

SEGREGACIÓN RESIDENCIAL, SEGREGACIÓN ESCOLAR Y VULNERABILIDAD POR ORIGEN NACIONAL. LA CIUDAD DE GRANADA COMO ESTUDIO DE CASO*

RESIDENTIAL SEGREGATION, SCHOOL SEGREGATION AND VULNERABILITY BY NATIONAL ORIGIN. A CASE STUDY IN GRANADA, SPAIN

CARLOS LUBIÁN**

Resumen: *El artículo analiza la relación entre segregación residencial y escolar por origen nacional en Granada. Se analizan los microdatos sobre la población de nacionalidad extranjera residente y escolarizada en la red de centros de primaria para el curso 2014-2015. Finalmente se exponen, mediante sistemas de información geográfica (GIS), tres estudios de caso de centros de alta concentración teniendo en cuenta los datos de vulnerabilidad en el territorio.*

Los resultados del análisis indican, primero, una segregación residencial y escolar alta en el municipio; segundo, que la segregación escolar es mayor que la residencial, lo cual demuestra que ésta última no explicaría el fenómeno en su conjunto; tercero, los estudios de caso analizados indican una propensión a la concentración de determinadas nacionalidades en determinados centros, no explicada por criterios de proximidad.

* Este trabajo se enmarca dentro de un trabajo de tesis doctoral que analiza la influencia de los factores residenciales, institucionales y de elección familiar en la segregación escolar, denominada “Segregación escolar y estrategias familiares de elección de centro: la población inmigrada en el contexto escolar de Granada”.

** Departamento de Sociología. Universidad Pablo de Olavide.

Palabras clave: *inmigración, zonificación escolar, segregación, mapas escolares.*

Abstract: *This paper analyses the link between residential and school segregation of immigrant students in Granada. We use microdata of foreign resident population and students enrolled in primary school, during the 2014-15 academic course. We apply a geographical methodology (GIS) to show three case studies of high-segregated-schools crossing data with vulnerability indicators in the territory.*

The results suggest, first, high levels of segregation in the city; second, school segregation is higher than residential segregation, which is important to show that segregation process could not be totally explained by residential location; third, case studies show that specific nationalities tend to concentrate in certain schools and not necessarily due to proximity.

Key words: *immigration, catchment areas, segregation, school mapping.*

INTRODUCCIÓN

Desde que el término segregación se estudiara inicialmente en los Estados Unidos, aludiendo a una distancia no solo geográfica sino también social de los individuos (Park, 1926), el concepto se ha venido reformulando para precisar y completar su delimitación teórica, incidiendo en las relaciones de poder y desigualdades entre los grupos segregados y los que segregan, atendiendo a las diferencias étnicas y socioeconómicas, principalmente (Murillo, 2016).

Si trasladamos esta desigual distribución residencial al ámbito escolar según las diferentes características sociales del alumnado, aparece el fenómeno de la segregación escolar (Bellei, 2013; Murillo, 2016; Murillo, Belavi y Pinilla, 2018), tema muy documentado desde los orígenes de la segregación étnica o racial en las escuelas americanas (Coleman et al., 1966), que vino a demostrar cómo la “huida” de las clases medias (Bagley, 1996), entre otros factores, provocó un incremento en los niveles de segregación y la concentración de un alumnado con diversidad en determinados centros escolares.

Las implicaciones resultantes de la concentración étnica, teniendo en cuenta que ésta se refiere a alumnado inmigrado con

menos recursos, sugiere, en mayor o menor grado, resultados escolares peores en los centros con mayores índices de concentración (Bayona i Carrasco y Domingo, 2019; Krüger, 2020), aunque existen excepciones (Intxausti, Etxeberria y Bartau, 2017).

En la actualidad se advierte de un incremento en los niveles de segregación escolar y desigualdad educativa como producto de la influencia de las políticas educativas, en el contexto de una educación cada vez más mercantilizada (Billingham, 2019; Kye, 2018; Logan, Zhang y Oakley, 2017) a nivel global (Bonal y Bellei, 2018).

Nuestro estudio se sitúa en la ciudad de Granada y tiene como objetivo analizar la distribución por origen de la población de nacionalidad extranjera en el territorio y en la escuela, en relación con la vulnerabilidad, para comprobar la influencia de la segregación residencial en la escolar. Queremos ver el peso del efecto barrio en la composición escolar de los centros de primaria, en un sistema que prima la elección de centro por cercanía. El interés de la investigación reside en su carácter local, a través de la comparación de microdatos, integrando las dimensiones residencial, escolar y social, con una metodología cartográfica mediante la que se analiza la realidad socioespacial de la ciudad (De Pablos y Susino, 2010).

El acercamiento a los datos se lleva a cabo a partir de tres análisis que estructuran el artículo, a partir del apartado teórico inicial. Primero, examinamos los datos referentes a la población residente de nacionalidad extranjera y su distribución en el territorio por distritos censales. Calculamos el índice de segregación residencial y lo comparamos con el indicador escolar. Segundo, analizamos los datos de concentración en centros de infantil y primaria —donde la presencia del alumnado extranjero es mayor— teniendo en cuenta la red escolar y su delimitación escolar en las Áreas de Influencia Escolar (AIE), como denomina la administración regional educativa andaluza. Se introduce el factor de la vulnerabilidad en el territorio, que nos permite ver la relación entre la distribución residencial, los centros escolares que concentran al alumnado extranjero y las zonas más vulnerables del municipio. Tercero, mapificamos la distribución territorial y escolar de los escolares de nacionalidad extranjera y los centros escolares para, mediante un análisis socioespacial, identificar tres estudios de caso de Centros de Alta Concentración (CAC) que presentan lógicas de segregación escolar diferenciadas.

1. MARCO TEORICO

Existe suficiente evidencia empírica que demuestra que la población inmigrada ocupa las zonas menos favorecidas de las ciudades, y esto conlleva que los centros escolares más próximos sean ocupados en mayor medida por alumnado de nacionalidad extranjera que se ha incorporado a la ciudad. El contexto español no es una excepción y los estudios llevados a cabo en ciudades andaluzas así lo corroboran (Checa-Olmos, Arjona-Garrido y Checa-Olmos, 2011), demostrando como determinadas nacionalidades residen en aquellos barrios con mayor vulnerabilidad socioeconómica.

En España, la literatura sobre segregación escolar por origen nacional¹ con un enfoque territorial, se ha llevado a cabo sobre todo en el contexto catalán (López Falcón y Bayona i Carrasco, 2012), donde se viene denunciando la aparición de centros gueto como resultado de procesos de segregación residencial unidos a una discriminación continuada en el acceso a determinados centros, sobre todo concertados, por la política educativa (Síndic de Greuges, 2008, 2016).

Algunas investigaciones locales en Granada que se han encargado de radiografiar residencialmente a los grupos más representativos de la ciudad, como la población marroquí, corroboran que ésta reside en las zonas más vulnerables de la ciudad (Capote y Nieto, 2017) y se concentra en determinados centros escolares (García-Castaño y Rubio-Gómez, 2013).

Segregación residencial y escolar van de la mano, pero aparecen otros factores institucionales de política educativa que pueden agravar una mayor desigualdad en la distribución escolar de partida, como las políticas de *zonificación escolar*. Ésta comprende, tanto los criterios que la administración educativa otorga a las solicitudes de acceso a los centros en virtud de su proximidad al domicilio familiar, como el diseño de los distritos escolares o áreas de influencia escolar de los centros (Alegre, 2010).

Su influencia en la segregación escolar se ha estudiado por ejemplo en Estados Unidos, demostrando que los distritos escolares pueden producir escuelas más segregadas, especialmente en

¹ En algunos ámbitos se utiliza indistintamente el término *segregación étnica*, aunque esta podría incluir además a la etnia gitana, o *racial*, en la literatura americana. En nuestro caso desagregamos por nacionalidad extranjera/española.

aquellos grupos ya segregados residencialmente (Saporito y Van Riper, 2016), es decir, familias con menos recursos económicos (Burgess, Greaves y Vignoles, 2019). En los sistemas educativos que priman la proximidad al centro como criterio preponderante en la asignación, como es el caso español, la diversidad y homogeneidad de los barrios en relación con la diversidad de oferta educativa puede explicar los niveles de segregación (Bischoff y Tach, 2018), aunque se advierte de la enorme complejidad del fenómeno, que dependería de factores como el contexto, el tamaño del municipio, o el número y configuración de los distritos escolares.

En España, los estudios sobre la influencia de la zonificación escolar inciden en esta complejidad contextual, si bien es cierto que subrayan el efecto de la doble red escolar en la segregación escolar (Alegre, Benito y González, 2008), comprobando que la red pública de centros escolariza en mayor número al alumnado extranjero, pero la red concertada los segrega más en menos centros, debido a una mayor autonomía y capacidad a la hora de seleccionar al alumnado (Benito y González, 2007).

La zonificación escolar es clave en un sistema de elección restringido como el español (Alegre, 2010), donde la cercanía al centro condiciona la asignación. Pero la proximidad resulta relativa y configurada en base a estas delimitaciones administrativas, como demuestra Gómez Espino (2019) a través de un estudio contrafactual en dos ciudades andaluzas, en el que señala cómo el efecto de las AIE estaría incrementando la segregación escolar al limitar el acceso a determinados centros que geográficamente estarían más cercanos. Otro estudio analiza la zonificación en la ciudad de Valencia (Rodríguez Victoriano et al., 2018), resaltando la importancia en la composición de los distritos escolares en cuanto a la oferta y localización de los centros escolares.

Estas investigaciones se enmarcan en estudios que profundizan en el ámbito local y que utilizan análisis de datos socioespaciales para mostrar las particularidades contextuales. Aunque esta *metodología cartográfica* en el análisis de la segregación escolar no es nueva, sino que fue utilizada por Cobb y Glass (1999) en un pionero estudio sobre las “charter schools” en los Estados Unidos, la utilización de sistemas de información geográfica de datos (GIS) es más reciente y, por lo tanto, hay menos ejemplos en la literatura especializada. En esta línea, destacamos otros estudios norteamericanos que miden la influencia de la planificación educativa en la concentración de

minorías étnicas (Sohoni y Saporito, 2009) y señalan la pertinencia de utilizar esta metodología (Yoon y Lubienski, 2018).

