

## ***Cuando las políticas públicas se transforman en mecanismos (re)productores de desigualdad educativa: el caso español en el acceso al sistema escolar***

### ***When public policies transform into mechanisms (re)producers of educational inequality: the Spanish case in access to the school system***

**Daniel Turienzo<sup>1</sup>**

e-mail: [dani\\_turienzo@yahoo.es](mailto:dani_turienzo@yahoo.es)

*Ministerio de Educación y Formación Profesional. España*

**Jesús Manso**

e-mail: [jesus.manso@uam.es](mailto:jesus.manso@uam.es)

*Universidad Autónoma de Madrid. España*

**Resumen:** El sistema educativo español, se ha mostrado como uno de los más segregadores de su entorno en lo que a inclusión social se refiere. Este hecho, unido a que España sea uno de los países donde la escuela privada (concertada en el caso español) atiende a un mayor número de alumnos, han despertado el interés de la comunidad científica. La mayoría de trabajos han tratado de determinar el impacto de la escuela concertada sobre la segregación. Las investigaciones realizadas han aportado evidencias sobre la existencia de ciertos perfiles de alumnado susceptible de sufrir las consecuencias de la segregación en función de sus características personales, sociales, económicas y culturales. Tomando dichos trabajos como punto de partida, el objetivo principal del presente artículo es detectar los mecanismos que contribuyen a perpetuar situaciones de injusticia social, así como las medidas encaminadas a combatirlos o paliar sus efectos. Para ello

---

<sup>1</sup> Este artículo se elabora en el marco la Tesis Doctoral del primer autor, titulada "La equidad del sistema educativo español", dirigida por el segundo autor y defendida en 2019, así como del Proyecto #Lobbyingteachers: fundamentos teóricos, estructuras políticas y prácticas sociales de las relaciones público-privadas en materia de profesorado en España". (Ref. PID2019-104566RA-100) ce la convocatoria 2019 del Programa Estatal de I+D+I.

se recurre, como principal herramienta metodológica, a la revisión de los trabajos desarrollados por diferentes autores y entidades de reconocido prestigio sobre la segregación en el contexto español, incluidos Ayuntamientos y Comunidades Autónomas. Dicha compilación permite detectar aquellas medidas que gozan de una mayor aceptación científica aun asumiendo la disparidad de modelos en aplicación a los contextos para los que han sido creadas. La principal conclusión que se deriva es la existencia de una amplia gama de estrategias que permiten combatir cada uno de los elementos de la segregación y la urgencia con que han de aplicarse por parte de los poderes públicos.

**Palabras clave:** Segregación escolar; equidad; inclusión; educación concertada; derecho a la educación.

**Abstract:** The Spanish education system has proven to be one of the most segregatives of its surroundings with regard to social inclusion. This combined with the fact that Spain is one of the countries where private school (public funded in the Spanish case) serves a great part of the students, has awoken the interest of the scientific community. The most part of the Works have tried to assess the impact of the public funded schools in the field of school segregation and the equity of the educational system. Researches have proven the existence of certain profiles of students that are more likely to suffer the consequences of segregation based on their personal, social, economic and cultural characteristics. Taking those Works as a starting point, the main objective of this article is to capture the mechanisms by which this social injustice is perpetuated, but also the measures intended to fight or lessen its effects. With that purpose, as a main source, we analyze works by different authors and institutions of recognized prestige on segregation in the Spanish context, including municipal councils and autonomous communities. That compilation allows to detect the most prestigious measures among the scientific community even assuming the disparity between models in regard of the contexts for which they were created. The main conclusion that shows, is the existence of a great range of possible strategies that would help to fight the elements of segregation and the urgency of implementing them by the public authorities.

**Keywords:** school segregation; equity; inclusion; concerted education; education rights.

Recibido / Received: 29/10/2020

Aceptado / Accepted: 15/12/2021

## 1. Sobre las causas y las consecuencias de la segregación

En 1985 se aprueba en España la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), que venía a desarrollar el artículo 27 de la Constitución Española. En esta se opta por crear un sistema de concertados que reformulaba el sistema de ayudas públicas poco controladas en la Ley General de Educación (LGE) de 1970. El objetivo que se pretendía con la red concertada era doble: por una parte, articular una respuesta política que materializara la libertad de elección defendida por los sectores más conservadores de la sociedad (Bonal y Verger, 2017) y, por otro lado, permitía extender la educación a amplios sectores de la población, tal y como defendían los sectores progresistas en un contexto en que el sistema todavía era incapaz de garantizar una plaza escolar a todos los menores en edad de asistir a la escolaridad obligatoria (Rambla y Bonal, 2004).

Pasadas varias décadas tras su implantación, España es uno de los países del mundo en que esta fórmula tiene un mayor peso. Según datos de la OCDE (2018), España es el segundo país con mayor porcentaje en Educación Primaria de centros concertados (superando ya el 30% de educación concertada), tan sólo superado por Bélgica.

El auge de esta red, unido a las desviaciones que se han producido en este modelo, han estimulado de forma notable la investigación sobre la misma (Elacqua *et al.* 2016; Murillo, *et al.*, 2018; Verger *et al.* 2016). Dichas investigaciones, y otras anteriores (Bonal, 2002; Calero y Escardíbul 2007; Fernández Llera y Muñiz, 2012), han puesto de manifiesto el carácter segregador de la enseñanza concertada al estudiar el origen, magnitud y evolución de la misma (Alegre *et al.* 2010; Mancebón y Pérez-Ximenez 2008, 2010; Valiente, 2008).

En este contexto es necesario evaluar el carácter dual del sistema educativo español considerando si la respuesta dada, adecuada para el momento histórico en que se gestó, sigue siendo la necesaria y óptima, no sólo para el sistema educativo actual sino para el sistema del futuro. Teniendo en cuenta que la segregación es uno de los mayores peligros a los que se enfrentan los sistemas educativos modernos (OCDE, 2013) es necesario definir los mecanismos (voluntarios o involuntarios) que perpetúan la segregación escolar. Sin embargo, la investigación educativa debe superar el enfoque descriptivo proponiendo medidas que permitan mejorar la calidad de la educación. Por ello se incluyen propuestas que pueden contribuir a una distribución más heterogénea del alumnado.

La segregación escolar hace referencia a la “desigual distribución, entre las escuelas, de alumnos de diferentes condiciones sociales y económicas” (Valenzuela *et al.*, 2010: 211). De forma más específica, referida a la segregación entre redes, se adopta en el presente artículo una concepción amplia definida por Benito y González (2008) quienes asumen que una red escolar segregadora es aquella “que se aproxima a una situación de homogeneidad social intraescolar y de heterogeneidad social interescolar, es decir, una red escolar con un perfil de alumnado homogéneo dentro de los centros y heterogéneo entre los centros” (pp.41-42).

La segregación escolar es el resultado de la combinación de factores de corte estructural y cultural que tienen un correlato en la configuración escolar (OCDE, 2013). De acuerdo con Bonal y Cuevas (2019), los factores que contribuyen a la segregación se podrían agrupar en externos e internos al sistema educativo. Entre los externos se puede hacer mención a la demografía, la segregación residencial, las desigualdades en la elección de centro, la emulación cultural y el efecto huida. En cuanto a los factores internos o propios del sistema educativos se destacan las leyes educativas, la oferta educativa, las regulaciones en la elección de escuela, las fórmulas de zonificación y adscripción, la ubicación de las escuelas, la gestión de la matrícula viva, la ratio alumno-docente y la reserva de plaza a alumnado con necesidades educativas especiales, entre otras.

En este contexto, dos factores internos a tener en cuenta son, por un lado, la propia configuración del sistema educativo, con un importante sector concertado que dispone en la práctica de mecanismos de selección del alumnado (Villarroya y Escardíbul, 2008), y, por otra parte, el desarrollo de políticas educativas que favorecen la aplicación de la lógica de mercado, la tendencia a maximizar la autonomía de los centros y la búsqueda de distinción social (Murillo, *et al.*, 2018). La segregación tiene consecuencias sobre diversos factores relacionados con la eficacia y equidad educativa (Bonal, 2018; Vázquez, 2012).

