

Homogeneidad y segregación escolar en escuelas situadas en contextos socioeconómicamente desafiantes. Visión de la comunidad educativa

Enviado: 22 de noviembre de 2023 / Aceptado: 24 de marzo de 2024 / Publicado: 1 de abril de 2024

IRENE MORENO-MEDINA

Departamento de Pedagogía, Universidad Autónoma de Madrid, España

irenemorenom@uam.es

 [0000-0002-3745-7253](https://orcid.org/0000-0002-3745-7253)

DOI 10.24310/ijne.12.2023.17919

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo conocer la percepción de los y las docentes de escuelas situadas en contextos desafiantes sobre la homogeneidad y segregación de sus escuelas. Para alcanzar este objetivo se realizan tres estudios de casos en escuelas situadas en contextos socioeconómicamente desafiantes. Los participantes fueron la comunidad educativa y los instrumentos principales utilizados fueron la entrevista semiestructurada y el análisis de los documentos claves. Los resultados señalan que la comunidad escolar percibe que sus escuelas son tratadas y convertidas en centros guetos, que existe una clara falta de compromiso por parte de la Administración ahora trabajar contra la segregación escolar y, en especial, en aquellas situadas en contextos socioeconómicamente desafiantes y la dificultad por parte de otras instituciones socioeducativas del barrio para trabajar contra este problema en soledad. Así, se evidencia la necesidad

ABSTRACT

Homogeneity and scholar segregation in schools in challenging contexts. Vision of the educational community

This research aims to understand the perception of teachers in challenging school contexts about homogeneity and segregation in their schools. To achieve this objective, three case studies were carried out in schools located in socioeconomically challenging contexts. The participants were members of the educational community and the main instruments used were the semi-structured interview and the analysis of key documents. The results indicate that the school community perceives that their schools are stigmatized and segregated, that there is a clear lack of commitment on the part of the administration to work against the school segregation, especially in schools located in socio-economically challenging contexts, and the difficulty for other socio-educational institutions in the neighbourhood to work

de conocer la visión de la comunidad escolar de los centros educativos situados en contextos socioeconómicamente desafiantes para poder trabajar contra esta lacra social, pues un sistema educativo verdaderamente justo no debe permitir la segregación escolar.

Palabras clave: Escuela desfavorecida; desfavorecido educacional; zona de prioridad educativa; segregación; homogeneidad.

against this problem in isolation. Thus, the need to know the vision of the school community in schools located in socio-economically challenging contexts is evident in order to work against this issue, as a truly fair educational system should not allow school segregation.

Keywords: *disadvantages schools; educationally disadvantage; educational priority areas; segregation; homogeneity*

1. INTRODUCCIÓN

Las consecuencias de la segregación escolar se hacen eco en la prensa española y en los informes de las instituciones. Pero es necesario empezar conociendo el concepto. Se entiende que la segregación escolar como un

“fenómeno por el cual los estudiantes se distribuyen desigualmente en unas escuelas u otras en función de sus características personales o sociales, o de su condición, es uno de los elementos educativos que con mayor fuerza ataca a la igualdad de oportunidades educativas, y con ello a la consecución de una sociedad sin exclusiones. Sin embargo, aún se posee información insuficiente sobre la segregación escolar en general, y más en particular en España.” (Murillo y Martínez-Garrido, 2018, p. 2)

Los resultados de Murillo y Martínez-Garrido (2018) ponen en alerta a la comunidad educativa: las escuelas que se encuentran situadas en contextos socioeconómicamente desafiantes, que ya tienen dificultades propias a su contexto, se enfrentan a un sistema educativo en el que no se trabaja por la lucha contra la segregación o la exclusión. Estos mismos investigadores señalan que, en España, el conocimiento sobre la segregación escolar es limitado y presentan, como un perfil, la segregación escolar por nivel socioeconómico (Murillo y Martínez-Garrido 2019).