2. METODOLOGÍA

En nuestro estudio utilizamos datos poblacionales, escolares e indicadores de vulnerabilidad que provienen de tres fuentes distintas: Los datos de segregación residencial se extraen del Padrón Municipal de Habitantes, referidos a la población extranjera residente respecto a la española a 1 de enero de 2014, por sección censal. Los datos escolares corresponden al curso académico 2014-15, proporcionados ad hoc por el Servicio de Estadística de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (CEJA), concernientes al alumnado extranjero respecto del español matriculado en los centros escolares de la ciudad. Los datos de vulnerabilidad socioeconómica provienen del Atlas de Vulnerabilidad Urbana del Ministerio de Fomento, que utiliza un indicador sintético de vulnerabilidad calculado a partir de tres indicadores que miden el estado de la vivienda, el nivel de estudios y el nivel de ingresos de la población por sección censal, a partir del Censo de Población y Viviendas de 2011.

Para medir la distribución de la población y el alumnado extranjero utilizamos los indicadores de igualdad de Massey y Denton (1988), que miden la distribución de un determinado grupo de población tomando como referencia las secciones censales. En concreto, para el cálculo de la segregación residencial y escolar, utilizamos los índices de disimilitud (Duncan y Duncan, 1955) y de raíz cuadrada (Hutchens, 2004). Este último resulta más apropiado a la hora de establecer comparaciones en subsistemas (Murillo, 2016) como etapas educativas o redes escolares.

El *índice de Disimilitud* oscila entre los valores de 0 (mínima segregación) y 1 (máxima), pudiéndose interpretar también en términos porcentuales, como la proporción del grupo minoritario que tendría que cambiar su residencia para tener una distribución igualitaria. Se define como:

$$D = \frac{1}{2} \sum_{i=1}^k \left| \frac{X_{1i}}{X_1} - \frac{X_{2i}}{X_2} \right|$$

El índice de raíz cuadrada o de *Hutchens*, se estima mediante la siguiente fórmula:

$$H = \sum_{i=1}^k \left(\left(\frac{x_{1i}}{X_1} \right) - \sqrt{\frac{x_{2i}}{X_2} \frac{x_{1i}}{X_1}} \right)$$

x_{1i} y x_{2i} representan el número de individuos del grupo minoritario y mayoritario, respectivamente, en cada unidad de análisis (sección censal/centro escolar)

X_1 y X_2 es el número total de población o alumnado minoritarios (extranjeros) y mayoritarios (españoles) en todo el municipio

Para la representación y el análisis socioespacial de los datos utilizamos el software de información geográfica Q-GIS, herramienta que nos permite la superposición de capas.

3. RESULTADOS

3.1. Distribución residencial y escolar

Los datos para Granada muestran que la población extranjera está compuesta por 16.468 residentes, que representan el 6,9% de la población total (Instituto Nacional de Estadística, 2015). Por nacionalidades, la marroquí sería la más numerosa, 24,8%, respecto a la población extranjera total; le siguen la senegalesa, boliviana, china y rumana. Su distribución en el territorio en distritos censales muestra una distribución desigual (Tabla 1) ya que esta población se concentra sobre todo en el distrito 3 o distrito norte, y distrito 2 o distrito sur. Ambos representan más de la mitad de la población extranjera residente en la ciudad.

Según la nacionalidad, la población marroquí y rumana presenta altos porcentajes en el distrito 3, en ambos grupos, prácticamente la mitad de su población reside en la zona norte de la ciudad. Resultan cifras a tener en cuenta ya que se trata de dos de las nacionalidades más presentes en la ciudad. Las nacionalidades senegalesa y boliviana estarían residiendo sobre todo en el distrito 2 (sur), aunque el número de éstos es significativamente más bajo. Por último, cabe destacar a los nacionales de China y su mayor presencia en la zona centro (distrito 1). Por lo tanto, se observa concentración de la población extranjera en unos pocos distritos censales.

TABLA 1
POBLACIÓN EXTRANJERA RESIDENTE POR NACIONALIDAD
Y DISTRITO (%). 2014

Distrito	Proporción distrito	Marruecos	Senegal	Bolivia	China	Rumanía
3	28	49,3	20,9	8,3	15,2	42,1
2	26,9	18,3	48,2	44,6	25,3	17,2
7	15,2	14,2	11,5	15,1	21,8	20,9
6	10,4	5,8	11,1	16,1	9	8,1
1	8	5,3	4	13,5	25,5	6,2
8	3,7	2,3	2	0,3	0,3	0,3
9	3,7	1,6	0,9	1,5	1,7	2,1
4	2,4	1,4	1,2	0,4	1,3	0,9
5	1,7	1,8	0,3	0,1	0	2
	100	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia. Padrón Municipal de Habitantes 2015.

Respecto a la distribución escolar, el alumnado de nacionalidad extranjera asciende a 2.697 escolares y representa a un 4,4% de la población escolar total. La ciudad presenta un total de 168 centros escolares de nivel preuniversitario, de los que 86 son colegios de segundo ciclo de infantil y primaria, 34 públicos y 52 concertados. Conviene apuntar que la nacionalidad rumana ha visto incrementada su población escolar en los últimos años, hasta situarse como el segundo grupo extranjero más numeroso en las aulas. Además, la ciudad destaca por una oferta amplia de centros concertados y una desigual distribución escolar del alumnado extranjero (Lubián, 2016).

3.2. Medición de la segregación

Al realizar los cálculos referidos al municipio con la población extranjera residente (Tabla 2), el indicador de segregación residencial nos da un resultado de 0,287 para el conjunto del municipio, una cifra que resulta significativa, aunque no podemos hablar de hiper-

segregación². La traducción del indicador en porcentajes significa que casi un 29% de los residentes de nacionalidad extranjera deberían de cambiar de sección censal para lograr una igual distribución.

TABLA 2

ÍNDICES DE SEGREGACIÓN RESIDENCIAL. MUNICIPIO. 2014

Total Municipio	
Índice de Disimilitud	0,287
Índice de Raíz Cuadrada	0,065

Fuente: elaboración propia. Padrón Municipal de Habitantes 2015.

Destacamos las cifras en los cuatro distritos donde más población de nacionalidad extranjera reside (Tabla 3) y comprobamos que tres de ellos arrojan valores de segregación por encima del que obteníamos de la media municipal. El Distrito 3 —zona norte de la ciudad—, presenta los índices de segregación más elevados, un 33,5% de su población tendría que cambiar de sección censal dentro de este distrito para que hubiera un reparto equitativo. Igualmente, su índice de Hutchens es el más elevado, por lo que comparativamente se muestra como el distrito con mayor segregación residencial. El Distrito 6 —situado en el barrio del Genil, en el sureste— y el Distrito 7 —barrio de la Chana, al noroeste— son los siguientes distritos en cuanto a índices de segregación más elevados, con 0,315 y 0,298, respectivamente. Estos tres distritos superan la media del municipio. Para el Distrito 2 —zona sur—, aunque tiene una presencia elevada de población extranjera (26,9%), su segregación es más baja que la media (0,235), al igual que el indicador comparativo (0,047). Por lo tanto, se infiere que la distribución de la población extranjera en este distrito es más repartida entre las secciones censales que lo componen.

Se confirma a partir de estos datos que las zonas periféricas de la ciudad, norte y sur, son las que albergan mayor proporción de población extranjera y ésta aparece más segregada en el territorio.

² Se considera una segregación muy elevada, o híper-segregación, cuando los indicadores presentan valores cercanos al 0,6 o superiores (Duncan y Duncan, 1955).

TABLA 3
 ÍNDICES DE SEGREGACIÓN RESIDENCIAL POR DISTRITO.
 2014³

Distrito	Población nacionalidad extranjera (%)	D	H
3	28	0,335	0,088
2	26,9	0,235	0,047
7	15,2	0,298	0,062
6	10,4	0,315	0,065
1	8	0,218	0,037
8	3,7	0,089	0,005
9	3,7	0,211	0,036
4	2,4	0,018	0,000
5	1,7	-	-

Fuente: elaboración propia. Padrón Municipal de Habitantes 2015.

Respecto a los datos escolares, comprobamos que la segregación escolar es más elevada que la residencial (Tabla 4), un 0,387 frente al 0,287 para el total del municipio, lo que nos lleva a afirmar que la desigualdad en la distribución escolar es sensiblemente mayor que la residencial.

Por etapas educativas, el indicador muestra niveles cercanos a la hiper-segregación en niveles de primaria e infantil, 0,560 y 0,544, respectivamente, mientras que para niveles más avanzados, los valores decrecen. Por lo tanto, en las primeras etapas, donde el alumnado extranjero es más numeroso, es donde encontramos los niveles más altos. El indicador comparativo corrobora estos datos, mostrando 0,283 y 0,272, respectivamente. En comparación con etapas educativas más avanzadas, los valores de H decrecen.

³ Ya que el distrito 5 solo cuenta con una sección censal, no procede el cálculo de segregación entre secciones.

Sin embargo, debemos de tomar los datos con prudencia, ya que el número de centros escolares decrece a medida que avanzan las etapas educativas (78 ofertan primaria frente a 59 secundaria⁴), por lo que podría tratarse de un efecto de la disminución del número de institutos.

También se observan diferencias notables al hacer el cálculo en las diferentes redes escolares. En la red pública, el nivel de segregación está por debajo de la media, arrojando valores de 0,315, mientras que, para la red concertada, el índice de segregación se sitúa en un 0,426, por encima de la media.

TABLA 4
ÍNDICES DE SEGREGACIÓN ESCOLAR POR ETAPA EDUCATIVA
Y RED. 2014-15

Etapa educativa	Alumnado		
	nacionalidad extranjera (%)	D	H
Infantil	19,4	0,544	0,283
Primaria	27,5	0,560	0,272
Secundaria	28,8	0,363	0,117
Bachillerato	10,1	0,288	0,105
FP grado superior	5,2	0,239	0,061
FP grado medio	5,6	0,227	0,070
Red pública	59	0,315	0,107
Red privada	41	0,426	0,156
Total	-	0,387	0,143

Fuente: elaboración propia. CEJA. 2014-15.

