



VOL.24, Nº3 (Noviembre, 2020)

ISSN 1138-414X, ISSNE 1989-6395

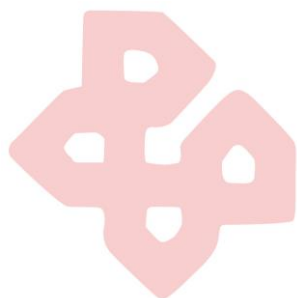
DOI: 10.30827/profesorado.v24i3.15363

Fecha de recepción: 16/05/2020

Fecha de aceptación: 31/10/2020

SEGREGACIÓN Y/O RACISMO EN LA ESCUELA. ¿"ELECCIÓN" DE CENTRO EDUCATIVO POR LAS FAMILIAS?

School Segregation & racism. Family's school "choice"?



Reyes Hernández-Castilla

Universidad Autónoma de Madrid

E-mail: reyes.hernandez@uam.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3431-641X>

Resumen:

El presente estudio¹ tiene como objetivo conocer las razones por las cuales las familias seleccionan las escuelas para sus hijos. Forma parte de una investigación más amplia sobre la Democracia en la Escuela (I+d+i). Este artículo pretende visibilizar situaciones de racismo en la escuela, y cómo toman decisiones las familias mediadas por su origen étnico. Es un estudio fenomenográfico realizado con familias de diez centros públicos en una localidad de la Comunidad de Madrid, pertenecientes a las Asociaciones de Padres y Madres. Los resultados que se muestran pertenecen a un caso en Educación Infantil, en la que la principal razón de elección es la cercanía al hogar por razones socioeconómicas, así como de expectativas familiares. En él se muestra que el sistema fracasa en la inclusión, la alternativa del cambio no existe, no hay varias opciones para la elección. El origen étnico conlleva una exclusión y acoso en la escuela lo que provoca en la familia una reelección de centro segregadora como búsqueda de protección. Recordemos que el ODS4 quiere garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje permanente para todos sin

¹ I+d+i, sobre la Democracia en *las Escuelas como fundamento de una educación para la Justicia Social* Ref. EDU2017-82688P, y de la Cátedra UNESCO en *Educación para la Justicia Social* de la Universidad Autónoma de Madrid.

distinción de color, raza, entre otros. Y, que el ODS10.2. promueve la inclusión social, independientemente de la étnica, raza, u otras condiciones.

Palabras clave: elección de escuela; ODS 10.2; racismo; segregación escolar.

Abstract:

This study aims to know the reasons why families select schools for their children. It is part of a broader research on Democracy in School (R+d+i). This article tries to make visible situations of racism in school, and how families mediated by their ethnic origin make decisions. It is a phenomenological study carried out with parents from ten public school in a town in the Community of Madrid, belonging to the Parents Associations. The results shown here belong to a case in Early Childhood and Primary Education, in which the main reason for choice is proximity to home for socioeconomic reasons, as well as family expectations. It shows that the system fails in the inclusion, the alternative of the change does not exist, there are not several options for the choice. Exclusion and harassment force ethnic segregation beyond the family criteria for schooling. Let us remember that SDG4 promote an inclusive and equitable quality education without distinction of colour, race, among others. And, that SDG10.2. promotes social inclusion, regardless of ethnicity, race...

Key Words: racism, school choice, school segregation, SDO 10.2.

1. Presentación

Si un solo niño es víctima del racismo en la escuela, la única opción es la denuncia. El racismo y la segregación por origen racial están presentes en el sistema educativo madrileño. Para afirmarlo no hace falta tener un elevado número de casos, entre otras razones porque no son tantos los estudiantes inmigrantes que acuden al sistema. La red de centros públicos asume de forma desproporcionada la escolarización del alumnado inmigrante frente a otro tipo de centros. Los datos confirman esta desigual y desequilibrada distribución en las escuelas del alumnado no nativo, entre los centros públicos, concertados y privados (Peláez Paz, 2019), que no se justifica a partir de los resultados demográficos en la población escolar.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) definen un mundo al que aspiramos, por definición, no excluye a ninguno ni deja a nadie atrás. Entraron en vigor el 1 de enero de 2016. El primer Objetivo de Desarrollo Sostenible, consiste en poner fin a la pobreza en todas sus formas en el mundo. La pobreza no es solamente la carencia de ingresos o recursos, es la limitación del acceso a la educación, en las que la discriminación y la exclusión social, así como la participación en la toma de decisiones sobre sus propias vidas. En objetivo 4, se titula “educación de calidad”, que se articula cómo garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. El conjunto de los ODS han de tener en cuenta a la educación como fundamento de la mejora de vida, y de un desarrollo sostenible. La alfabetización es un objetivo, pero no es un fin. Algunos organismos internacionales sitúan la educación como un instrumento para el crecimiento económico, y aunque este se considere que debe ser inclusivo y sostenible, no tiene un carácter puramente instrumental o economicista. Es decir, el fin de la educación es el desarrollo (sostenible o no) económico. Asimismo, el ODS 4.1. quiere asegurar que todos los niños y niñas terminen la enseñanza primaria y secundaria, y

esta ha de ser gratuita, equitativa y de calidad. Por otro lado, el objetivo 4.5. quiere eliminar las disparidades en la educación para asegurar un acceso igualitario, pero aunque aquí se hace alusión al género, es perfectamente aplicable a cualquier otra situación de vulnerabilidad, como es el origen étnico. Este objetivo y su vinculación con la educación se articula el objetivo 10º de Desarrollo Sostenible de la agenda 2030, pretende reducir las desigualdades mediante la mejora de los sistemas de protección y prevención para evitar la discriminación y la exclusión de los niños y jóvenes, promoviendo su plena participación en todos los ámbitos sociales, políticos y económicos. Destacamos por último el ODS16, dedicado a promover sociedades pacíficas e inclusivas para un desarrollo sostenible, así como facilitar el acceso a la justicia para todos y construir instituciones eficaces que rindan cuentas. En este rendimiento de cuentas de las instituciones se podría incluir a las escuelas en particular y al sistema educativo en general. Más allá de las metas de estos Objetivos de Desarrollo Sostenible que dan un marco sobre un mundo más justo, más equitativo y sostenible mediante la lucha contra las grandes lacras des este siglo XXI, pero también desde las acciones micro, como este artículo, que tiene como fin la visibilización de la discriminación por origen racial en la escuela denunciando un caso, seguro que no el único.

La red pública recibe de manera desigual e “inexplicable” la mayoría de la población inmigrante. Mientras que centros privados y los centros concentrados (estos últimos financiados con fondos públicos) apenas reciben estudiantes de otras etnias. Hallazgos que no son desconocidos por la comunidad educativa. Y todo ello con la consabida política de opacidad de cifras de la administración de la Comunidad de Madrid. Ello contradice claramente la legislación española. Estas afirmaciones se sostienen con datos. Y una de las evidencias más interesantes señalada por Murillo, Martínez y Belavi (2017) se refiere a la segregación escolar por origen nacional y el porcentaje de inmigrantes escolarizados en el sistema educativo español. La mayoría de los países de la Unión Europea tiene un índice de segregación para los inmigrantes de 1ª generación mayor que España (0,45), por debajo de la media europea, que sigue un proceso marcado por la descentralización y la orientación ideológica de los distintos gobiernos de las CCAA, y, sin embargo, en Madrid, la distribución de estos estudiantes se concentra en unas pocas escuelas. Es necesario cuestionar si los sistemas de cuasimercado aportan diversidad en la población escolar o, si por el contrario, contribuyen a la segregación de forma que los grupos de estudiantes son cada vez más similares, menos plurales, es decir más homogéneos y segregados.

En un estudio basado en los datos de PISA-2015 indica que la segregación escolar socioeconómica ha subido en la Comunidad de Madrid un 35,7% en el periodo 2009-2015, a pesar de que es un dato sobre nivel socioeconómico, oculta también la segregación por origen (Murillo, et al. 2017). El uso de “zona única” en la elección de las escuelas por los padres tiene efectos desiguales para las familias que no pueden permitirse un gasto en transporte. Los estudiantes que se encuentran escolarizados en estos “centros gueto” tienen cuatro veces más probabilidades de repetir curso, y desde luego este reparto imposibilita la cohesión social (Román y Perticará, 2012).