La primera dimensión afectada por la segregación es el rendimiento educativo. Diferentes trabajos ponen de manifiesto que esta tiene efectos negativos sobre

el aprendizaje para los alumnos provenientes de entornos socioeconómicos más desfavorecidos, mientras que no beneficia a los provenientes de entornos favorecidos (Ammermueller y Pischke, 2009; Dale, 2010; OCDE, 2010). Este efecto se debe a la influencia, ampliamente estudiada, de los *peer effects* sobre los resultados (Calero y Escardíbul, 2007). Al mismo tiempo la composición social de los centros condiciona el clima escolar (más o menos positivo) y las posibilidades de aplicación, en lo que a procesos y estrategias metodológicas y pedagógicas se refiere (Lupton, 2005). En consonancia con las teorías de la reproducción social diferentes trabajos (Dupriez *et al.*, 2008; Duru-Bellat y Suchaut, 2005) muestran cómo los sistemas educativos menos comprensivos, tienden a reflejar o reproducir las desigualdades socioeconómicas en desigualdades académicas. En el sentido contrario, Bonal (2018) señala que los sistemas escolares con un mayor índice de inclusión social son también los que obtienen mayor rendimiento, atendiendo a la prueba PISA 2012. Estas mejoras se producen de forma simultánea en el rendimiento y en la equidad, puesto que la reducción de la segregación escolar contribuye a mejorar especialmente los resultados de los alumnos procedentes de entornos más desfavorecidos (Bonal y Cuevas, 2019). En esta misma línea Benito y González (2008), han señalado que bajo un modelo integrador el efecto de composición permite reducir el fracaso escolar aumentando el nivel de alumnos que superan el umbral de suficiencia, mejorando los resultados medios agregados de adquisición de competencias.

La segunda gran dimensión que se ve afectada de forma notable por la segregación es la cohesión social. Los sistemas que disponen de mecanismos de selección y segregación que conducen a la segmentación escolar, delimitan el establecimiento de vínculos entre alumnos procedentes de diferentes culturas o clases sociales, lo que supone una barrera para la creación de actitudes positivas hacia la diversidad (Gorard, 2017). Del mismo modo supone un obstáculo para la inclusión e integración social (Gasparini y Vázquez, 2011; Van Houtte y Stevens, 2009). Este obstáculo, hace que la eficacia de determinadas políticas se vea afectada en el caso de los alumnos recién incorporados (Nowden *et al.* 2015). Diferentes trabajos (Burgess y Platt, 2018; Council of Europe, 2017), ponen de manifiesto que, en los centros más heterogéneos, el alumnado desarrolla actitudes y competencias más favorables hacia la cohesión social. En este sentido Bonal y Cuevas (2019), señalan entre los beneficios del contacto intercultural su capacidad para fomentar competencias necesarias en el siglo XXI en un mundo globalizado.

## **2. Evidencias sobre segregación escolar entre redes**

Son muchos los trabajos que se han realizado en el contexto español sobre la segregación escolar del alumnado entre la red pública y la red concertada. Estos han puesto el foco de atención sobre diferentes cuestiones como la escolarización del alumnado inmigrante (Salinas y Santín, 2012; Valiente, 2008), el estatus socioeconómico (Mancebón y Pérez-Ximénez, 2007; Murillo, *et al.* 2018), las zonas de influencia (Alegre *et al.*, 2008), los resultados académicos (Alegre y Ferrer, 2010a; Calero y Escardíbul, 2016) o en varias de estas cuestiones de forma simultánea

(Alegre, 2010). Sin pretender hacer una relación pormenorizada, a continuación se destacan los grupos que han sido objeto tradicional de segregación.

### 2.1. Alumnado extranjero

Diferentes trabajos ponen su atención sobre la escolarización diferencial del alumnado extranjero entre las redes públicas y concertada (Calero y Escardíbul 2016; Carabaña, y Cordoba, 2009; Salinas y Santín 2012). Los alumnos extranjeros presentan un perfil socioeconómico más bajo y en ocasiones, el desconocimiento de la lengua vehicular y una incorporación tardía al sistema educativo (Valiente, 2008). Por ello en los últimos años, el proceso voluntario de selección por parte de los centros concertados se ha enfocado, a limitar el acceso de los usuarios de familias inmigrantes (Calero y Waisgrais, 2009).

Tomando como referencia el porcentaje de alumnos escolarizado en cada red y el peso de la misma en el sistema educativo, según datos del MEFP (2019c), la red pública atiende al 82,2% del alumnado extranjero y la red concertada al 13,1%, valores estos muy distantes de sus pesos relativos, 68% y 25,6%, respectivamente. No obstante, existen además importantes diferencias entre Comunidades Autónomas (CC.AA.).

En este punto conviene señalar, tal y como apuntan Paasche y Fangen (2011), que el problema de la segregación escolar debe analizarse desde una perspectiva, sobre todo, socioeconómica. Es decir, al analizar la segregación de tipo étnica o basada en el origen, lo realmente importante es el nivel socioeconómico y cultural de las familias más que el origen del alumnado en sí mismo. No obstante, la evidencia internacional muestra que tanto la segregación por origen nacional como por nivel socioeconómico siguen aumentando a nivel mundial (Dupriez et al. 2008; Jenkins et al., 2008; Karsten, 2010; Reardon y Owens, 2014; Stephan, 2013).

### 2.2. Alumnado del medio rural

La menor ratio profesor alumno, lleva a que el coste de las plazas escolares en el medio rural o en poblaciones pequeñas sea más alto (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2011) y este servicio es cubierto de forma generalizada por el sector público (Gurrutxaga y Unceta, 2010). De acuerdo con López, *et al.*, (2018), el Índice Escolar de Ruralidad podría explicar hasta el 30% de la varianza del coste por alumno.

Según datos del MEFP (2019c) en todas las regiones el sistema público tiene mayor porcentaje de sus centros en poblaciones menores de 2000 y de 10000 habitantes. En la siguiente categoría (de 10001 a 25.000 habitantes) el comportamiento depende de la CC.AA. Existen Comunidades con pequeñas diferencias, tanto positivas como negativas. Sin embargo, en el caso de las ciudades de entre 25.001 y 100.000 habitantes en todas las regiones el porcentaje de centros concertados es mayor que el de públicos.

En este sentido Treviño (2013) señala las dificultades para corregir la segregación en las zonas rurales debido a que al efecto de la segregación residencial se une el derivado del aislamiento geográfico.

### 2.3. Alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo

Diferentes autores como Villarroya (2003) o Perelman y Santín (2011), afirman que las escuelas públicas aceptan un porcentaje mayor de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) y con necesidades educativas especiales (ACNEE). Según datos del MEFP (2019c), en España la mayoría del ACNEAE están escolarizados en centros de titularidad pública en todas las categorías, si bien esta relación es mucho menor en relación al número de alumnos con altas capacidades. En relación a los ACNEE las cifras nacionales son similares en ambas redes, si bien existen importantes diferencias en función de la Comunidad Autónoma. A tenor de los datos se podrían establecer tres patrones. Un primer grupo donde se situarían seis comunidades (Extremadura, Aragón, Castilla-La Mancha, Balears, Cantabria y La Rioja) en las que existe una distribución homogénea con diferencias inferiores a 0,3 puntos porcentuales. Un segundo bloque (Cataluña, País Vasco, Andalucía, C. Valenciana) que presenta una clara diferencia (entre 0,4 y 0,6%) en detrimento de la escuela pública, siendo la red de escolarización mayoritaria de ACNEE. En este grupo se incluirían tres comunidades (Murcia, Madrid y Canarias) donde el sesgo se vuelve extremo, apareciendo diferencias superiores al 0,7%, y que llegan hasta el 1,5%. Finalmente se situarían aquellas regiones donde la escolarización es mayoritaria en la red concertada como sería el caso de Castilla y León, Asturias, Galicia y especialmente Navarra.

### 2.4. El nivel socioeconómico y la segregación escolar

Diferentes organizaciones (OCDE, 2013; UNESCO, 2005) coinciden al señalar que la segregación escolar derivada del nivel socioeconómico es el factor que más contribuye a la fragmentación del sistema educativo puesto que afecta las posibilidades de relación de los alumnos, los resultados académicos, la reproducción de desigualdades sociales y a la cohesión social. Su alto impacto sobre la equidad (Elacqua *et al.* 2016), unido al hecho de que España presente uno de los índices más bajos de inclusión social de la UE, ponen de manifiesto la pertinencia de su estudio. Según datos de PISA 2018 (OCDE, 2019), España ha realizado ciertas mejoras respecto a la edición 2015 pero sigue mostrando valores inferiores a la media de la OCDE.

El nivel de segregación responde a diferentes factores como la segregación residencial, la distribución de la renta, las estrategias familiares y los modelos de escolarización. En España, se ha probado el efecto que ejercen las variables sociales, económicas y el capital cultural en la elección de centro (Bonaf *et al.*, 2004; Murillo *et al.* 2018; Salinas y Santín 2012; Urquizu, 2008). En las escuelas concertadas se concentran aquellos alumnos que proceden de un entorno social aventajado y cuyas familias disponen de mayores ingresos (Calero y Escardíbul, 2007; Mancebón y Pérez-Ximénez 2007). Además estas desempeñan profesiones que requieren una mayor cualificación (Calero y Bonaf, 1999; Villarroya, 2000), poseen un mayor nivel de estudios (Pérez-Díaz *et al.*, 2001) y tienen más recursos educativos (Calero y Escardíbul, 2005).

