

9



## *La escolarización en centros sostenidos con fondos públicos: una comparativa autonómica*

---

*Schooling in schools supported with public funds: an autonomic comparative*

**Daniel Turienzo\***;  
**Jesús Manso\*\***

**DOI:** 10.5944/reec.43.2023.33327

**Recibido: 7 de marzo de 2022**  
**Aceptado: 31 de enero de 2023**

---

\* DANIEL TURIENZO: Universidad Camilo José Cela. **Datos de contacto:** daniel.turienzo@educacion.gob.es

\*\* JESÚS MANSO: Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Profesor Contratado Doctor. <https://orcid.org/0000-0003-1557-3242>. **Datos de contacto:** jesus.manso@uam.es

## Resumen

En la década de los años 80, se estableció el sistema de concierto con el objeto de hacer efectivo el artículo 27 de la Constitución conjugando, de alguna manera, la universalización de la enseñanza y la libertad de elección de centro. Sin embargo, cuarenta años más tarde de su implementación resulta necesario revisar la contribución del sistema de conciertos a la escolarización equilibrada del alumnado y, por ende, a la equidad educativa. Para ello, se realiza un análisis bibliográfico que permite aislar seis parámetros que podrían contribuir a explicar la segregación escolar entre redes. De estas, se seleccionan cinco de las que existen datos oficiales para llevar a cabo un diagnóstico comparado a nivel de comunidades autónomas. Se confirman brechas importantes entre el perfil del alumnado que acude a centros públicos y el que lo hace a los concertados. Además, se confirman la segregación del alumnado en función de su condición de migrante, el grado de ruralidad, las necesidades específicas de apoyo educativo, la opción religiosa y, especialmente, el nivel socioeconómico y cultural de las familias. Con base en los resultados, se expone la necesidad de realizar un diagnóstico a nivel regional tomando en cuenta las diferentes variables sobre las que edificar la toma de decisiones. Finalmente, se exponen una serie de reformas que será necesario implementar en un futuro próximo, en el que la caída demográfica y la despoblación podrían exacerbar las diferencias entre redes.

*Palabras clave:* derecho a la educación; igualdad de oportunidades; elección de centro; acceso a la educación; educación básica; segregación.

## Abstract

During the eighties, the public founded schools system was established in Spain with the objective of making the article 27 of the Spanish Constitution effective, combining in some ways, the universalization of education and the freedom of center choice. However, forty years after its implementation, it is necessary to review the contribution of the public founded system to the balanced schooling of students and, therefore, to the educational equity. To this end, it is conducted a bibliographic analysis that enables to isolate six parameters that may contribute to explain the school segregation between networks. Among this, five categories with official date available are selected to carry out a compared diagnosis at the Autonomous Communities level. Important gaps in access to centers supported with public funds are confirmed. In addition, the segregation of pupils based on their migrant status, the degree of rurality, the specific needs of educational support, the religious option and, especially, the socioeconomic and cultural level of the families is confirmed. Based on the results, it is exposed the need to conduct a diagnose at a regional level taking into account the different factors to build upon the decision making. Finally, a series of reforms that may need to be implement in the near future are exposed, as the demographic fall and the depopulation may exacerbate the difference between networks.

*Keywords:* right to education; equal opportunities; school choice; access to education; compulsory education; segregation.

## 1. Introducción

Una condición necesaria, aunque no suficiente, para garantizar la equidad del sistema educativo es facilitar el acceso a las enseñanzas en igualdad de oportunidades (Unterhalter, 2019). Este ideal quedó recogido en España tanto en el artículo 27 de la Constitución Española de 1978, como en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE). En esta última se explicita la necesidad de que no exista discriminación en la admisión del alumnado. Al trasladar esta máxima al sistema educativo español, donde coexisten centros públicos, privados y concertados, supone garantizar que la escolarización del alumnado se produzca en los centros sostenidos con fondos públicos en igualdad de condiciones para todos los grupos sociales sin importar las características personales, culturales o económicas del alumnado (Alegre, 2017; Bonal y Cuevas 2019). El sistema de concertados en su diseño pretendía, entre otros objetivos, extender la posibilidad de asistir a centros privados a un mayor rango de familias que, sin financiación pública, no podrían acceder a estos centros, evitando al mismo tiempo la dualidad público-privada (Villarroya, 2003). Sin embargo, los incrementos de la financiación pública a la red concertada han posibilitado el acceso de las clases medias a estos centros, pero no el de otros grupos sociales (Ball, 2003). Estas familias se han aprovechado más de la posibilidad de elección en un contexto de mercado, dado que poseen más información, redes sociales más influyentes y la capacidad para cubrir ciertos costes asociados a la escolarización (Van Zanten 2007). La pertinencia de abordar esta cuestión llega hasta la actualidad con la aprobación de la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020). Esta norma ha fijado como una de sus prioridades la distribución homogénea del alumnado entre ambas redes, incluyendo menciones expresas a la lucha contra la segregación escolar, habida cuenta de las carencias que presenta el sistema educativo español en términos de equidad en la escolarización. Esta medida no ha estado ajena de polémica.

Las divergencias en los procesos de escolarización han llevado a que exista un perfil de alumnado diferenciado entre la red pública y concertada, evidenciando un problema de segregación inter-redes con las consecuencias que esta supone para el sistema educativo y la sociedad en su conjunto (Alegre, 2010; Bonal y Zancajo 2020; Calero y Waisgrais, 2009; Madaria y Vila, 2020; Mancebón y Pérez-Ximénez, 2007; Murillo *et al.*, 2018; Valiente, 2008). En este trabajo, se asume la definición de segregación escolar dada por Valenzuela, Bellei y de los Ríos (2010) entendiéndola por tal «la desigual distribución, entre las escuelas, de alumnos de diferentes condiciones sociales y económicas» (2010, p. 211).

La segregación escolar tiene efectos negativos sobre diferentes aspectos de la educación. Entre los más estudiados figuran el rendimiento académico y la cohesión social (OCDE, 2013). La segregación tiene un impacto especialmente negativo sobre el aprendizaje del alumnado proveniente de entornos más desfavorecidos al tiempo que no beneficia al alumnado de entornos privilegiados (OCDE, 2010; Dale, 2010). Este efecto se debe a la influencia de las variables socioeconómicas sobre el rendimiento, a través del efecto compañero o *peer effects* (Calero y Escardíbul, 2007; Ammermueller y Pischke, 2009). Algunos trabajos llegan a afirmar que las variables relacionadas con la composición social de los centros ejercen una labor explicativa mayor de los resultados académicos de los estudiantes y los centros, que aquellas relacionadas con las estructuras y procesos escolares (Opdenakker y Van Damme, 2001). En otro orden, cabe señalar que la pérdida del carácter integrador y compensador de la escuela lleva a un debilitamiento de

la cohesión social. Parece claro que la segmentación escolar delimita 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 y la inclusión social (Bellei, 2016).

El origen de la segregación es complejo puesto que es el resultado de una combinación de aspectos históricos, demográficos, institucionales y políticos, en los que se incardinan procesos internos y externos al sistema educativo (Bonal y Cuevas, 2019). Entre los factores externos, los que tendrían un mayor peso serían la segregación residencial o urbana (Rosetti, 2014; López-Rupérez, *et al.*, 2019) y las estrategias familiares de escolarización (Martínez, 2017). Sin embargo, la segregación escolar en ocasiones es mayor que la segregación urbana (Alegre, 2017) lo que pondría de manifiesto que los procesos de escolarización no solo no son capaces de compensar las desigualdades de origen, sino que tienden a perpetuarlas. En este sentido, Bonal y Zancajo (2018) afirman que los instrumentos de planificación escolar se muestran incapaces de compensar las desigualdades aparecidas en los procesos de escolarización que son consecuencia de las estrategias de elección de centro de las familias (búsqueda de distinción, efecto huida...). Por ello, se hace necesario estudiar el efecto de los factores internos (criterios de admisión, sistemas de zonificación, mapas escolares, algoritmo asignación...) propios del sistema educativo, sobre los procesos de segregación y concentración escolar, constituyendo así un ámbito de interés en el terreno de la equidad ya que está en cuestión la igualdad real y efectiva de oportunidades.