El presente estudio sobre la segregación escolar pretende comprender las razones por las cuales las familias eligen los centros escolares. La democracia y la participación está marcada también por los centros en los que se escolarizan los estudiantes, y cómo esta afecta a la representación de las familias en las escuelas y los procesos de equidad (Murillo y Hernández-Castilla, 2020). Este artículo se enmarca dentro de un estudio sobre segregación escolar, que quiere profundizar en las razones de la elección de la escuela por parte de los padres considerando si estas elecciones corresponden entre escuelas para ricos y escuelas para pobres. Busca conocer sus creencias sobre las escuelas, cuáles consideran más adecuadas para sus hijos y por qué. Sin embargo, partiendo de un planteamiento sobre segregación, “se cuele” una entrevista que no puede ser obviada. Y deja de ser un caso de segregación escolar, que también está latente en lo hallado, si no que se convierte directamente un fenómeno de racismo en una escuela pública bilingüe.

2. Marco Teórico

a. Segregación escolar y la segregación racial en las escuelas

Segregar consiste en marginar a una persona o un grupo en base a motivos sociales, políticos o culturales. Se habla de segregación escolar cuando se da una distribución desigual de los estudiantes en las escuelas en función de sus características personales y sociales (Murillo y Graña, 2020). Este reparto disímil provoca unas injustas diferencias que sin su denuncia y visibilidad se perpetúan en el tiempo contribuyendo a su legitimación (Dumay, Dupriez & Maroy, 2010; Murillo y Graña, 2020). La injusta segregación escolar está largamente referenciada. Y se sabe que es un fenómeno multidimensional que está compuesta por tres dimensiones básicas: la académica, la socioeconómica y la racial/étnica. Existen evidencias de las razones que provocan o incrementan la segregación que se relaciona con las preferencias y posibilidades del proceso de elección de la escuela por las familias (Rackinky y Hernández, 2011).

La literatura internacional pone sobre la mesa el hecho de que los sistemas educativos tienden a segregar a los grupos menos favorecidos produciendo un aislamiento relativo debido a esta desigual distribución en la red escolar. A corto plazo, conlleva una disminución de la equidad en el conjunto del sistema (Boger y Orfiel, 2009). Es inequitativo porque empeora las oportunidades de aprendizaje e incide en cómo se distribuyen los docentes, a su inestabilidad en el puesto de trabajo y a su cualificación y experiencia (Kelly, 2009). Ello afecta, sin lugar a duda, a la democratización de la enseñanza y los procesos de equidad.

En la investigación anglosajona, por razones de todos conocidas, una de las líneas de trabajo más fecunda es el análisis de la segregación escolar por origen racial. Con frecuencia, las escuelas que escolarizan de manera mayoritaria a minorías étnicas además presentan altos niveles de penuria. De hecho, el 60% de los estudiantes latinos escolarizados en estas escuelas son pobres. Existe un vínculo entre esta discriminación racial y el nivel socioeconómico, donde la combinación de ambas segregaciones

multiplica los efectos perversos (Gentili, 2019). Realmente, los datos indican que se está produciendo un proceso de resegregación por origen económico (Konstantopoulos y Borman, 2011). Esta brecha entre nativos e inmigrantes tiene efectos a corto, medio y largo plazo.

b. Segregación escolar y elección de centros

Diferentes trabajos han estudiado la opción y selección de las escuelas por parte de las familias. Pero disponer de las evidencias de los efectos de la configuración de las aulas en función de la diversidad social, étnica y de raza no es tan simple. Se han de distinguir las preferencias sobre las opciones reales y efectivas en función de estas características: clase social, nivel de ingreso, capital cultural, raza o étnica a la que pertenecen. Por tanto, una de las cuestiones críticas es conocer cómo los padres eligen el centro educativo. En Chile, que nos sirve como ejemplo paradigmático, se han estudiado los efectos del School Choice centrándose en las consecuencias de la comunicación de los resultados académicos de las evaluaciones externas como es el SIMCE (Mizala, Romaguera y Ostoic, 2004). Constatando un efecto positivo entre los centros concertados, dado que se les atribuyen mejores resultados, puesto que les permite quedarse con “los mejores estudiantes” (nivel socioeconómico elevado). Otros estudios consideran que este sistema es directamente responsable de la alta segregación y la baja calidad de las escuelas que atienden a los grupos más vulnerables (Hsieh y Urquiola, 2003).

El estudio en Chile sobre los criterios que han utilizado las familias para la elección de las escuelas apunta a un movimiento que busca la calidad educativa. El criterio prioritario es la proximidad de la escuela (Carnoy y McEwan, 2003; Elacqua, 2009; Gallego y Hernando, 2009). Los padres dan prioridad a este criterio que conlleva criterios puramente económicos de gasto y a mantenerse en el grupo social al que pertenecen. Para Chumacero y Paredes (2012) esta es la idea principal sobre cuáles son las posibilidades reales de elección del centro.

En el estudio realizado por Román (2014) hallan los siguientes criterios en la elección: A) criterios económicos, formulado como cercanía al hogar, lo que implica es un colegio público, y ausencia de gastos de transporte, obtención de becas, etc. Así como facilidad de apoyo por parte de familiares, amigos y vecinos. B) la presencia de parientes, amigos, o hermanos y que les proporcionan información y recomendaciones de personas relevantes. C) en tercer lugar, los resultados académicos; D) los valores y costumbres semejantes, buen ambiente familiar; F) el buen trato hacia los estudiantes, buen clima, o jornada ampliada; G) tipo de enseñanza, o modelo de formación, proyecto educativo, etc. H) infraestructura y equipamiento de la escuela. Los costos derivados de la escolarización están condicionando los criterios ya que difieren en los distintos niveles socioeconómicos.

La clave para comprender cómo los padres eligen los centros indica que el acceso a esta información es más difícil para las familias con nivel sociocultural bajo. La investigación sobre estas cuestiones indica que la mayoría de los padres y madres reducen a un pequeño puñado de opciones disponibles (Schneider, Teske & Marschall,

2000). Los padres confían en sus redes sociales a través del "boca a boca", valoran sobremanera (Ely y Teske, 205; Mavrogordato & Stein, 2016).

c. Preferencias de los padres y racialización de la elección de centro

Dumay, Dupriez y Maroy, (2011) han realizado una revisión de los diferentes sistemas educativos de cuasi mercado en distintos contextos, y muestra cómo ha aumentado la segregación como consecuencia de la elección de los padres, que ha aminorado las oportunidades entre los estudiantes. Por ejemplo, el sistema educativo belga ha sido incapaz de regular la demanda (Harris, 2010). Los establecimientos con mejor sistema de captación o de retención de la matrícula provocan una polarización entre las escuelas (Dumay y Dupriez, 2014) incrementando así las desigualdades. Pero, ¿cómo deciden los padres a qué escuela envían a sus hijos? Y, ¿cuál es el papel del origen racial de los futuros compañeros/as en la escolarización de los estudiantes en esta elección? en las escuelas estadounidenses (Matsusaka y Gilligan, 2006). En su estudio analiza los efectos de la composición racial escolar sobre la toma de decisiones de padres blancos, así como los estereotipos raciales mediante una medida del sesgo del estereotipo racial.

Numerosas investigaciones sobre la elección de las familias han mostrado que, si no se ha diseñado una política positiva para la integración racial o socioeconómica, la elección de la escuela conlleva una mayor estratificación y segregación de los estudiantes por raza en las escuelas. Los padres blancos, privilegiados, tienen más probabilidades de llevar a sus hijos a las escuelas de mayor nivel, independientemente de la política de elección de centros (Hernández-Castilla, Murillo y Martínez, 2014, 2016). Hay pocas investigaciones que profundicen sobre cómo estos padres abordan estas políticas y cómo contribuir a una menor segregación. Las entrevistas que realizaron en Nueva York (Simms y Talbert, 2019) sugieren que no están a favor de la segregación pero quieren asegurarse de que sus hijos asisten a las mejores escuelas (de mayoría blanca). Los sistemas de elección permiten a los padres blancos elegir mejores escuelas que sus homólogos negros. Este estudio analizó 26 procesos de elección de padres negros y 15 blancos que muestran que la elección de la escuela supone un “impuesto de crianza” a los padres negros porque requieren gastar recursos y energías para activar ese bien público. De hecho el sistema denominado K-12 aumenta las desventajas en el acceso a los bienes públicos mermando la distribución equitativa de los recursos públicos (Simms y Talbert, 2019).

