



## POBREZA URBANA Y CULTURA ESCOLAR DESAFIADA

**Natalia Isabel D'Angelo**

Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación- Universidad Iberoamericana Ciudad de México

**Elda Alejandra García Alarcón**

Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación- Universidad Iberoamericana Ciudad de México

**Teresa Fernández Clyde**

Centro de Atención Estudiantil Universitaria- Universidad Iberoamericana Ciudad de México

---

**Área temática:** Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo.

**Línea temática:** Educación y desigualdad social.

**Tipo de ponencia:** Reportes parciales o finales de investigación.

---

### **Resumen:**

La pobreza urbana vulnera el derecho a la educación de múltiples formas. Aquí exploramos cómo ello se manifiesta en el ámbito de lo simbólico y relacional en tanto barreras culturales y administrativas que afectan las posibilidades de una inclusión educativa plena y beneficiosa para los pobres urbanos. Los hallazgos derivan de una revisión sistemática de literatura centrada en las relaciones entre pobreza urbana y educación. Encontramos diversos modos en que esta dimensión afecta los logros educativos. Fenómenos como la *disonancia cultural entre escuelas y familias*; *la perspectiva del déficit* que los actores educativos portan sobre las posibilidades de aprovechamiento escolar de los pobres; *el deterioro del clima escolar* y de las *relaciones entre maestros, maestras y estudiantes* configuran una cultura escolar desafiada. Estos elementos enriquecen la comprensión de los desafíos que enfrenta la población pobre urbana en su vínculo con la escuela y en sus posibilidades de aprovechar sus beneficios. Ponen de manifiesto que las amenazas que se ciernen sobre esta población trascienden la dimensión material y se expanden y profundizan en el espacio simbólico.

**Palabras clave:** pobreza urbana, derecho a la educación, cultura escolar, relación maestro estudiante, perspectiva del déficit

## Introducción

La creciente urbanización en el mundo presenta, en principio, importantes oportunidades para el desarrollo de la población a partir de mayores salarios promedio y la ampliación de la cobertura en servicios básicos, entre los que se incluye la educación. Estos beneficios, sin embargo, no se distribuyen de manera uniforme. A la par de la expansión de las ciudades, se observa una creciente precarización en las condiciones de vida: 75% de las ciudades del mundo tienen niveles de desigualdad salarial más altos que hace dos décadas, y en países de ingresos medios y altos como los de Asia Central, Europa y América Latina y el Caribe, entre 49% y 64% de la pobreza nacional es urbana (Alkire, Chatterjee, Conconi, Seth y Vaz, 2014). En México, de los 53.4 millones de personas que viven en situación de pobreza –el 45.6% de la población–, dos de cada tres viven en zonas urbanas (CONEVAL, 2014).

Por otro lado, las ciudades no han resuelto el acceso a los servicios básicos y su pleno aprovechamiento. Aunque cada vez más niñas van a la escuela básica, 91% en países en desarrollo, ello no garantiza el aprendizaje; seis de cada diez niñas y jóvenes a nivel mundial no alcanzan los niveles mínimos de conocimientos esperados (UNESCO Institute for Statistics, 2017). Y son los pobres quienes tienen menores logros. La profunda influencia del contexto socioeconómico sobre la educación, demostrada hace más de 50 años en el informe Coleman (1966) continúa siendo una importante preocupación en la investigación educativa (Aikens y Barbarin, 2008; Blanco, 2011; Ferguson, Bovaird y Mueller, 2007; OECD, 2012; Román, 2013; Tilak, 2002).

Los entornos urbanos presentan desafíos en el acceso a los servicios a los hogares pobres (Winchester, 2008); la educación no es la excepción. La pobreza concentrada en los vecindarios urbanos y las condiciones sociales adversas que la acompañan afectan el rendimiento de escuelas y estudiantes (Noguera, 2011). La pobreza urbana y su relación con la educación se encuentran insuficientemente estudiados. Las ciudades presentan para los hogares pobres entornos con dinámicas singulares relacionadas con el tamaño y diversidad de la población, la extensión del territorio y las posibilidades para transitarlo, la demanda de productos, servicios y mano de obra y la desigual concentración de riqueza, entre otras. Conocer mejor cómo estas configuran el ambiente y las condiciones en que niños, niñas y jóvenes pobres urbanos acceden a la educación, así como los logros que desarrollan, resulta prioritario para la investigación, las políticas y los programas sociales.