⁴ Nótese que el cálculo del indicador se ha hecho por etapa, por lo que la cifra de centros que ofertan primer y segundo ciclo de infantil es de 114, primaria es de 78 y secundaria es 59. El análisis socioespacial posterior se realiza por centros escolares de segundo ciclo de infantil y primaria (86 centros).

La lectura que se desprende de estos datos es diversa. En primer lugar, la escuela segrega más que el territorio, sus valores se muestran sensiblemente más elevados, llegando a la hiper-segregación en las primeras etapas educativas. En segundo lugar, la red concertada escolariza a menor porcentaje de alumnado extranjero que la pública, pero lo concentra más. Y, en tercer lugar, se observan cifras de segregación más elevadas en las etapas más tempranas —infantil y primaria—, que es donde la presencia del alumnado extranjero es más alta.

A partir de estos resultados, profundizamos en el análisis por distritos escolares y colegios de segundo ciclo de infantil y primaria, aquellos donde la proximidad al centro resultaría un criterio de asignación con mayor peso en la elección escolar y en la asignación de centro.

3.3. Composición de las Áreas de Influencia Escolar

El sistema de distribución administrativa de centros en Andalucía se concreta en los distritos escolares o Áreas de Influencia Escolar, estas delimitaciones se establecen en base a criterios de planificación educativa y oferta de centros y plazas. Aunque existe un baremo que valora la asignación de centro en base al puntaje de ciertas características (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 2011), a efectos prácticos, es el criterio de proximidad residencial —entendida como residir dentro del AIE del centro al que se aspira— el que determina su asignación⁵.

A efectos de poder establecer comparaciones, mostramos para cada AIE la oferta de colegios de segundo ciclo de educación infantil y primaria por titularidad (86 centros escolares), la proporción de alumnado extranjero respecto al total matriculado, y la vulnerabilidad media de las secciones censales que las componen (Tabla 5). Estos datos se representan geográficamente en el Mapa 1.

⁵ Recientemente (Decreto 21/2020, de 17 de febrero de 2020) ha sido aprobado el nuevo baremo que, en lo sustancial, no modifica el anterior.

TABLA 5
 CARACTERIZACIÓN DE LAS AIE: VULNERABILIDAD (2011), ALUMNADO MATRICULADO Y
 COLEGIOS. 2014-15

AIE	Vulnerabilidad media	Alumnado total (%)	Alumnado extranjero (%)	Centros públicos	Centros concertados	Total centros	Oferta centros respecto total (%)
1	0,352	12,3	31,7	6	9	15	17,4
2	0,162	16,3	7,7	5	7	12	14,0
3	0,299	7,4	13,1	2	4	6	7,0
4	0,169	11,6	4,5	2	4	6	7,0
5	0,187	13,1	15,0	4	6	10	11,6
6	0,256	2,9	5,6	1	4	5	5,8
7	0,185	6,1	2,6	2	5	7	8,1
8	0,212	20,2	10,7	8	8	16	18,6
9	0,292	10,1	9,2	4	5	9	10,5
Total	0,231	100	100	34	52	86	100

Fuente: elaboración propia. CEJA. 2014-15 y Atlas Vulnerabilidad Urbana (Ministerio de Fomento, 2011).

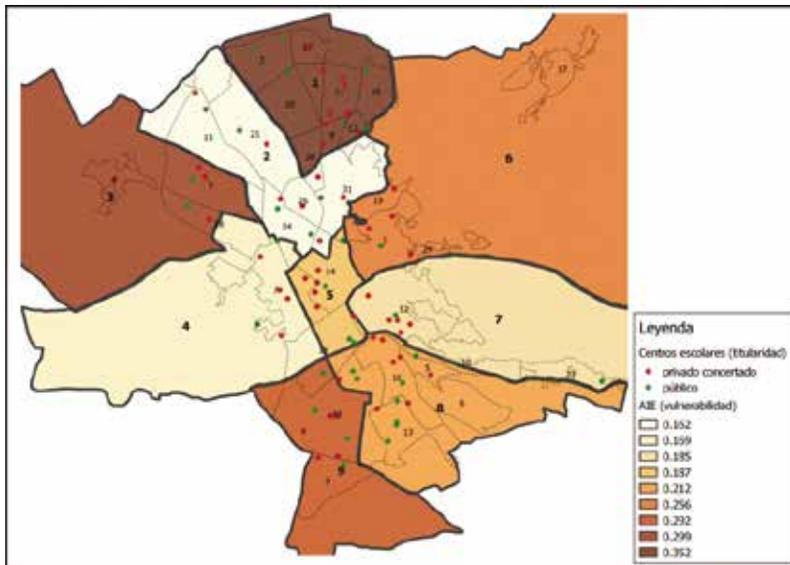
Observamos que el alumnado extranjero se sitúa principalmente en la zona norte y centro de la ciudad. Las cifras más elevadas son del AIE-1 (31,7%), seguido del AIE-5 (15%) en la zona centro y el AIE-3 (13,1%) al noroeste (barrio de la Chana) aunque ya con cifras más bajas. Las zonas AIE-8 y AIE-9, al sur, presentan unas cifras más modestas del 10,7% y 9,2%.

Los datos escolares nos indican que la oferta de centros por titularidad es equilibrada entre las AIE, si bien la red concertada es mayor en casi todas las AIE, una particularidad del caso granadino, como apuntábamos anteriormente.

Respecto a la vulnerabilidad, vemos que los dos distritos escolares con las cifras más elevadas, el AIE-1 (0,352) y el AIE-3 (0,299), son precisamente las que más alumnado extranjero escolarizan.

MAPA 1

CENTROS ESCOLARES DE PRIMARIA, ÁREAS DE INFLUENCIA ESCOLAR (AIE) E ÍNDICE DE VULNERABILIDAD MEDIA POR AIE (2011)



Fuente: elaboración propia. CEJA. 2014-15, Padrón Municipal de Habitantes 2015 y Atlas Vulnerabilidad Urbana 2011.

Respecto a su localización, lo primero que observamos es que la asignación por proximidad resulta un tanto ambigua, ya que la ciudad presenta un número bastante limitado de AIE, solo nueve⁶, con gran amplitud geográfica y oferta de centros considerable. Nos detenemos a continuación en las características socioespaciales de las áreas destacadas por tener una alta presencia de alumnado extranjero, situadas en el norte, noroeste y centro de la ciudad (AIE-1, AIE-3 y AIE-5) respecto a las AIE limítrofes.

El *AIE-1*, situada en la zona norte, presenta una vulnerabilidad de más del doble si la comparamos con la *AIE-2* (la más baja). Estas zonas —recordemos que son delimitaciones administrativas escolares— son contiguas en el territorio, por lo que las posibilidades de elección de centro resultarían muy diferentes si se reside en una u otra. Cabe apuntar que la delimitación en este caso no es producto de barreras urbanas insalvables, como las que cabría en el caso de vías del tren o autopistas, por poner ejemplos habituales, sino que se trata en este caso de avenidas o calles usuales de la ciudad. La relación de la vulnerabilidad con el alumnado y población extranjera es directamente proporcional en estas zonas escolares, mayor vulnerabilidad se corresponde con mayor proporción de alumnado extranjero y viceversa. Las dos primeras zonas, *AIE-1* y *AIE-2*, tienen una extensión considerable y un número de centros elevado. Juntas sumarían más del 30% de la oferta escolar y del alumnado total matriculado, pero destaca el dato de que casi un tercio del alumnado extranjero de la ciudad se encuentra escolarizado solo en el *AIE-1*.

El *AIE-3* también presenta una vulnerabilidad alta y presencia extranjera elevada. Se sitúa a continuación de la de menor vulnerabilidad (*AIE-2*) que apuntábamos antes. Por lo tanto, las dos áreas más vulnerables de la ciudad están separadas por aquella de menor vulnerabilidad, por lo que la desigualdad en este caso se ve incrementada por la zonificación escolar. Esta zona presenta una menor oferta de centros y una mayor presencia de la red concertada, unido a la característica de tratarse de las dos AIE con mayor nivel de vulnerabilidad.

⁶ El número de AIE para centros de primaria varía de manera sustancial en las ocho capitales andaluzas. De mayor a menor número: Málaga (55), Sevilla (11), Córdoba (10), Almería (10), Granada (9), Cádiz (7), Jaén (6) y Huelva (5).

El AIE-5, la tercera en presencia de alumnado extranjero, presenta una vulnerabilidad por debajo de la media. Se sitúa en la zona centro y destaca la situación de cuatro centros escolares situados en el borde de las delimitaciones escolares, con las implicaciones que supone en términos de asignación por proximidad y limitaciones en la elección potencial, que diluye el factor de proximidad real de los centros. Podría darse el caso de que, población que reside en otras AIE limítrofes se encontraran efectivamente más cerca de los centros de esta AIE y no tener posibilidades de elección.

¿Qué podemos extraer de la situación de los centros escolares en Granada en función de las AIE?

En primer lugar, que la oferta de centros privados concertados es en general elevada, aunque la diversidad en el interior de cada área es notoria. Existen zonas con predominio de colegios concertados donde puede ser difícil encontrar algún centro público relativamente cerca, y al revés. Esto conduce a una oferta no uniforme y dependiente del barrio en el que se resida.

En segundo lugar, que la vulnerabilidad media por AIE no es equitativa, por lo que no es lo mismo residir en una u en otra zona a la hora del potencial acceso a los centros. Algunas áreas presentan cifras de vulnerabilidad media de más del doble respecto de otras, por lo que el diseño de zonificación induce a que familias que residen en zonas más vulnerables, habitualmente tengan que elegir colegios situados en barrios afines, y viceversa. Una zonificación que estaría, si no reproduciendo socialmente las desigualdades, debido al tamaño amplio de las AIE, al menos limitando el acceso a colegios situados en barrios limítrofes más favorecidos. Este hecho se agrava en los casos señalados, donde las zonas escolares más vulnerables y con mayor presencia extranjera (AIE-1 y AIE-3) limitan con la menos vulnerable (AIE-2).