En el caso español, es incuestionable que la configuración del sistema público-privado ha tenido importantes efectos sobre la equidad (Murillo *et al.*, 2018; Bonal y Zancajo, 2018). En lo que respecta a los grupos, los trabajos analizados centrados en el contexto español han encontrado importantes diferencias en la escolarización del alumnado en función de:

- La **condición de extranjero** (Valiente, 2008; Calero y Escardíbul, 2016). La probabilidad de acudir a una escuela concertada disminuye significativamente con el nivel de ingresos familiar y con el hecho de ser extranjero (Salinas y Santín, 2012). Los estudiantes extranjeros presentan un nivel socioeconómico y cultural más bajo, lo que lleva asociado unas calificaciones significativamente menores y la necesidad de más recursos que actúen como compensadores (Calero y Escardíbul, 2016).
- La **etnia**, en el caso del alumnado gitano. Este sufre de forma directa los efectos de los procesos de escolarización (Haz, y Gutiérrez, 2019; Rey, 2020). A pesar de la ausencia de datos oficiales, los estudios realizados hasta la fecha señalan una escolarización desigual en función de tipo de red (Goenechea, 2016; Póveda, 2003; Santiago 2012;), siendo especialmente grave en determinados centros que pasan desapercibidos cuando se analizan datos promedio o macro (Jiménez-Delgado *et al.*, 2016).
- La **ruralidad**. Es decir, el hecho de vivir en el **medio rural** impacta en las posibilidades de escolarización (Gurrutxaga y Unceta, 2010). La menor ratio de los municipios pequeños lleva a que el coste escolar da la plaza sea mayor (López-Rupérez *et al.*, 2018) y que el servicio esté cubierto de forma generalizada por el sector público.

- Las **necesidades específicas de apoyo educativo** (Villarroya, 2003; Perelman y Santín 2011). Aunque la legislación apunta que la distribución ha de ser homogénea, la distribución de recursos y otras barreras específicas llevan a que la mayoría del ANCEAE (alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo) sea escolarizado en centros de titularidad pública.
- La **opción religiosa** actúa como filtro en los procesos de distribución del alumnado (Fernández-Llera y Muñiz, 2012; Tarabini et ál., 2017). Esta además juega un papel doble puesto que la opción religiosa podría asociarse con los antecedentes sociales o étnicos de los propios alumnos (Karsten, 2010).
- El nivel **socioeconómico** (Calero y Escardíbul, 2005; Mancebón y Pérez-Ximénez, 2007; Mancebón y Pérez-Ximénez, 2010; Murillo *et al.*, 2018). Sin menoscabo de las demás variables analizadas, la fuente más importante de desigualdad en la escolarización del alumnado es el nivel socioeconómico y cultural de las familias por su carácter transversal con otros factores de vulnerabilidad. Diferentes organizaciones coinciden al señalar al comparar diferentes países y realidades educativas que la segregación escolar derivada del nivel socioeconómico es el factor que más contribuye a la fragmentación del sistema educativo, puesto que afecta a las posibilidades de relación de los alumnos, los resultados académicos, la reproducción de desigualdades sociales y a la cohesión social (OCDE, 2013; UNESCO, 2005). Así, en España existe una desigualdad en el acceso a los diferentes tipos de escuelas condicionado por las variables sociales, económicas y el capital cultural de las familias (Urquizu, 2008).

Este trabajo tiene como finalidad analizar el impacto del sistema de conciertos sobre el acceso equitativo a las enseñanzas obligatorias y pre-obligatorias. Esta finalidad se concreta en los siguientes objetivos:

- Determinar la existencia de perfiles de alumnado diferenciados en función de la red escolar a la que acuden, definiendo posibles grupos vulnerables.
- Identificar el grado de segregación en función del elemento segregador tomado en cuenta a nivel de las comunidades autónomas.

La perspectiva comparada permitirá comprender la forma en que las variables analizadas impactan en los procesos de segregación escolar y su relevancia en los procesos de escolarización de las diferentes CC.AA.

## 2. Método

Para lograr los objetivos anteriormente descritos se ha aplicado la metodología de la Educación Comparada (Caballero *et al.*, 2016) sobre las Comunidades Autónomas. El criterio adoptado deja fuera las ciudades autónomas asumiendo que por población no son comparables. Las principales fuentes estadísticas para el estudio son las bases de datos oficiales (Instituto Nacional de Estadística, 2017; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021a, 2021b) así como PISA y estudios secundarios a partir del mismo (Murillo *et al.*, 2018; Pérez *et al.*, 2018; López-Rupérez *et al.*, 2018). El análisis permite obtener resultados de actualidad puesto que los últimos datos disponibles son actuales.

En este proceso resulta fundamental determinar las categorías de comparación, para lo que se construye un árbol de parámetros e indicadores basado en la fase de análisis

bibliográfico anteriormente llevada a cabo (Alegre, 2010; Bonal y Cuevas, 2019; Bonal y Zancajo 2020; Calero y Waisgrais, 2009; Calero y Escardíbul, 2016; López- Madaria y Valiente, 2008; Mancebón y Pérez-Ximénez, 2010; Murillo *et al.*, 2018; Perelman y Santín 2011; Rupérez *et al.*, 2018; Vila, 2020) De las principales fuentes de segregación recogidas en la literatura científica, se renuncia al análisis de la etnia y la segunda generación de migrantes por la falta de datos disponibles, quedando configurado el árbol de parámetros de la forma que sigue.

Tabla 1.

*Árbol de parámetros e indicadores del estudio comparado*

<b>Parámetros comparativos</b>	<b>Indicadores</b>
Alumnado extranjero	Distribución del alumnado extranjero por titularidad de centro (2019-2020).
	Diferencia en la proporción de alumnado extranjero matriculado en cada red respecto al total del alumnado (2019-2020).
Alumnado rural	Diferencia en el porcentaje de centros en función del tamaño de la población. Centros de Educación Infantil y Primaria públicos menos centros privados (2018-2019).
Opción religiosa	Elección religiosa por tipo de centro Infantil y Primaria (2018-2019).
	Elección religiosa por tipo de centro Secundaria (2017-2018).
Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo	Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por titularidad (2018-2019).
	Alumnado con necesidades educativas especiales por titularidad y enseñanza (2018-2019).
	Número de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo por titularidad (2018-2019).
Segregación por nivel socioeconómico	Distribución de los centros públicos por entorno socioeconómico con base en PISA 2015.
	Distribución de los centros privados por entorno socioeconómico con base en PISA 2015.
	Porcentaje de estudiantes matriculados en centros públicos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en función del nivel socioeconómico (a partir de PISA,2015).
	Segregación socioeconómica, en valores absolutos, de los centros educativos públicos y privados de ESO en España (a partir de PISA,2015).

*Nota:* elaboración propia

Los datos extraídos han permitido una cuantificación del impacto de diferentes características personales, sociales y culturales en la selección escolar, así como las divergencias entre comunidades autónomas. En el siguiente apartado se expone el cruce (yuxtaposición) e interpretación comparada del conjunto de regiones analizadas.

### 3. Resultados

Con base en el análisis sistemático de la literatura expuesto en la introducción de este artículo, se identifican seis parámetros de estudiantes con mayor posibilidad de padecer segregación escolar. Dado que no existen datos oficiales para el alumnado gitano, se articulan los resultados en torno a las cinco variables seleccionadas.



### 3.1. Alumnado extranjero

En este caso se toma como referente el peso relativo de cada red sobre el conjunto. Como puede apreciarse en la Tabla 2 existe una gran desproporción en la admisión de alumnado procedente de otros países entre la red pública y la red concertada.

Tabla 2.