Al llevar nuestra atención a las formas en que la literatura explica los déficits educativos de los pobres urbanos, advertimos un importante corpus de investigaciones que examinaba las condiciones que afectan el proceso educativo en el ámbito simbólico y relacional, como las tensiones en las relaciones entre docentes, estudiantes y sus familias y el deterioro del clima escolar. Los hallazgos que aquí se recuperan favorecen la comprensión sobre las oportunidades efectivas y los límites que tiene esta población para aprovechar los potenciales beneficios de la educación.

Además de proponer una lectura asentada en la categoría cultura escolar desafiada, recogemos estudios sobre experiencias de intervención educativa en población pobre urbana que, con base en la combinación de diversos componentes (académico, relacional, socioemocional) han mejorado distintas dimensiones aquí

analizadas. Sus experiencias pueden orientar acciones con vías a favorecer las condiciones de aprendizaje de los pobres urbanos.

### **Objetivo**

Explorar las manifestaciones de la cultura escolar desafiada en la literatura internacional, y exponer los modos en que vulneran el derecho a la educación de los pobres urbanos.

## **Desarrollo**

### **Metodología**

Se presentan los resultados parciales de una revisión sistemática de literatura (RSL) internacional que indagó las condiciones en que la población pobre urbana accede a la educación y los logros educativos que desarrolla, siguiendo los pasos de Khan, Kunz y Kleignen (2003). Dicha RSL buscó investigación empírica en inglés y español en las bases de datos Web of Science, SciELO y EBSCO. Para ello se integraron algoritmos de búsqueda a partir de la definición de cinco componentes analíticos: pobreza, ámbito urbano, educación, educación vocacional o técnica y logro educativo.

Se recuperaron en total 2,717 artículos que pasaron por un proceso de selección de dos etapas. Una primera lectura de resúmenes redujo el volumen a 253 artículos. Las exclusiones obedecieron a: año de publicación anterior a 1995, repetición, falta de resumen, idioma distinto al inglés o español, no presenta investigación empírica y ausencia de temas educativos, condición de pobreza o residencia urbana en foco de la investigación. Los 253 artículos restantes se leyeron íntegros; 66 de ellos cumplieron con los criterios de inclusión: investigación original, publicada entre 1995 y 2017 en revistas arbitradas en inglés o español, que estudia un problema educativo en grupos en condición de pobreza, presenta resultados específicos de un entorno urbano y cuenta con calidad metodológica satisfactoria.

### **Procedimiento de análisis**

Las principales características de los estudios se registraron en una matriz: diseño, población con la que se trabajó, resultados centrales, conclusiones y posibles sesgos, entre otros. La información consignada -validada de manera colectiva- fue codificada deductivamente en función de las dimensiones de logro y condiciones que guiaron la revisión. Luego, una codificación inductiva hizo emerger nuevas categorías que recogen y dan forma a la experiencia educativa de las familias pobres urbanas. Entre éstas se encuentra la de *cultura escolar desafiada*, aquí desarrollada, que resultó de los hallazgos de 15 artículos. Por su parte, las experiencias favorables en intervenciones educativas, se recogieron de 11 artículos.

### **Caracterización de la literatura**

La literatura analizada en esta categoría emplea sobre todo enfoques cualitativos y diseños de tipo etnográfico (IO); pero se encuentran también estudios cualitativos interpretativo (I), descriptivo (I) y

cuantitativos de tipo cuasi experimental (1), y correlacionales (2). En su mayoría, fueron llevados a cabo en los Estados Unidos (10); el resto de los estudios se realizaron en Inglaterra (1), Argentina (2) –todos países con alto nivel de renta–, Kenia (1) –de renta media baja– y Uganda (1), –el único de renta baja–. No obstante, este sesgo, consideramos que los fenómenos identificados ofrecen pistas para interpretar problemáticas que configuran las relaciones escolares en contextos más cercanos.