En tercer lugar —y relacionado con lo anterior—, la zonificación en ocasiones conlleva que determinados colegios se ubiquen en el límite de dos AIE, por lo que se diluye el componente de proximidad residencial, como advertía Gómez Espino (2019) para otros casos estudiados.

3.4. Mapa de la concentración escolar

La composición escolar tampoco es equitativa dentro de cada AIE. Los indicadores de segregación escolar ya mostraban valores

cercanos a la hiper-segregación y ésta se ve de manera gráfica en el Mapa 2⁷, donde la concentración es evidente en determinados centros y en determinadas AIE.

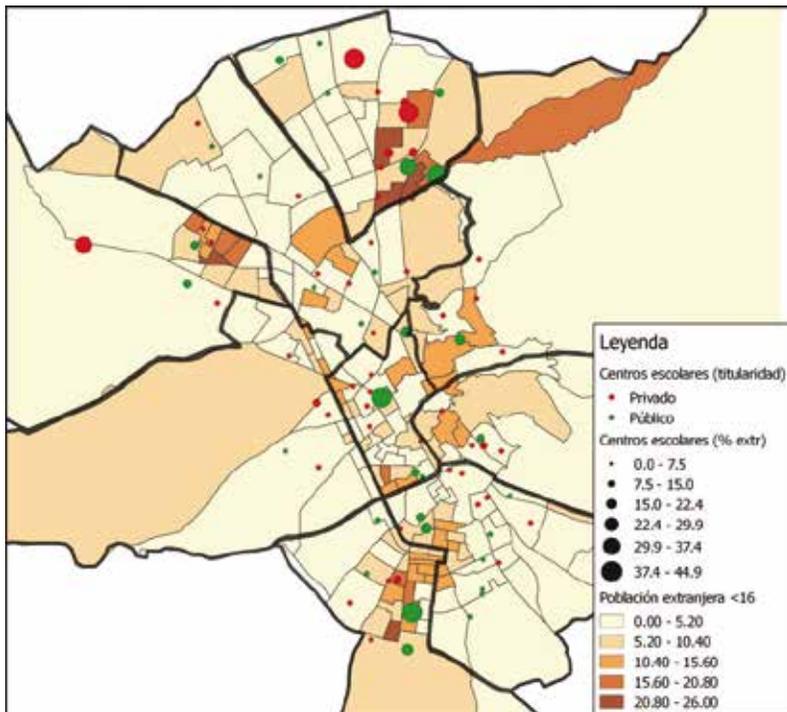
Los centros escolares que mayor concentración presentan se sitúan en la AIE-1, la que más presencia extranjera albergaba. Un total de 4 de los 15 colegios que contiene muestran cifras de concentración significativas, en torno al 40% del alumnado matriculado es extranjero. Otro centro que destaca se sitúa en el corazón de la ciudad (AIE-5) y otro en la zona sur (AIE-9). También destaca un centro de la zona noroeste o barrio de “la Chana” (AIE-3), situado algo más alejado, también con alta presencia de alumnado extranjero. Otros centros a destacar, aunque con porcentajes más discretos de alumnado extranjero, en torno al 15-20%, están situados en la zona este de la ciudad, el barrio del “Albaicín” (AIE-6) y otros dos situados en otras zonas al sur (AIE-9 y AIE-8).

En el lado contrario, se encuentran aquellos centros escolares donde la presencia extranjera en las aulas es prácticamente ausente. Serían aquellos que se incluyen en el AIE-2, recordemos, limítrofe con las zonas de mayor presencia extranjera y vulnerabilidad. También se escapan de la escolarización extranjera los colegios del sureste de la ciudad, concretamente los del AIE-7 (barrio llamado del “Realejo”) y los de la parte oeste (AIE-4, zona “Camino de Ronda”).

Respecto a la titularidad de los centros escolares que presentan cifras elevadas de concentración, ésta aparece repartida. Se observan dos tendencias diferenciadas: primero, mayor concentración escolar en centros concertados en el norte (AIE-1 y AIE-3); y segundo, mayor concentración en la red pública en la zona centro (AIE-5), en concreto en un colegio público rodeado de colegios concertados, y en la zona sur (AIE-9), sobre todo en un colegio público de elevada concentración.

⁷ Para aumentar la precisión entre residencia y centro escolar se calculan los datos de la población extranjera menor de 16 años. Para el cálculo a nivel de indicadores de segregación se amplió a la población extranjera total, para evitar problemas de tamaño de muestra.

MAPA 2

POBLACIÓN EXTRANJERA RESIDENTE MENOR DE 16 AÑOS
POR SECCIÓN CENSAL (2014) Y CONCENTRACIÓN ESCOLAR
(2014-15)

Fuente: elaboración propia. CEJA. 2014-15. Padrón Municipal de Habitantes 2015.

Respecto a la relación entre la segregación residencial y escolar, el mapa nos muestra una serie de aspectos —en ocasiones contrapuestos— reseñables. Por un lado, la segregación residencial parece explicar la elevada presencia de alumnado en tres colegios del AIE-1; también en la zona sur (AIE-9), donde el colegio público de mayor concentración escolar se sitúa en secciones donde reside mayor proporción de población extranjera.

Sin embargo, observamos que el factor únicamente residencial no podría explicar algunos casos de colegios de alta concentración, como en el caso de uno de los centros de alta concentración del

AIE-1, concertado, que no se sitúa en un barrio con alta presencia extranjera. Ocurre algo similar en el AIE-3, donde un centro escolar, también concertado, se sitúa más alejado de las secciones más sombreadas. La misma lógica parece seguir el colegio público situado en el centro de la ciudad (AIE-5) que, por su localización geográfica, no le corresponderían cifras de concentración tan elevadas.

Nos aproximamos a estas lógicas de concentración profundizando el análisis para estos tres casos identificados.

4. TRES ESTUDIOS DE CASO DE CENTROS DE ALTA CONCENTRACIÓN

En la estructura de la exposición para cada uno de los estudios de caso presentamos, en primer lugar, un análisis de la AIE en la que se ubica, profundizando en la composición escolar de los centros por nacionalidad de su alumnado en aquellos que presentan cifras de concentración significativas; en segundo lugar, profundizamos en el CAC identificado como estudio de caso.

4.1. Zona Norte (AIE-1)

Esta zona en su conjunto presentaba las cifras más elevadas de población extranjera y vulnerabilidad y, en el análisis por sección censal, comprobamos que esta correlación se replica, con matices (Mapa 3). Esta población reside en mayor proporción en la parte centro-oriental, en cuatro secciones censales que presentan una vulnerabilidad media-alta.

Para considerar la influencia de la proximidad en la escolarización, dado que el tamaño de las secciones censales no es inabarcable a pie, entendemos que la zona de atracción de un colegio podría comprender aquella donde está situado el centro y sus secciones adyacentes.

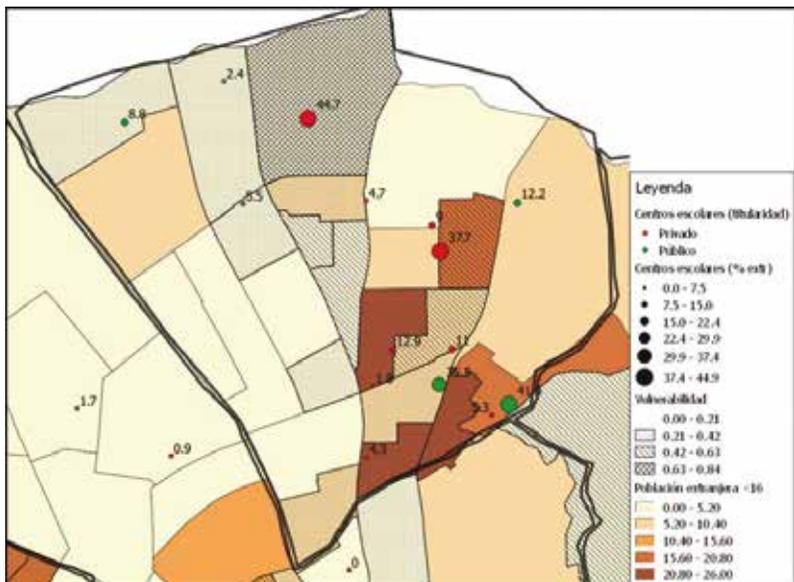
Siguiendo esta condición, observamos cierta relación entre segregación residencial y escolar en tres centros que arrojan cifras de concentración de 41,8%, 37,7% y 35,5%, que se sitúan en secciones censales adyacentes a las que mayor presencia de población

extranjera contienen (las más coloreadas). Sin embargo, esta lógica no se cumple en otros centros situados muy próximos a estos casos e incluso situados exactamente en las secciones con mayor presencia extranjera, que presentan datos de concentración muy bajos, solo un 1,8%, 4,3% o 12,9%.

Lo mismo ocurre con centros con poca concentración escolar situados muy próximos a los tres casos que concentran: se trata de un centro concertado que solo escolariza a un 5,3% (respecto al CEIP, 41,8%), y otro colegio concertado con un 9% (frente al CDP, 37,7%). Todos estos casos no se podrían explicar desde una concepción de elección por proximidad.

