encuentran en situaciones de riesgo escolar, de modo que se garantice su derecho a la igualdad de oportunidades educativas.

Luchar contra la segregación escolar implica que las administraciones públicas antepongan y defiendan la educación pública como un derecho fundamental, libre e igualmente accesible para todos, frente al derecho de las familias a elegir una educación diferenciada para sus hijos e hijas. Un equilibrio difícil, pero necesario entre dos derechos aparentemente contradictorios.

## BIBLIOGRAFÍA

- AJUNTAMENT DE VALÈNCIA (1981): *Els nous districtes de la ciutat de València*, Valencia, Ayuntamiento de Valencia.
- AJUNTAMENT DE VALÈNCIA (2016): *Àrees vulnerables a la ciutat de València 2016*, Valencia, Oficina de Estadística del Ayuntamiento de Valencia.
- ALEGRE, M. A. *et al.* (2010). *Les famílies davant l'elecció escolar. Dilemes i desigualtats en la tria de centre a la ciutat de Barcelona*, Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- ALEGRE, M.A. (2017): *Què funciona en educació? Polítiques de tria i assignació d'escola: quines efectes tenen sobre la segregació escolar?*, Barcelona, Fundació Jaume Bofill-Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques (ivàlua).
- ALLEN, R. (2007): "Allocating pupils to their nearest secondary school: the consequences for social and ability stratification", *Urban Studies*, 44(4), pp. 751-770.
- BAGLEY, C. (1996): "Black and White unite or flight? The racialised dimension of schooling and parental choice", *British Educational Research Journal*, 22(5), pp. 643-668.
- BENITO, R. e I. GONZÁLEZ (2007): *Processos de segregació escolar a Catalunya*, Barcelona, Mediterrànea-Fundació Jaume Bofill.
- BERNAL, J. L. y J. LORENZO (2012): "La privatización de la educación pública. Una tendencia en España: un camino encubierto hacia la desigualdad", *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(3), pp. 81-109
- BONAL, X. (2012): *Municipis contra la segregació escolar. Sis experiències de política educativa local*, Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- BONAL, X. (2018): *La política educativa ante el reto de la segregación escolar en Cataluña*, París, UNESCO.
- BONAL, X. y B. ALABAIGÉS (2009): "La segregación escolar en Cataluña", *Cuadernos de Pedagogía*, 387, pp. 89-94.
- BOURDIEU, P. y J. C. PASSERON (1979): *La Reproducción: Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*, Barcelona, Laia.
- BURGESS, S. *et al.* (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*, Massachusetts, MIT Press, pp. 129-143.
- CALERO, J. y J. O. ESCARDÍBUL (2005): "Financiación y desigualdades en el sistema educativo y de formación profesional en España", en V. Navarro (dir.): *La situación social en España*, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 337-383.
- COLEMAN, J. *et al.* (1966): *Equality of Educational Opportunity*, Washington: USA-Department of Health, Education and Welfare.