Los artículos donde se encontraron iniciativas de mejora, son en su mayoría de metodologías cuantitativas (6): de tipo cuasi experimental (4), y correlacional (2), pero también estudios cualitativos de caso (1), interpretativos (1) y etnográficos (3). Prácticamente todos ellos se llevaron a cabo en los EE.UU. (9), con excepción de uno hecho en un país de renta media alta –Turquía– y otro más de país de renta media baja –Kenia–.

### **La cultura escolar desafiada**

Esta categoría emergió al observar el tratamiento de una serie de fenómenos que afectan el funcionamiento de escuelas (que atienden a población pobre urbana) y los resultados educativos de quienes asisten a ellas. El corpus se enfocó en los marcos de referencia que orientan las prácticas dentro de las escuelas y las relaciones entre personal docente, directivo, estudiantes y familias. La literatura señaló la existencia de tensiones en el vínculo maestros o maestras y estudiantes, disonancia cultural entre los mundos escolar y familiar, perspectiva del déficit y desafíos para el desempeño asociados con estereotipos raciales. Se pone de manifiesto el peso de factores que trascienden la cuestión material y se exponen las limitaciones a las que se enfrentan las escuelas que atienden a población pobre urbana y cuyos efectos recaen en la comunidad educativa en su conjunto.

### **Expresiones de la cultura escolar desafiada**

Los entornos de pobreza urbana, que imponen mayores privaciones, tensiones y riesgos a la vida diaria, incrementan los desafíos en las relaciones de maestros con alumnos y de escuelas con familias. Las investigaciones sobre la relación maestro-alumno y logro educativo, mostraron que la calidad del vínculo afecta los resultados. Un estudio observó que conforme se avanza en la trayectoria académica y aumentan las exigencias académicas se verifica una pérdida del componente afectivo que conlleva al incremento del conflicto en este vínculo (Collins, O'Connor, Supplee y Shaw, 2017). En el mismo sentido, Jain et al. (2015) observaron la disminución en la calidad del clima escolar conforme se produce un avance en los niveles educativos. Detectaron además que tanto la calidad de la relación maestro-alumno como del clima escolar, disminuyen de acuerdo con la concentración de estudiantes pobres, provenientes de minorías étnicas y con bajo logro de aprendizaje previo. Abuya et al. confirmaron que la falta de empatía de maestros hacia alumnos propicia el abandono entre niños de familias pobres (2013).

Un buen vínculo interpersonal, sin embargo, no es garantía de mejor desempeño. En contextos desafiantes es posible encontrar buenas relaciones al tiempo que prevalecen bajos logros de aprendizaje. El avasallante peso de las necesidades materiales y emocionales de los alumnos, además de las carencias en logros de

aprendizaje previos, expone a los docentes a una difícil tensión en su labor, en cuyo marco deciden privilegiar lo personal y relegar el trabajo académico (Athanases y de Oliveira, 2014; Nasir, Jones y McLaughlin, 2011). En estos casos, las buenas relaciones entre docentes y alumnos suelen fundarse en el apoyo, pero esto no necesariamente favorece el aprendizaje. Biag destacó que el empeño de los maestros por brindar apoyo personal y emocional -además de académico- a jóvenes en riesgo, se dificulta por la carencia de estrategias para hacer frente a esas realidades (2016).