Partiendo de los datos contenidos en el informe sobre *Diferencias educativas regionales 2000-2016* (Pérez, et. al. 2019), se ilustra la distribución de los centros en función del entorno socioeconómico de sus alumnos y la titularidad. Analizando la muestra participante en PISA 2015, las diferencias son notables en todas las CC.AA. En el caso de la red pública los más abundantes son los centros de entornos socioeconómicos medios. No obstante, en algunas Comunidades existe una presencia importante de centros en entornos menos favorables (Castilla-La Mancha, Murcia, Extremadura, Andalucía y Canarias). Por contra, en el caso de los centros privados, los entornos socioeconómicos favorables son preponderantes en nueve regiones, mientras que en seis no existen centros privados (en la muestra de PISA) en entornos desfavorecidos. Sólo en dos regiones (Asturias y Andalucía) estos son más del 10%. En términos similares se expresa *Save the Children* (2018) que valora el alcance de la segregación socioeconómica y distribución entre redes. Se considera que el 46,8% del total de centros educativos presenta una alta concentración de alumnado de perfil socioeconómico bajo, de los cuales un 90% son públicos.

### 3. Objetivos y apuntes sobre la metodología seguida

Este trabajo tiene como finalidad establecer una serie de medidas encaminadas a lograr una distribución equitativa del alumnado que garantice la igualdad de oportunidades (apartado 5). Para ello, resulta necesario abordar otros tres objetivos que corresponden, respectivamente, con los apartados 1, 2 y 4 del presente artículo:

- Identificar los mecanismos históricos que están detrás de la segregación escolar.
- Sistematizar las evidencias existentes en España sobre segregación escolar y garantía de la equidad en el acceso a las diferentes redes educativas.
- Analizar los procedimientos que han llevado a perpetuar una situación de inequidad en nuestro sistema educativo.

Para lograr los objetivos propuestos, se ha recurrido a una exhaustiva revisión de los trabajos empíricos y teóricos, publicados hasta 2020 y centrados en la realidad española. Dichas obras han recurrido, con frecuencia a análisis secundarios de datos ofrecidos por organismo públicos (MEFP o INEE) o de reconocido prestigio (*Save the Children*) u organizaciones internacionales (OCDE o UNESCO), así como a la metodología de encuestas. De forma complementaria se ha llevado a cabo una revisión de datos procedentes de la Subsecretaría de estadísticas del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP, 2019a, 2019b, 2019c).

La revisión bibliográfica ha comprendido trabajos enmarcados en diferentes disciplinas (política educativa, sociología de la educación, ciencias de la educación...) empleando motores de búsqueda como: equidad, segregación, mercado educativo, escuela concertada, privatización, calidad, pública o concertada y sus homólogos en inglés.

Dada la gran disparidad situaciones que abarca la realidad española, se ha recurrido a trabajos que proponen medidas específicas para diferentes ámbitos

geográficos, a fin de aislar las medidas en pro de la equidad que gozan de una mayor aceptación por parte de la comunidad científica. Para ello se ha llevado un proceso de meta análisis que revisa los principales trabajos sobre segregación escolar desarrollados en España en la última década.

#### 4. Los procedimientos de segregación escolar en España

Una vez que ha quedado probado que los alumnos con diferentes condiciones, sobre todo, familiares y contextuales, se distribuyen de una forma desigual entre los distintos establecimientos educativos, es el momento de exponer los factores que contribuyen a perpetuar dicha segregación escolar. En este sentido conviene recordar que, si bien algunos procedimientos son llevados a cabo de forma intencional, otros son consustanciales a la propia escuela concertada, por lo que su efecto es una consecuencia indirecta no habiendo sido creados con dicha intención. Los trabajos analizados de forma sistemática recogen, sobre todo, las siguientes ocho variables que explican la segregación: (1) las tasas o cuotas; (2) los costes indirectos; (3) falta de información; (4) zona de acción; (5) ideario y valores religiosos; (6) conciertos parciales; (7) criterios de selección.

También existirían otros mecanismos de segregación, menos estudiados en el caso español como la selección de los alumnos a través de itinerarios. Tal y como apunta Jenkins *et al.* (2008), la segregación se produce más entre itinerarios formativos que dentro de cada itinerario formativo. En España se ha probado que tanto la clase social como el tipo de centro ejercen una importante influencia en la elección de futuras trayectorias profesionales (Olmedo, 2007).

##### 4.1. Tasas o cuotas

El mecanismo que ejerce una acción más directa sobre la segregación escolar que habría de ser el objeto prioritario de atención por parte de los poderes públicos es el cobro de cuotas o tasas. El artículo 88 de la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, hoy vigente, lo señala de forma explícita. Sin embargo, la inacción pública y la falta de un control exhaustivo ha permitido a los centros concertados establecer mecanismos para solicitar aportaciones económicas a las familias por las labores de enseñanza. Bajo este sistema se camuflan pagos o cuotas que de facto pagan todas las familias, tal y como han apuntado numerosos trabajos (Valiente, 2008; Villarroya, 2003).

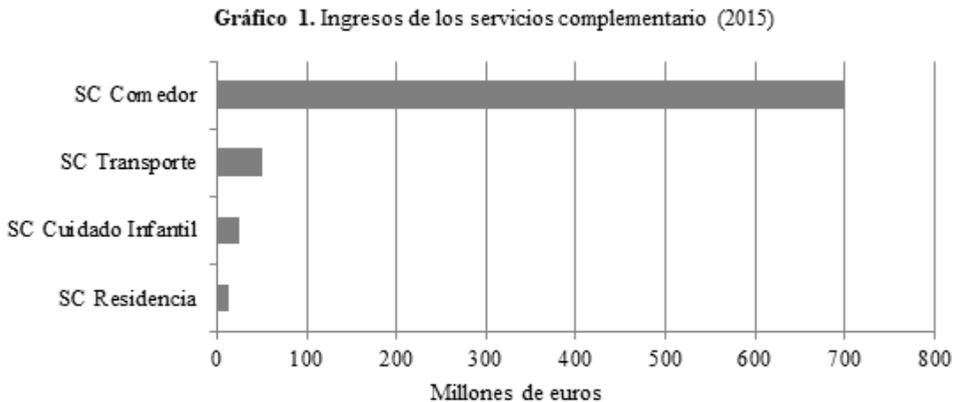
Al respecto resultan sorprendentes las conclusiones recogidas por la CEAPA (2018), en su *Estudio de Precios de Colegios Concertados Nacional*, en el que se visitaron 137 colegios en seis CC.AA. En este trabajo se concluyó que el 96,36% de los colegios visitados cobran una cuota a las familias. El informe concluye que el coste anual promedio para las regiones analizadas es de 1.590€ (siendo en Cataluña superior a 2.400€) y que la estructura de precios que ofrecen los colegios concertados no permite a las familias decidir pagar o no, incurriendo claramente en un fraude de ley. Esta situación además se plantea como injusta para aquellos centros que no cobran cuotas y para los centros totalmente privados, que no reciben subvenciones públicas.

No obstante, desde la patronal de la escuela concertada y grupos afines se tiende a aludir al artículo 88.2 de la LOE que indica que “las Administraciones educativas dotarán a los centros de los recursos necesarios para hacer posible la gratuidad de las enseñanzas de carácter gratuito”. Es decir, como el concierto actual no cubre los costes reales de la escolarización, se opta por desplazar parte del gasto educativo a las familias. Sin embargo, son muchas las evidencias que apuntan la falta de voluntariedad en el cobro de cuotas (Bonaf, 2002; Gortazar y Moreno, 2017; Mancebón y Pérez-Ximénez, 2007).

#### 4.2. Coste indirecto de la educación

Un segundo elemento que podría jugar un importante papel sobre la segregación escolar es el cobro por otros servicios como actividades extraescolares. A diferencia del cobro por servicios de enseñanza, estos son legales previa autorización administrativa. El problema deviene cuando estos son muy elevados dado su carácter lucrativo y alejan a las familias con menor nivel socioeconómico de los centros concertados, sostenidos con fondos públicos.

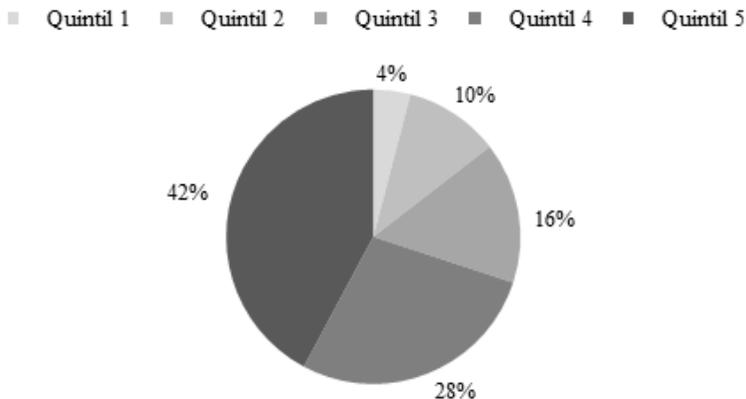
En este sentido en el año 2015, de acuerdo con el INE, los ingresos de los centros privados y concertados derivados de los servicios complementarios se situaron en torno a los 900 millones de euros, arrojando un resultado corriente de 130 millones de euros (ver Gráfico 1).