La segregación escolar no es una preocupación que se dé exclusivamente en España. En los últimos años se le está dando relevancia y así puede comprobarse en las investigaciones realizadas en diferentes países de todo el mundo como pueden ser las comparaciones realizadas en América Latina (Murillo, 2016; Murillo, y Martínez-Garrido, 2017; Vázquez, 2016) o estudios en concretos Argentina (Tavernelli et al., 2021), Bélgica (Demeuse y Friant, 2011), Chile

(Elacqua, 2012; Valenzuela et al., 2014), Estados Unidos (Frankenber et al., 2011; Marcotte y Dalane, 2019), Inglaterra (Gorard y Siddiqui, 2016; Jerrim et al., 2017), Países Bajos (Sykes y Kuyper, 2013), Portugal (Abrantes et al., 2016; Firmono et al., 2020), Rusia (Ivaniushina et al., 2019) o Suecia (Östh et al., 2013; Riedel et al., 2010; Söderström y Uusitalo, 2016)

En España también se han realizado estudios, como en Aragón (Mancebón-et al., 2014), Barcelona (Bonal, 2018), Granada (Lubián Graña, 2021), Madrid (Murillo y Martínez-Garrido 2018), Málaga y Sevilla (Gómez Espino, 2019) o Murcia (Antón Hurtado et al., 2022). Destaca el estudio de Murillo y Martínez-Garrido (2018) en el que se señala que España, al ser comparado con otros países europeos, es uno de los que tiene mayor segregación por nivel socioeconómico y que estos datos se acerca a los datos de los países del este de Europa y se aleja de los estados próximos.

Que las escuelas se encuentren en contextos socioeconómicamente desafiantes supone que la situación de vulnerabilidad aumente los riesgos de la población ante la exclusión (Alguacil et al., 2014). Una de las causas que empeora la situación de segregación es la educación privada, ya que fomenta la distancia socioeconómica y cultural de estudiantes y familias (Murillo et al., 2018). Pero también son las políticas educativas. Por ejemplo, Bonal y Zancajo (2020) realizan un análisis en Barcelona con datos de residencia y escolarización para estudiantes de centros educativos de infantil y primaria y señalan que la segregación escolar podría reducirse con una escolarización por proximidad para la segregación por nivel socioeconómico y de nacionalidad extranjera y que para ello y la reducción de segregación es necesario la implicación política. Murillo y Martínez-Garrido 2018B Analizando a la Comunidad de Madrid, la región en España con una mayor segregación escolar, encontramos que, por una parte, en los últimos años lleva aplicando políticas de elección escolar encaminadas a la creación de un cuasi-mercado escolar tales como el distrito único, por el cual las familias pueden elegir escuela en toda la Comunidad o la publicación de rankings entre centros para facilitar la elección, pero también la política de centros bilingües que segrega a los estudiantes con más dificultades de aquellos que no lo son

La realidad es que en España hay un sistema educativo que no es equitativo si se pone el foco en la segregación y eso puede verse, además, entre las diferentes comunidades autónomas (Murillo et al., 2017), a lo que se suma que la política de zonificación fomenta la violencia estructural de sistema educativo (García et al., 2014).

Como puede leerse son numerosos los estudios que indican a través de diferentes datos de PISA o datos propios de la región cuáles son lugares son los más segregados. En base

a eso, es necesario conocer también qué es lo que dice la comunidad educativa sobre esta problemática. De esta manera, el objetivo de esta investigación es conocer la percepción de los y las docentes de escuelas situadas en contextos desafiantes sobre la homogeneidad y segregación de sus escuelas.

2. MÉTODO

2.1. Enfoque metodológico

Dado el carácter cualitativo de nuestra investigación y para lograr el objetivo, la investigación se basa en el método de estudio de casos. Es requisito indispensable establecer unos criterios de selección de casos. Los criterios para esta investigación fueron:

- que los centros educativos fuesen de titularidad pública,
- que los centros educativos tuviesen educación infantil y primaria,
- que los centros educativos tuviesen matriculados a estudiantes del entorno,
- que el entorno de los centros fuesen zonas con alto desempleo y bajo ingreso per cápita

Se seleccionaron tres centros educativos de educación infantil y primaria de tres barrios distintos de Madrid que estaba situadas en contextos socioeconómicamente desafiantes.