A pesar de registrar un alto compromiso de maestros por favorecer el logro educativo y apoyar el desarrollo psico y socioemocional de los alumnos, 6 trabajos identificaron la *perspectiva de déficit* entre maestros como un obstáculo en la relación con estudiantes y familias (Altinyelken, Moorcroft y van der Draai, 2014; Baker, Street y Tomlin, 2006; Biag, 2016; Lawson, 2003; Liou, Marsh y Antrop-González, 2017; Weis et al., 2015). Estos trabajos observaron que las bajas expectativas de docentes y personal directivo sobre familias, alumnos y sus capacidades, interfieren en el logro educativo y producen tensiones en la comunidad que pueden llegar a propiciar daños severos en sus miembros. En un estudio que analizó las relaciones entre escuelas y familias en contextos de alta incidencia de violencia y uso de drogas, se observó que los mecanismos de protección a los que recurre la escuela conllevan la estigmatización de las familias. Los maestros imputan los comportamientos negativos de los niños a la irresponsabilidad y negligencia parental, provocando frustración y agravio, y promoviendo una relación de oposición en la que las familias perciben que sus voces dejan de ser escuchadas (Lawson, 2003).

Otros estudios constataron que pese a los esfuerzos del personal por ofrecer un ambiente seguro con valores de cuidado (Biag, 2016), o reformar el currículum con un enfoque incluyente (Liou et al., 2017), la perspectiva del déficit afecta las expectativas de desempeño de alumnos provenientes de familias pobres y en especial, de minorías raciales. Concluyen que es necesario dotar de mejores herramientas pedagógicas a docentes para que un mayor acercamiento, no sacrifique el logro de aprendizaje.

Bertrand et al., registraron el predominio de esta perspectiva entre funcionarios y otros actores vinculados al diseño de políticas educativas (2015). Destacaron que estas condiciones obstaculizan los cambios en las orientaciones de las políticas para la equidad educativa (Bertrand, Perez y Rogers, 2015).

Un programa de atención inicial en universidades reveló que los profesores no comulgaban con la orientación que aboga por atender el rezago con que llegan los jóvenes de bajo NSE (Arias, Mihal, Lastra y Gorostiaga, 2015). Otra iniciativa diseñada para mejorar el logro en disciplinas STEM de alumnos latinos pobres fracasó debido a la reducción en los contenidos y el nivel de exigencia por ser considerados demasiado altos para este grupo (Weis et al., 2015). Las bajas expectativas implícitas corroen la autoconfianza de los pobres urbanos con respecto a su capacidad de obtener mayores logros e interfieren en el éxito de proyectos comprometidos con la equidad educativa.

En torno a *la disonancia entre el mundo escolar y el familiar*, un estudio develó las tensiones que emergen por la diferencia de hábitos y la falta de reconocimiento de los saberes producidos en el seno de las familias

(Baker et al., 2006). Otros desencuentros se manifestaron por la preferencia del uso del inglés por encima de la lengua nacional en escuelas de Uganda (Altinyelken et al., 2014). También se verificó un conflicto respecto a las concepciones de involucramiento parental, que al definirse desde la escuela sin atender la perspectiva de los padres, son percibidas como impuestas (Lawson, 2003). Estos conflictos desgastan el desempeño y ponen en riesgo la relevancia de la educación.

*La conciencia sobre los estereotipos sociales menoscaba el modo de aprovechar la educación* entre pobres urbanos. Un estudio mostró, en alumnos de secundaria en Argentina, que conocen los prejuicios e imágenes de peligro y criminalización que pesan sobre ellos y sus comunidades, lo que impacta negativamente sus aspiraciones (Machado, 2016). Otro puso de manifiesto el peso negativo de los estereotipos raciales en la autoeficacia, la autoestima y el logro (Wasserberg, 2014).

### Lecciones sobre iniciativas probadas

Por lo anterior, resulta oportuno destacar iniciativas que han contribuido a aminorar las tensiones identificadas. Por ejemplo, la literatura subraya la importancia de favorecer *la articulación entre actores escolares y extraescolares*. El acercamiento entre escuelas, familias y comunidades mejoró los niveles de aprendizaje, (Hungu y Ngware, 2017; Malecki y Demaray, 2006; Walsh et al., 2014), redujo el ausentismo escolar, el abandono e incrementó el compromiso de estudiantes (Rodríguez y Conchas, 2009). La sinergia colaborativa entre personal escolar y familias resulta fundamental en el desempeño (Auerbach y Collier, 2012; Şahin, 2008). Para posibilitarla deben ensayarse modos de aproximación que favorezcan una comunicación respetuosa y formas de participación con las que las familias se sientan acogidas.