*Distribución del alumnado extranjero por titularidad de centro (2019-2020).*

	% PÚBLICA		% CONCERTADA	
	Total	Extranjero	Total	Extranjero
<b>Andalucía</b>	73,2	81,9	20,9	8,6
<b>Aragón</b>	69,1	81,9	24,6	17,9
<b>Principado de Asturias</b>	71,9	81,1	23,0	16,4
<b>Illes Balears</b>	64,9	70,8	28,1	18,8
<b>Canarias</b>	76,0	85,2	15,8	6,3
<b>Cantabria</b>	70,4	70,5	27,3	28,4
<b>Castilla y León</b>	67,2	81,3	29,1	17,1
<b>Castilla-La Mancha</b>	81,0	90,6	15,2	8,0
<b>Cataluña</b>	65,2	76,3	26,3	16,7
<b>C. Valenciana</b>	67,2	79,8	24,8	11,3
<b>Extremadura</b>	80,1	89,1	17,6	10,1
<b>Galicia</b>	72,4	78,7	22,1	18,1
<b>La Rioja</b>	65,4	79,8	30,0	18,9
<b>Madrid</b>	54,1	72,2	29,8	18,8
<b>Región de Murcia</b>	70,0	87,5	25,4	10,1
<b>Comunidad Foral de Navarra</b>	65,5	85,8	33,0	13,6
<b>País Vasco</b>	51,7	66,7	48,4	32,5
<b>Media España</b>	<b>67,1</b>	<b>78,1</b>	<b>25,4</b>	<b>15,2</b>

*Nota.* Elaboración propia a partir de datos MEFP (2021a).

A nivel nacional, los centros públicos escolarizan un 11 % más de alumnado extranjero del que cabría esperar, mientras que la red concertada habría de escolarizar un 10,2 % más del total de alumnado extranjero. Ambas magnitudes no coinciden debido a que el sistema público asume no solo el déficit de los centros concertados sino también el de los privados.

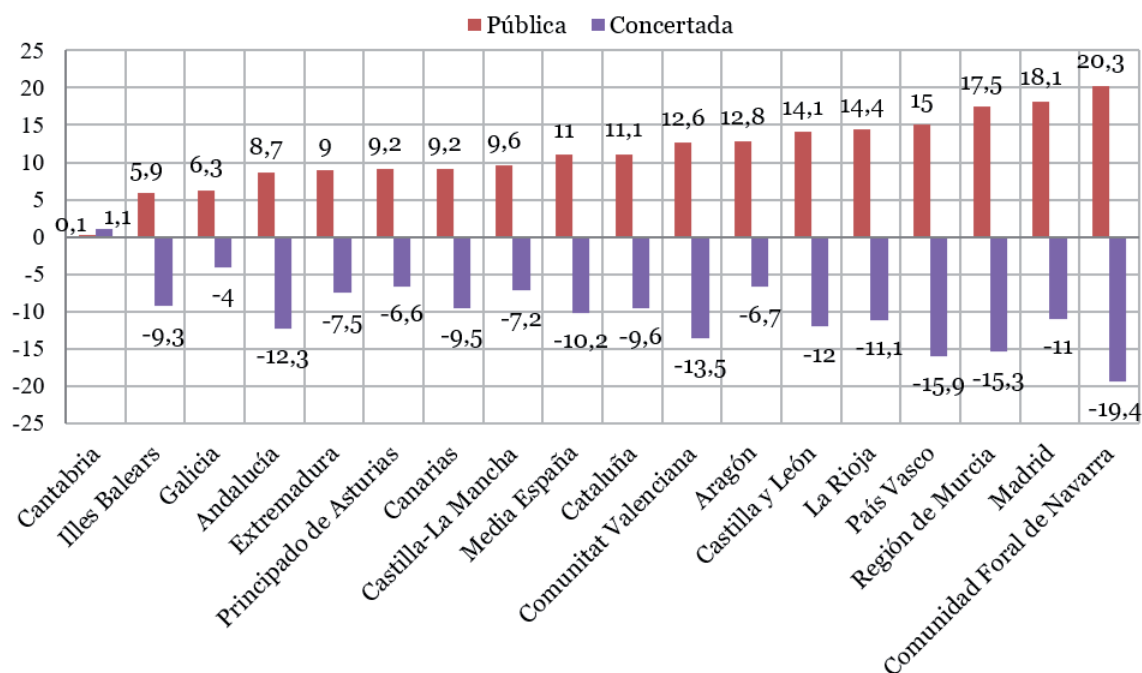


Figura 1. Diferencia en la proporción de alumnado extranjero matriculado en cada red respecto al total del alumnado (2019-2020). Nota: elaboración propia a partir de datos MEFP (2021a)

Los casos más graves son los presentados por la Comunidad Foral de Navarra, Madrid, Región de Murcia, País Vasco y La Rioja. En el caso contrario se situarían Extremadura, Andalucía, Galicia e Illes Balears. Especialmente reseñable es el caso de Cantabria donde la escolarización resulta homogénea. También aparecen patrones diferenciales en función del papel y peso de la red privada. En regiones como Madrid y Aragón, esta escolariza a pocos estudiantes extranjeros, por lo que al déficit de la enseñanza concertada se une el de la totalmente privada, lo que lleva a que la concentración en centros públicos sea mayor. Por el contrario, en comunidades autónomas como Illes Balears, Canarias, Andalucía o Comunitat Valenciana se asume que la red totalmente privada también acoge más estudiantes extranjeros de los que cabría esperar atendiendo a su peso sobre el sistema educativo, sin entrar a valorar el perfil del alumnado o la existencia de centros de titularidad extranjera.

### 3.2. Alumnado del medio rural

En la figura 2 se analiza el modo en que se distribuyen los centros atendiendo al tamaño del municipio. En este caso ante la ausencia de datos segmentados dentro de la enseñanza privada se recurre al dato global. Aun teniendo esta limitación en cuenta, puede afirmarse que la distribución de los centros privados es muy desigual a la de los centros públicos.



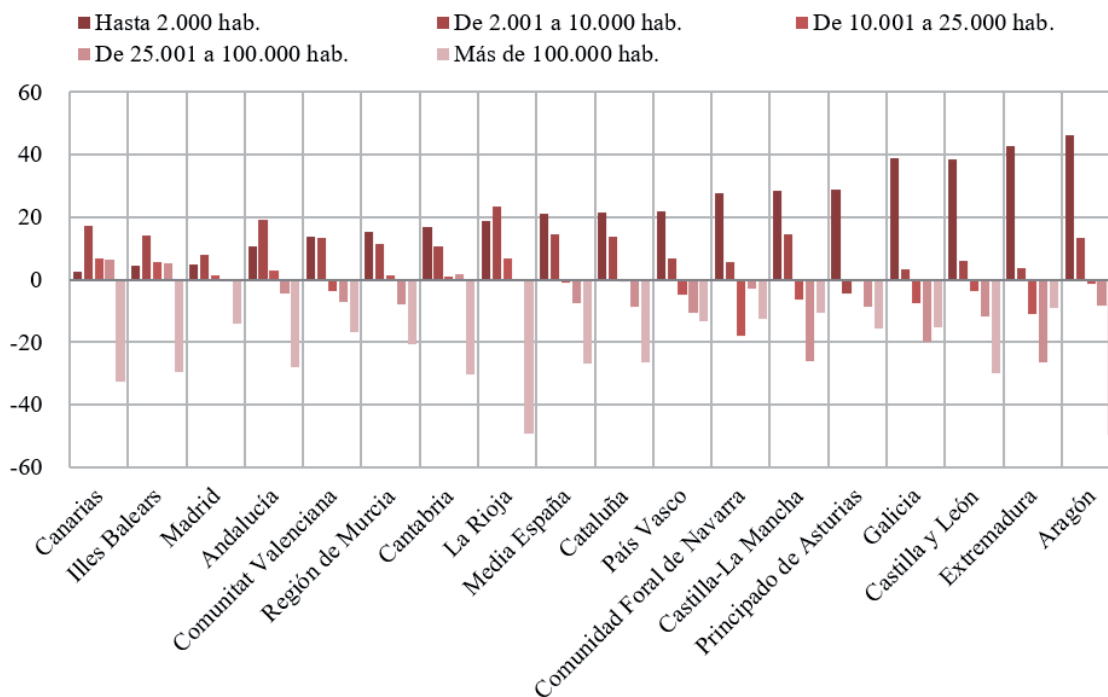


Figura 2. Diferencia en el porcentaje de centros en función del tamaño de la población. Centros de Educación Infantil y Primaria públicos menos centros privados (2018-2019). Nota. Elaboración propia a partir de datos MEFP (2021b)