MAPA 3

POBLACIÓN EXTRANJERA MENOR DE 16 AÑOS (2014), VULNERABILIDAD (2011) Y CONCENTRACIÓN ESCOLAR (2014-15). AIE-1

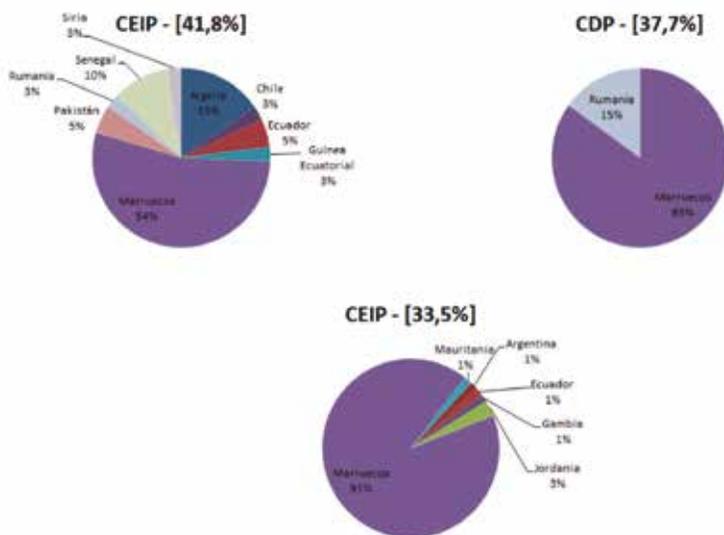


Fuente: elaboración propia. CEJA. 2014-15, Padrón Municipal de Habitantes 2015 y Atlas Vulnerabilidad Urbana 2011.

Si atendemos a la composición escolar por nacionalidad en los tres centros destacados (Figura 1) observamos similitudes. Los tres escolarizan gran proporción de alumnado de nacionalidad marroquí, sobre todo dos de ellos, situados en la zona más central, con porcentajes muy altos del 85% y 91% de alumnado de esta nacionalidad. En el colegio público situado en la parte más oriental (CEIP, 41,8%), la presencia marroquí, de más de la mitad de su alumnado extranjero, se reparte con ocho nacionalidades más.

FIGURA 1

ALUMNADO EXTRANJERO POR NACIONALIDAD EN CENTROS DE ALTA CONCENTRACIÓN. AIE-1



Fuente: elaboración propia (CEJA 2014-15).

En cuanto a la titularidad de los colegios analizados, existe diversidad, aunque con ciertos patrones, más concentración escolar en los colegios públicos en el sur de la AIE, y más concentración en los concertados en el norte. Precisamente en esta zona encontramos el caso paradigmático de centro con alta concentración escolar CAC-1 situado en zona de baja presencia extranjera y alta vulnerabilidad.

4.1.1. Estudio de caso CAC-1

Este colegio concertado se sitúa en la periferia norte de la ciudad (Mapa 3), conocido como la Zona Norte. Se trata de un barrio con el índice de vulnerabilidad más elevado, considerada una zona de actuación preferente para las autoridades locales, con gran presencia de población de etnia gitana. El centro se sitúa en una sección censal extensa en la que no hay otros centros escolares, aunque en las secciones limítrofes aparecen dos colegios públicos y uno concertado con baja concentración escolar.

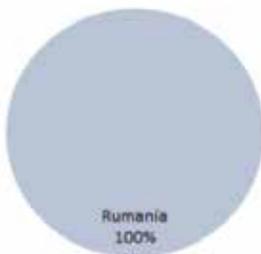
Este centro, el que más porcentaje de alumnado extranjero tiene de la zona y el segundo de la ciudad (44,7%), no se ubica en una sección censal con alta presencia extranjera, sino que ésta es relativamente escasa, menos de 5%, y lo mismo ocurre con las secciones censales adyacentes. Además, tiene la peculiaridad de ser el centro escolar situado en la sección censal con mayor vulnerabilidad de la ciudad (0,841 sobre un máximo de 1).

La composición de su alumnado por origen nos da pistas acerca de sus elevadas cifras de concentración escolar, ya que la totalidad de su alumnado extranjero es de nacionalidad rumana. (Figura 2).

FIGURA 2

ALUMNADO EXTRANJERO POR NACIONALIDAD. CAC-1

Estudio de Caso 1. CDP - [44,7%]



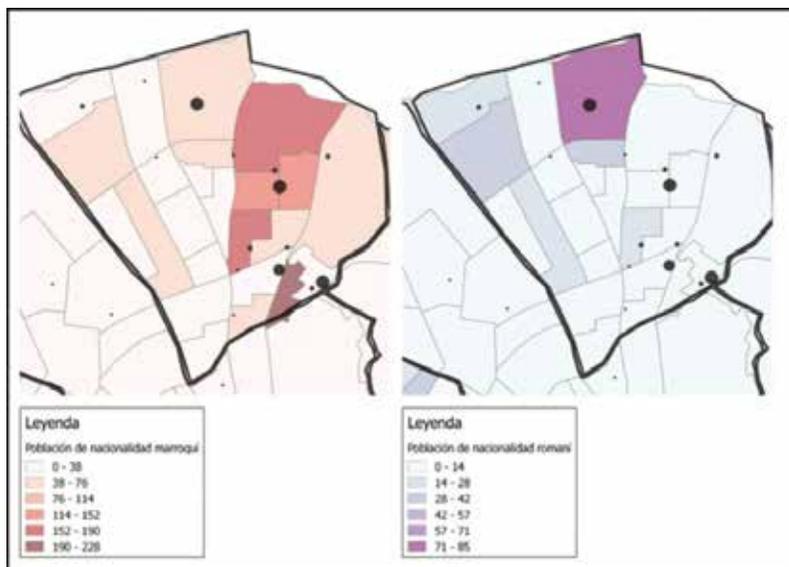
Fuente: elaboración propia (CEJA 2014-15).

Esta particularidad nos lleva a explorar cuales pueden ser los factores residenciales que influyen en estos datos. Desagregamos la información territorial en nacionalidades presentes en la AIE-1 y comprobamos que son la población marroquí y la rumana (Mapa 4), pero existen diferencias notorias en cuanto a la localización de una y otra en el territorio.

Mientras que la población marroquí ocupa las secciones de la parte centro-oriental (color salmón), la población rumana hace lo propio más hacia el norte (color morado), sobre todo, en donde se sitúa el CAC-1. Parece lógico inferir que este centro se estaría encargando en mayor medida del alumnado que reside en la misma sección censal.

MAPA 4

POBLACIÓN POR SECCIÓN CENSAL Y NACIONALIDAD
(MARROQUÍ Y RUMANA) Y CONCENTRACIÓN ESCOLAR
(2014-15). AIE-1



Fuente: elaboración propia. CEJA. 2014-15. Padrón Municipal de Habitantes 2015.

Sin embargo, también existe población de nacionalidad marroquí en la sección censal de referencia de este centro y en las limítrofes, por lo que evidenciamos que esta nacionalidad no se estaría escolarizando en el centro situado más próximo, sino que éstos se estarían desplazando hacia los centros escolares de la parte centro-oriental. Estos centros, como habíamos comprobado anteriormente, escolarizaban en mayor medida a alumnado de esta nacionalidad, por lo que se podría estar produciendo lo que se denomina autosegregación escolar, o elección de escuela en función de la presencia del grupo de iguales, en este caso, compatriotas.

Lo que resulta relevante en nuestro estudio es el hecho de que la proximidad no es la explicación de las cifras de composición escolar por nacionalidad. Nuevamente, los datos demuestran que el factor residencial tiene un papel complementario, pero no único, dentro de un conjunto más amplio de razones que estarían explicando la segregación escolar.

En este caso, teniendo en cuenta el contexto socioeconómico e histórico de la zona, con una alta vulnerabilidad y una presencia elevada de población de etnia gitana, parece que la segregación escolar del alumnado de origen rumano respondería a factores socioeconómicos y étnicos de exclusión. Además, este colectivo se estaría escolarizando en un centro concertado con un marcado carácter asistencialista.

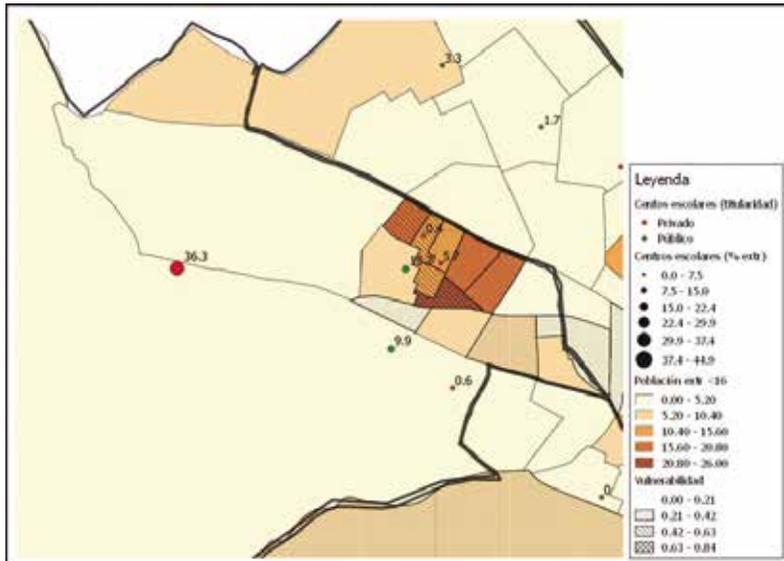
4.2. Zona Noroeste (AIE-3)

En este distrito escolar las características son diferentes respecto al caso anterior. En primer lugar, el número de centros es menor, solamente seis colegios (Mapa 5). En segundo lugar, la disposición de la zona hace que tres de ellos se sitúen en la parte más populosa y céntrica del barrio, con mejor acceso y más servicios, y los otros tres queden un tanto aislados, separados por la antigua Carretera de Málaga. Esta separación es más acusada en la parte oeste, en el barrio de Bobadilla, límite periférico de la ciudad y zona más industrial y con menos población, que es donde se sitúa el estudio de caso CAC-2.

Las cifras de vulnerabilidad para la zona se encuentran por encima de la media, se trata de la segunda AIE con mayor índice de vulnerabilidad (0,299). Concretamente tres secciones censales

muestran una vulnerabilidad significativa, aquellas más céntricas. La población extranjera en edad escolar reside en mayor medida en estas secciones censales, en concreto en dos de ellas la proporción respecto del total es del 20%.

MAPA 5
POBLACIÓN EXTRANJERA MENOR DE 16 AÑOS (2014),
VULNERABILIDAD (2011) Y CONCENTRACIÓN ESCOLAR
(2014-15). AIE-3



Fuente: elaboración propia. CEJA. 2014-15, Padrón Municipal de Habitantes 2015 y Atlas Vulnerabilidad Urbana 2011.