*La incorporación de la dimensión socioemocional* se pudo incorporar al trabajo académico; enriqueció el ambiente de aprendizaje y fortaleció las relaciones maestro-alumno y la confianza personal en niños, niñas y jóvenes (McCormick, O'Connor, Cappella y McClowry, 2015; Williams, 2009).

La *formación docente* orientada a poner en contacto directo a futuros maestros con alumnos de contextos desafiantes, favoreció la comprensión de las circunstancias específicas de la pobreza urbana. Contribuyó a mejorar la enseñanza y derribar prejuicios sobre estas poblaciones (Matsko y Hammerness, 2014).

En la educación superior, la *integración académica* favoreció la transición de jóvenes de bajo NSE con deficiente preparación previa por medio de comunidades de aprendizaje (Hill y Woodward, 2013) y del reforzamiento de habilidades académicas y socioemocionales (Jaffe □ Walter y Lee, 2011). Se mostró que es posible atender las necesidades de jóvenes tradicionalmente excluidos para facilitarles una integración efectiva, frente a los complejos retos de niveles educativos superiores.

### Discusión

Estos trabajos revelan una parte de los desafíos que enfrenta la labor educativa en contextos de pobreza urbana. Lo novedoso es la atención puesta sobre la interacción de dimensiones sociales, educativas y culturales, y la identificación de conflictos que tensionan y desafían la cultura escolar.

Estas problemáticas afectan el desarrollo de las relaciones en la escuela, disminuyendo la calidad del clima y los lazos al interior y al exterior. Esto interfiere en el desarrollo deseable del trabajo académico y del logro educativo. Por otra parte, los abordajes no ignoran la complejidad del desafío que exige mucho más que voluntarismo.

Las experiencias de compromiso y acercamiento docente son insuficientes frente a la ausencia de acompañamiento institucional coordinado, que suele verse tensionado por concepciones meritocráticas de la educación. Es ahí donde el conflicto se instala en un nivel más amplio, vinculado al orden social vigente.

La imbricación de factores político-organizativos con la dimensión sociocultural reveló que la incorporación de niños, niñas y jóvenes portadores de culturas, intereses y necesidades diversas demandan la transformación del currículo prescrito y las prácticas institucionales establecidas. Esto plantea una visión crítica sobre cómo la escuela define los aprendizajes esperados exclusivamente en términos de su arbitrio cultural.

Las experiencias con buenos resultados auguran oportunidades. Los actores educativos pueden aminorar los riesgos de fracaso al favorecer la construcción de instituciones empáticas y ambientes propicios para el aprendizaje. Consistentemente, las iniciativas exitosas tienen como base la apertura de la escuela a la comunidad y a diversos actores, para entender sus demandas y construir formas de atención. Es necesario superar la visión del déficit y reconocer los talentos de familias pobres urbanas, con posibilidades inexploradas por la escuela.

## Conclusiones

Esta ponencia puso de relieve distintas manifestaciones en que se verifica el fenómeno de la cultura escolar desafiada en entornos de pobreza urbana, como una dimensión analítica que remite a una labor escolar tensionada por factores de índole material y simbólico, cuyo resultado es la producción de bajo logro educativo. Esto conlleva pocas posibilidades de superar la condición de origen. En estos contextos, las instituciones se muestran desbordadas por las numerosas demandas que supone la atención a una población distinta para la que tradicionalmente se preparó. Desentrañar las dinámicas que afectan el funcionamiento de las escuelas que atienden a poblaciones con amplios rezagos sociales, constituye una tarea fundamental, para continuar con el cambio de rumbo y alcanzar la meta de ofrecer condiciones propicias para garantizar el derecho a la educación de todos y todas.