Fuente: elaboración propia a partir de INE

Estos pagos llevan a que se desplace una parte del coste de la educación a las familias (Roger y Andrés-Candelas, 2014) y promueven la concentración de alumnado de familias con mayor poder adquisitivo en centros concertados (Fernández-Llera y Muñoz, 2012). Este es, sin duda, uno de los mecanismos más eficaces y directos para seleccionar el perfil del alumnado, puesto que son las familias con una mayor renta las que realizan un mayor gasto educativo en la educación de sus menores (ver Gráfico 2).

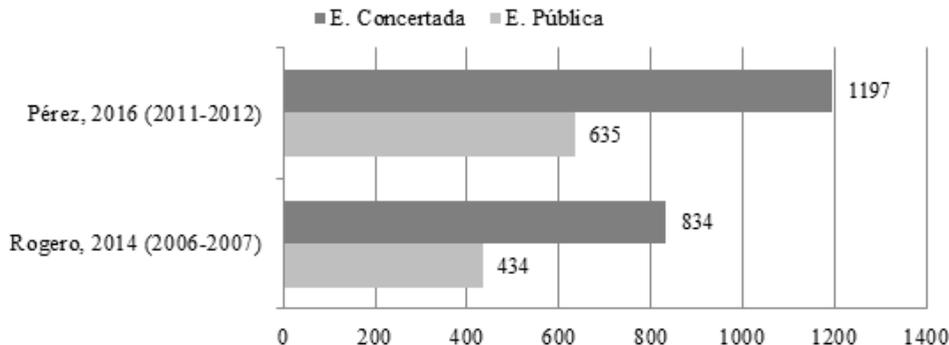
**Gráfico 2. Gasto medio por hogar en educación por quintiles (2018)**



**Fuente: elaboración propia a partir de INE**

Así el quinto quintil de renta acapara el 42% del gasto familiar en educación mientras que el primer quintil tan sólo realiza el 4% del total del gasto educativo. En este contexto surge la duda sobre el volumen de gasto que han de realizar las familias asociado a cada una de las redes. Hidalgo (2005) afirma que los costes indirectos de la educación son mayores en los centros concertados, y todos los trabajos posteriores han reforzado esta afirmación. En función de la metodología empleada han cifrado de forma desigual los costes indirectos de la educación. No obstante, independientemente de la cifra final, la relación entre redes se mantiene constante, con un sobre coste del 50% (ver Gráfico 3).

**Gráfico 3. Gasto familiar en la educación excluido costes de enseñanzas**



**Fuente: elaboración propia a partir de Rogero y Andrés-Candelas (2014) y Pérez et. al (2016)**

Tomando como referencia los trabajos de Rogero y Andrés-Candelas (2014) y Pérez y Uriel, (2016), basados en la Encuesta sobre Gasto de los Hogares en Educación y de la Estadística del Gasto Público en Educación, los costes indirectos de la educación son considerablemente mayores en la red concertada independientemente de la metodología y el curso de referencia. En otros trabajos más recientes, que toman como referencia el gasto familiar de forma conjunta (costes directos e indirectos), las diferencias entre redes son todavía mayores.

En un sentido similar se expresa la Organización de Consumidores y Usuarios (OCU) quien en una entrevista a 1000 familias concluye que, en el 2019, el gasto familiar en educación para el curso 2019-2020 se estima en 1.176€ para la enseñanza pública, 2.617€ para la concertada y 6.171€ para los alumnos que acuden a centros totalmente privados.

#### 4.3. *Falta de información*

Otro factor que influye en la segregación escolar es la falta de información. La mayoría de trabajos analizados encuentran en la falta de información un punto de acuerdo sobre las causas del desigual reparto de los alumnos entre las redes concertada y pública, si bien no siempre coinciden en el origen de dicha desinformación y sus soluciones. De acuerdo con Salinas y Santín (2012) la información está desigualmente distribuida entre las familias, siendo las familias con un nivel sociocultural más alto quienes disponen de más información y por ello hacen un mayor uso de la misma.

#### 4.4. *Zona de acción familiar*

Un elemento íntimamente relacionado con la segregación escolar es lo que Rossetti (2014) denomina segregación residencial. Este concepto haría referencia a la aglomeración geográfica familiar en un área determinada. Esta afectaría tanto a la segregación entre redes, como a la segregación intra-redes. Este es un factor en el que los centros concertados no podrían influir, pero del que podrían beneficiarse de manera involuntaria puesto que los centros concertados tienden a ubicarse en zonas más favorecidas económicamente (Valiente, 2008).

En este punto cobran especial importancia los procesos de zonificación como la asignación escolar (conceptos diferenciados pero que se influyen mutuamente). Estas son herramientas directas de las políticas públicas en la configuración de mapas escolares. En un esfuerzo de síntesis Alegre *et al.* (2008) propone la existencia de tres modelos típicos entre los que pivotarían las múltiples opciones presentes en la realidad: a) zona única; b) área-escuela; y c) zonas múltiples.

En este proceso, la idoneidad de cada modelo se verá condicionada por las características del municipio, el contexto escolar, la influencia de las estrategias de selección de las familias, la propia segregación residencial, el número y perfil de centros privados del municipio, entre otros (Benito y González, 2008). Así los trabajos analizados en la presente publicación, defienden un sistema u otro en función de las características del territorio en el que se implantan.

#### 4.5. Ideario y valores religiosos del centro

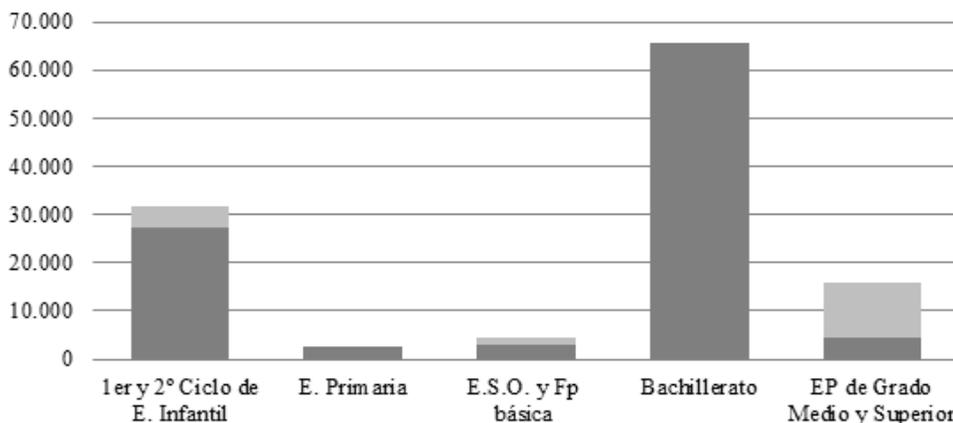
El sistema de concertados fue diseñado en un momento histórico en que España contaba con poca diversidad en lo que a creencias religiosas se refiere. Teniendo en cuenta, en la actualidad, la existencia de diferentes religiones entre el alumnado y la diversidad de las familias en relación a la religión y al laicismo, unido al hecho de que más de la mitad de la escuela concertada es religiosa, resulta pertinente considerar su impacto sobre la configuración escolar. Y los datos lo que muestran es una distribución de los alumnos en función de sus opciones religiosas muy desigual: según datos del MEFP (2019c), mientras que la religión católica es elegida por el 50% de los alumnos de centros públicos, este porcentaje aumenta a un casi 85% en los centros concertados. Esta cuestión cobra relevancia en el estudio de la segregación escolar puesto que la opción religiosa se asocia con antecedentes sociales o étnicos de los propios alumnos (Karsten, 2010).

#### 4.6. No concertación de algunas etapas

La no concertación de algunas etapas o aulas puede tener un impacto directo sobre los procesos de admisión, puesto que se prioriza a aquellos alumnos que han cursado etapas previas frente a los alumnos de nueva incorporación. Al no estar concertada la etapa previa (especialmente infantil) se produce una selección automática dada la tendencia de la mayoría de familias de escolarizar a sus hijos intentando evitar cambios de centro (Alegre *et al.*, 2008).

De acuerdo con la encuesta del INE sobre financiación y gastos de la enseñanza privada, en 2015 había en España más de 120.000 aulas no concertadas en centros concertados, acumulando la mayoría de estas en el primer ciclo de Educación Infantil y Bachillerato, etapas estas pre- y post- obligatoria (ver Gráfica 4).

Gráfica 4. Aulas no concertadas en centros concertados (2015)



**Fuente: elaboración propia a partir de datos INE (2017)**

Son muchos los centros que realizan sus campañas de marketing y captación a través de la oferta de la educación completa *desde el nacimiento hasta la universidad*, asumiendo que algunas etapas son privadas, lo que conlleva un mayor desembolso económico por parte de las familias, opción esta irrealizable para aquellas familias que presentan un nivel de renta menor.