Los valores próximos a cero suponen asumir que la distribución de centros públicos y privados es similar para un tamaño concreto de municipios. Atendiendo a la figura 2, se observa que en la mayoría de regiones la presencia de centros privados en municipios inferiores a 2.000 habitantes es muy limitada. Estas diferencias, alcanzan su punto más álgido en comunidades con una alta dispersión de la población como Aragón, Extremadura, Castilla y León o Galicia. En Canarias, Illes Balears o Madrid la distribución de centros en las poblaciones más pequeñas es más homogéneo. En los municipios de 2.000 a 10.000 habitantes se produce el mismo patrón, aunque los valores son menos extremos. La distribución de centros en municipios de 10.000 a 25.000 habitantes es la que presenta una distribución más similar entre centros públicos y privados. En las dos categorías restantes, es donde la red privada concentra sus centros. Las diferencias son especialmente acusadas en Aragón o La Rioja,

Valorando los datos en su conjunto se puede afirmar que el servicio educativo en las ciudades y municipios pequeños recae sobre la red pública, y se constata el grado de ruralidad como un elemento de que condiciona el perfil del alumnado de cada red atendiendo al conjunto. Sin embargo, es necesario aportar un matiz sobre la segregación en el caso de municipios pequeños. En estos normalmente la segregación entre redes por factores económicos, sociales o culturales es baja en gran parte por la ausencia de centros privados y por la escasa segregación residencial. Sin embargo, el hecho de que el alumnado de zonas rurales sea atendido en su mayoría por el sector público es un dato relevante puesto que pone de manifiesto la dualidad público-privado e invalida determinadas comparaciones.

### 3.3. Impacto de la opción religiosa

En este punto no puede pasar desapercibido el hecho de que una parte importante de los centros concertados se definen como religiosos católicos. En el conjunto nacional estos son mayoría (2.446, frente a 2.222 laicos), aunque con importantes diferencias entre regiones.



Figura 3. Clasificación de centros concertados en función de la titularidad (2015).Nota: elaboración propia a partir de datos e INE (2017)

Solo en cuatro regiones (Andalucía, País Vasco, Galicia y Región de Murcia) los centros concertados laicos superan a los religiosos. Por el contrario, Castilla y León presenta las mayores diferencias entre centros concertados religiosos y laicos. Mención aparte merece el caso de La Rioja, donde no existe ningún tipo de oferta concertada laica.

El hecho de que los centros sostenidos con fondos públicos se definan como religiosos de una confesión concreta puede actuar como filtro en la selección del alumnado. El problema reside en que la opción religiosa puede asociarse con los antecedentes sociales o étnicos del alumnado (Karsten, 2010). Tomando como referencia la elección de religión, existen claras diferencias en función de la titularidad del centro.

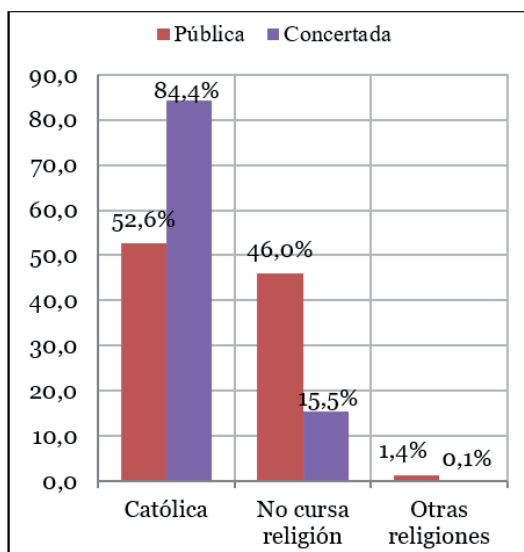


Figura 4. Elección religiosa por tipo de centro en Educación Infantil y Primaria (2018-2019). Nota. Elaboración propia a partir de datos MEFP (2021b).

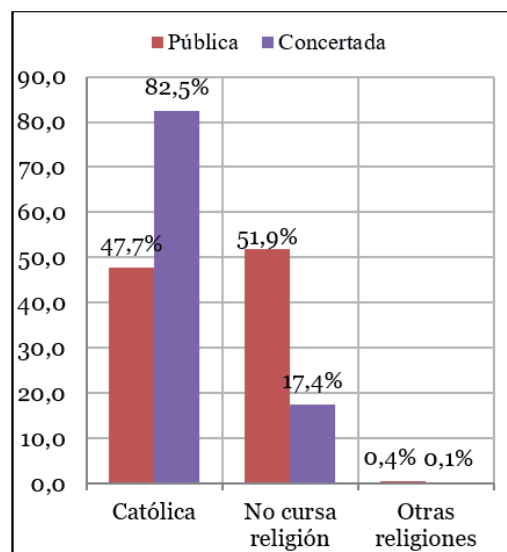


Figura 5. Elección religiosa por tipo de centro. Educación Secundaria (2017-2018). Nota. Elaboración propia a partir de datos MEFP (2021b).

En los centros públicos, existen más estudiantes que escogen no cursar religión y pertenecientes a las religiones minoritarias en comparación con la escuela concertada. Estas diferencias no son homogéneas en las regiones españolas.

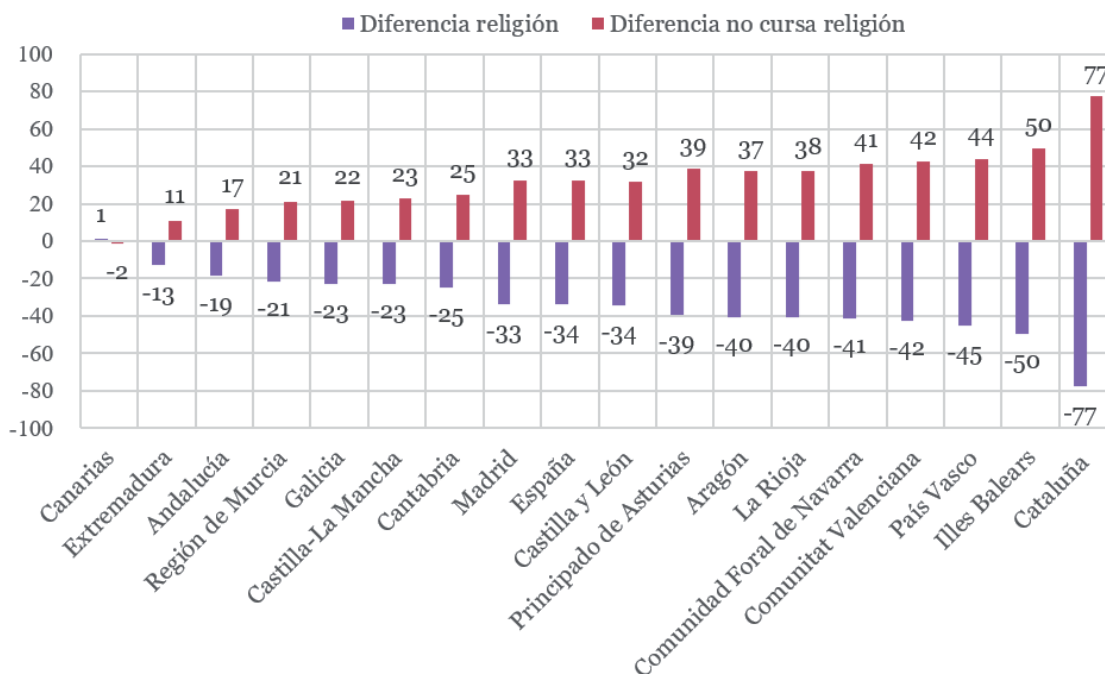


Figura 6. Diferencia en la elección o no de religión entre centros públicos y concertados (2017-2018). Nota. Elaboración propia a partir de datos MEFP (2021b)

En la figura 6 se observan diferencias sistemáticas tanto en la elección de religión como asignatura (valores negativos implican mayor elección de esta en centros concertados) como en la elección de alternativas (valores positivos implican una mayor elección

en red pública). En los puntos extremos se sitúan las Islas Canarias y Cataluña. En las primeras, la opción religiosa no está relacionada con la titularidad del centro, produciéndose una distribución prácticamente perfecta. Por el contrario, en Cataluña la titularidad de centro y la opción religiosa están muy vinculadas, encontrando dos perfiles muy diferenciados entre unos centros y otros. De forma similar en Illes Balears, País Vasco, Comunitat Valenciana y Comunidad Foral de Navarra, se encuentran diferencias importantes. En Extremadura y Andalucía la divergencia sería considerablemente menor.