2.2. Categorías de análisis

El trabajo de campo fue orientado a partir de las siguientes categorías de análisis a priori:

- Apertura del personal de las escuelas hacia el contexto.
- Actitudes de las familias hacia el centro educativa.
- Dificultades específicas derivadas de la segregación.
- Relación entre la comunidad escolar y el barrio.
- Actitudes de los docentes hacia la segregación escolar
- Actitudes de los docentes hacia la escuela, compromiso y sentido de pertenencia e implicación.

2.3. Participantes

Las personas participantes fueron personal docente y no docente de los centros educativos, más concretamente el equipo directivo, el equipo docente y educadores sociales, trabajadores sociales y enferma de la escuela. El grupo final de participantes varió entre centros debido a las características de la escuela y del personal.

2.4. Instrumentos de obtención de información

Para recopilar datos, se analizaron los documentos claves de cada centro educativo, se utilizó la observación no participante y se realizaron entrevistas semiestructuradas, abiertas e informales.

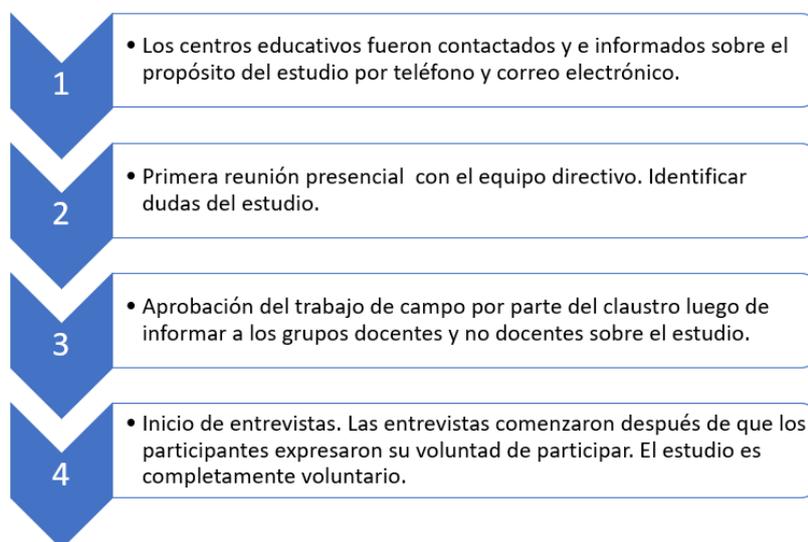
Para revisar los documentos clave, se consideraron los documentos más relevantes de cada centro. Por ejemplo: a) proyectos educativos, b) planes de acción conjuntos y/o informes del centro, c) planes y proyectos vigentes y finalizados, d) sitio web del centro y blog personal de cursos y proyectos, e) informes de la Asociación de Madres y padres de alumnos o familiares de alumnos f) Blog de la asociación (si lo hubiera) e) Documentos de trabajo internos aportados por el centro. Se utilizaron diarios de campo para las observaciones no participantes. Los/as investigadores/as estuvieron presentes en cada centro durante todo el período del estudio, junto con otros participantes, siempre y cuando no se perjudicaba a la dinámica del centro.

Para las entrevistas semiestructuradas se elaboró un guion con el núcleo temático del estudio en base a categorías a priori previamente establecidas. El guion original incluía 30 preguntas clave, pero no todas fueron formuladas, algunas fueron respondidas a medida que los entrevistados respondieron otras preguntas. Además de las preguntas directamente relacionadas con los temas discutidos, el comienzo de la entrevista consistió en preguntas cordiales y al final de la entrevista se hicieron varias preguntas finales.

Durante estas sesiones, se adaptaron las respuestas de los participantes y hicieron modificaciones sobre aquellas preguntas a las que se les dio una respuesta corta para profundizar cuestiones importantes. Todo ello de forma no invasiva. Los participantes eligieron un lugar para la entrevista, la hora y la fecha disponibles con total flexibilidad. Las entrevistas tuvieron una duración de entre una hora y una hora y media.