Sin embargo, evita mirar a los efectos de segregación en la elección (Orfield y Frankenberg, 2013). Bien es cierto que gran parte de la investigación se ha centrado en explicar los efectos de la elección en la separación racial a posteriori en lugar de teorizar sobre las expectativas a priori. La segregación racial de los estudiantes ha sido un problema persistente en sistemas educativos como el estadounidense. De hecho, su integración ha sido un objetivo para reducir las brechas en el rendimiento (educativas y laborales) entre los estudiantes blancos y negros (Berends y Penalosa, 2010). Los efectos de la composición racial de las escuelas son poco concluyentes, e incluso contradictorios (Hanushek, Kain y Rivkin, 2009) en el sentido de cómo son los resultados debidos a esta segregación

d. Cambio de centro. ¿Fracaso del estudiante? ¿Fracaso del sistema?

La permanencia de los padres en escuelas de baja calidad es una cuestión relevante para profundizar en la comprensión de un sistema que apuesta por disminuir las diferencias entre los centros y la segregación. Conocer qué dificultades estructurales y qué variables influyen a las familias para que opten por quedarse, o salir de estas escuelas de baja calidad. El estudio realizado por Román y Perticará (2012) analiza la permanencia y el cambio de los alumnos en escuelas de baja calidad histórica. En su estudio tan solo un 9% cambiaron de establecimiento. El cambio se suele dar en los primeros años de la educación básica (entorno al 14% en los dos primeros cursos). Los datos que probablemente son extrapolables a la situación madrileña. Cuando los estudiantes se trasladan no buscan una escuela de mejor calidad, salvo los del nivel socioeconómico medio y alto. Se basan en criterios “no educativos” como considerar como el centro al que acuden los amigos van a la escuela o la proximidad al mismo (Moe, 2008).

Witte y Thorn, ya en 1996, observaron que la mitad de los padres está dispuesta a cambiar a sus hijos si fuera una opción viable (Koedel, Betts, Rice y Zau, 2009). Las preguntas fundamentales son: “¿quien elige? y ¿por qué?” (Son relevantes porque conllevan una segregación social, y racial (Goldman y Hopkins, 2020). La teoría de la elección de escuela “school choice” se ha posicionado en el lado de los beneficios individuales de las familias y la escolarización de sus hijos. Como afirman Schneider y Buckley (2002), el temor sigue siendo “si los padres blancos y ricos seleccionan a las escuelas sobre la base de la composición racial, el resultado final muestra que las escuelas altamente segregadas son elegidas en función de la raza y no logro académico” (Frankenberg, Garces y Hopkins, 2016).

Román (2014) estudia a las familias que estaban en escuelas concertadas habían elegido éstas abandonando las escuelas públicas tradicionales más integradas para irse a escuelas segregadas, un 10% más “blancas” y un 29% más “negras” que las escuelas de las que provenían. Los patrones de cambio de los estudiantes indican que se trasladaban a escuelas con patrones raciales similares. La investigación ha demostrado que las redes educativas también pueden exhibir altos niveles de estratificación a través de las líneas de ingresos y raza, por lo que (Schneider et al, 1997). Y, a menor formación de la madre menor disposición al cambio de escuela. La falta de recursos es la razón principal para no hacerlo. La cercanía también puede implicar la ausencia de recursos para cambiarse de escuela así como los costos que implica.

A continuación, se presenta el objetivo de este estudio que ha sido conocer los criterios de escolarización de las familias y para ello se ha llevado a cabo un estudio fenomenográfico sobre éstas concepciones. En este artículo se presenta un solo caso por la relevancia y la oportunidad de denuncia y conocimiento de una realidad segregadora.

3. Método

a. Objetivos del estudio

Esta investigación se hace bajo el marco del proyecto de investigación I+d+i, sobre Democracia en las Escuelas, y forma parte de un subestudio cuyo objetivo es conocer las concepciones de las familias sobre la elección de centro educativo para sus hijos/as. Con el fin de lograrlo se ha utilizado como método de investigación la fenomenografía (Bowden y Walsh, 2000), es decir, una metodología que pretende identificar las formas en las que se experimentan, perciben y comprenden determinados fenómenos de su mundo próximo de manera que se pueda sistematizar este pensamiento y el modo de interpretar la realidad (Marton, 1986). Este artículo se focaliza en un caso, que se encuentra dentro de este estudio general, pero que por sus características consideramos que es necesario describir y denunciar. Sin embargo, aquí describimos el conjunto del proyecto en el que se enmarca el caso seleccionado.

b. Participantes e instrumentos de recogida de información

En el proceso de selección de la madres y padres de los diferentes centros educativos se han utilizado diferentes criterios: a) Miembros de las Asociaciones de Madres y Padres (como representantes de las familias), b) Pertenecientes a colegios públicos; c) Centros de Educación Infantil y Primaria e Institutos de Enseñanza Secundaria, d) Bilingües y no bilingües, e) Todos ellos pertenecientes al mismo municipio dentro de la Comunidad de Madrid.

La recogida de información ha sido realizada mediante entrevistas abiertas sobre las razones por las que han elegido el centro de sus hijos. Una entrevista fenomenográfica basada en el autorrelato. En la que se les pregunta “¿qué criterio ha tenido para elegir el centro de sus hijos?”, sin forzar el camino de respuesta de los entrevistados. Se les pide que para su respuesta tengan en cuenta además de su perspectiva como padres, la opinión como presidentes o miembros del AMPA de sus respectivos colegios. Sus criterios y los criterios que, en su consideración, tienen los padres y madres en la elección de las escuelas.

Tabla 1
Centros participantes.

	CENTRO 1	CENTRO 2	CENTRO 3	CENTRO 4
Titularidad	Pública	Pública	Pública	Pública
Ubicación	Urbana	Urbana	Urbana	Urbana
Nivel de Enseñanza	IES	CEIP	CEIP	CEIP
N. Estudiantes	770/362	458	750	501
Bilingüe	Sí	Sí	Sí	No

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2
Centros participantes.

	CENTRO 5	CENTRO 6	CENTRO 7	CENTRO 8
Titularidad	Pública	Pública	Pública	Pública
Ubicación	Urbana	Urbana	Urbana	Urbana
Nivel de Enseñanza	CEIP	CEIP	IES	IES
N. Estudiantes	447	357	90	835
Bilingüe	Sí	Sí	Sí	No

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3
Centros participantes.

	CENTRO 9	CENTRO 10	CENTRO 11	CENTRO 12
Titularidad	Pública	Pública	Pública	Pública
Ubicación	Urbana	Urbana	Urbana	Urbana
Nivel de Enseñanza	CEIP	CEIP	CEIP	IES
N. Estudiantes	252	321	514	688
Bilingüe	Sí	Sí	Sí	Sí

Fuente: Elaboración propia.

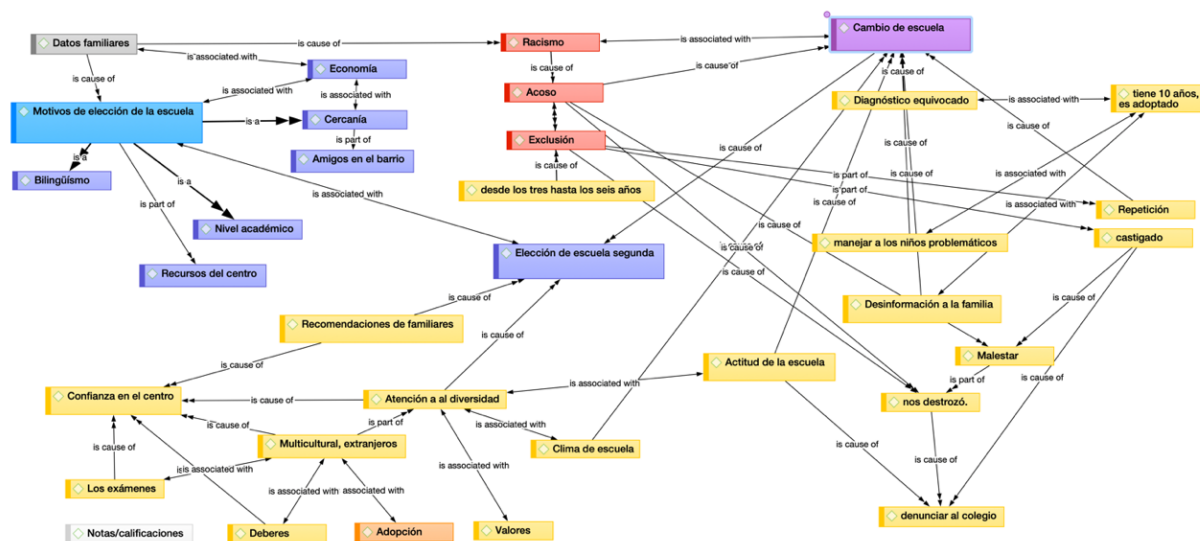
Las entrevistas focales están estructuradas en función de a) Cuándo se realizó la elección del centro, los procesos de búsqueda y la oferta real para la elección; b) Las razones para la elección del centro personales y del colectivo de padres (son representantes del AMPA); c) Calidad del centro educativo y su deseo o no de cambio de centro.

c. Análisis de los datos

Las entrevistas han seguido el proceso que se utiliza en la investigación fenomenográfica, es decir, se emplea el criterio de proximidad del discurso de los entrevistados. Para ello se analizan las diferentes concepciones en función de las categorías y subcategorías del discurso de los padres y madres entrevistados.