Parece claro que el sistema de concertos ligado de forma mayoritaria a una opción religiosa puede generar importantes brechas en la distribución del alumnado en una sociedad diversa y plural como es la española.

### 3.4. Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

Los últimos datos oficiales parecen confirmar la idea de que la red pública escolariza más estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (10 % del alumnado) que la red concertada (7,6 %). Estas diferencias aparecerían en todos los niveles educativos.

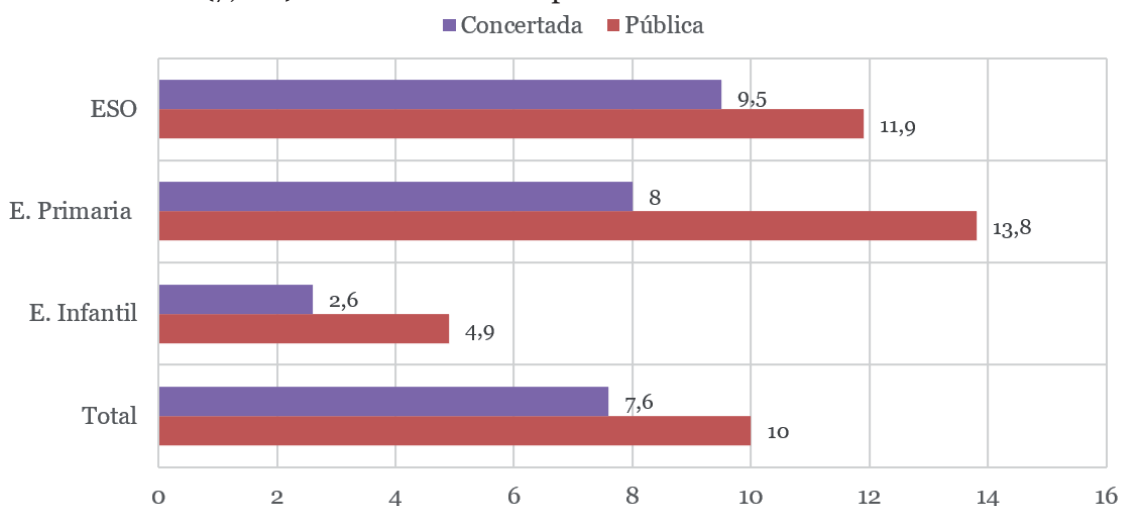


Figura 7. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por titularidad (2018-2019).  
Nota. Elaboración propia a partir de datos MEFP (2021b)

Como puede observarse, los centros públicos atienden en mayor medida ACNEAE en todas las etapas educativas. En este punto, resulta fundamental hacer una diferenciación atendiendo a los perfiles de los que existe información, es decir, alumnado con necesidades educativas especiales, incorporado de forma tardía al sistema educativo español, con altas capacidades y con otras necesidades (retraso madurativo, desconocimiento grave de la lengua vehicular, trastorno del aprendizaje, desventaja socioeducativa...)

Centrándose en las necesidades educativas especiales, existen pocas diferencias a nivel nacional (ver tabla 3), aunque aparecen patrones divergentes a nivel autonómico.

Tabla 3.  
Alumnado con necesidades educativas especiales por titularidad y enseñanza (2018-2019).

	% Pública	% Concertada	Diferencia
<b>Illes Balears</b>	3,2	2,4	0,8
<b>C. Valenciana</b>	1,8	1,1	0,7
<b>Madrid</b>	2,9	2,2	0,7
<b>País Vasco</b>	3,1	2,5	0,6
<b>Región de Murcia</b>	4,6	4,1	0,5
<b>Andalucía</b>	3,1	3	0,1
<b>España</b>	<b>2,8</b>	<b>2,7</b>	<b>0,1</b>
<b>La Rioja</b>	2,9	2,9	0
<b>Cataluña</b>	2,2	2,4	-0,2
<b>Castilla y León</b>	2,8	3	-0,2
<b>Castilla-La Mancha</b>	2,5	2,8	-0,3
<b>Aragón</b>	1,9	2,2	-0,3
<b>Extremadura</b>	1,5	2	-0,5
<b>Cantabria</b>	2,7	3,3	-0,6
<b>Principado de Asturias</b>	3,5	4,2	-0,7
<b>Canarias</b>	2,8	3,5	-0,7
<b>Galicia</b>	4,3	5,3	-1
<b>Comunidad Foral de Navarra</b>	5,9	7	-1,1

Nota. Elaboración propia a partir de datos MEFP (2021b).

Atendiendo a los datos se pueden establecer tres grupos. El primero conformado por aquellas regiones donde los centros públicos escolarizan más estudiantes con necesidades educativas especiales, tales como Illes Balears, Comunitat Valenciana, Madrid, País Vasco o Región de Murcia. Un segundo conglomerado englobaría a las CC.AA. donde la escolarización es equilibrada tales como Andalucía, Cataluña, Aragón o las dos Castillas. Destacar también el caso de La Rioja donde la distribución es exactamente igual. Finalmente, existe un grupo de Comunidades Autónomas donde se escolarizan más estudiantes con necesidades especiales en centros concertados. Galicia y Comunidad Foral de Navarra, presentarían los casos más reseñables.

En el caso del resto de necesidades específicas de apoyo educativo, las estadísticas oficiales muestran patrones diferenciados en función de las necesidades.

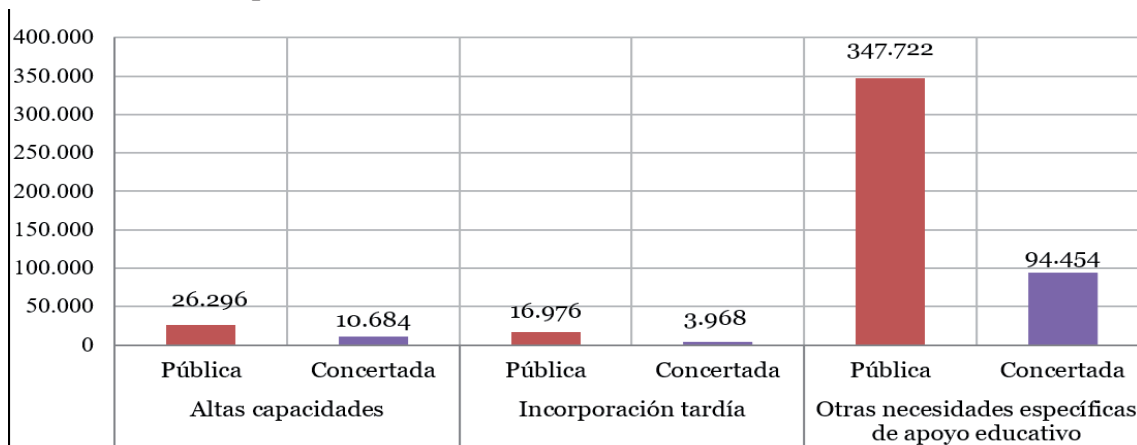


Figura 8. Número de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo por titularidad (2019-2020). Nota: elaboración propia a partir de datos MEFP (2021a)

En lo que respecta a las altas capacidades, los centros concertados escolarizarían más estudiantes de los que cabría esperar atendiendo a su peso sobre el sistema educativo. Lo contrario sucede con los casos de incorporación tardía. Estas diferencias podrían inducir a considerar la existencia de procesos de selección.