2.5. Trabajo de campo

Para realizar el trabajo de campo se siguieron las siguientes etapas:



Tras la entrevista inicial con la dirección, se leyeron los documentos más importantes. El punto final de la recopilación de datos de la entrevista se determinó cuando no se obtuvieron datos nuevos relevantes para los objetivos del estudio a partir de la información recopilada. El tiempo necesario para recopilar datos de una escuela dependerá de los requisitos de la investigación y de los propios centros. Estos tiempos fueron de un mes para el CEIP Rincón de la Victoria, y de dos meses para el CEIP La Cala del Moral, y el CEIP Torre de Benagalbón. Los nombres de los centros educativos no son reales y corresponden a nombres de núcleos urbanos de un municipio elegidos al azar.

2.6. Análisis de datos

Una vez completada la recopilación y transcripción de datos, comenzó el análisis, utilizando el software Atlas.ti para facilitar el etiquetaje de los datos. El primer análisis se realiza por escuela. Para llevar a cabo la triangulación, se vuelve a contactar con los centros educativos y se presentan los resultados en forma de informe. El proceso de investigación se desarrolló bajo los principios éticos de la investigación humana, recogidos en la Declaración de Helsinki y para la realización de la investigación se pusieron en práctica las directrices del Comité de Ética para la Investigación de la Universidad Autónoma de Madrid. Los nombres de los y las

participantes voluntarios/as no aparecen y el nombre de sus centros educativos no son reales, ya que se garantizó la confidencialidad de los datos.

3. RESULTADOS

Los docentes de las diferentes escuelas mencionan, al ser entrevistados, que las zonas en la que están ubicados los colegios son o fueron un gueto hasta hace poco tiempo. En estos barrios todavía hay instalaciones que requieren ser mejoradas o espacios con estructuras deficientes. La historia de estos espacios y el imaginario social que se ha creado alrededor de la idea de gueto no se han quedado solo en el barrio o en las zonas cercanas a este, sino que se han extendido por toda la ciudad y a otras poblaciones. Esto ha sucedido de tal forma que, actualmente, esas ideas preconcebidas, que se desarrollaron hace más de 10 años, persisten y siguen perjudicando al barrio, incluso después de haber evolucionado y superado su pasado como gueto.

Desde el CEIP Rincón de la Victoria se manifiesta que, durante muchos años, una escuela situada en una estructura urbana considerada marginal que concentraba a la población según su origen étnico y posición socioeconómica. Una maestra lo resume con las siguientes palabras: Esto era un poco gueto. (CEIP Rincón de la Victoria, Docente 1, 2:30). Y es que El barrio en el que se encuentra el CEIP Rincón de la Victoria es, según las palabras de un trabajador social de la zona, un espacio multicultural y no intercultural:

Este barrio es un espacio multicultural en el que jamás ha existido un verdadero proceso de transformación intercultural. Cada uno vive tratando de salir adelante como puede. (Trabajador social, 3:2)

También lo indican desde el CEIP La Cala del Moral: Es obvio que la gestión de la política educativa de la Comunidad de Madrid también ha influido en el barrio y en la escuela: ha aumentado el número de colegios concertados y las ayudas, lo que ha perjudicado a la diversidad. Se ha convertido en un centro demasiado uniforme. Así lo afirman dos docentes:

Esto es muy gueto, muy zulo. Solo hay una cultura. (CEIP La Cala del Moral, Docente 2, 2:9)

Este cole es un gueto. Y lo que lo rodea es gueto. (CEIP La Cala del Moral, Docente 7, 7:6)

Estos barrios han sido, y siguen siendo, poco cuidados por las diferentes Administraciones con responsabilidad para intervenir en ellos. No dotan a sus escuelas y a sus Servicios Sociales con los recursos y las herramientas necesarios para realizar su labor en un contexto socioeconómicamente desafiante y los servicios básicos han pasado desapercibidos y no se han reforzado de acuerdo con las necesidades del lugar.