El proceso de análisis sigue los siguientes pasos: a) Identificación de concepciones preconcebidas, que serán las categorías de análisis; b) Análisis de la literalidad de las palabras expresadas; c) Creación de categorías en base a las palabras analizadas, en ellas mencionamos la frecuencia (número de veces mencionada), posición (lugar en el discurso) y, por último, importancia (énfasis: *pregnancy*) de lo revelado; d) Selección de las citas más importantes; f) Creación de redes de significado (pre categorías, individualmente y posteriormente cruzadas; g) Establecimiento de categorías finales (Harris, 2010).

Figura 2. Categorías de análisis a priori y nodos semánticos.



Fuente: Elaboración propia.

Los datos han sido estructurados y categorizados en base a su contenido y su sentido semántico (Strauss y Corbin, 1998). Se organizaron en unidades hermenéuticas para cada caso que progresivamente emergieron en grandes categorías para su narración, mediante un sistema en dos fases y utilizando redes semánticas como la presentada. Para facilitar el análisis de los datos se ha utilizado como apoyo el software Atlas.tiV8.

Con el apoyo de dicho programa se ha trabajado en tres fases. La primera la reducción de los datos, seleccionando las citas más representativas. En segundo lugar, codificando utilizando códigos de las categorías a priori como las que emergen de los datos, elaborando códigos inteligentes que combinan códigos para dar respuestas a las preguntas de investigación. Así mismo, la utilización de herramientas más avanzadas como el análisis de las coocurrencias entre códigos, y el cálculo de las palabras más frecuentes en las distintas entrevistas. Aquí mostramos la frecuencia y su coeficiente entre algunos códigos directos y los códigos inteligentes de Acoso, Exclusión, y Racismo. Entendido Racismo (Kaplan y Szapu, 2019). como la causa de los dos anteriores, la exclusión llevada a cabo por el centro, y el acoso por sus iguales.

Tabla 5
Coocurrencias entre Acoso, Exclusión y Racismo.

	● Acoso Gr=1		●Exclusión Gr=15		● Racismo Gr=14	
	Frecuencia	Coeficiente	Frecuencia	Coeficiente	Frecuencia	Coeficiente
● Actitud de la escuela Gr=2	1	0,50	0	0,00	2	0,14

● Atención la diversidad Gr=10	0	0,00	1	0,04	1	0,04
● Bilingüismo Gr=11	1	0,09	4	0,18	6	0,32
● Cercanía Gr=3	0	0,00	0	0,00	0	0,00
● Clima de escuela Gr=10	1	0,10	5	0,25	6	0,33
● Confianza en el centro Gr=7	0	0,00	4	0,22	3	0,17
● Denunciar al colegio Gr=1	0	0,00	1	0,07	1	0,07
● Desde los tres hasta los seis años Gr=1	0	0,00	1	0,07	1	0,07
● Desinformación a la familia Gr=3	0	0,00	2	0,13	0	0,00
● Diagnóstico equivocado Gr=4	0	0,00	1	0,06	0	0,00
● Malestar Gr=8	0	0,00	7	0,44	7	0,47
● Manejar a los niños problemáticos Gr=5	0	0,00	2	0,11	1	0,06
● Multicultural, extranjeros Gr=2	0	0,00	0	0,00	0	0,00
● Nivel académico Gr=1	0	0,00	1	0,07	1	0,07
● Nos destrozó. Gr=3	0	0,00	2	0,13	2	0,13

Fuente: Elaboración propia.

4. Resultados

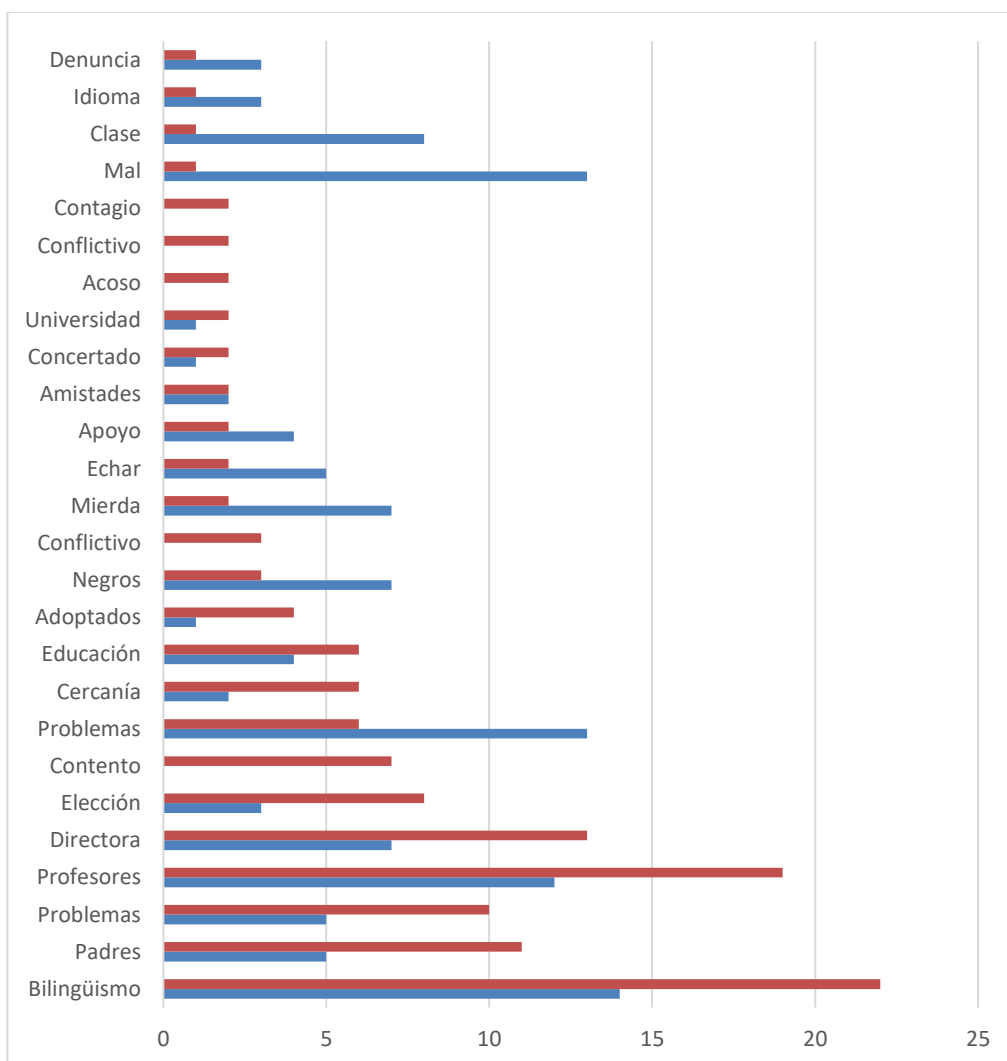
Este estudio tiene el objetivo de analizar los criterios de las familias en la selección del centro educativo. El presente artículo tiene como objetivo visibilizar los criterios de selección de familias pertenecientes con diversidad cultural y los procesos de escolarización y cambio de escuela.

a. Presentación del caso

Este caso no puede pasar desapercibido en el conjunto de entrevistas realizadas en este estudio. No puede quedar sin ser denunciado. Tienen nombre y apellidos los

miembros de esta familia. La madre de 52 años, licenciada, su marido de 57 años, latinoamericano, en paro, y su hijo adoptado de Etiopía, los hechos que narramos van desde los tres años a los diez años del niño. Escolarizado en una localidad de la Comunidad de Madrid, un colegio público bilingüe, y después en otro colegio público no bilingüe. La cuestión del bilingüismo es relevante aunque no el eje del análisis. Es la descripción de un caso de racismo, sin matices, donde un colegio público, bilingüe en la etapa de Educación Infantil, abre la brecha de una segregación escolar manifiesta. El recorrido de este análisis tendrá una secuencia cronológica. Criterios de selección de la primera escuela para una familia, donde considera que cualquier colegio es válido para escolarizar a su hijo. El paso por una escuela pública bilingüe, ni se plantean un concertado o privado, esta afirmación no es algo banal. Y, el cambio de escuela y sus criterios de selección reformulados tras una experiencia de racismo, exclusión y acoso escolar. En el gráfico 3, observamos palabras claramente peyorativas y con un contenido negativo como: “denuncia”, “mal”, “contagio”, “acoso”, “echar”, “mierda”, “negro”*, “problemas”.