De esta revisión se desprenden algunas recomendaciones en términos de investigaciones futuras, intervenciones en centros escolares y diseño de políticas. En primer lugar, se considera necesario construir una línea de investigación sobre pobreza urbana y educación y atender la perspectiva de los sujetos y la ponderación de sus logros. En segundo término, se extrae de la literatura estudiada que el riesgo de fracaso educativo podría aminorarse con escuelas empáticas que se abren a la comunidad y superan la

perspectiva de déficit. En tercer y último lugar, se requiere que la política social en su conjunto trabaje de manera intersectorial y garantice condiciones de educabilidad entre familias pobres urbanas, además de programas educativos que promuevan entre las instituciones educativas sensibilidad a sus intereses y necesidades.

## Referencias

- Abuya, B., Oketch, M. y Musyoka, P. (2013). Why do pupils dropout when education is «free»? Explaining school dropout among the urban poor in Nairobi. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 43(6), 740-762.
- Aikens, N. L. y Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 235-251.
- Alkire, S., Chatterjee, M., Conconi, A., Seth, S. y Vaz, A. (2014). *Poverty in Rural and Urban Areas. Direct Comparisons using the global MPI 2014*. Recuperado de <https://www.ophi.org.uk/wp-content/uploads/Poverty-in-Rural-and-Urban-Areas-Direct-Comparisons-using-the-Global-MPI-2014.pdf>
- Altinyelken, H. K., Moorcroft, S. y van der Draai, H. (2014). The dilemmas and complexities of implementing language-in-education policies: Perspectives from urban and rural contexts in Uganda. *International Journal of Educational Development*, 36, 90-99.
- Arias, M. F., Mihal, I., Lastra, K. y Gorostiaga, J. (2015). El problema de la equidad en las universidades del conurbano bonaerense en Argentina: Un análisis de políticas institucionales para favorecer la retención. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 47-69.
- Athanases, S. Z. y de Oliveira, L. C. (2014). Scaffolding versus routine support for Latina/o youth in an urban school: Tensions in building toward disciplinary literacy. *Journal of Literacy Research*, 46(2), 263-299.
- Auerbach, S. y Collier, S. (2012). Bringing high stakes from the classroom to the parent center: Lessons from an intervention program for immigrant families. *Teachers College Record*, 114(3), 1-40.
- Baker, D., Street, B. y Tomlin, A. (2006). Navigating schooled numeracies: Explanations for low achievement, in mathematics of UK children from low SES background. *Mathematical Thinking and Learning*, 8(3), 287-307.
- Bertrand, M., Perez, W. Y. y Rogers, J. (2015). The covert mechanisms of education policy discourse: Unmasking policy insiders' discourses and discursive strategies in upholding or challenging racism and classism in education. *Education Policy Analysis Archives*, 23(93).
- Biag, M. (2016). A descriptive analysis of school connectedness: The views of school personnel. *Urban Education*, 51(1), 32-59.
- Blanco, E. (2011). *Los límites de la escuela. Educación, desigualdad y aprendizajes en México*. México: El Colegio de México.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of Educational Opportunity Study (EEOS)*. Inter-university Consortium for Political and Social Research [distributor].
- Collins, B. A., O'Connor, E. E., Supplee, L. y Shaw, D. S. (2017). Behavior problems in elementary school among low-income boys: The role of teacher-child relationships. *Journal of Educational Research*, 110(1), 72-84.
- CONEVAL. (2014). *Pobreza urbana y de las zonas metropolitanas en México* [Report].
- Ferguson, H. B., Bovaird, S. y Mueller, M. P. (2007). The impact of poverty on educational outcomes for children. *Paediatrics & Child Health*, 12(8), 701-706.
- Hill, W. y Woodward, L. S. (2013). Examining the impact learning communities have on college of education students on an urban campus. *Journal of College Student Development*, 54(6), 643-648.
- Hungi, N. y Ngware, M. (2017). Investigating the effects of community-based interventions on mathematics achievement of girls from low-income households in Kenya. *Cogent Education*, 4(1).
- Jaffe-Walter, R. y Lee, S. J. (2011). "To Trust in My Root and to Take That to Go Forward": Supporting College Access for Immigrant Youth in the Global City. *Anthropology & Education Quarterly*, 42(3), 281-296. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2011.01132.x>