Los docentes del CEIP La Cala del Moral, que han podido observar el cambio a lo largo de los años, creen que los colegios que no son públicos y se permiten seleccionar a sus estudiantes repercuten en el barrio y en la escuela. En los privados solamente entran aquellos niños a los que les interesa tener, son excluyentes y han transformado las relaciones entre los estudiantes. Al ser ahora una escuela tan homogénea, no hay diversidad y solo conocen las situaciones de conflicto y problemas en los que se ven inmersos. Lo expone una maestra:

Influye que nos han puesto el colegio seleccionador, pues los poquitos sin problemas se fueron allí.
(CEIP La Cala del Moral, Docente 3, 3:3)

El cuidado y la imagen del barrio puede afectar el bienestar y la salud de las personas que habitan en él, y a nivel social se genera cierta desconfianza hacia los lugares descuidados por las Administraciones. De hecho, es el personal externo de las escuelas, los profesionales de las asociaciones y ONG del barrio, quienes explican que esos prejuicios alrededor del contexto son complejísima de trabajar y siguen afectando a los estudiantes cuando abandonan el sistema educativo.

Los docentes del CEIP La Cala del Moral declaran que la legislación a la que se ven sometidas las escuelas con la etiqueta de Centro de Especial Dificultad no facilita la compensación para el alumnado, sino que, por el contrario, es un elemento para fomentar la segregación y supone, al fin y al cabo, tener una ley segregadora. La sensación que tienen estos profesores es que cuando las escuelas adquieren esta categoría se crea una falsa idea sobre ellas ante la opinión pública.

El CEIP Torre de Benagalbón es un centro muy solicitado. La población que acude a la escuela es homogénea tanto en nivel socioeconómico, como en situaciones problemáticas. Las familias con mayores recursos económicos han optado por acudir a otros colegios del barrio. El personal sabe que la diversidad no debería ser motivo de división de la población y sin ayuda de la Administración, los docentes no pueden hacer nada para remediar esta segregación, tal como lo explica la jefa de estudios:

La Administración tendría que conseguir que esto no fuera un barrio gueto. Tendría que obligar a la gente a entrar aquí. Entonces, que se mezclara un poco, que en las clases hubiera de todo un poco. En mi clase yo no tengo ningún niño que digamos un niño estándar español del barrio, yo eso no lo tengo en mi clase. (CEIP Torre de Benagalbón, Miembro equipo directivo, 5:10)

También los CEIP La Cala del Moral: Esto perjudica claramente a los estudiantes de la escuela. Pues siendo el colegio un espacio de convivencia con otras culturas y otras realidades,

se ha convertido en un lugar sin mestizaje. Y, obviamente, esto no ayuda nada a una futura mejor convivencia entre las familias del barrio. Pero el equipo humano no puede luchar contra esta injusta segregación. Es un trabajo para el que no cuentan con ningún recurso y menos con la intervención de la Administración, y así lo dice una de las docentes:

La implicación de la Administración es escasa. Nosotros lo mandamos todo a la Administración, y se supone que tú tomas medidas y que la Administración toma las suyas. Pero no se toman las suficientes. (CEIP La Cala del Moral, Docente 4, 4:3)

Las tres escuelas públicas españolas de este estudio, cercanas a colegios de carácter privado, comenzaron a observar cómo sus centros se fueron convirtiendo en lugares para aquellos estudiantes que las escuelas privadas no admitían porque ya habían seleccionado a otros cuyas familias tenían mejores condiciones socioeconómicas y eran «normales». Así se quedaron con una gran tasa de homogeneidad entre sus estudiantes, todos con problemas de diversa índole y familias con pocos recursos. Esta segregación modifica —radicalmente— el estado de estos centros, obligados a convertirse, casi, en escuelas de compensación. Así lo dicen desde el CEIP Torre de Benagalbón, hay bastante homogeneidad en las aulas. Uno de los docentes declara que se debe a la exclusión:

Se está excluyendo un poquito a la sociedad y se están haciendo como grupos educativos. Yo creo que a los coles concertados están yendo los de familias un poco más pudientes y aquí a los colegios públicos del barrio vienen los menos pudientes. [...] A los padres les asusta un poquito el hecho de llevarlos al cole público por las características de las familias. Tratan de separarlos, intentan como protegerlos, pero es evidente que la sociedad no hace ningún bien. Pero bueno, son las características de los centros y es la realidad que vivimos hoy en día. (CEIP Torre de Benagalbón, Docente 3, 8:10)

Desde este mismo centro, CEIP Torre de Benagalbón, el equipo directivo cree que no es un centro heterogéneo porque las familias del barrio con más recursos tienen, quizás, un pensamiento erróneo sobre aquellas que son más pobres, con menos nivel sociocultural o con dificultades económicas. Una persona del equipo no docente señala:

La mayoría de los padres si se pueden permitir otro colegio, lo van a ir a pagar, por mucho que todos los profesores de aquí estén por oposición, que se hayan ganado la plaza, que un privado o concertado no es así. (CEIP Torre de Benagalbón, Personal de enfermería, 4:13)

Tal y como han manifestado en las escuelas analizadas, el sistema educativo es demasiado estructurado para estos contextos en los que se requiere más flexibilidad, una dotación de recursos adecuada y una mayor comprensión sobre sus características. Es más, los centros

no cuentan con recursos contra la segregación y la homogeneización y, en ese sentido, los docentes y el equipo directivo se encuentran muy apartados de la Administración, que no ha tomado alguna medida y no ha establecido algún tipo de canal para evitar la segregación y la homogeneidad que se dan en sus escuelas. Lo refieren en el CEIP La Cala del Moral:

No debería estar permitido que exista un cole exclusivamente... porque ya de por sí están apartados de la sociedad. Yo leí en la ley que no se puede hacer eso. Y cuando hemos hecho la memoria en la que se dice que hemos hecho algo para compensar, pues es que no sé qué hemos hecho para compensar. Porque mi compensatoria la entiendo en que mis niños alcancen el mismo nivel curricular que los de su edad. Pero lo de compensar socialmente, ahí no sé cómo un maestro puede incidir, ahí se nos escapa de las manos. (CEIP La Cala del Moral, Docente 2, 2:8)

La Administración dejó que el colegio se convirtiera en exclusivo para una etnia con similar problemática, lo que hace más difícil el trabajo del equipo docente. Cuentan con los mismos recursos que cualquier otro centro y el número de profesores es proporcional al de estudiantes, sin tener presente sus casuísticas. El barrio de Orcasitas ha contribuido a la homogeneidad promoviendo, desde la base, la segregación, lo que ha cambiado, a lo largo de los años, la dinámica del colegio.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Durante la investigación se ha manifestado claramente que los docentes conviven diariamente con la idea de que sus centros se están convirtiendo, si no se han convertido ya, en centros gueto. Se manifiesta la falta de compromiso de la Administración y son las asociaciones y las ONG las que se encargan de trabajar contra la segregación. La cooperación entre las instituciones socioeducativas en contextos de mayor vulnerabilidad es algo que también se manifestó en el estudio de Moreno-Medina y Márquez (2019): si la administración pública no da los suficientes recursos para trabajar las necesidades del barrio se genera la necesidad de cooperación entre las instituciones de este para intentar reducir los problemas.

Asimismo, la selección de centro se manifiesta con preocupación entre la comunidad escolar. Algo que coincide con los resultados empíricos: la segregación se ve aumentada por las políticas de admisión (Bonal y Zancajo, 2019) y las políticas de elección aumenta la homogeneización en las escuelas de estudiantes en situación de vulnerabilidad (Boterman, 2013; Kye, 2018). Garantizar la oferta de plazas públicas, y por tanto gratuitas, y la promoción de políticas educativas públicas que trabajen verdaderamente contra la segregación es algo esencial para garantizar la igualdad (Jiménez-Delgado et al 2016).