#### 4.7. Criterios de admisión

El artículo 84 de la LOE, así como los decretos, órdenes e instrucciones de las Administraciones educativas de las CC.AA. establecen los criterios de admisión en el caso de centros en los que existe más demanda que plazas escolares. Sin embargo, se ha documentado la capacidad de algunos centros para desarrollar determinados mecanismos de filtrado. En este sentido Bonal (2002) señala que la normativa a este respecto “no se ha aplicado con rigor, de tal modo que la enseñanza privada concertada no ofrece las mismas condiciones de escolarización que los centros públicos: persisten prácticas de selección de alumnos” (p.27). Trabajos posteriores han evidenciado la existencia de políticas encubiertas de selección del alumnado (Fernández-Llera y Muñiz, 2012; Mancebón y Pérez-Ximénez, 2007; Villarroya, 2003) aunque dado su carácter resulta muy complejo realizar afirmaciones categóricas sobre su alcance y profundidad.

## 5. Conclusiones, discusión y prospectivas

La segregación escolar no sólo es injusta e intolerable desde un punto de vista ético y moral, sino que tiene importantes repercusiones en los resultados de la educación (entendidos en un sentido extenso) y, por ende, en la configuración de la sociedad (UNESCO, 2005). Así, la segregación escolar se ha convertido en uno de los principales problemas a los que se enfrenta el sistema educativo español presentando un índice de inclusión social, según la OCDE (2015), notablemente menor que los países de su entorno.

Los centros concertados llevan a cabo una selección de sus estudiantes a través de mecanismos voluntarios e involuntarios. Entre los primeros figura el cobro de cuotas (Mancebón y Pérez-Ximénez, 2007; Valiente, 2008; Villarroya, 2003) o los costes indirectos de la educación (Roger y Candelas, 2014) que actúan como barrera económica. También existirían prácticas de discriminación cultural derivadas de opción religiosa o ideario del centro, conciertos parciales que facilitarían la selección en etapas tempranas y los criterios de selección que algunos centros aplican. Entre los mecanismos involuntarios figurarían las zonas de influencia de los centros o la falta de información. En este contexto, la segregación escolar se ve agravada por la inacción de los poderes públicos en la supervisión y control (Bonal y Cuevas 2019; Fernández-Llera y Muñiz, 2012; Gortazar y Moreno 2017; Tarabini, Montes y Percerisa 2018).

Dicha segregación afecta tanto a la red pública como concertada, como consecuencia de la segregación residencial y las estrategias familiares (Martínez,

2017; Rosetti, 2014). No obstante, la red concertada contribuye de forma notable a la segregación a través de mecanismos voluntarios y otros procesos involuntarios de los que se ve beneficiada (Murillo, *et al.*, 2018; Vázquez, 2012). Por ello se hace necesario destacar dichas estrategias y ofrecer alternativas que permitan contribuir a la distribución heterogénea del alumnado.

Como medidas para atajar este problema se plantean tres grupos de medidas. La aplicación de medidas promercado y de liberalización escolar no cuentan con una fundamentación sólida que permita argumentar su capacidad para reducir la segregación (OCDE 2013; Verger 2017). Por el contrario, eliminar la red concertada, aunque podría incidir de forma positiva sobre la segregación escolar, no permitiría acabar con la segregación intra-red debida a las dinámicas urbanas y a las estrategias familiares de diferenciación social (Bonal 2018; Martínez, 2017).

### *5.1. Liberalización educativa como forma de combatir la segregación*

Una primera opción, desde un punto de vista teórico, para aumentar la equidad del sistema educativo y reducir la segregación sería aumentar la liberalización en la elección escolar (Tooley y Dixon, 2005). Los defensores de los mercados educativos consideran que los centros tenderán a equilibrar su composición social en la medida en que las familias compitan en los mismos términos por lograr una plaza escolar. A ello contribuiría de forma importante la gratuidad de la educación ya que extiende el derecho de elección a toda la sociedad. Financiando la escuela privada, todas las familias (con especial beneficio para las que perciben menos ingresos) pueden competir en un contexto de mercado en igualdad de condiciones, accediendo a una oferta diversificada.

Bajo esta perspectiva existirían dos medidas, complementarias, que permitirían una composición social más equilibrada a través de la acción de los mercados educativos y la elección familiar: por un lado, la promoción de la iniciativa en la creación de centros y, por otra parte, medidas que doten de mayor autonomía a las familias en el proceso de elección de centro. Existe así una larga tradición, enmarcada en corrientes liberales o neoliberales, que consideran fundamental aumentar el peso de los centros privados en el sistema educativo a fin de adoptar algunas de las prácticas de la empresa privada.

Con la consolidación de la red concertada se ha llegado a un sistema que Alegre (2010) ha calificado como de casi-mercados. Este concepto basado en las ideas de Milton Friedman, aboga por aplicar la autorregulación de la oferta y la demanda propia de los mercados, pero a diferencia de Nozick, reconoce cierta intervención del Estado como agente igualador a través de cheque escolares o impuestos que garanticen unos ingresos mínimos (Martínez, 2012). En esta línea la OCDE (2013), reconoce las limitaciones de un sistema poco regulado de elección escolar en relación a la equidad, pero apunta medidas basadas en la lógica del mercado como asegurar que el alumnado desaventajado resulte atractivo para las escuelas de alta calidad (incluyendo incentivos económicos para matricular a estos alumnos) y facilitar la financiación para que las escuelas de mayor calidad sean accesibles para el alumnado de entornos desfavorecidos.

Algunos autores sostienen que la existencia de una red privada con un peso importante fomentará la competencia en el mercado educativo, llevando a los centros públicos a ser más eficientes (Fernández-Llera y Muñiz, 2012). La consecuencia lógica es que tanto los alumnos que asisten a centros concertados como los que lo hacen al público mejorarán sus resultados, es decir, una mejoría del sistema educativo en su conjunto (Urquiza, 2008). Sin embargo, esta premisa sólo es realista si el potencial formativo de cada tipo de centro es el mismo y las condiciones de partida similares.

En esta misma línea, Mancebón y Pérez-Ximénez (2007), recogen como argumento empleado por los defensores de la llamada elección escolar, que esta obliga a que los monopolios públicos deban competir por la captación del alumnado, lo que fuerza a las escuelas a ser más receptivas a las preferencias de sus usuarios, estimulándose así un mejor uso de los recursos y un incremento de la calidad de la enseñanza ofertada. Según esta idea, gracias a la competencia las instituciones escolares se centrarán en atender las necesidades del usuario y por tanto la satisfacción de este será mejor, aumentando la calidad percibida. Desde esta perspectiva, algunos de los defensores del sistema concertado asumen la necesidad de aumentar la autonomía de los centros y la financiación pública a esta red, a fin de evitar la derivación de costes educativos a las familias lo que resulta contradictorio con el principio de gratuidad suponiendo un factor de desigualdad (Sindic de Greuges, 2019).

Junto con el mayor peso del sector privado en la educación, el otro punto en el que se basarían estas teorías es en el fomento de las medidas que permitan una mayor elección de centro por parte de las familias. Entre otras señalar el establecimiento de medidas como la zona única, la ampliación de las zonas de influencia, la inclusión de la demanda entre los criterios para planificar la red de centros, la modificación de las normas de asignación de centro en función de la zona de residencia, la publicación de *rankings* de centros (de forma más o menos explícita) la flexibilización de los criterios de proximidad o los cheques escolar (Mancebón y Pérez, 2007; Murillo, *et. al.* 2018).

Una de las medidas más reclamadas son los cheques escolares que se basan en subvencionar la demanda, es decir a las familias, y no a la oferta (centros escolares). Con esto se pretende ampliar las posibilidades de elección de centro por parte de las familias, adoptando fundamentalmente tres posibilidades: cheques universales (iguales para todas las familias), focalizados (determinadas familias reciben una cantidad idéntica) y progresivos (recibiendo en función de la renta). Autores como Alegre (2017) destacan la ineficacia demostrada del sistema de cheques escolares en la reducción de la segregación escolar. Por su parte *Save The Children* (2018), apunta que los cheques focalizados, que podría parecer una fórmula equitativa y redistributiva, no son capaces de evitar “actitudes fraudulentas por parte de los centros ni mitiga las desigualdades en el acceso de información entre unas familias y otras” (p. 46).

La propia OCDE (2013) apunta que los sistemas de elección escolar pueden derivar en mayor segregación por habilidad, ingresos, etnia o historia personal. Por ello considera que los sistemas de elección escolar deben incluir mecanismos que mitiguen los efectos negativos sobre la equidad. Es decir, la desregulación y el

aumento de la libertad de elección, no solventarían por sí mismos el problema de la equidad.