- DUNCAN, O. D. y B. DUNCAN (1955): "A Methodological Analysis of Segregation Indexes", *American Sociological Review*, 20(2), pp. 210-217.
- DUPRIEZ, V. (2009): *La Segregación escolar: reptes socials i polítics*, Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- FERNÁNDEZ LLERA, R. y M. MÚÑIZ PÉREZ (2012): "Colegios concertados y selección de escuela en España: un círculo vicioso", *Presupuesto y Gasto Público*, 67, pp. 97-118.
- FERNÁNDEZ SORIA, J. M. (2007): "Igualdad y libertad de elección de centro docente: una cuestión polémica para un acuerdo necesario", *Revista de Educación*, 344, pp. 41-59.
- FUENMAYOR, A., R. GRANELL y E. VILLARREAL (2003): "Determinantes de la elección de centro educativo por parte de los padres", *Estudios de Economía Aplicada*, 21(2), pp. 377-389.
- GÓMEZ ESPINO, J. M. (2017): "¿Por qué lo llaman "cercanía" cuando quieren decir "zonificación"? Una propuesta de aplicación de un criterio estricto de proximidad en el proceso de admisión en los centros educativos andaluces, Comunicación, II Conferencia Ibérica de Sociología de la Educación, Córdoba, 13-14 de julio.
- GRAND, J. (1991): "Quasi-Markets and Social Policy", *The Economic Journal*, 101(408), pp. 1256-1267.
- HOLME, J. J. (2002): "Buying Homes, Buying Schools: School Choice and the Social Construction of School Quality", *Harvard Educational Review*, 72(2), pp. 177-206.
- LAUDER, H. y D. HUGHES (1999): *Trading in futures. Why markets in education don't work?*, Buckingham & Philadelphia, Open University Press.
- LAVAL, C. (2004): *La escuela no es una empresa: El ataque neoliberal a la enseñanza pública*, Barcelona, Paidós.
- MAROY, C. (2008): "¿Por qué y cómo regular el mercado educativo?", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(2), pp. 1-11.
- MASSEY, D. S. y N. A. DENTON (1988): "The Dimensions of Residential Segregation", *Social Forces*, 67(2), pp. 281-315.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2018): Informe 2017 sobre el estado del sistema educativo. Disponible en línea: <<https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2017>> (consulta: 15 de octubre de 2018).
- MURILLO, F. J. y C. MARTÍNEZ-GARRIDO (2018): "Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea", *Revista de Sociología de la Educación*, 11(1), pp. 37-58.
- MUSSET, P. (2012): "School choice and Equity. Current policies in OECD countries and a literature review", *OECD Education Working Papers*, 66, París, OECD Publishing.
- OLMEDO, A. y M. ANDRADA (2008): "La libertad de elección de centro en España: particularidades nacionales y modalidades locales", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(2), pp. 1-8.
- OLMEDO, A. y E. SANTA CRUZ (2008): "Las familias de clase media y elección de centro: el orden instrumental como condición necesaria pero no suficiente", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(2), pp. 1-30.
- PARSONS, E., B. CHALKLEY y A. JONES (2000): "School catchments and pupil movements: a case study in parental choice", *Educational Studies*, 26(1), pp. 33-48.
- PÉREZ DÍAZ, V. y J. RODRÍGUEZ (2011): "Diagnóstico y reforma de la educación general en España", en V. Pérez-Díaz et al. (eds.): *Reformas necesarias para potenciar el crecimiento de la economía española*, Madrid, Civitas.
- PÉREZ DÍAZ, V., J. RODRÍGUEZ y L. SÁNCHEZ (2001): *La Familia ante la educación de sus hijos*, Barcelona, Fundación La Caixa.
- RODRÍGUEZ, J. (2015): "La enseñanza general: marco institucional, oferta y demanda, profes-

- sorado”, en VV. AA.: *España 2015. Situación social*, Madrid, CIS.
- RODRÍGUEZ, J. M. *et al.* (2018): *Primer informe del Programa de Investigación: la situación del alumnado y del sistema educativo en la educación obligatoria en la ciudad de Valencia*, Valencia, Universitat de València.
- SANCHO, A. *et al.* (1989): *Criterios de elección de centro escolar. El área metropolitana de Valencia*, Valencia, Consellería de Economía y Hacienda, Generalitat Valenciana.
- SÍNDIC DE GREUGES (2016): *La segregació escolar a Catalunya (I). La gestió del procés de admissió d'alumnat*, Barcelona, Síndic de Greuges de Catalunya.
- SÖDERSTRÖM, M. y R. UUSITALO (2010): “School Choice and Segregation: Evidence from an Admission Reform”, *Scandinavian Journal of Economics*, 112(1), pp. 55-76
- VALIENTE, O. (2008): “¿A qué juega la concertada? La segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña (2001-2006)”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(2), pp. 1-24.
- VILLARROYA, A. y J. P. ESCARDÍBUL (2008): “Políticas públicas y posibilidades efectivas de elección de centro en la enseñanza no universitaria en España”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(2), pp. 1-26.
- WEST, A., A. HIND y H. PENNELL (2004): “School admissions and ‘selection’ in comprehensive schools: policy and practice”, *Oxford Review of Education*, 30(3), pp. 347-369.