Figura 3. Palabras más frecuentes del padre y la madre.



Leyenda: Rojo_Madre/ Azul_Padre. Fuente: Elaboración propia.

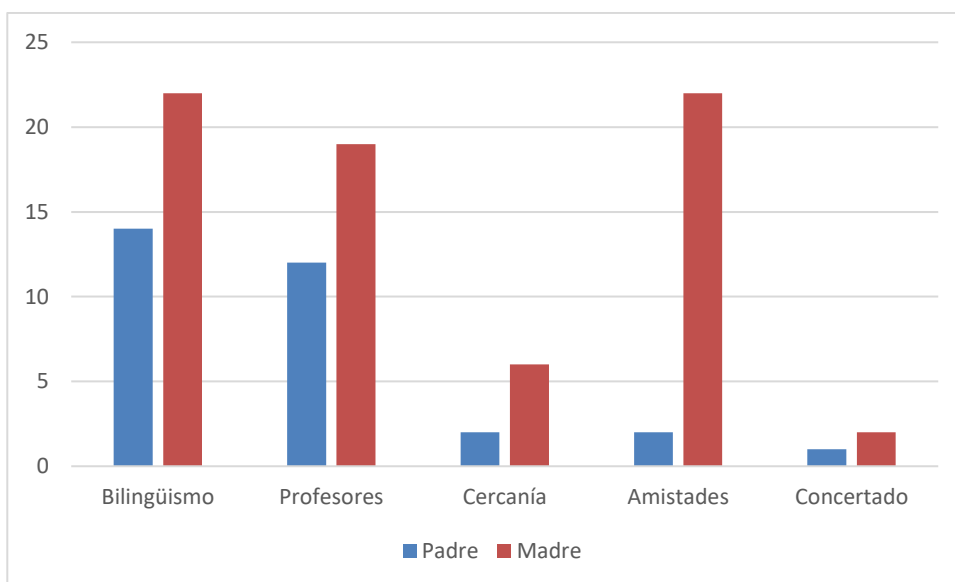
b. La selección de la escuela. La proximidad al hogar

El criterio, aunque se expresa como proximidad al hogar encubre otras necesidades básicas como las cuestiones económicas que el tener cerca de casa implican el mismo nivel social compartido por los miembros de un mismo vecindario, implica una integración de partida. Sin embargo, esta decisión en el caso estudiado, supone no haber tenido en cuenta otros criterios integradores, que no lleven a la exclusión de su hijo.

No tomamos la decisión. La primera decisión que tomamos no es propiamente una decisión. Tomamos como criterio el que estuviera más cercano a casa porque lo más importante es que sus amigos estuvieran en el barrio, cerca de casa, que sus amigos fueran al mismo colegio.(...) No es que tenga dificultades para relacionarse, pero consideras que es lo mejor. Lo teníamos al lado de casa, que lo teníamos justo enfrente. MADRE E:1: 23

De hecho, atendiendo este principio de integración, o mejor expresado, considerando que esta situación de proximidad del centro implicaría la inclusión de su hijo en la dinámica del centro.

Figura



Fuente:

Tabla 6

Conceptos	Bilingüismo	Profesores	Cercanía	Amistades	Concertado
Padre	14	12	2	2	1
Madre	22	19	6	22	2

Fuente: Elaboración propia.

De hecho, se manifiesta como criterios selección elementos que están presente, pero en un sentido positivo o negativo. Es decir, el bilingüismo no es un elemento positivamente valorado como criterio de elección. Son temas emergentes como criterios: la titularidad del centro, las amistades, la cercanía, la calidad de los profesores y el bilingüismo.

c. Bilingüismo segregador de la diversidad

Sin embargo, expresan que la realidad fue que los centros bilingües buscan una excelencia que implica no estar atento a la diversidad de los estudiantes. Son los chicos y chicas los que se integran, el centro no adopta medidas de integración, sino que, por el contrario, aquellos estudiantes a los que considera que no alcanzan o alcanzarán los estándares son invitados a salir del centro.

No me gusta nada el colegio bilingüe, creo que no lo estamos enfocando bien, en España para que funcionara bien tendría que ser un colegio con muchísimos, muchísimos recursos para que los niños que tienen dificultades estuvieran igualdad de condiciones, pero como no hay dinero en la enseñanza pública es imposible. Porque, claro, si tu hijo tiene problemas y no tiene profesor... Lo que necesita es apoyo social, en clase, que se siente a su lado, que lo controle, que lo calme, que es lógico una tutora para 25 niños no puede. MADRE E:1: 26

Yo creo que como el niño no llegaba al nivel de inglés, y veían que les iba a costarles mucho, pues decidieron echarle, sabes. Le hacemos la vida imposible porque al final tomarais la decisión vosotros. Nos pusieron la alfombra roja para salir. Incluso a nosotros nos echaron una vez del colegio. MADRE E:1: 15

d. Falta de recursos didácticos para atender a la diversidad de los estudiantes

La falta de recursos docentes y didácticos que permite la permanencia de los estudiantes con mayores dificultades en el aprendizaje y en su integración es un elemento que desde la Educación Infantil conlleva una medida que afecta a la integración y cohesión social. En el caso estudiado se señalan muchos aspectos negativos del colegio de su primera elección. La falta de recursos para atender a la diversidad y a la propia gestión del aula.

La primera fue a los 15 días. Me llama la profesora de primero de infantil que qué hacemos nosotros para regañar al niño porque ella no se hace con él. Me quede un poco sorprendida porque yo soy madre primeriza. Y pensé que todo lo hacía mal pero casi parece que tenía más idea yo, me quedé descolocada. MADRE E:1: 17

El centro de carácter bilingüe de la escuela, tan focalizado en el aprendizaje del inglés, hace que no sepa adoptar medidas de para gestionar la diversidad y lo que busca es forzar la “incomodidad” de la familia para que se vayan del centro. Además, se dan episodios claramente racistas que solo lleva a la familia a irse del centro por el proceso de exclusión y maltrato del niño de tres años. El centro, lejos de abordar estas cuestiones, las respalda.

Yo creo que como el niño no llegaba al nivel de inglés, y veían que les iba a costarles muchos, pues decidieron echarle, sabes. Le hacemos la vida imposible porque al final tomarais la decisión vosotros. Nos pusieron la alfombra roja para salir. Incluso a nosotros nos echaron una vez del colegio. MADRE E:1: 17

Los programas que exigen diferentes ritmos de aprendizaje aumentan la dificultad del programa curricular ordinario. Por ello, el bilingüismo no hace más que agravar y aumentar las dificultades que en otro modelo educativo podrían ser menores para convertirlas, sin apoyo del docente y del centro, en insalvables.

Ya me di cuenta cómo funcionan las clases. Y en vez de incluirlo en el grupo lo que hacía de echarlo. Empecé a cabrearme mucho. Y empecé a decir que tenía déficit de atención. (...) Nos iba llamando cuando había reuniones. Pero la otra le apartaba, me di cuenta el primer festival

de Navidad, que quería hacer un baile. Ella, lo fue retirando, hasta que le sacó. Y, así, hasta que el niño dijo que ya no bailaba más. Ya me di cuenta como funcionaban las clases. En vez de incluirlo en el grupo lo que hacía era echarlo. MADRE E:1: 22

e. Racismo. Diversidad de origen causa exclusión y acoso

(...)como todos los días se portaba mal, se ha quedado castigado, ha ido a dirección. En Educación Infantil no nos lo decían y yo me quejé. Se ve que dijeron pues ahora si te vas a enterar y a ver si con un poco de suerte te vas. La agenda venía todos los días con notas. Y que el niño se porta mal ya lo se, sobre todo si le están llamando “negro de mierda”, si le están llamando “ébola” o diciendo que huele a mierda. MADRE E:1: 33