### **3.5. Nivel socioeconómico y cultural**

De todas las variables analizadas, el nivel socioeconómico y cultural de las familias es la más importante por su relación transversal. La segregación socioeconómica tiene un claro impacto sobre las posibilidades de relación del alumnado, los resultados académicos, la reproducción de desigualdades y la cohesión social (Tarabini *et al.*, 2017).

En este punto convergen dos problemas metodológicos. A la dificultad para definir el constructo clase o estatus socioeconómico, se une la ausencia de estadísticas oficiales que recojan variables socioeconómicas.

En cuanto al segundo problema, la ausencia de datos oficiales lleva a la necesidad de obtener los mismos a través de metodología de encuestas. Así, para evaluar el grado de segregación del sistema educativo español se acude a los trabajos empíricos realizados hasta la fecha en diferentes territorios y bajo distintos enfoques. En este punto resultan especialmente útiles los datos procedentes de PISA.

Partiendo de los datos contenidos en el informe sobre Diferencias educativas regionales 2000-2016 (Pérez *et al.*, 2018), se ilustra la distribución de los centros en función del entorno socioeconómico de sus alumnos. Los entornos menos favorables corresponderían a los alumnos situados en el cuartil inferior (Q1) del ISEC (Índice Socioeconómico y Cultural), mientras que los más favorables serían los correspondientes al cuartil superior (Q4). Los contextos medios corresponderían a los otros dos cuartiles (Q2 y Q3).

Analizando la distribución de centros en función de la titularidad y de tipo de entorno socioeconómico (más favorables, medios y menos favorables) de la muestra participante en PISA 2015, se puede afirmar que las diferencias son notables en todas las CC.AA. (ver Figuras 9 y 10).



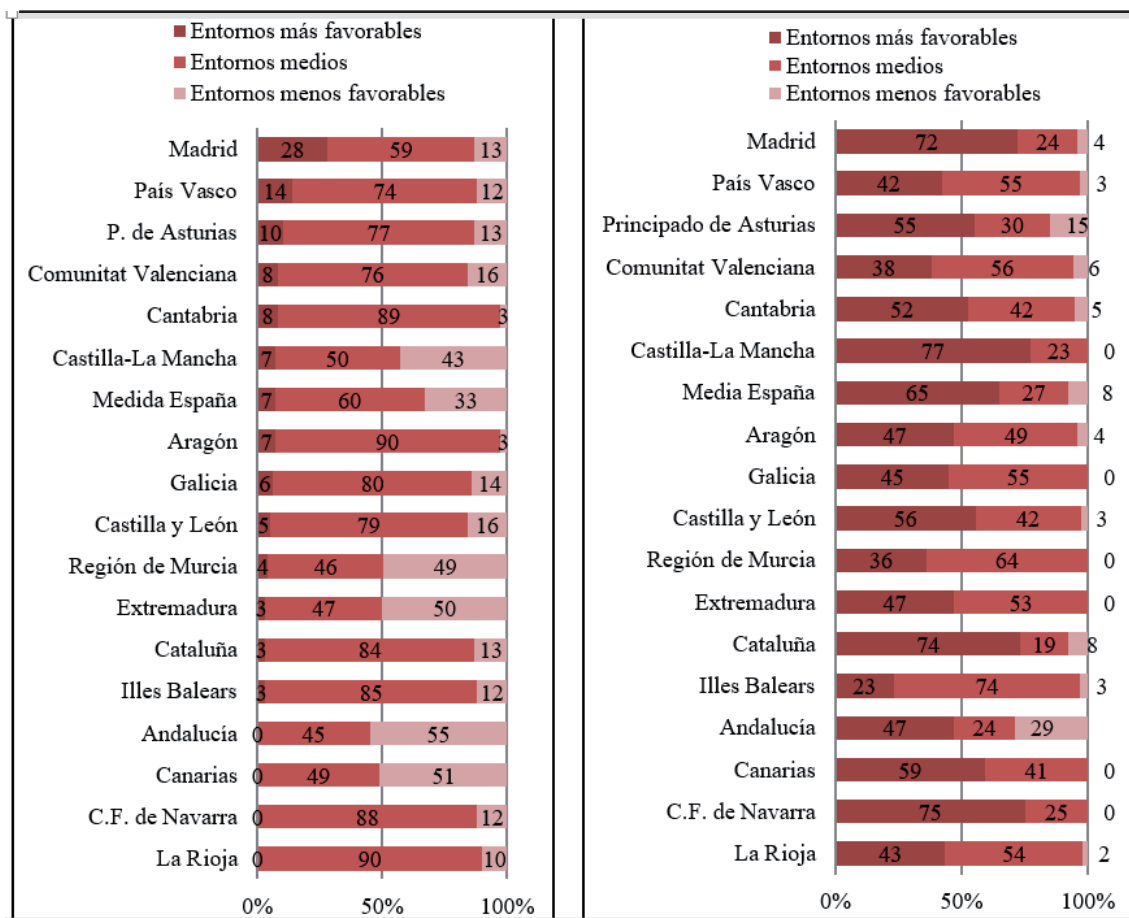


Figura 9. Distribución de los centros públicos por entorno socioeconómico con base en PISA. Nota. Elaboración propia a partir de Pérez et. al. (2018).

Figura 10. Distribución de los centros privados por entorno socioeconómico con base en PISA. Nota. Elaboración propia a partir de Pérez et. al. (2018).

En el caso de la red pública son mayoritarios 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).

En lo que se refiere a los centros privados, los entornos socioeconómicos favorables son preponderantes en 9 regiones, mientras que en 6 no existen centros privados en entornos desfavorecidos. Solo en dos regiones, Principado de Asturias y Andalucía, estos son más del 10 %.

Datos todavía más alarmantes son a los datos/conclusiones que llegan Murillo et al. (2018), al analizar el porcentaje de alumnos matriculados en cada red en función del nivel socioeconómico (ver tabla 4).

Tabla 4.

*Porcentaje de estudiantes matriculados en centros públicos de la ESO, en función del nivel socioeconómico.*

	<b>P10</b>	<b>Q1</b>	<b>Q4</b>	<b>P90</b>
<b>Andalucía</b>	87,68	84,86	56,36	50,16
<b>Aragón</b>	77,47	77,54	49,36	45,27
<b>Principado de Asturias</b>	81,9	79,89	44,07	39,45
<b>Illes Balears</b>	73,72	72,03	53,41	49,86
<b>Comunitat Valenciana</b>	77,32	77,22	52,5	44,32
<b>Canarias</b>	94,94	94,12	49,51	35,61
<b>Cantabria</b>	80,72	77,23	54,7	49,61
<b>Castilla y León</b>	75,57	76,63	48,25	44,67
<b>Castilla-La Mancha</b>	97,16	95,57	55,51	46,87
<b>Cataluña</b>	86,53	80,59	33,9	28,67
<b>Extremadura</b>	89,94	87,99	55,96	47,32
<b>Galicia</b>	86,52	83,24	56,6	49,33
<b>La Rioja</b>	72,53	75,61	48,04	45,58
<b>Madrid</b>	81,16	78,47	41,23	35,49
<b>Región de Murcia</b>	94,89	89,47	60,73	56,9
<b>Comunidad Foral de Navarra</b>	88,81	82,15	39,06	35,33
<b>País Vasco</b>	68,75	64,17	37,41	29,93

*Nota:* Índice de raíz cuadrada cada grupo de estudiantes divididos en función del nivel socioeconómico y cultural. Se toma el 10 % (P10), el 25 % (Q1), el 75 % (Q3) y el 90 % (P90) como grupo minoritario en cada Comunidades autónomas. *Nota.* elaboración propia a partir de Murillo *et al.* (2018, p. 320).

Estos autores encuentran que la probabilidad de estudiar en un centro público aumenta cuanto menor es el nivel socioeconómico y cultural de la familia del estudiante. Este efecto se produce en todas las regiones, aunque no afecta a todas de la misma manera, con importantes diferencias entre las regiones y los grupos sociales. Sin embargo, en este punto conviene señalar que la segregación escolar no aparece exclusivamente solo al comparar dos redes, sino que también afecta a centros de una misma red. Por ello, se trata también de analizar cuán segregadoras son cada una de las redes.