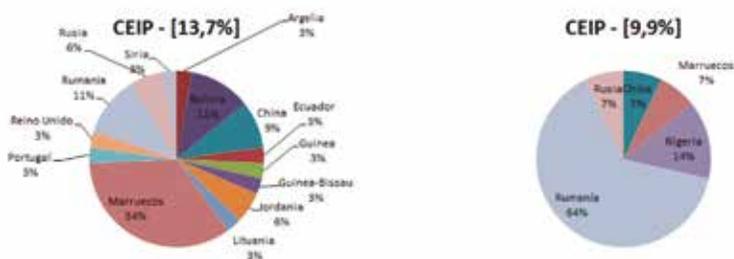
Excepto el CAC-2, el resto de los centros presentan como decimos porcentajes de concentración más moderados. Destacan dos colegios públicos, uno de ellos situado en la parte central, 13,7%, y otro, situado más alejado, 9,9%.

Respecto a la composición escolar por origen (Figura 3), observamos ligeras diferencias entre ellos: El colegio situado en las secciones censales con mayor presencia extranjera y próximo a dos colegios concertados, tiene una composición diversa de hasta catorce

nacionalidades diferentes. El otro colegio público, que se sitúa al cruzar la carretera, presenta una composición más homogénea, con cinco nacionalidades diferentes, aunque con gran presencia de alumnado rumano (64%).

FIGURA 3

ALUMNADO EXTRANJERO POR NACIONALIDAD EN CENTROS DE ALTA CONCENTRACIÓN. AIE-3



Fuente: elaboración propia (CEJA 2014-15).

Resulta importante subrayar de nuevo las diferencias por pares, es decir, centros situados muy cercanos entre sí —apenas alejados dos o tres calles— pero cuyas cifras de alumnado extranjero difieren substancialmente. Uno de ellos es un colegio público (CEIP, 13,7%) situado muy próximo —apenas 150 metros— a dos colegios concertados con cifras bajas de concentración (5,7% y 0,4%). Estas cifras nuevamente nos remiten a que la proximidad no puede ser el único factor explicativo, ya que precisamente estos centros concertados se sitúan en secciones censales con presencia notable de población extranjera que, sin embargo, se estaría escolarizando en el centro público.

De manera similar ocurre con el segundo colegio seleccionado (CEIP, 9,9%) que se sitúa próximo a otro centro concertado que tan solo escolariza a un 0,6% de alumnado extranjero. Nuevamente descartamos la proximidad como factor de elección, ya que los dos se sitúan muy cercanos y paralelos a la avenida principal.

En esta zona más céntrica dentro del distrito, la titularidad de los centros escolares muestra una tendencia de escolarización

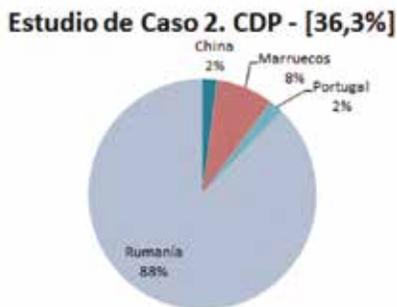
extranjera en centros públicos, frente a los tres centros concertados que evitan su escolarización, aunque en cualquier caso no se podría hablar de concentración a tenor de los datos. Sin embargo, en el estudio de caso CAC-2 la relación se invierte, ya que es el centro concertado que más concentración escolar presenta, con diferencia.

4.2.1. Estudio de caso CAC-2

Este caso resulta un tanto particular, principalmente por un cierto aislamiento que sufre el colegio, ya que se sitúa a casi un kilómetro de distancia respecto al resto de centros de la zona. A ello se le une la dificultad de acceso, ya que el camino discurre por una zona donde pasaban las antiguas vías del tren y donde hay pocas viviendas cercanas, al tratarse de un polígono industrial. El centro escolar se ubica en la periferia de la ciudad, lindando con un municipio del área metropolitana de la ciudad, llamado El Purchil.

La atracción de escolares extranjeros se da en mayor medida hacia este centro escolar, que alcanza unas cifras del 36,3% de alumnado extranjero. Su composición escolar por origen es principalmente rumana, casi 9 de cada 10 alumnos es de esta nacionalidad, aunque no escolariza únicamente a este perfil de alumnado (Figura 4).

FIGURA 4
ALUMNADO EXTRANJERO POR NACIONALIDAD. CAC-2

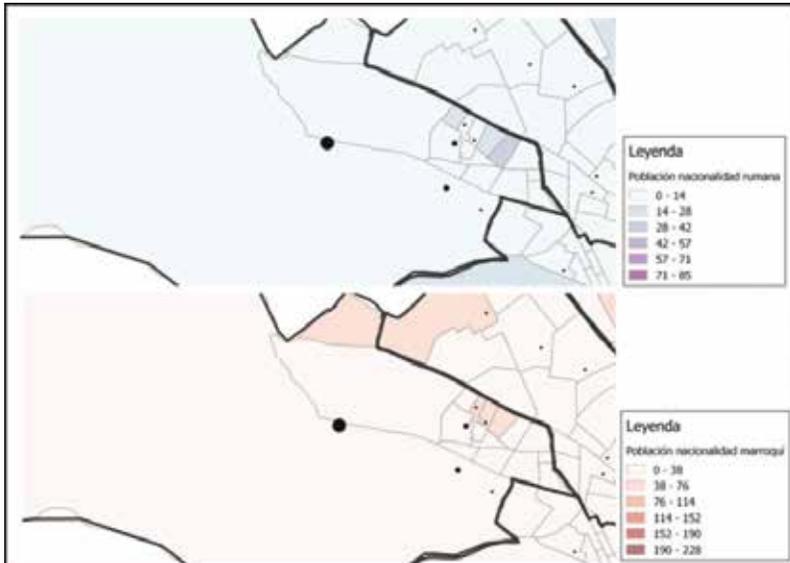


Fuente: elaboración propia (CEJA 2014-15).

Las similitudes en esta zona con la anterior se observan igualmente en las nacionalidades más representativas del área, que son la marroquí y la rumana. Si observamos su localización residencial (Mapa 6) nuevamente observamos ciertas incoherencias entre la composición escolar en este centro y la presencia en el territorio. La población extranjera de nacionalidad rumana reside de manera más acusada en tres secciones situadas en la parte oriental —alejadas de este centro— y en una sección situada en el norte, eminentemente industrial, con poca población residente, cuyo centro de referencia sería este caso. Algo similar ocurre con la población de nacionalidad marroquí, ya que su presencia es más acusada también en la parte más oriental de la zona, aunque en secciones censales diferentes.

MAPA 6

POBLACIÓN POR SECCIÓN CENSAL Y NACIONALIDAD (RUMANA Y MARROQUÍ) Y CONCENTRACIÓN ESCOLAR (2014-15). AIE-3



Fuente: elaboración propia. CEJA. 2014-15. Padrón Municipal de Habitantes 2015.

Respecto a las diferencias por redes escolares, se pueden observar dos patrones bien diferenciados. En la zona céntrica, donde centros escolares públicos y privados están muy próximos, es la red pública la que escolariza significativamente a alumnado de nacionalidad extranjera. En la zona periférica, donde se localiza únicamente el CAC-2, concertado, es donde se concentra el alumnado de este perfil.

Nuevamente la explicación residencial no despeja las incógnitas totalmente. Lo que parece más probable es que el alumnado de nacionalidad rumana del CAC-2 provenga de la sección censal situada en el norte, con escolares de esta nacionalidad provenientes de las secciones más orientales —recordemos, alejadas y de acceso complicado—, lo que explicaría su presencia tan reducida en los colegios situados en estas secciones. Por lo tanto, la proximidad a los centros no sería el factor explicativo de la concentración escolar, sino que, nuevamente, factores derivados de la atracción de algunos centros hacia un tipo de alumnado, en este caso concertados también de carácter asistencialista, unido a barreras de acceso a otros centros que serían más cercanos, podrían estar detrás de estos datos de concentración.

4.3. Zona Centro (AIE-5)

Este distrito escolar se sitúa en el centro histórico de la ciudad. Dos avenidas la limitan de norte a sur, “Fuentenueva” y “Ribera del Genil”. La parte occidental encuentra su límite en la avenida Camino de Ronda y la oriental, por la Gran Vía de Colón, zona comercial de la ciudad.

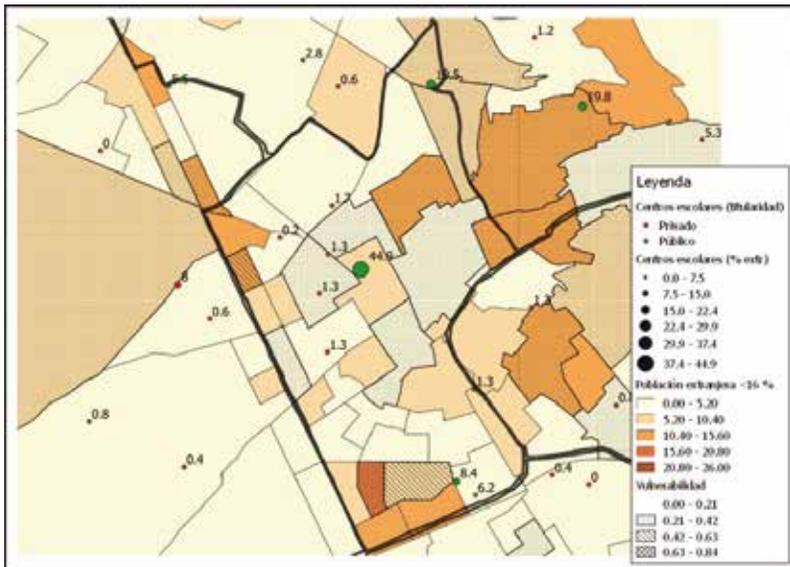
Esta zona difiere socioeconómicamente de las dos analizadas previamente y se demuestra con su baja vulnerabilidad (0,187), por debajo de la media de la ciudad, exceptuando algunas secciones censales salpicadas en la parte central y en los límites escolares. La población extranjera no reside en este caso en las secciones más vulnerables.