Me han llamado “un negro de mierda”. Entonces yo mando una nota a la tutora, mira lo que ha dicho el niño, yo no quiero creer a mi hijo pero tampoco, pero me resulta un poco extraño porque yo creo que nunca ha oído esta palabra. El mismo día me mandan una nota que dice que mi hijo ha estado en el despacho del director que dice que te diga que no le han llamado “negro de mierda” sino “niñato de mierda”. MADRE E:1: 42

Empecé a cabrearme mucho. Y empezó a decir que tenía déficit de atención. Empezaron también los problemas de racismo. El director no hizo nada, lo que fue poner al niño en la picota con las familias y los niños. MADRE E:1: 50

Pero en vacaciones de Navidad, a un niño que conozco mi hijo le escupió y dijo porque siempre me lo hacéis en el colegio. Y, entonces yo le pregunte, y me dijo que sí que jugaban a darle a la pelota, a “darle al negro”. Y yo les pregunto si eso no lo ven las profesoras y me dijeron que sí pero que no hacen nada. Sí, pero algunos niños de sexto, dice que le defienden. Sí pero es que me tengo que enfrentar a todos. Yo solo no puedo, algunas veces le defiendo, pero otras veces no le defiende nadie. MADRE E:1: 35

Y al director no se le ocurre otra cosa que coger al niño y sacarlo de la clase e ir clase por clase para que fuera señalando lo niños que se habían metido con él alguna vez. Digo estupendo y maravilloso. Lo estás bordando. La siguiente vez le dijeron.: “porque eres adoptado que si no serías un negro más comiendo mierda en el suelo”. Le llamaban “el ébola”, le decían que olía a mierda. MADRE E:1: 63

Esto pasó desde los tres hasta los seis años. Es que se dice bien. Pero es que esto te pasa en el Instituto, y lo puedes entender, (...) son chicos más mayores, eres el raro, que no es justificable, ¿pero con niños de tres años...el recreo no lo puedes vigilar? Lo único que hicieron, cuando nos fuimos a quejar, es que a los de primero, en vez de dejarles el patio entero les dejaban en una zona más baja. Y, ahí jugaban a “tiro al negro”. Tiraban a darle con la pelota a él. Y, el otro se escondía donde podían, con una mala leche... por extranjero, por era negro... MADRE E:1: 60

Tampoco nos podíamos unirnos...vamos a movernos, pero había otra niña negra en su clase que también tenía algún problema de que no le dejaban jugar, también por ser negra, pero parece que a la niña la aceptaban mejor. MADRE E:1: 12

Hemos tomado la decisión de dejar a la transcripción de la entrevista que hable.

f. Cambio de escuela. Nueva “elección” de escuela

La desesperación de la familia ante su primera elección hace que “les dé igual” donde llevar a su hijo. Lo único que se plantean es salir del centro y, en segundo lugar, que su hijo esté seguro, sin problemas de racismo, con profesores que les ayuden. Ese es el criterio fundamental. En el segundo centro buscan que puedan ayudar a su hijo y que esté bien.

Pues ya decidirnos irnos, nos da igual irnos a donde fuera. Cogimos este colegio, en realidad nos lo dieron. Y dijimos, probamos y si no nos gusta, el año que viene volvemos a cambiar, que la gente nos vaya diciendo donde pueden ayudarte. Era lo que nosotros estábamos buscando que estuviera bien que estuviera seguro y donde le podían ayudar. Esa es la razón. Fuimos al que nos tocaba. PADRE 22:2

Entre las muchas cuestiones valoradas del nuevo colegio son: a) Atención a la diversidad cultural y de origen; b) La atención de la dirección; c) El trabajo cotidiano de la tutora; d) El trabajo en el aula (deberes, exámenes, clima). Aunque no fue una elección sino una imposición de la Administración en el centro donde hay plazas disponibles.

A ver, me dijeron que era un centro donde había diversidad de personas, de alumnado, con distintas lenguas: árabes, búlgaros, romanos, bueno, españoles son muy pocos. PADRE 22:12

Los dos aspectos más valorados por la familia del centro educativo es el equipo directivo y el equipo docente. Así, el trato cercano, humano y accesible del equipo directivo fue el elemento que hizo decidirse a la familia por este centro. El interés, el afecto y el esfuerzo de las docentes para lograr que su hijo se adaptase al nuevo centro educativo así como al ritmo de aprendizaje es muy valorado:

Sí, por el equipo directivo, por cómo me sentí, y las tres profesoras que ha tenido pongo mis manos en el fuego por ellas, porque se han volcado con él. PADRE 22:40

Otro aspecto que remarca el padre es que el centro es muy acogedor, que tiene unas relaciones excelentes con el equipo directivo y docentes y que es un centro inclusivo con todos los y las estudiantes, atendiendo a sus características y necesidades:

Yo creo que es por la cercanía, principalmente por la cercanía, y también porque es un colegio integrador, porque por ejemplo, hay niños árabes, cubanos... La verdad que yo estoy muy contento, tenemos una excelente relación con dirección, secretaria, con la jefa estudios, la amabilidad es mucha. PADRE 22:35

5. Discusión y conclusiones

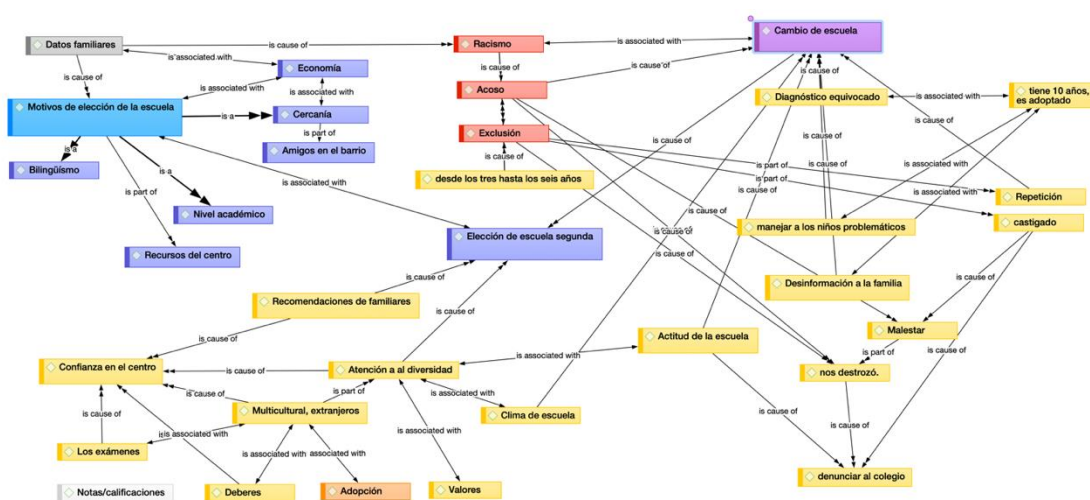
Los Objetivos de Desarrollo Sostenible son un reto para esta sociedad global, en la que la escuela puede contribuir a su logro. El objetivo marco consiste en poner fin a la pobreza en todas sus manifestaciones y consecuencias: como la exclusión, la marginación y la minusvaloración de las personas por motivos de raza, género, origen social, identidad, religión, cultura o de poder. La educación contribuye, o puede contribuir, al bienestar, a la igualdad y a la Justicia Social. Una educación crítica con una gramática diferente sobre el fin y el sentido de la educación es necesaria ya que se replantea las relaciones de poder en la sociedad.

La principal conclusión de este estudio es que la elección del centro educativo es una acción en la que las familias no tienen igualdad de oportunidades de elegir a qué escuela van sus hijos. Por un lado, es obvio que las familias hacen un primer descarte en función de su situación socioeconómica, del mismo modo que no buscamos vivienda o automóvil fuera de nuestras posibilidades. Ello supone una diferencia importante para elegir centros educativos privados, concertados o públicos. Esta primera cuestión ya implica que las familias se distribuyen en función de su nivel socioeconómico en diferentes tipos de centros educativos, más allá de cualquier otra consideración pedagógica, de valores o de proximidad. Una vez hecho este primer

descarte de escuelas, el criterio más frecuente es la cercanía a la vivienda que implica compartir un mismo contexto sociocultural.

Las siguientes conclusiones que presentamos se agrupan en torno a las preguntas esenciales de la investigación, teniendo en cuenta tanto las categorías *a priori* como las emergidas del análisis de este caso. Mostramos en el gráfico 3 la red semántica que surge del análisis de las citas y los códigos de este caso. Y cómo varían los criterios de elección de escuela, de la primera a la segunda, y cómo la situación de acoso y exclusión debido al racismo empujan a tomar la decisión de salir de la escuela, incluso en el caso de que no hubiera alternativa se moverían. Y, para esta segunda escuela, los criterios han variado completamente, la primera cuestión es que se de una situación de seguridad e inclusión del estudiante.