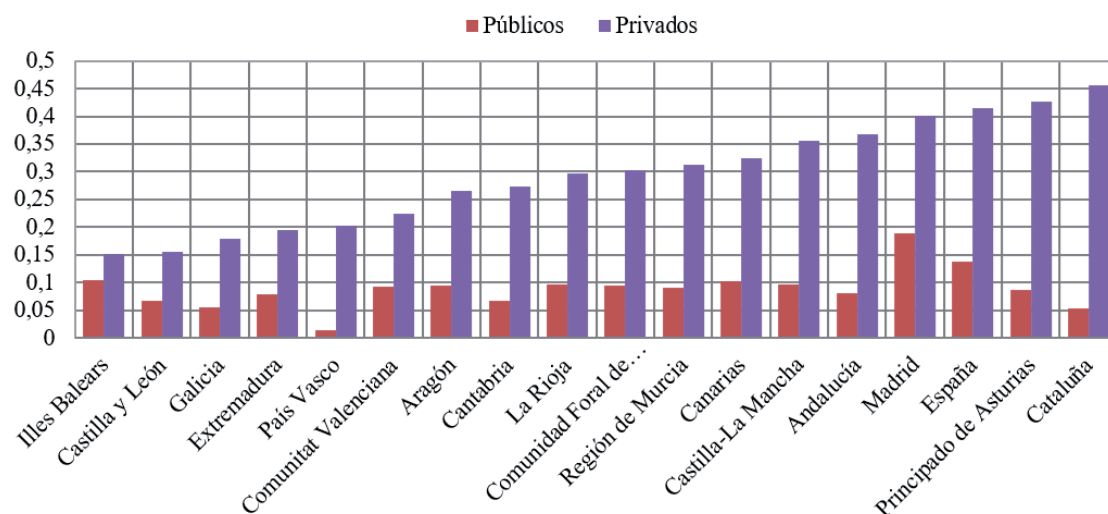


Figura 11. Segregación socioeconómica, en valores absolutos, de los centros educativos públicos y privados de ESO en España. Nota: Índice de raíz cuadrada para el 10 % de los estudiantes con familias con menor nivel socioeconómico y cultural (P10) como grupo minoritario, por Comunidades autónomas. Nota. Elaboración propia a partir de Murillo *et al.* (2018, p. 322).

Los datos permiten evidenciar el efecto segregador de la educación privada, puesto que tiende a perpetuar la distancia entre familias con niveles sociales, económicos y culturales extremos. Analizando el conjunto español, el 88,4 % de los estudiantes del P10 acuden a centros públicos, frente al 36,3 % de los alumnos del P90. Esta diferencia supera los 50 puntos, lo que advierte de hasta qué punto es determinante el nivel socioeconómico en la elección de la titularidad del centro.

A tenor de los datos, se puede afirmar que la escuela concertada concentra un alumnado con un mayor nivel socioeconómico y cultural. Este elemento tiene importantes consecuencias para el sistema educativo, en un plano social, económico y organizativo. No obstante, el efecto segregador no es igual en todas las CC.AA. existiendo mayor incidencia en unas regiones que en otras (ver Figura 11).

## 4. Conclusiones y discusión

Los datos analizados confirman que existen importantes diferencias entre el perfil del alumnado que acude a centros públicos y el que lo hace a los concertados. Además, se establecen variables en las que se asienta la desigualdad aportando datos que confirman la segregación del alumnado en función de su condición de migrante, el grado de ruralidad, las necesidades específicas de apoyo educativo, la opción religiosa y, especialmente, el nivel socioeconómico y cultural de las familias. Todos estos hallazgos se alinean con los resultados de investigaciones previas, también analizadas en este artículo (Murillo, *et al.*, 2018; Pérez, *et al.*, 2018; Save the Children, 2019; Haz, 2019; Bonal y Zancajo, 2020).

Uno de los problemas que subyacen a este desigual reparto es que los resultados de los estudiantes que acuden a los centros públicos se vean perjudicados. En este sentido, Calero y Escardíbul (2007; 2016) probaron la influencia negativa de la concentración de alumnado extranjero sobre el rendimiento académico (tanto de alumnos nativos como extranjeros). Este impacto no está relacionado con la condición de extranjero en sí misma

sino con el nivel socioeconómico de dicha población y su irregular reparto (Paasche y Fangen, 2011). En este sentido, si existiera una distribución proporcional y equitativa del alumnado extranjero entre la red pública y la concertada, se evitaría el impacto negativo sobre los resultados. La reducción de la segregación escolar contribuye a la mejora de la calidad y la equidad, puesto que afecta en mayor medida a la mejora de los estudiantes de entornos desfavorecidos (Bonal y Cuevas, 2019).

Todos los trabajos analizados coinciden en señalar la existencia de perfiles diferenciados en función del estatus social, económico y cultural de las familias entre redes. Estos datos son coincidentes con independencia de la metodología empleada o la forma de evaluar las características familiares. En este sentido, cada vez más trabajos alertan del aumento de la segregación socioeconómica entre redes y su carácter concomitante con otros tipos de segregación (Jenkins 2008; Murillo *et al.*, 2018; OCDE, 2013; Paasche y Fangen, 2011). Esta tiene un claro impacto sobre el desarrollo del alumnado, sus resultados y la cohesión social (Tarabini *et al.*, 2017).

En el caso español, el nivel de segregación no puede explicarse únicamente atendiendo a lógica de mercado (o cuasi-mercados) sino que es necesario atender a dos componentes. Por una parte, el sustrato histórico, en el que las entidades privadas han tenido una importante presencia en la provisión de servicios educativos difuminándose frecuentemente la línea entre lo público y privado. El artículo 27 de la Constitución Española (1978) y la LODE (1985) evidenciaron y regularon esta cuestión. Por otra parte, la infrafinanciación del sistema educativo ha llevado a la necesidad de contar con actores privados y un alto gasto familiar. Estos dos elementos han encajado perfectamente en la lógica neoliberal y en las tendencias privatizadoras que se han aplicado a nivel supranacional en las últimas décadas.

Finalmente es necesario señalar algunas limitaciones del presente trabajo, así como algunas líneas futuras de investigación. El hecho de recurrir a las categorías público, frente a concertado lleva a minimizar el efecto de la segregación intra-redes, tendiendo a atribuirse un comportamiento homogéneo entre los centros de una misma red y heterogéneos entre redes. En este sentido, el problema de la segregación escolar no es un hecho exclusivo de la red concertada, sino que también afecta a los centros públicos (Murillo *et al.*, 2018) debido a su relación con la segregación residencial (Tarabini *et al.*, 2018; Bonal y Zancajo, 2020) y las estrategias familiares de escolarización (Martínez, 2017). Por otra parte, tal y como se apuntaba anteriormente, los factores de desigualdad analizados en los procesos de escolarización no actuarían de forma lineal ni exclusiva. Por ello, es necesario seguir avanzando en el estudio de otros grupos sociales como el alumnado gitano y la segunda generación de migrantes (Jiménez-Delgado *et al.*, 2016; Tarabini, *et al.*, 2018; Haz y Gutierrez, 2019; Rey, 2020) o la segregación derivada de itinerarios formativos (Jenkins *et al.*, 2008; Gortazar y Taberner, 2020). Parece claro que cada indicador refleja un aspecto diferente y complementario de la equidad, por lo que se debe realizar un análisis integral que permita comprenderlos en su conjunto (Simancas y Sicilia, 2018). En otro orden, el análisis a nivel de comunidad autónoma y la valoración de datos macro puede hacer que la existencia de centros gueto u otras situaciones extremas pasen desapercibidos, por lo que se recomienda complementar este enfoque con trabajos a nivel municipal.

Con respecto a la prospectiva, los resultados obtenidos apuntan la necesidad de implementar políticas públicas para reducir la segregación escolar y la inequidad en el acceso al sistema educativo, al tiempo que se reconsidera la estructura del mismo, dado el efecto

limitado de los primeros. Este proceso ha de ser llevado a cabo teniendo en cuenta las importantes diferencias regionales puestas de manifiesto en este trabajo y las evidencias disponibles. La implementación del número de identificación del alumnado que permita incorporar información y hacer un seguimiento del mismo, así como el *big data*, pueden jugar un papel relevante en la configuración escolar. Asimismo, es necesario combinar una enfoque nacional y local en la revisión de los procesos de escolarización, zonificación y asignación escolar dada la incapacidad de los instrumentos de planificación en la compensación de las desigualdades aparecidas en los procesos de escolarización (Bonal y Zancajo, 2018).