Se observa una disposición de los centros escolares concentrada en la parte central (Mapa 7), con seis colegios situados muy próximos. El resto de ellos se ubican limitando con otros distritos escolares, uno de ellos más alejado en el norte y los otros dos en el sur. La zona no resulta tan extensa como las otras dos analizadas, por lo que la lejanía entre centros es relativa.

Claramente comprobamos que la concentración escolar se da únicamente en un solo colegio público (estudio de caso CAC-3) que presenta las cifras más elevadas de la ciudad (44,9%), rodeado de centros concertados. El resto de los centros escolares muestran unos datos de escolarización mucho más discretos, tan solo los centros más alejados y también públicos, con cifras de 19,5%, 8,4% y 6,2%. Los otros cinco centros restantes, todos ellos concertados, prácticamente no escolarizan a alumnado de nacionalidad extranjera. Por lo tanto, la tendencia por red escolar es clara: la concertada no se encarga en esta zona de la escolarización del alumnado extranjero.

MAPA 7

POBLACIÓN EXTRANJERA MENOR DE 16 AÑOS (2014), VULNERABILIDAD (2011) Y CONCENTRACIÓN ESCOLAR (2014-15). AIE-5



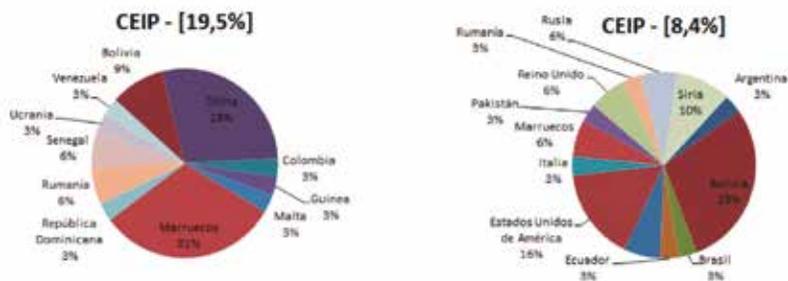
Fuente: elaboración propia. CEJA. 2014-15, Padrón Municipal de Habitantes 2015 y Atlas Vulnerabilidad Urbana 2011.

La situación residencial de la población escolar tampoco explica estos datos de concentración con la hipótesis de elección por cercanía. Se puede observar alguna relación en el colegio público situado al norte, donde se observa una sección censal con presencia extranjera media y una sección contigua al sur que pudiera atraer este alumnado. Lo mismo se puede decir de la zona sur, donde tres secciones podrían explicar la ligera presencia en los centros públicos más próximos, pero las cifras de escolarización son discretas. El hecho que no se puede explicar desde esta lógica residencial es la ausencia de escolarización de este alumnado en los centros concertados, ya que se encuentran más próximos a secciones con una presencia moderada.

Respecto a la composición del alumnado por nacionalidad en los dos colegios públicos referidos (Figura 5) se observan similitudes. Ambos centros escolarizan a un alumnado de nacionalidad extranjera diverso, con más de diez nacionalidades presentes en sus aulas. Este hecho se corresponde con una población residente en esta zona de la ciudad muy diversa, cuya población más representativa sería de origen marroquí, chino y boliviano, pero con presencia de otras.

FIGURA 5

ALUMNADO EXTRANJERO POR NACIONALIDAD EN CENTROS DE ALTA CONCENTRACIÓN. AIE-5



Fuente: elaboración propia (CEJA 2014-15).

A partir de estos datos, nuevamente podemos afirmar que hay notorias diferencias entre determinados centros públicos que se estarían encargando de la escolarización de los residentes

extranjeros, y que los centros concertados evitarían claramente su escolarización, que no correspondería con su situación residencial.

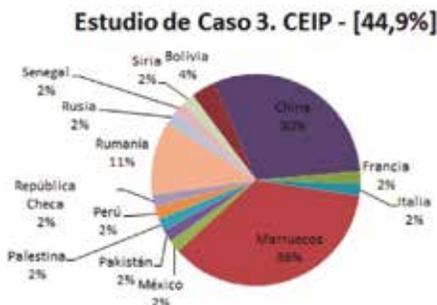
4.3.1. Estudio de caso CAC-3

El centro escolar que hemos seleccionado en nuestro tercer caso (CAC-3) es el único de titularidad pública de los tres. A diferencia de los otros dos se sitúa en el corazón de un barrio histórico de la ciudad, llamado “Sagrario”, una zona acomodada de la ciudad que convive con monumentos y edificios históricos patrimoniales protegidos. La población residente es sobre todo autóctona de clase media, aunque en los últimos años han proliferado las tiendas de ultramarinos o locutorios, cuyos propietarios son de nacionalidad extranjera.

Como apuntábamos, el colegio se caracteriza porque presenta los datos de mayor concentración de alumnado extranjero de la ciudad, con un 44,9%, casi la mitad de su alumnado es de nacionalidad extranjera. Contrastan estos elevados datos de concentración escolar con su ubicación en una sección censal con una presencia baja de menores extranjeros. Se trata del colegio con la mayor diversidad por origen en cuanto al alumnado escolarizado (Figura 6). Los datos indican un total de 14 nacionalidades repartidas proporcionalmente, aunque destacan la marroquí (36%) y china (30%).

FIGURA 6

ALUMNADO EXTRANJERO POR NACIONALIDAD. CAC-3



Fuente: elaboración propia (CEJA 2014-15).

La razón que explica esta diversidad étnica se encuentra en la propia composición y características residenciales de la zona. En primer lugar, se trata de una zona de la ciudad en la que no hay una elevada segregación residencial y las nacionalidades están más repartidas en las secciones censales. Los datos muestran una presencia moderada y diversa de nacionalidades en el territorio, con mayor peso de la marroquí (aunque menor que en otras zonas), china y boliviana. En segundo lugar, la extensión es también menor que otras AIE, por lo que las secciones son más “abarcables”.

Su mayor particularidad reside en el hecho de que se sitúa muy cercano a otros colegios concertados que no escolarizan a alumnado extranjero, a pesar de situarse muy próximos, en un radio aproximado de 500 metros, un total de cinco colegios. Los cuatro centros limítrofes, además, tienen un perfil muy diferenciado, al tratarse todos ellos de centros concertados de diferentes congregaciones eclesiásticas (Maristas y Escolapios) con un enfoque católico y más elitista en su filosofía, que podría estar explicando una composición escolar homogénea de alumnado autóctono. Además, como apuntábamos anteriormente, las secciones censales con mayor presencia de residentes extranjeros se sitúan más cercanas a los colegios concertados, pero los datos demuestran que no se escolarizan en ellos. Se infiere que, en lugar de escolarizarse en ellos, lo estarían haciendo en el CAC-3, lo que en la práctica llevaría a que los escolares que residen en estas secciones pasarían por delante de los colegios concertados para escolarizarse en el público.

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Hemos comprobado que la distribución residencial de la población extranjera en la ciudad es desigual, se concentra en mayor medida en las zonas más periféricas de la ciudad (norte y sur) y reside en mayor medida en secciones con mayores índices de vulnerabilidad. Nuestros resultados coinciden con estudios llevados a cabo en otras ciudades andaluzas que demuestran la *segregación residencial* que sufre esta población (Checa-Olmos et al., 2011) y complementamos el análisis de Capote (2017) sobre la segregación marroquí en la ciudad, añadiendo la concentración de la población rumana en la Zona Norte, que estaría consolidando esta zona como receptora de grupos más

vulnerables. La heterogeneidad respecto de otros grupos se observa respecto a otras nacionalidades como la senegalesa y boliviana, menos numerosas, que residen en mayor medida en la parte sur.

Además, los resultados apuntan a que la *segregación escolar* ha superado a la residencial, especialmente en etapas educativas tempranas, donde aparecen cifras elevadas, cercanas a la hipersegregación. Se ha evidenciado también cómo las lógicas de segregación escolar difieren según los grupos de origen y cómo la segregación residencial no puede explicar totalmente la concentración de esta población en determinados centros escolares, en base únicamente a factores de proximidad. En este sentido, la influencia de las políticas educativas en la configuración y diseño de la *zonificación escolar* podría estar agravando los niveles de segregación escolar: En primer lugar, porque el criterio de proximidad resulta ambiguo, como advierte Gómez Espino (2019), y es el hecho de residir en un distrito escolar el que determina finalmente las posibilidades de escolarización; y en segundo lugar, porque la composición de los distritos escolares se relaciona con la oferta de centros (Bischoff y Tach, 2018).

Nuestro análisis de distritos escolares a través de las *Áreas de Influencia Escolar* así lo demuestra, con resultados que indican una composición diferenciada, con zonas muy heterogéneas en cuanto a vulnerabilidad, origen de la población extranjera residente y oferta de centros escolares pública y concertada, lo que incide en que aparezcan determinados centros escolares que concentran a alumnado extranjero y otros centros que lo evitan. Son resultados que coinciden con estudios llevados a cabo en otras ciudades como Valencia (Rodríguez Victoriano et al., 2018), que demuestran la heterogeneidad entre los distritos escolares y la influencia de la localización de los centros en la concentración escolar. Del mismo modo que este estudio, hemos comprobado una tendencia a la concentración diversa, con más presencia de alumnado extranjero en las zonas periféricas, donde abundan los centros menos demandados, entre ellos concertados con un carácter asistencialista, frente a los distritos centrales, donde los centros concertados más elitistas, evitarían al alumnado extranjero no deseado, que se escolarizaría principalmente en los públicos.

Los datos para la ciudad han arrojado niveles de segregación escolar elevados, con alumnado concentrado en determinados centros escolares en función de su origen, principalmente rumano y marroquí, en contextos de alta vulnerabilidad socioeconómica. Ello

implica que la segregación escolar étnica en Granada corre el riesgo de cronificarse, lo que podría dar lugar a la aparición de centros gueto (Bayona i Carrasco y Domingo, 2019).