Figura 3. Categorías y códigos emergentes.



Fuente: Elaboración propia.

- **La elección de las escuelas, una elección condicionada**

Las escuelas son elegidas por las familias de acuerdo a su nivel socioeconómico, que conlleva un descarte previo a cualquier elección en la línea de lo hallado por Chumacero y Paredes (2012). Eligen entre las escuelas que su nivel socioeconómico les permite, del mismo modo que cuando queremos comprarnos una vivienda, un coche, o cualquier otra elección. El abanico no es todo el mercado, que dirían los liberales, sino solo aquellas escuelas que sí puedo elegir o me puedo permitir, es decir, hay un descarte previo de las consideradas como inalcanzables. No es muy frecuente tener claro la titularidad de la escuela como criterio de calidad, o por motivos ideológicos.

- **La proximidad de la escuela es el criterio más frecuente**

Tal y como Román (2014) observa en su estudio, las familias de las escuelas públicas manifiestan como criterio más frecuente la proximidad al hogar. Ello supone que invertirán poco tiempo y escasos recursos en la escolarización de los hijos. Además presupone que la socialización de sus hijos está con aquellos que pertenecen a su barrio, de manera que mantendrán las relaciones por facilidad y por semejanza. Esto

consolida las clases sociales y dificultará la cohesión entre distintos niveles sociales. De facto, constituye un factor de segregación espacial, pues los barrios suelen ser homogéneos en nivel socioeconómico y cultural.

- **Los criterios de calidad**

Como criterios de calidad de la escuela se toman en consideración tanto el ambiente o clima escolar como los resultados académicos de los estudiantes, para valorar ambas variables habitualmente se emplea como referencia la información obtenida bien a través de las jornadas de puertas abiertas de los centros o bien de la opinión de sus familiares y amigos. Además, en caso de igualdad de condiciones las familias madrileñas, inicialmente eligen un centro bilingüe por considerarlo un criterio extra de calidad educativa. Otros criterios que emergen en las entrevistas a las familias son los recursos del centro o los resultados en pruebas externas.

- **El bilingüismo, una segregación y selección de estudiante**

El centro educativo bilingüe es considerado segregador de los estudiantes, tanto porque las familias de nivel sociocultural bajo no lo consideran como criterio para la selección como por el hecho de que establece, en muchas ocasiones, una doble vía de escolaridad para los “más capaces”, o directamente abandona a su suerte a los que no tienen la posibilidad de seguir el ritmo de una escolaridad en una lengua distinta a la materna, dado que no tiene recursos y, en este caso, tampoco la voluntad de atender a esa diversidad.

- **Racismo: exclusión y acoso**

En el centro de Educación Infantil y Primaria bilingüe se produce un doble proceso de exclusión, por un lado la falta de recursos didácticos y de personal para la atención de niños y niñas con diversidad, en este caso por origen y por otro, una situación de acoso de los compañeros, bullying, sin que se sepa reaccionar y gestionar, de modo que se prefiere que este estudiante acosado, como víctima, sea la que salga del centro educativo, hecho que es muy frecuente. La víctima sale y los acosadores se mantienen en el entorno. Este hecho es más grave, si cabe, al ser un niño de Educación Infantil, y se perpetuó hasta los 10 años al llevarlo a otro centro educativo. Ni la profesora del aula ni el centro actúan de modo que integre, atienda e incluya al niño de tres años que está en una situación permanente de indefensión. Intolerable.

- **Cambio de escuela**

El cambio de escuela no siempre es una opción. Las familias con mayores dificultades en el sistema educativo no siempre pueden contemplar esta alternativa. Si el proceso se debe a una exclusión en el sistema educativo, el criterio de elección es nulo. El cambio se produce hacia un centro que acoja a dicho estudiante, es decir, el único criterio es la viabilidad del cambio. Pero, en cualquier caso, los criterios de elección de escuela varían radicalmente. En este caso la atención a la diversidad étnica es un criterio fundamental, el clima y todos aquellos recursos que permitan la inclusión de las minorías.

Recapitulemos: este artículo se enmarca dentro de un estudio sobre segregación escolar, cuyo objetivo es conocer sus concepciones sobre las escuelas, cuáles consideran más adecuadas para sus hijos y por qué. No obstante, partiendo de un planteamiento sobre segregación, destapa un fenómeno de racismo en una escuela pública bilingüe. El racismo parece no estar presente en las aulas españolas. Sin embargo, si los investigadores y los políticos bajaran a las aulas y escucharan a los docentes, las familias y a los propios estudiantes comprobarían su presencia. La investigación cualitativa nos permite descubrir aquellas cuestiones inesperadas, que no necesariamente están en nuestro marco teórico de referencia, y que por tanto nunca estarían en el cuestionario cerrado que hubiéramos diseñado. Sin embargo, dado que optamos por esta metodología abierta, es incuestionable que lo inesperado debe estar en las publicaciones y golpear las conciencias de investigadores y tomadores de decisiones políticas, porque detrás de ellas están las personas, la infancia, a la que van dirigidas. No son medidas asépticas, ni números. Detrás de ellas hay realidades que duelen.

La elección de las escuelas está condicionada por el nivel socioeconómico, esto nos lleva a concluir la extrema importancia de una escuela pública de calidad, y la necesaria inversión en ella, tanto de recursos personales como materiales, así como el reconocimiento de su labor como ascensor social, como instrumento de redistribución del conocimiento y el aseguramiento del derecho a la educación de calidad. No es lo mismo igualdad de oportunidades, que equidad. La selección del centro educativo por cercanía implica la necesidad de una red de escuelas estratégicamente distribuidas de modo que exista proximidad a los ciudadanos y sensible a las necesidades y características de las poblaciones que se encuentran más cerca, de modo que no solo estén geográficamente cerca sino con un currículum significativo y con recursos que se ajusten a sus necesidades reales, que estén vinculadas con el barrio o la localidad en la que están, y que den vida y reciban vida del entorno social en el que se encuentran.

Por otra parte, el bilingüismo ha sido una de las grandes apuestas de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, una apuesta cuya implementación efectiva un efecto perverso de segregación intraescuela. Esta afirmación hay que hacerla a través de un estudio específico y con datos que lo avalen y aspiramos a poderlo llevar a cabo. Sin embargo, es el sentir de padres y madres así como de docentes del sistema educativo, especialmente de la escuela pública. Quizás por ello, como conclusión debería realizarse un estudio no solo de la mejora de los conocimientos de la lengua inglesa en los estudiantes sino cómo se aprende el castellano, qué carencias producen en él, qué tipo de estudiantes y familias acceden verdaderamente al programa, y si la inversión realizada compensa los logros y los perjuicios de este sistema. Produce una segregación de estudiantes, por las expectativas de los padres con niveles socioculturales más bajos, y también dentro de la propia escuela. En este caso expuesto fuerza la salida de los estudiantes que prevén que no alcanzarán el nivel al mismo ritmo que los demás, y fuerza una exclusión y un cambio de centro con actitudes racistas tanto entre los iguales como por el propio centro educativo.

En el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, recordamos que las Naciones Unidas ya en 1946 aprobaron una resolución que declaraba “entre los intereses superiores de la humanidad poner fin inmediatamente a las persecuciones, manifestaciones y prejuicios que se denominaron “raciales”. Este rechazo del racismo también se encuentra en todo el espíritu de la carta de Naciones Unidas, de hecho se convirtió en uno de los temas principales en 1963, cuando la Asamblea aprobó la Declaración sobre la eliminación de toda forma de discriminación racial. Tras siglos de lucha contra el racismo y la esclavitud, la discriminación racial aún está presente. Recordemos el actual movimiento “Black Lives Matter” tras la reciente muerte de George Floyd, asfixiado por un policía de Minneapolis. El movimiento antirracista se mantiene con fuerza renovada y transversal.

El sistema educativo no puede legitimar estos hechos. La escuela ha de garantizar y proteger los derechos de todos los estudiantes a ser diferentes y ser respetados como tales. Tal y como afirman las Naciones Unidas, la sociedad a través de sus instituciones debe proteger y valorar que la escuela valorando la diversidad contribuye al enriquecimiento de la sociedad. Además debe explícitamente rechazar todas las doctrinas y políticas basadas en la superioridad de grupos o individuos basados en su origen racial, religioso, étnico o cultural.