## 5.2. Reducción sistemática o eliminación del sistema de conciertos escolares

En otra línea se encontrarían los partidarios de eliminar o reducir el peso de la red concertada, ya que asumen que la segregación es intrínseca al sistema de conciertos puesto que estos tienen incentivos para seleccionar a su alumnado (Valiente 2008). En resumen, la escuela concertada, en tanto que privada, siempre va a recurrir a aquellos procesos que le permitan maximizar beneficios y obtener una mejor posición en el mercado. Por ello apuestan por acabar con el sistema de cuasi-mercado y tender a otro más comprensivo, en el que la escuela concertada tenga un peso mínimo.

Los teóricos agrupados en esta corriente asumen que los mercados educativos, la libre elección y la desregulación tienden a la reproducción de modelos de segregación social (Dupriez et al., 2008; Duru-Bellat y Suchaut, 2005): diferentes trabajos en numerosos contextos han tratado de probar esta idea (McEwan y Carnoy, 2000; Watson et al., 1999; West et al., 2004). Este efecto se produce debido al menos a dos factores: la diferente capacidad competitiva de las familias y los procesos de selección (directos o indirectos) llevados a cabo por las escuelas.

Desde esta perspectiva se denuncia una interpretación reduccionista del concepto de libertad (recogido en el artículo 27 de la Constitución Española), puesto que se limita a la libertad de elección de centro. El concepto de libertad en el ámbito educativo no se circunscribe a la posibilidad de elegir entre diferentes opciones cerradas, sino que habilita a las familias para participar en la vida del centro.

Asimismo se asume que no existe una garantía real en la capacidad de elección. Esta está íntimamente relacionada con el contexto social, económico y cultural de la familia, de ahí que no se dé en condiciones de *igualdad real* (Villarroya y Escardíbul, 2008). En este contexto el hecho de que gran parte de los centros concertados sea religioso podría limitar las posibilidades de elección de las familias.

En otro orden el sistema de conciertos es infrecuente en los países con mejores resultados y escaso en el panorama internacional: en países como Holanda, Japón, Corea o Estados Unidos no existen. En los países de Unión Europea que tienen este sistema, su peso es relativamente bajo con la excepción de Bélgica, España y Francia (MEFP, 2019b). En este sentido el propio Andreas Schleicher afirmaba en una entrevista que “la privada en España se ha convertido en una forma de segregar a los alumnos por su contexto social, pero no parece muy efectiva a la hora de elevar la educación, al menos de acuerdo con los resultados de PISA”. Diferentes trabajos centrados en la realidad española confirman que el sistema de conciertos no contribuye a aumentar la calidad del sistema educativo en su conjunto. Estos centros obtienen en términos absolutos mejores resultados en las pruebas externas en comparación con los públicos pero una vez eliminado el efecto de la composición, los resultados son similares e incluso mejores para la escuela pública (Calero y Escardíbul, 2007; Calero y Waisgrais, 2009; Mancebón y Muñiz, 2004; Mancebón y Pérez-Ximénez, 2007; Perelman y Santín, 2011; Salinas y Santín, 2012). Además, en un sentido contrario la evidencia científica muestra un común acuerdo al señalar

que la enseñanza pública es promotora de la equidad social, puesto que extiende derechos al conjunto de la población reduciendo el efecto de los condicionantes de origen (Elacqua, *et al.*, 2016; Murillo y Martínez, 2018; OCDE, 2009).

Los defensores de universalizar el sistema público consideran que la educación ha de conceptualizarse no sólo como un servicio público sino también como un derecho innegable (Rosetti, 2014). Por ello no debe estar sujeta a las leyes de mercado y criterios económico-mercantiles ya que en ocasiones estos pueden encontrar intereses enfrentados con los principios pedagógicos o la justicia social. Por ello proponen la creación de más centros públicos, reduciendo la educación totalmente privada a la innovación y limitando la concertada a aquellas situaciones en las que la educación pública no puede llegar con carácter transitorio. En este sentido Fernández-Llera y Muñiz (2012) apuntan que “pasadas casi tres décadas desde la consagración legal de los centros concertados [...] quizás haya llegado el momento de plantearse algunas de estas subvenciones, sobre todo por un argumento de coste de oportunidad de los fondos públicos” (p.114).

El problema reside en que la aplicación de este tipo de medidas suele encontrarse con el rechazo de una parte de la sociedad y de determinados grupos de poder (político, económico y empresarial) lo que dificulta su puesta en marcha (Bellei, 2016). En este sentido, Martínez (2017) considera que la existencia de la red concertada debilita la cohesión social sin mejorar la excelencia académica, pero asume al mismo tiempo que acabar con la concertada no solucionaría esta cuestión ya que los procesos de segregación responden más a las estrategias familiares que a la naturaleza del sistema educativo. En este sentido cabe recordar que junto con la segregación entre redes (analizada en este trabajo) existe segregación dentro de una misma red derivada de las estrategias familiares de escolarización y los modelos residenciales (Murillo, Belavi y Pinilla, 2018).

### 5.3. *Modificación del sistema de concertos y medidas integrales*

La tercera vía posible de actuación contra la segregación consistiría en la aplicación de medidas en todos los centros de la red educativa y que serían independientes de las anteriores. Es decir, se podrían aplicar de forma simultánea. La aplicación de dichas medidas estaría justificada por tres motivos.

En primer lugar, la necesidad de actuar con la mayor celeridad posible sobre esta cuestión. Es decir, de forma paralela a los grandes cambios estructurales es necesario tomar medidas que incidan de forma directa sobre la segregación.

Por otra parte, el problema de la segregación escolar no es un hecho exclusivo de la red concertada, sino que, como hemos apuntado anteriormente, también afecta a los centros públicos (segregación intrasistema) debido a su relación con la segregación urbana y las estrategias familiares de escolarización (Murillo, *et al.*, 2018; Rosetti, 2014).

Finalmente, la inacción de los poderes públicos hace necesario implementar estrategias que lleven a las diferentes administraciones a ser más meticulosas y exhaustivas en su labor de control desde la óptica de la equidad (Bonal y Cuevas 2019; Bonal y Zancajo, 2018; Fernández-Llera y Muñiz, 2012; Gortazar y Moreno 2017; Tarabini, Montes y Percerisa 2018).

Es necesario abordar la problemática de la segregación de forma conjunta y en continua colaboración. Diferentes trabajos proponen establecer medidas que afectan a todo el sistema independientemente de la red que se trate, aunque muchas están dirigidas de forma explícita a los centros concertados o privados. Entre otros trabajos, se han consultado los elaborados por Alegre (2010; 2017), Bonal (2018), Carabaña y Córdoba (2009), OCDE (2013), Mesa de trabajo *Educación y diversidad* (2016), Rodríguez, J.M (2019), Rosetti (2014), *Save the Children* (2018), *Sindic de Greuges* (2019) y Tarabini *et Al.* (2018). Las medidas que se plantean a continuación pueden ser complementarias, pero también contrarias ya que han sido pensadas para diferentes contextos, para corregir diversos aspectos de la segregación, incluso desde distintas corrientes ideológicas y filosóficas.

Ofrecemos aquí el que consideramos podría asumirse un decálogo de aspectos imprescindibles (no únicos) para superar las principales dificultades abordadas a lo largo de este artículo:

- Diseño de mapas escolares y diagnóstico pormenorizado a nivel municipal. Se trata de conocer en profundidad la realidad social de cada municipio con el fin de establecer mapas escolares e implementar medidas para una escolarización equilibrada.
- Planificación educativa y puestos escolares. Además de garantizar una oferta pública suficiente, se ha de valorar la segregación en los procesos de planificación educativa junto con otros criterios tradicionales (urbanísticos, sociodemográficos...). La apertura y cierre de grupos puede tener un importante impacto sobre la composición de los centros.
- Zonificación. Los trabajos analizados difieren en el modelo ideal debido a su relación con el grado de segregación residencial y tamaño del municipio.
- Matrícula y admisión. En este proceso se hace necesario garantizar el cumplimiento de reserva de plazas, incluso incluir nuevas cuotas en la asignación escolar.
- Creación de entes municipales que supervisen y coordinen el proceso e incardinan información de diferentes instituciones. Estas además prestarán apoyo y guiarán a las familias que lo requieran.
- Información. Existe un común acuerdo sobre la necesidad de que las familias cuenten con información rica, objetiva y accesible sobre las opciones disponibles avanzando en la accesibilidad universal.
- Diseño de criterios de admisión que faciliten la distribución heterogénea del alumnado y estrategias que garanticen su cumplimiento.
- Gestión de la matrícula viva. Los centros con menos demanda son los que presentan vacantes una vez iniciado el curso, lo que lleva a asumir las nuevas incorporaciones.
- Valores e ideario del centro. Garantizar que los proyectos educativos de los centros no incluyan premisas que induzcan claramente a la segregación escolar.
- Ratios. Utilizar la ampliación y reducción de ratios para favorecer la escolarización heterogénea y la atención adecuada al alumnado.