A través de nuestro estudio de casos de tres *Centros de Alta Concentración*, hemos comprobado diferentes lógicas de segregación escolar que superan la explicación residencial de elección y asignación por proximidad. Primero, a través de un centro concertado situado en una zona deprimida, con alta vulnerabilidad y presencia de población de etnia gitana, que concentra a alumnado de origen rumano (CAC-1); segundo, en el caso de un centro concertado en una zona de vulnerabilidad media que atraería a alumnado, también vulnerable y de nacionalidad rumana, residente en secciones censales más alejadas (CAC-2); y tercero, con un centro público situado en un barrio acomodado del centro de la ciudad que se encargaría de concentrar al alumnado extranjero residente de la zona, rodeado de colegios concertados más elitistas que estarían evitando su escolarización (CAC-3). En ningún caso la segregación residencial explica la escolar, por lo que no se podría reducir al factor cercanía la explicación causal de la concentración escolar. Estas lógicas se corresponden con tendencias de segregación diferenciadas en la red de centros pública y concertada, en función de su tipología y localización. De esta manera, aunque los centros públicos escolarizan un mayor número de alumnado extranjero, éste aparece más repartido, frente a la red concertada, que se mostraría como una red más segregada, con una composición escolar más homogénea en las aulas, pero más heterogénea entre los centros, como apuntan diferentes estudios en el contexto catalán (Benito y González, 2007; Síndic de Greuges, 2016).

Sin embargo, debemos de tener en cuenta las limitaciones de nuestro estudio, derivadas de una concepción del alumnado extranjero basado únicamente en la nacionalidad y en registros administrativos. En este sentido, hemos medido la segregación escolar y la composición del alumnado en base a la nacionalidad extranjera, por lo que los datos de segregación étnica podrían ser mayores al añadir las segundas generaciones o aquellos que adquirieron la nacionalidad posteriormente, del mismo modo que habría que precisar más el impacto de la segregación en la población extranjera de etnia gitana —o indígena— que desaparece en los registros oficiales y en esta investigación. Además, debido a que el contexto analizado presenta una moderada presencia extranjera, se deberá de comprobar si estos datos se mantienen en el tiempo y cuál es su evolución.

Finalmente, añadir que, a través de nuestro estudio, hemos querido acercarnos a las cifras de concentración de una ciudad de tamaño medio y de cifras de población extranjera moderada. Consideramos necesaria una apertura hacia estudios que midan la segregación a otras ciudades, no sólo aquellas de gran magnitud. En este sentido, consideramos que la investigación aquí propuesta podría ser replicada en otros contextos similares.

BIBLIOGRAFÍA

- Alegre, M. Á. (2010). Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1157-1178. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400006>
- Alegre, M. Á., 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 de Profesorado*, 12(2), 1-26. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev122ART5.pdf>
- Bagley, C. (1996). Black and White Unite or Flight? The racialised dimension of schooling and parental choice. *British Educational Research Journal*, 22(5), 569-580. <https://doi.org/10.1080/0141192960220504>
- Bayona i Carrasco, J. y Domingo, A. (2019). Proceso migratorio, concentración escolar y resultados académicos en Cataluña. *Migraciones*, (47), 3-34. <https://doi.org/10.14422/mig.i47y2019.001>
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 325-345. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>
- Benito, R. y González, I. (2007). *Processos de segregació escolar a Catalunya* (Editorial). Recuperado de <https://www.fbofill.cat/sites/default/files/464.pdf>
- Billingham, C. M. (2019). Within-District Racial Segregation and the Elusiveness of White Student Return to Urban Public Schools. *Urban Education*, 54(2). <https://doi.org/10.1177/0042085915618713>
- Bischoff, K. y Tach, L. (2018). The Racial Composition of Neighborhoods and Local Schools: The Role of Diversity, Inequality, and School Choice. *City and Community*, 17(3). <https://doi.org/10.1111/cico.12323>
- Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. Decreto 40/2011, de 22 de febrero., Pub. L. No. 40, 8 (2011). Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/40/boletin.40.pdf>
- Bonal, X. y Bellei, C. (2018). *Understanding School Segregation: Patterns, Causes and Consequences of Spatial Inequalities in Education*. (X. Bonal & C. Bellei, Eds.) (1st ed.). Bloomsbury Publishing Plc. <https://doi.org/10.5040/9781350033542>

- Burgess, S., Greaves, E. y Vignoles, A. (2019). School choice in England: evidence from national administrative data. *Oxford Review of Education*, 45(5), 690-710. <https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1604332>
- Capote, A. y Nieto, J. A. (2017). Segregación de la Población Marroquí en los Principales Núcleos Urbanos de Andalucía. *Contexto*, XI(14), 23-41.
- Checa-Olmos, J. C., Arjona-Garrido, Á. y Checa-Olmos, F. (2011). Segregación residencial de la población extranjera en Andalucía, España. *Papeles de Poblacion*, 17(70), 219-246.
- Cobb, C. D. y Glass, G. V. (1999). Ethnic segregation in Arizona charter schools. *Education Policy Analysis Archives*, 7(1), 1-39.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. y York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington D.C. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>
- De Pablos, J. C. y Susino, J. (2010). Vida urbana: entre la desigualdad social y los espacios del habitar. *Anduli*, (9), 119-142. Recuperado de https://institucional.us.es/revistas/anduli/9/art_7.pdf
- Duncan, O. D. y Duncan, B. (1955). A Methodological Analysis of Segregation Indexes. *American Sociological Review*. <https://doi.org/10.2307/2088328>
- García-Castaño, F. J. y Rubio-Gómez, M. (2013). «Juntos pero no revueltos»: Procesos de concentración escolar del «alumnado extranjero» en determinados centros educativos. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 68(1), 7-31. <https://doi.org/10.3989/rdtp.2013.01.001>
- Gómez-Espino, J. M. (2019). Zonificación escolar, proximidad espacial y segregación socioeconómica. Los casos de Sevilla y Málaga. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (168), 35-54. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.168.35>
- Hutchens, R. (2004). One Measure of Segregation. *International Economic Review*, 45(2), 555-578. <https://doi.org/doi:10.1111/j.1468-2354.2004.00136.x>
- Instituto Nacional de Estadística. (2015). Padrón municipal de habitantes. Recuperado de <https://www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.htm?padre=517&capsel=525>
- Intxausti, N., Etxeberria, F. y Bartau, I. (2017). Effective and inclusive schools? Attention to diversity in highly effective schools in the Autonomous Region of the Basque Country. *International Journal of Inclusive Education*, 21(1). <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1184324>
- Krüger, N. (2020). Efectos compañero en contextos Escolares altamente segregados. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 18(4), 171-196. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.003>
- Kye, S. H. (2018). The persistence of white flight in middle-class suburbia. *Social Science Research*, 72, 38-52. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2018.02.005>

- Logan, J. R., Zhang, W. y Oakley, D. (2017). Court orders, white flight, and school district segregation, 1970-2010. *Social Forces*, 95(3). <https://doi.org/10.1093/sf/sow104>
- López Falcón, D. y Bayona i Carrasco, J. (2012). Segregación escolar y residencial en Barcelona: del boom migratorio al asentamiento. En F. J. García Castaño & A. Olmos Alcaraz (Eds.), *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela* (pp. 21-42). Madrid: Trotta.
- Lubián, C. (2016). La escolarización del alumnado de nacionalidad extranjera en la ciudad de Granada. Diferencias por nacionalidad y el papel de la red privada-concertada. *Revista de Sociología de la Educación – RASE*, 9(2), 212-231.
- Massey, D. S. y Denton, N. A. (1988). The Dimensions of Residential Segregation. *Social Forces*, 67(2), 281-315. <https://doi.org/10.1093/sf/67.2.281>
- Murillo, F. J. (2016). Midiendo la segregación escolar en América Latina. Un análisis metodológico utilizando el TERCE. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 14.4(2016), 33-60. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.4.002>
- Murillo, F. J., Belavi, G. y Pinilla, L. M. (2018). Segregación escolar público-privada en España. *Papers. Revista de Sociología*, 1(1), 1-31. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2392>
- Park, R. E. (1926). The urban community as a spatial pattern and a moral order. *The Urban Community*, 2, 3-18.
- Rodríguez Victoriano, J. M., de Madaria Escudero, B., García de Fez, S., Galdón-Estevan, D., Requena Mora, M. y Muñoz-Rodríguez, D. (2018). El proyecto “Mapa escolar de Valencia”: análisis de la zonificación educativa de la ciudad de Valencia. *Arxius*, (39), 129-142. Recuperado de <https://roderic.uv.es/handle/10550/72790>
- Saporito, S. y Van Riper, D. (2016). Do irregularly shaped school attendance zones contribute to racial segregation or integration? *Social Currents*, 3(1). <https://doi.org/10.1177/2329496515604637>
- Síndic de Greuges. (2008). *La Segregación Escolar En Catalunya. Informe Extraordinario* (Vol. Mayo). Recuperado de http://www.terassa.cat/files/9-4137-fichero/Sindic-Segregacio_escolar_08.pdf
- Síndic de Greuges. (2016). *La segregación escolar en Cataluña (I): La gestión del proceso de admisión de alumnado*. Recuperado de [http://sindicdegreugesdecatalunya.org/site/unitFiles/4155/Informe segregacion escolar_I_gestionproceso%20admission_castellano_def.pdf](http://sindicdegreugesdecatalunya.org/site/unitFiles/4155/Informe%20segregacion%20escolar_I_gestionproceso%20admission_castellano_def.pdf)
- Sohoni, D. y Saporito, S. (2009). Mapping School Segregation: Using GIS to Explore Racial Segregation between Schools and Their Corresponding Attendance Areas. *American Journal of Education*, 115(4), 569-600. <https://doi.org/10.1086/599782>
- Yoon, E. S. y Lubienski, C. (2018). Thinking Critically in Space: Toward a Mixed-Methods Geospatial Approach to Education Policy Analysis. *Educational Researcher*, 47(1), 53-61. <https://doi.org/10.3102/0013189X17737284>