Las políticas económicas y educativas neoliberales y la globalización han acrecentado las desigualdades sociales, quizás una de las más visible es el auge de los grandes movimientos migratorios (Sandoval, 2015). Autores como Bourdieu y Passeron (2016) afirman que la escuela legitima y reproduce las desigualdades de la sociedad. (Thrupp y Lupton (2006) consideran que puede ser uno de los medios más poderosos para lograr la Justicia Social es la escuela porque explícitamente lucha contra ellas y abandona la reproducción de la desigualdad. Una de las grandes preguntas de este siglo XXI la formula Michel Apple (2012) *¿Puede la educación cambiar la sociedad?*

Referencias

- Berends, M. & Penaloza, R. V. (2010). Increasing racial isolation and test score gaps in mathematics: A 30-year perspective. *Teachers College Record*, 112(4), 978-1007. Recuperado de <https://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=15657>
- Boger, J. C. & Orfield, G. (Eds.). (2009). *School resegregation: Must the South turn back?* University of North Carolina Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2016). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Minuit.
- Bowden, J. A. & Walsh, (2000). *Phenomenography [online]*. Melbourne: RMIT University Press, Melbourne: RMIT University Press, 154 p.
- Carnoy, M. & McEwan, P. (2003). Does Privatization Improve Education? The Case of Chile's National Voucher Plan. En D. Plank y G. Sykes (Eds.), *Choosing Choice* (pp. 24-44). Teachers College Press.

- Chumacero, R. & Paredes, R. (2012). Vouchers, choice, and public policy: An overview. *Estudios de Economía*, 39(2), 115- 122. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-52862012000200001>
- Dumay, X. & Dupriez, V. (2014). Educational quasi-markets, school effectiveness and social inequalities. *Journal of Education Policy*, 29(4), 510-531. doi: <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.850536>
- Dumay, X., Dupriez, V. & Maroy, C. (2010). Segregation among Schools, Effects of Student Body Composition, and Inequalities in Academic Performance. *Revue française de sociologie*, 51(3), 461-480. Recuperado de https://www.cairn-int.info/article-E_RFS_513_0461--segregation-among-schools-effects-of.htm
- Dupriez, V. & Dumay, X. (2011). Les quasi-marchés scolaires: au bénéfice de qui? *Revue Française de Pédagogie*, 176, 83-100. doi: <https://doi.org/10.4000/rfp.3201>
- Elacqua, G. (2009). The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile. *Documento de Trabajo CPCE No 10*.
- Ely, T. L. & Teske, P. (2015). Implications of public-school choice for residential location decisions. *Urban Affairs Review*, 51(2), 175-204. doi: <https://doi.org/10.1177/1078087414529120>
- Frankenberg, E., Garces, L. M. & Hopkins, M. (Eds.). (2016). *School integration matters: research-based strategies to advance equity*. Teachers College Press.
- Gallego, F. & Hernando, A. (2009). *School Choice in Chile: Looking at the Demand Side*. Instituto de Economía. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Gentili, P. (2019). *América Latina, entre la desigualdad y la esperanza: Crónicas sobre educación, infancia y discriminación*. Siglo XXI Editores.
- Goldman, S. K. & Hopkins, D. J. (2020). Past place, present prejudice: The impact of adolescent racial context on white racial attitudes. *The Journal of Politics*, 82(2), 529-542. doi: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/706461>
- Hanushek, E. A., Kain, J. F. & Rivkin, S. G. (2009). New evidence about Brown v. Board of Education: The complex effects of school racial composition on achievement. *Journal of labor economics*, 27(3), 349-383. doi: <https://doi.org/10.1086/600386>
- Harris, R. (2010). *Segregation by choice? The debate so far*. The Centre for Market and Public Organization.
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J. & Martínez, C. (2016). ¿Qué ocurre en las aulas donde los niños y niñas no aprenden? Estudio cualitativo de aulas ineficaces en Iberoamérica. *Perfiles educativos*, 38(151), 55-70. Recuperado de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000100055

- Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J. & Martínez, C. (2014). Factores de ineficacia escolar. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 103-118. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2867>
- Hsieh, C. & Urquiola, M. (2003). *When schools compete, How do they compete? An assessment of Chile's nationwide school voucher program*. The National Bureau of Economic Research.
- Kaplan, C. V. & Szapu, E. (2019). El racismo del cuerpo: procesos psicosociológicos de discriminación escolar. *Pensamiento psicológico*, 17(2), 107-119. doi: <https://doi.org/10.11144/doi:10.11144/Javerianacali.PPS117-2.rcpp>
- Kelly, A. (2009). Yuxtaponiendo algunos hallazgos contradictorios de investigaciones acerca de la elección escolar. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(3), 89-110.
- Koedel, C., Betts, J. R., Rice, L. A. & Zau, A. C. (2009). The integrating and segregating effects of school choice. *Peabody Journal of Education*, 84(2), 110-129. doi: <https://doi.org/10.1080/01619560902810096>
- Konstantopoulos, S. & Borman, G. D. (2011). Family background and school effects on student achievement: A multilevel analysis of the Coleman data. *Teachers College Record*, 113(1), 97-132.
- Marton, F. (1986). Phenomenography. A research approach to investigating different understanding of reality. *Journal of thought*, 1, 28-49. doi: <https://doi.org/10.1177/104973299129121794>
- Mavrogordato, M. & Stein, M. (2016). Accessing choice: A mixed-methods examination of how Latino parents engage in the educational marketplace. *Urban Education*, 51(9), 1031-1064. doi: <https://doi.org/10.1177/0042085914553674>
- Matsusaka, J. G. & Gilligan, T. W. (2006). Public Choice Principles of Redistricting. SSRN Electronic Journal. doi: <https://doi.org/10.2139/ssrn.775186>
- Mizala, A., Romaguera, P. & Ostoic, C. (2004). *Equity and achievement in the Chilean school choice system*. Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile.
- Moe, T. (2008). Beyond the Free Market: The Structure of School Choice. *Brigham Young University Law Review*, 4(2), 557-592. Recuperado de <https://digitalcommons.law.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2406&context=lawreview>

- Murillo, F. J. & Graña, R. (2020). Una panorámica de la segregación escolar por nivel socioeconómico en Uruguay. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(1), 15-35. doi: <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.1.2941>
- Murillo, F. J. & Hernández-Castilla, R. (2020). ¿La implicación de las familias influye en el rendimiento? Un estudio en educación primaria en América Latina. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 13-22. doi: <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.10.002>
- Murillo, F. J., Martínez, C. & Belavi, G. (2017). Segregación escolar por origen nacional en España. *OBETS: Revista de Ciencias Sociales*, 12(2), 395-423. Recuperado de <https://revistaobets.ua.es/article/view/2017-v12-n2-segregacion-escolar-por-origen-nacional-en-espana>
- Orfield, G. & Frankenberg, E. (Eds.). (2013). *Educational delusions? Why choice can deepen inequality and how to make schools fair*. University of California Press
- Peláez Paz, C. (2019). “Este no es tu sitio”. *Segregación por origen étnico en la escuela madrileña: cuasimercado, estigmas y afinidades familia-escuela* (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Madrid).
- Rackinky, D. & Hernández, M. (2011). *Elección de colegio, imágenes, valoraciones y conductas de las familias y segregación social escolar*. Asesorías para el Desarrollo.
- Román, M. (2014). *Elección y permanencia en escuelas de baja calidad en un sistema educativo de cuasi-mercado. ¿Opción o resignación?*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660615>
- Román, M. & Perticará, M. (2012). Student mobility in low quality schools: Segmentation among the most vulnerable students. *Estudios de Economía*, 39(2), 159-177. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-52862012000200004>.
- Schneider, M., Teske, P. & Marschall, M. (2000). *Choosing schools: Consumer choice and the quality of American schools*. Princeton University Press.
- Simms, A. & Talbert, E. (2019). Racial Residential Segregation and School Choice. *Phylon (1960-)*, 56(1), 33-57. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/e26743826>
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research techniques*. Sage publications.
- Thrupp, M. & Lupton, R. (2006). Taking school contexts more seriously: The social justice challenge. *British journal of educational studies*, 54(3), 308-328. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00348.x>

Witte, J. F. & Thorn, C. A. (1996). Who chooses? Voucher and interdistrict choice programs in Milwaukee. *American Journal of Education*, 104(3), 186-217. Doi: <https://doi.org/10.1086/444128>

Cómo citar este artículo:

Hernández-Castilla, R. (2020). “Ébola” ¿Segregación y/o racismo? La elección de centro educativo por las familias. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(3), 199-223. DOI: 10.30827/profesorado.v24i3.15363