- ACNEAE. En este punto se incluyen tanto medidas encaminadas a aumentar la calidad de la educación (detección temprana, medidas de apoyo, aumento de supuestos, coordinación...) con otras específicas relativas a la escolarización.
- Itinerarios. Evitar la adscripción de centros de infantil y primaria con un nivel alto de segregación a institutos asimismo segregados ofreciendo alternativas que luchen contra el determinismo social.
- Medidas de apoyo a los centros segregados. Desde la dotación de recursos, pasando por proyectos de innovación, condiciones y estabilidad de los docentes, ratios, servicios y actividades extraescolares... Estas van encaminadas a aumentar la *elegibilidad* del centro y ofrecer una respuesta más ajustada a las necesidades del alumnado que atiende.
- Mecanismos para garantizar la gratuidad de la educación obligatoria y preobligatoria en el caso del segundo ciclo de educación infantil.

La aplicación de estas medidas supondría, en términos prácticos, una modificación sustancial del sistema de concertos en la forma en que hoy en día opera.

La idoneidad de cada acción dependerá en gran medida del contexto educativo y social de cada territorio, pero también de la propia concepción y papel que se le conceda a la educación. Independientemente de la postura adoptada, se puede afirmar la necesidad de reconsiderar la educación y cada uno de sus componentes desde la óptica de la equidad y la justicia social. En este proceso de transformación resulta imprescindible disponer de información útil que guíe las políticas públicas. Todo ello invita a avanzar en la investigación sobre la segregación escolar, su alcance, profundidad y repercusiones desde una perspectiva local y global.

## 6. Referencias bibliográficas

- Alegre, M. A. (2010). Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa, una trilogía con final abierto. *Educação & Sociedade* 31, (113), 1157-1178. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400006>
- Alegre, M. A. (2017). *Polítiques de tria i assignació d'escola*. Fundació Jaume Bofill i l'avalua: Barcelona. [https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/k/v/4/v/a/n/b/l/j/q/que\\_funciona\\_07\\_segregacioescolar\\_301017.pdf](https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/k/v/4/v/a/n/b/l/j/q/que_funciona_07_segregacioescolar_301017.pdf)
- Alegre, M. A., Benito, R., y González, I. (2008). Procesos de segregación y polarización escolar: La incidencia de las políticas de zonificación escolar, *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 ( 2), 1-26. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev122ART5.pdf>
- Ammermueller, A., y Pischke, J.S. (2009), Peer Effects in European Primary Schools: Evidence from the Progress in International Reading Literacy Study. *Journal of Labor Economics* 27, (3), 315-348. <https://doi.org/10.1086/603650>

- Bellei, C. (2016). Dificultades y resistencias de una reforma para des-mercantilizar la educación, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9, num. 2, pp. 232-247. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8417/8010>
- Benito, R., y González, I. (2008). *Segregació escolar a Catalunya: implicacions en el terreny de l'equitat educativa*, Societat Catalana. Barcelona: Associació Catalana de Sociologia.
- Bonal, X. (2002). El balance público-privado en el sistema de enseñanza español: evolución y efectos sobre las desigualdades educativas, *Educación* 29, 11-29. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.323>
- Bonal, X. (2018). *La política educativa ante el reto de la segregación social en Cataluña*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261471>
- Bonal, X., Rambla, X., y Ajenjo, M., (2004). *Les desigualtats territorials en l'ensenyament a Catalunya*. Barcelona: Editorial Mediterrània. <https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/w/d/j/0/p/w/t/7/3/395.pdf>
- Bonal, X., y Cuevas, J. (2019) *Combatre la segregació escolar de l'amenaça a l'oportunitat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. <https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/p/a/q/x/t/0/y/6/o/guia-segregacio-escolar.pdf>
- Bonal, X., y Verger, A. (2017). Privatización educativa y globalización: una realidad poliédrica. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* 9, (2), 175-180. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8413/8006>
- Bonal, X., y Zancajo, A. (2018) School Segregation in the Spanish Quasi-market Education System: Local Dynamics and Policy Absences. En *Understanding school segregation. Patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education*. London: Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781350033542.ch-010>
- Calero, J., y Bonal, X., (1999). *Política educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Calero, J., y Escardíbul, J.O. (2005). Financiación y desigualdades en el sistema educativo y de formación profesional en España. En Navarro, V. (Dir.), *La situación social en España* (pp. 337-383). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Calero, J., y Escardíbul, J.O. (2007). Evaluación de servicios educativos: el rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA-200, *Revista de Economía Pública* 183, (4), 33-66. [https://www.ief.es/docs/destacados/publicaciones/revistas/hpe/183\\_Art2.pdf](https://www.ief.es/docs/destacados/publicaciones/revistas/hpe/183_Art2.pdf)
- Calero, J., y Escardíbul, J.O. (2016). Proceso educativo y resultados del alumnado nativo y de origen extranjero en España. Un análisis basado en PISA-2012. *Estudios de economía aplicada* 34, (2), 413-438. <https://www.redalyc.org/pdf/301/30146038006.pdf>

- Calero, J., y Waisgrais, S. (2009). Factores de desigualdad en la educación española. Una aproximación a través de las evaluaciones PISA. *Papeles de Economía Española* 119, 86-99. [https://www.funcas.es/wp-content/uploads/Migracion/Articulos/FUNCAS\\_PEE/119art07.pdf](https://www.funcas.es/wp-content/uploads/Migracion/Articulos/FUNCAS_PEE/119art07.pdf)
- Carabaña, J., y Cordoba, C. (2009). *La incorporación de estudiantes inmigrantes en la escuela andaluza y sus efectos en la elección de centro*. Junta de Andalucía. [https://centrodeestudiosandaluces.es/datos/factoriaideas/ifo13\\_09.pdf](https://centrodeestudiosandaluces.es/datos/factoriaideas/ifo13_09.pdf)
- CEAPA, (2018), Estudio de Precios de Colegios Concertados Nacional Informe Ejecutivo
- Council of Europe (2017). *Fighting school segregation in Europe through inclusive education*. Slovenia: Commissioner for Human Rights. <https://rm.coe.int/fighting-school-segregationin-europe-throughinclusive-education-a-posi/168073fb65>
- Dale, R. (2010). *Early school leaving. Lessons from reserarch for policy makers*. NESE. <https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/2010-Early-school-leaving.-Lessons-from-research-for-policy-makers.pdf>
- Dupriez, V., Dumay, X., y Vause, A., (2008). How do school systems manage pupils' heterogeneity?. *Comparative Education Review* 52, (2), 245-273. <https://doi.org/10.1086/528764>
- Duru-Bellat, M., y Suchaut, B. (2005). Organisation and Context, Efficiency and Equity of Educational Systems: what PISA tells us. *European Educational Research Journal* 4, (3), 181-194. <https://doi.org/10.2304/eerj.2005.4.3.3>
- Elacqua, G., Martínez, M., Santos, H. y Urbina, D. (2016). Tensiones público privado y el diseño de los sistemas educativos: ¿Qué nos dice PISA?. *Pro-Posições, 23* (2), 105-123. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000200008>
- Fernández-Llera, R. y Muñiz, M. A. (2012). Colegios concertados y selección de escuela en España: un círculo vicioso. *Presupuesto y gasto público* 67, 97-118.
- Gasparini, L. y Vázquez, E. (2011). *La segregación escolar en Argentina. Reconstruyendo la evidencia*. Documentos de Trabajo del CEDLAS. <http://hdl.handle.net/10419/127641>
- Gurrutxaga, A. y Unceta, A., (2010). La función distributiva de la educación: un análisis aplicado al País Vasco. *Política y Sociedad* 47, (2), 103-120. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010230103A>
- Hidalgo, I. (2005), *Gasto de las familias en educación básica y elección entre colegio público y privado, un análisis empírico*, Madrid, Centro de Estudios Monetarios y Financieros. <ftp://ftp.cemfi.es/mt/05/t0504.pdf>
- Jenkins, S. P., Micklewright, J., & Schnepf, S. V. (2008). Social segregation in secondary schools: how does England compare with other countries?. *Oxford Review of Education*, 34(1), 21-37. <https://doi.org/10.1080/03054980701542039>