Pasadas varias décadas desde la implantación del sistema de conciertos en España, es el momento de analizar el impacto de esta configuración público-privada sobre el acceso a los centros sostenidos con fondos públicos como un indicador de equidad del sistema educativo. La dicotomía entre igualdad y libertad (entendida sesgadamente como posibilidad de elegir entre productos) parece más vigente que nunca tal y como se ha visto tras la aprobación de la LOMLOE. Este debate se produce en un contexto en el que la caída de la natalidad y la despoblación rural abocará en la próxima década al cierre de centros y que podría sufrir los efectos de huida y *guetificación*. Esta situación invita a tomar medidas estructurales, que no dejen un aspecto tan importante como la planificación educativa en manos del *mercado*.

## 5. Financiación

Artículo elaborado en el marco del proyecto #LobbyingTeachers: Fundamentos teóricos, estructuras políticas y prácticas sociales de las relaciones público-privadas en materia de profesorado en España (Ref. PID2019-104566RA-I00/AEI/10.13039/501100011033) del Programa Estatal del Ministerio de Ciencia e Innovación de España, así como de la tesis doctoral de Daniel Turienzo titulada La equidad del sistema educativo español: estudio comparado de las CC.AA.

## 6. Referencias

- Alegre, M. A. (2017). *Políticas de elección y asignación de colegio: ¿qué efectos tienen sobre la segregación escolar?* Fundació Jaume Bofill i Ivàlua.
- 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.
- 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>
- 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>
- Ball, S. (2003). *Class strategies and the education market. The middle classes and social advantages*. Londres: Routledge Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203218952>

- Bellei, C. (2016). Dificultades y resistencias de una reforma para des-mercantilizar la educación. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* 9(2), 232-247.
- Bonal, X. (2002). El balance público-privado 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., y Cuevas, J. (2019) *Combatre la segregació escolar de l'amença a l'oportunitat*. Fundació Jaume Bofill.
- Bonal, X., y Zancajo, A. (2018). School Segregation in the Spanish Quasimarket 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>
- Bonal, X., y Zancajo, A. (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>
- 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). 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.
- 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.
- 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.
- Cabellero, A., Manso, J., Matarranz, M., y Valle, J. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista latinoamericana de Educación comparada*, 7(9), 39-56.
- Dale, R. (2010). *Early school leaving. Lessons from reserarch for policy makers*. NESE
- Draoui, B., Delgado, M., Callado, R., y Ruiz, D. (2016). Composición escolar y expectativas del alumnado por origen y etnia: una aproximación a la segregación escolar extraoficial. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9(1), 59-77.
- 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>



- 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.
- Goenechea C.(2016). La escuela pública de la España Multicultural: de privilegios y muros invisibles. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: RIFOP*, (85), 111-119.
- Gortazar, L., y Taberner, P. A. (2020). La Incidencia del Programa Bilingüe en la Segregación Escolar por Origen Socioeconómico en la Comunidad Autónoma de Madrid: Evidencia a partir de PISA. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 219-239. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.009>
- 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.
- Haz, F. y Gutiérrez, M. (2019). *Riesgo de exclusión de la población gitana en España e intervención social*. Murcia: Observatorio de la Exclusión Social de la Universidad de Murcia.
- INE. (2017). *Encuesta de financiación y gastos de la enseñanza privada*.
- 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>
- Jiménez-Delgado, M., Jareño-Ruiz, D., & El-Habib Draoui, B. (2016). La expansión de la educación infantil en España: entre la igualdad de oportunidades y la segregación. *Revista Iberoamericana De Educación*, 72, 19-44. <https://doi.org/10.35362/rie72034>.
- Karsten, S. (2010). School Segregation. En OECD, *Equal Opportunities? The Labour Market Integration of the Children of Immigrants* (pp. 193-206). OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264086395-en>
- López-Rupérez, F., García, I. y Expósito, E. (2018), *Eficacia, eficiencia y equidad educativas en las Comunidades Autónomas. Financiación pública y políticas de mejora*. Cátedra de Políticas Educativas.
- Madaria B., y Vila, L. (2020). Segregaciones Escolares y Desigualdad de Oportunidades Educativas del Alumnado Extranjero en València. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 269-299. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.011>
- Mancebón, M. J., y Pérez-Ximénez, D., (2007). Conciertos educativos y selección académica y social del alumnado. *Hacienda Pública Española*, 180 (1), 77-106.
- 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.

- Martínez, J.S. (2017). *La equidad y la educación*. Catarata.
- MEFP (2021a), *Datos y cifras. Curso escolar 2021-2022*. Secretaría General Técnica.
- MEFP. (2021b). *Las cifras de la educación en España*. Secretaría General Técnica.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2017). Segregación social en las escuelas públicas y privadas en América Latina. *Educação & Sociedade*, 38(140), 727-750. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017167714>
- Murillo, J., Belavi, G., y Pinilla, L. (2018). Segregación escolar público-privada en España. *Papers: revista de sociología*, 103(3), 307-337. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2392>
- Murillo, J., y Martínez, 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. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 11(1), 37-58. <https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>
- OCDE. (2010). *Equity in Student Achievement across OECD Countries: An Investigation of the Role of Policies*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/223056645650>
- OCDE. (2013). *Equidad y calidad de la educación: ¿Cómo apoyar a estudiantes y escuelas en desventaja?* París: OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Opdenakker, M. C., y Van Damme. J., (2001). Relationship between school composition and characteristics of school process and their effect on mathematics achievement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 407-432. <https://doi.org/10.1080/01411920120071434>
- Paasche, E., y Fangen, K. (2011). *Ethnic School Segregation: Effects and Policies*. Eumargins.
- 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 (2018). *Diferencias educativas regionales 2000-2016: Condicionantes y resultados*. Fundación BBVA.
- Poveda, D. (2003). La Segregación Étnica En Contexto: El Caso De La Educación En Vallecas—Puente De Vallecas. *Education Policy Analysis Archives*, 11(49). <https://doi.org/10.14507/epaa.v11n49.2003>
- Rey, F. (2020). *Segregación escolar en España. Marco teórico desde un enfoque de derechos fundamentales y principales ámbitos: socioeconómico, discapacidad, etnia y género*. Marcial Pons.
- Rossetti, M. (2014). *La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad*. Publicación de las Naciones Unidas.

- 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.
- Santiago, C. (2012). *Segregación escolar del alumnado gitano en España*. Amira y Fundación Mario Maya.
- Save the Children. (2019a). Mézclate conmigo. Save the Children.
- Sicilia, G. y Simancas, R. (2018). *Equidad educativa en España: comparación regional a partir de PISA 2015*. Fundación Ramón Areces.
- Tarabini, A., Jacovkis, J., y Montes, A. (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: mecanismo, perfiles y espacios de intervención*. UNICEF.
- Tarabini, A., Montes, A., y Parcerisa, L. (2018). *Les aliances Magnet: innovació per combatre la segregació escolar*. Fundació Jaume Bofill.
- Thieme, C., y Treviño, E. (2013). School choice and market imperfections: Evidence from Chile. *Education and Urban Society*, 45(6), 635-657. <https://doi.org/10.1177/0013124511413387>
- Unterhalter, E. (2019). The many meanings of quality education: politics of targets and indicators in SDG 4. *Global Policy*, 10, 39-51. <https://doi.org/10.1111/1758-5899.12591>
- Urquizu, I., (2008), La selección de escuela en España, *RASE Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1 (2), 70-89.
- 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.
- Van Zanten, A., (2007). Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. *Revista de Antropología Social*, 16, 245-278.
- Villarroya, A. (2003). La financiación pública de la enseñanza privada no universitaria en España, *Revista de Educación*, 330, 187-204.
- 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.