- Jain, S., Cohen, A. K., Huang, K., Hanson, T. L. y Austin, G. (2015). Inequalities in school climate in California. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 237-261.
- Khan, K. S., Kunz, R., Kleijnen, J. y Antes, G. (2003). Five steps to conducting a systematic review. *Journal of the Royal Society of Medicine*, (96), 118-121.
- Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38(1), 77-133.
- Liou, D. D., Marsh, T. E. J. y Antrop-González, R. (2017). Urban sanctuary schools for diverse populations: Examining curricular expectations and school effectiveness for student learning. *Equity & Excellence in Education*, 50(1), 68-83.
- Machado, M. L. (2016). Relatos de futuros, estudiantes y escolaridad en la sociedad contemporánea: Un estudio en contextos de pobreza urbana en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *Praxis educativa*, 20(3), 47-57.
- Malecki, C. K. y Demaray, M. K. (2006). Social support as a buffer in the relationship between socioeconomic status and academic performance. *School Psychology Quarterly*, 21(4), 375-395.
- Matsko, K. K. y Hammerness, K. (2014). Unpacking the «urban» in urban teacher education: Making a case for context-specific preparation. *Journal of Teacher Education*, 65(2), 128-144.
- McCormick, M. P., O'Connor, E. E., Cappella, E. y McClowry, S. G. (2015). Getting a good start in school: Effects of INSIGHTS on children with high maintenance temperaments. *Early Childhood Research Quarterly*, 30(Parte A), 128-139.
- Nasir, N. S., Jones, A. y McLaughlin, M. W. (2011). School connectedness for students in low-income urban high schools. *Teachers College Record*, 113(8), 1755-1793.
- Noguera, P. A. (2011). A Broader and Bolder Approach Uses Education to Break the Cycle of Poverty. *Phi Delta Kappan*, 93(3), 8-14.
- OECD. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing.
- Rodriguez, L. F. y Conchas, G. Q. (2009). Preventing truancy and dropout among urban middle school youth: Understanding community-based action from the student's perspective. *Education and Urban Society*, 41(2), 216.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59.
- ahin, A. (2008). A qualitative assessment of the quality of Turkish elementary schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, (30), 117-139.
- Tilak, J. (2002). Education and Poverty. *Journal of Human Development*, 3(2), 191-207.
- UNESCO Institute for Statistics. (2017). *More Than One-Half of Children and Adolescents Area Not Learning Worldwide*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-en-2017.pdf>.
- Walsh, M. E., Madaus, G. F., Raczek, A., Dearing, E., Foley, C., An, C., ... Beaton, A. (2014). A new model for student support in high-poverty urban elementary schools: Effects on elementary and middle school academic outcomes. *American Educational Research Journal*, 51(4), 704-737.
- Wasserberg, M. J. (2014). Stereotype threat effects on African American children in an urban elementary school. *The Journal of Experimental Education*, 82(4), 502-517.
- Weis, L., Eisenhart, M., Cipollone, K., Stich, A. E., Nikischer, A. B., Hanson, J., ... Dominguez, R. (2015). In the guise of STEM Education Reform: Opportunity structures and outcomes in inclusive STEM-focused high schools. *American Educational Research Journal*, 52(6), 1024-1059.
- Williams, A. (2009). Literacy for playwriting or playwriting for literacy. *Education and Urban Society*, 41(3), 387-409.
- Winchester, L. (2008). La dimensión económica de la pobreza y precariedad urbana en las ciudades latinoamericanas: Implicaciones para las políticas del habitat. *EURE (Santiago)*, 34(103), 27-47. <https://doi.org/10.4067/S0250-71612008000300002>