El análisis de fortalezas de esta investigación destaca el acceso a centros educativos que se encuentran en contextos socioeconómicamente desafiantes y dar voz a la comunidad educativa sobre un tema como la segregación escolar. también se puede considerar una fortaleza pues la mayoría de los estudios tienen un enfoque cualitativo y este estudio tiene el objetivo de conocer la percepción de los y las docentes de escuelas situadas en contextos desafiantes sobre la homogeneidad y segregación de sus escuelas. Como debilidades, se señala la imposibilidad de generalizar los resultados. Esta debilidad puede abrir futuras líneas de investigación como la de dar voz a la comunidad educativa de diferentes regiones y países ya que la segregación escolar tiene relación directa con las políticas públicas y el trabajo de la Administración con las escuelas.

Para trabajar contra la segregación escolar es evidente que se requieren cambios. La comunidad educativa que lo vive tiene que aportar y su voz es valiosa para luchar contra las injusticias. La idea es clara, un sistema educativo verdaderamente justo no debe permitir la segregación escolar.

5. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido desarrollado en el marco del Proyecto I+D+i de Excelencia Escuelas en contextos socio-económicamente desafiantes: Una aproximación desde la Educación para la Justicia Social de Investigación. Ref: EDU2014-56118-P.

Irene Moreno-Medina agradece el contrato postdoctoral de Margarita Salas para jóvenes doctores (CA4/RSUE/2022-00208), financiado por la Unión Europea “NextGenerationEU”, por el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia y por el Ministerio de Universidades, en el marco de las ayudas Margarita Salas para la Recualificación del Sistema Universitario Español convocadas por la Universidad Autónoma de Madrid, en colaboración con la Universidad de Sevilla.

6. REFERENCIAS

- Abrantes, P., Seabra, T., Caeiro, T., Almeida, S. y Costa, R. (2016). “A escola dos ciganos”: contributos para a compreensão do insucesso e da segregação escolar a partir de um estudo de caso. *Configurações. Revista Ciências Sociais*, 18, 47-66. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.3658>
- Alguacil J., Camacho, J., y Hernández, H. (2014). La vulnerabilidad urbana en España. Identificación y evolución de los barrios vulnerables. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, (27), 73-94. <https://doi.org/10.5944/empiria.27.2014.10863>

- Antón Hurtado, F., Sánchez Vera, F., Martínez Guirao, J. E. y Tellez Infantes, A. (2022). Social Sustainability and School Segregation in the Region of Murcia (Spain). *Sustainability*, 14(3), 1580. <https://doi.org/10.3390/su14031580>
- Bonal X. y Zancajo, A. (2019). *Equivalència territorial en la planificació educativa a Barcelona*. Consorci d'Educació de Barcelona.
- Bonal X. y Zancajo, A. Villa, A. Z. (2020). Elección de escuela, movilidad y segregación escolar del alumnado vulnerable en Barcelona. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 197-218. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.008>
- Boterman, W. R. (2013). Dealing with diversity: Middle-class family households and the issue of “black” and “white” schools in Amsterdam. *Urban Studies*, 50(6), 1130-1147. <https://doi.org/10.1177/0042098012461673>
- Cuartero Cobo, M. del M. (2023). La segregación en la escuela concertada. Un análisis a través de las actividades complementarias. *EUNOMÍA. Revista En Cultura De La Legalidad*, 24, 49-68. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2023.7655>
- Demeuse, M. y Friant, N. (2011). School segregation in the French Community of Belgium. *International perspectives on countering school segregation*, 169-187.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.08.003>
- Firmino, J., Nunes, L. C., de Almeida, S. y Batista, S. (2020). *Student segregation across and within schools. The case of the Portuguese public school system* (No. wp633). Universidade Nova de Lisboa, Nova School of Business and Economics. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3555011>
- Frankenberg, E., Siegel-Hawley, G. y Wang, J. (2011). Choice without equity: Charter school segregation. *Educational Policy Analysis Archives*, 19(1), 1-96. <https://doi.org/10.14507/epaa.v19n1.2011>
- García, F. J., Olmos, A., Rubio, M. y Capellán, L. (2014). Sobre agrupamiento, concentración, segregación o guetización escolar: Claves para un análisis interpretativo de tales situaciones y procesos. En C. Blanco-Fernández (Coord.), *Movilidad humana y diversidad social en un contexto de crisis económica internacional* (pp. 253-276). Trotta.
- Gómez Espino, J. M. (2019). Zonificación escolar, proximidad espacial y segregación socioeconómica. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (168), 35-54. <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.168.35>