- Karsten, S. (2010). School Segregation. En OECD, *Equal Opportunities? The Labour Market Integration of the Children of Immigrants*. Bruselas: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264086395-en>.
- López, N., Pereyra, A., y Sourrouille, F. (2007). *Disparidades urbanas y rurales en América Latina*. Buenos Aires: IIEP.
- Lupton, R. (2005). Social justice and school improvement: improving the quality of schooling in the poorest neighborhoods. *British Educational Research Journal* 3, (5), 589-604. <https://doi.org/10.1080/01411920500240759>
- Mancebón, M. J., y Pérez-Ximénez, D. (2007). Conciertos educativos y selección académica y social del alumnado. *Hacienda Pública Española* 180, (1), 77-106. <https://core.ac.uk/download/pdf/6836049.pdf>
- Mancebón, M. J., y Pérez-Ximénez, D., (2008). El alumnado de los centros aragoneses de enseñanza secundaria: segregación socioeconómica y académica por tipo de centro y percepciones de la calidad educativa. *Revista de economía aragonesa* 35, 115-136. [https://www.ibercaja.es/pub/pdf/revista\\_economia/Rev%20Economia%2035.pdf](https://www.ibercaja.es/pub/pdf/revista_economia/Rev%20Economia%2035.pdf)
- Mancebón, M. J., y Pérez-Ximénez, D., (2010). Una valoración del grado de segregación socioeconómica existente en el sistema educativo español. Un análisis por comunidades autónomas a partir de PISA 2006. *Regional and Sectoral Economic Studies* 10, (3), 129-148. <https://www.usc.gal/economet/reviews/eers1038.pdf>
- Martínez, J.S. (2012). Fracaso escolar y Comunidades Autónomas. En Puelles, M. (Coord.), *El fracaso escolar en el estado de las autonomías*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Martínez, J.S. (2017). *La equidad y la educación*. Madrid: Catarata.
- McEwan, P., y Carnoy, M. (2000). The Effectiveness and Efficiency of Private Schools in Chile's Voucher System. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 22, (3), 213-239. <https://doi.org/10.3102/01623737022003213>
- MEFP (2019a). *Sistema estatal de indicadores de la educación. Estadística e indicadores: edición 2019*. Madrid: Secretaría General Técnica. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:627dc544-8413-4df1-ae46-558237bf6829/seie-2019.pdf>
- MEFP (2019b), *Datos y cifras. Curso escolar 2018-2019*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- MEFP. (2019c). *Las cifras de la educación en España*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Mesa de Trabajo *Educación y Diversidad* (2016). Documento de análisis y propuestas para hacer frente a la segregación escolar en Vitoria-Gasteiz. <https://www.>

- vitoria-gasteiz.org/docs/wb021/contenidosEstaticos/adjuntos/es/22/82/72282.pdf
- Murillo, J. y Martínez, C. A. (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), 37-58. <https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>
- Murillo, J., Belavi, G., y Pinilla, L.M. (2018). Segregación escolar público-privada en España. *Papers: revista de sociología* 103, (3), 307-337. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2392>
- Nowden, W., Clycq, N., y Ulicná, D. 2015. *Reducing the Risk that Youth with a Migrant Background in Europe Leave School Early*. Brussels: Policy Migration Institute. <https://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2018/10/SIRIUS-EarlySchoolLeaving-FINAL.pdf>
- OCDE. (2010). *Equity in Student Achievement Across OECD Countries: An Investigation of the Role of Policies*. París: OCDE.
- OCDE. (2013). *Equidad y calidad de la educación: ¿Cómo apoyar a estudiantes y escuelas en desventaja?*. París: OCDE.
- OCDE. (2013b). PISA 2012. *Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed*. Vol. II. París: OCDE.
- OCDE. (2016). PISA 2013. *Results: Excellence and Equity in Education*. Vol. I. París: OCDE.
- OCDE, (2019). PISA 2018. *Results: What students know and can do*. Vol. I. París: OCDE.
- Olmedo, A. (2007). Reescribiendo las teorías de la reproducción social: influencia de la clase social en las trayectorias educativas y laboral del alumnado granadino de Secundaria y Bachillerato. *Revista de Educación* 343, 477-501. [http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re343/re343\\_20.pdf](http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re343/re343_20.pdf)
- Paasche, E., y Fangen, K. (2011). *Ethnic School Segregation: Effects and Policies*. Oslo: EUMARGINS. [https://www.sv.uio.no/iss/english/research/projects/eumargins/policy-briefs/documents/4th-policy\\_brief\\_school\\_segregation\\_January-7-2011-final.pdf](https://www.sv.uio.no/iss/english/research/projects/eumargins/policy-briefs/documents/4th-policy_brief_school_segregation_January-7-2011-final.pdf)
- Perelman, S., y Santín, D., (2011). Measuring Educational Efficiency at Student Level with Parametric Stochastic Distance Functions: an Application to Spanish PISA Results. *Education Economics* 19, (1), 29-49. <https://doi.org/10.1080/09645290802470475>
- Pérez, F., L. Serrano, E. Uriel (dirs.), L. Hernández, S. Mollá, J. Pérez and Á. Soler (2019). *Diferencias educativas regionales 2000-2016: Condicionantes y resultados*. Bilbao: Fundación BBVA.

- Pérez, F., Uriel E. (dirs.), Cucarella V., Hernández L., y Soler A. (2016). *Cuentas de la Educación en España 2000-2013: Recursos, gastos y resultados*. Bilbao: Fundación BBVA.
- Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, J. C., (2011). Diagnóstico y reforma de la educación general en España. En Pérez-Díaz, V., et al. (Eds.) *Reformas necesarias para potenciar el crecimiento de la economía española*. Madrid: Cívitas.
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J.C., y Sánchez-Ferrer, L., (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación La Caixa. [https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/80\\_d\\_flacai0013.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/80_d_flacai0013.pdf)
- Platt, L., y Burgess, S. (2018). *Inter-ethnic relations of teenagers in England's schools: The role of school and neighbourhood ethnic composition*. Bristol Economics Discussion Papers 18/699, Department of Economics, University of Bristol, UK. [http://eprints.lse.ac.uk/101015/1/06\\_19\\_Lucinda\\_Platt\\_and\\_Simon\\_Burgess.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/101015/1/06_19_Lucinda_Platt_and_Simon_Burgess.pdf)
- Reardon, S., y Owens, A. (2014). 60 years after Brown: Trends and Consequences of School Segregation. *Annual Review of Sociology* 40, 199-218. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071913-043152>
- Rodríguez, J.M. (2019), Segundo informe del Programa de investigación *Proyecto Mapa Escolar. El mapa escolar de la ciudad de Valencia: procesos de elección de centro y segregación escolar*.
- Rogero, J., y Candelas, M.A. (2014). Gasto público y de las familias en educación en España, diferencias entre centros públicos y concertados. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* 147, 121-132. doi:10.5477/cis/reis.147.121
- Rossetti, M. (2014). *La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad*. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36837/1/S2014208\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36837/1/S2014208_es.pdf)
- Salinas, J., y Santín, D., (2012). Selección escolar y efectos de la inmigración sobre los resultados académicos españoles en PISA 2006. *Revista de Educación* 358, 382-405. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-358-083>.
- Save The Children (2018). *Mézclate conmigo*. Madrid: Save The Children. <https://www.savethechildren.es/publicaciones/mezclate-conmigo>
- Sindic de Greuges, (2019). *Pacto contra la segregación escolar en Cataluña un compromiso para el éxito educativo*. Barcelona: Síndic de Greuges. <http://www.sindic.cat/es/page.asp?id=487>
- Stephan, W. (2013). *School Desegregation: Past, Present, and Future*. Nueva York: Springer

- Tarabini, A., Montes, A. y Parccerisa, L. (2018). *Les aliances Magnet: innovació per combatre la segregació escolar*. Fundació Jaume Bofill. Barcelona. <https://fundaciobofill.cat/publicacions/les-aliances-magnet-innovacio-combatre-la-segregacio-escolar>
- Tooley, J., y Dixon, P. (2005). *Private Education is Good for the Poor: A Study of Private Schools Serving the Poor in Low-Income Countries*. Washington D.C.: CATO Institute.
- UNESCO, (2005). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)*. Santiago: UNESCO/LLECE. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190297>
- Urquizu, I., (2008). La selección de escuela en España. *RASE Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* 1, (2), 70-89. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8551/8094>
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., y De Los Ríos, D. (2010). Segregación escolar en Chile. *Fin de ciclo*, 209-229.
- Valiente, O. (2008). ¿A qué juego la concertada? La segregación escolar del alumnado extranjero en Cataluña (2001-06). *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 12, (2), 1-23. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev122ART6.pdf>
- Van Houtte, M., y Stevens, P. (2009). School ethnic composition and students' integration outside and inside schools in Belgium. *Sociology of Education*, (82), 217-239. <https://doi.org/10.1177/003804070908200302>
- Vázquez, E. (2012). *Segregación Escolar por Nivel Socioeconómico. Midiendo el fenómeno y explorando sus determinantes*. Documentos de Trabajo del CEDLAS. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/127640/1/cedlas-wp-128.pdf>
- Villarroya, A. (2003). La financiación pública de la enseñanza privada no universitaria en España, *Revista de Educación* 330, 187-204. <http://hdl.handle.net/11162/67206>
- Villarroya, A., y Escardíbul, J. (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), 1-26. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56712205.pdf>
- Watson, S., Waslander, S., y Strathdee, M. (1999). *Trading in futures, Why markets in education don't work*. United Kingdom: McGraw-Hill Education.
- West, A., Hind, A., y Pennell, H. (2004). School admissions and 'selection' in comprehensive schools, policy and practice. *Oxford Review of Education* 30, (3), 347-369. <https://doi.org/10.1080/0305498042000260485>