- Gorard, S. y Siddiqui, N. (2016). *Grammar schools in England: A new approach to analyzing their intakes and outcomes*. Durham University Press.
- Ivaniushina, V., Makles, A. M., Schneider, K. y Alexandrov, D. (2019). School segregation in St. Petersburg—the role of socioeconomic status. *Education Economics*, 27(2), 166-185. <https://doi.org/10.1080/09645292.2018.1538408>
- Jerrim, J., Shure, N., Gutiérrez, G. y Torres, R. (2017). Socioeconomic Segregation in Secondary Schools: Evidence From Across the UK. In *The PISA effect on global educational governance* (pp. 95-108). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315440521-7>
- Jiménez-Delgado, M., Jareño-Ruiz, D. y El-Habib, B. (2016). La expansión de la educación infantil en España: entre la igualdad de oportunidades y la segregación. *Revista Ibero-americana de Educação*, 72, 19-44. <https://doi.org/10.35362/rie72034>
- Kye, S. H. (2018). The persistence of white flight in middle-class suburbia. *Social Science Research*, 72, 38-52. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2018.02.005>
- Lubián Graña, C. (2021). Segregación residencial, segregación escolar y vulnerabilidad por origen nacional: La ciudad de Granada como estudio de caso. *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, 52, 249–286. <https://doi.org/10.14422/mig.i52.y2021.009>
- Marcotte, D. E. y Dalane, K. (2019). Socioeconomic segregation and school choice in American public schools. *Educational Researcher*, 48(8), 493-503. <https://doi.org/10.3102/0013189X19879714>
- Moreno-Medina, I. y Márquez, C. (2019). Sinergias entre instituciones socioeducativas como respuesta ante las necesidades sociales: Una aproximación a través del análisis de redes sociales. *IJNE: International Journal of New Education*, 3, 86-101. <https://doi.org/10.24310/IJNE2.1.2019.6560>
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la Segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 11(1), 37-58. <https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>
- Murillo, F. J., Belavi, G. y Pinilla Rodríguez, L. (2018). Segregación escolar público-privada en España. *Papers. Revista De Sociología*, 103(3), 307-337. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2392>
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2017). Estimación de la magnitud de la segregación escolar en América Latina. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 11-30. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m9-19.emse>

- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2019). Perfiles de segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas. *RELIEVE*, 25(1), art. 1. <http://doi.org/10.7203/relieve.25.1.12917>
- Murillo, F. J. (2016). Midiendo la segregación escolar en América Latina. Un análisis metodológico utilizando el TERCE. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), 33-60. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.4.002>
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C. y Belavi, G. (2017). Segregación escolar por origen nacional en España. *OBETS: Revista de Ciencias Sociales*, 12(2), 395-423. <https://doi.org/10.14198/OBETS2017.12.2.04>
- Östh, J., Andersson, E. y Malmberg, B. (2013). School choice and increasing performance difference: A counterfactual approach. *Urban Studies*, 50(2), 407-425. <https://doi.org/10.1177/0042098012452322>
- Riedel, A., Schneider, K., Schneider, C. y Weishaupt, H. (2010). School choice in German primary schools: How binding are school districts? *Journal for Educational Research Online*, 2(1), 94-120
- Sykes, B. y Kuyper, H. (2013). School segregation and the secondary-school achievements of youth in the Netherlands. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39(10), 1699-1716. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2013.833707>
- Tavernelli, R., González, A. y Buratovich, P. (2021). Migraciones regionales en Ciudad de Buenos Aires: interculturalidad y segregación escolar. *Estudios Sociales Contemporáneos*, 25, 26-52. <https://doi.org/10.48162/rev.48.012>
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. y Ríos, D. D. L. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- Vazquez, E. J. (2016). Segregación escolar por nivel socioeconómico. *Económica*, 62, 121-184.