

Esta comunicación presenta un trabajo de corte etnográfico sobre el fenómeno de la concentración y segregación escolar por motivos de inmigración extranjera. La importancia del tema radica en la amenaza que supone dicho fenómeno a principios como la igualdad y cohesión social propios de un sistema educativo democrático. A partir del análisis del discurso escolar recogido a través de técnicas exploratorias cualitativas como la entrevista formal e informal (a Directores, Jefes de Estudios, Inspectores educativos y Presidentes de Asociaciones de Padres y Madres de alumnos/as) y la observación participante se profundizará en tres cuestiones fundamentales: a) las causas del fenómeno, b) sus consecuencias socio-educativas; d) y los diversos mecanismos que se implementan en el contexto español para evitar y eliminar dicho fenómeno.

La diversidad étnico-cultural en las escuelas españolas se ha visto incrementada en los últimos tiempos por la incorporación del alumnado inmigrante extranjero, si bien con anterioridad dicha diversidad se consideraba sinónimo de etnia gitana. Ya desde esas primeras consideraciones se han ido implementado diferentes modos de abordarla introduciendo la segregación del alumnado "diferente", ya sea separando por centros o por aulas. Fernández Enguita (1996) diferenció desde el punto de vista histórico tres etapas; una primera etapa de exclusión del colectivo gitano de la institución escolar; una segunda de segregación en las llamadas escuelas-puentes, que a pesar de su nombre, se convirtieron en una forma de escolarización segregada no transitoria; y una tercera en la que se les incorporó al aula ordinaria con el apoyo de programas de educación compensatoria. Por su parte Jordi Garreta (2007) añade una cuarta etapa en la que con la incorporación del alumno de origen inmigrante más allá del modelo compensatorio se introduce el discurso de la educación intercultural. Los programas compensatorios poco a poco han ido conviviendo con objetivos, y algunas prácticas, interculturales. No obstante nuestra experiencia en el terreno nos lleva a añadir que dicha coexistencia se ha convertido con frecuencia en identificación, ya que erróneamente se ha utilizado el término interculturalidad como sinónimo de compensación.

En la actualidad persiste la segregación de carácter permanente¹ por la concentración de alumnado inmigrante extranjero, tal y como pone de manifiesto este trabajo. Respecto al concepto de segregación escolar, ésta puede definirse como la "distribución desigual de ciertos grupos minoritarios entre los centros educativos de un país" (Vandenberghe, citado por Ferrer 2006). En cuanto a la ghettoización escolar, Moreno Yus (2003) señala que este proceso se refiere al "fenómeno mediante el cual los centros escolares atienden casi en exclusiva a alumnado procedente de grupos étnicos o culturales minoritarios o sin poder, bien por el traslado a las aulas del ghetto residencial del barrio que ubica al centro, o bien por el efecto de un traslado masivo del alumnado mayoritario y/o más normalizado desde el punto de vista material a otros centros, ante la presencia (amenazas e incertidumbre del mosaico diversidad-desigualdad) de alumnado minoritario o menos normalizado. Traslado u "opción de escape" que en más de una ocasión afecta permanentemente al profesorado".

Para abordar el primer objetivo de este trabajo, analizar el discurso escolar referido a los factores determinantes de la concentración y segregación en contextos escolares de inmigración, pasamos a detallar las características del contexto etnográfico de este estudio.

1. CONTEXTO ETNOGRÁFICO

El trabajo de campo se desarrolló durante el curso escolar 2007-08 con la colaboración inicial de 13 centros de Educación Secundaria del barrio granadino del Zaidín². Uno de los barrios de la provincia que ha visto en los

¹ También puntual o transitoria con los dispositivos dirigidos a hacer competentes al alumnado inmigrante extranjero en la lengua vehicular de la escuela, dispositivos presentes en las distintas comunidades autónomas con denominaciones distintas (por ejemplo, las aulas temporales de adquisición lingüística en Andalucía). Para profundizar el carácter segregador de estas prácticas escolares remitimos a los trabajos de Ortiz (2006).

² Durante el curso escolar 2007-08 de las 8 provincias andaluzas Granada es la que ocupa el cuarto puesto en concentración de población escolar de alumnado inmigrante extranjero con un 10,07% (sobre el total de alumnado inmigrante extranjero escolarizado en Andalucía). En primer lugar estaría Málaga con un 36,82%, seguida de Almería con un 23,13%, y Sevilla con un 10,15%. A nivel nacional, durante el mismo curso, de las 19 Comunidades Autónomas Españolas la Comunidad Andaluza ocupa el cuarto puesto con un 11,74% (sobre el total de alumnado inmigrante extranjero escolarizado en España). En primer lugar estaría la Comunidad Madrileña con un 20,73%, seguida de Cataluña con un 20,58% y la Comunidad Valenciana con un 13,12% (Fuente: http://www.educacion.es/mecd/estadisticas/educativas/eenu/result_det/2007/Extranjeros.pdf)

últimos años incrementar ampliamente su población inmigrante extranjera y que a diferencia de otros barrios se caracteriza por una considerable diversidad de los orígenes de la misma.

Considerando los escasos trabajos empíricos existentes en el contexto español sobre el tema la novedad de este trabajo reside en la adopción de un enfoque microsociológico (tomando como contexto de análisis el barrio). Esto ha permitido observar el entramado de relaciones inter-centros, la competitividad entre ellos, rece- los, dinámicas, políticas encubiertas, además de los discursos manifiestos.

La metodología de investigación empleada ha sido cualitativa, recurriendo a la entrevista en profundidad y observación participante como técnicas de recogida de datos. Se realizó un total de 45 entrevistas: a 13 Directores, 13 Jefes de Estudios, 6 inspectores educativos³ y 13 presidentes de Asociaciones de Padres y Madres del alumnado.

La siguiente tabla presenta los rasgos característicos de los centros que han participado en este estudio:

Tabla 1. CARACTERÍSTICAS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Centros de Secundaria	Titularidad	Oferta Educativa y Servicios ⁴	2005-06			2006-07			2007-08		
			Alumnado escolarizado en ESO, Bachillerato, FP, PGS								
			% alum Inmi.	Alu- min- mi.	Total alum	% alum Inmi.	Alu- mIn- mi.	Total alum	% alu- mIn- mi.	Alu- mIn- mi.	Total alum.
Centro A	Público	ESO, PGS, EE CAEP	54,21	45	83	60,91	53	87	48,80	41	84
Centro B	Público	ESO, BA, EE Centro DIC	4,30	27	627	6,11	36	589	11,13	55	494
Centro C	Público	ESO, BA, FP BILINGÜE	6,32	41	648	9,28	43	463	8,94	55	615
Centro D	Público	ESO, BA, FP Centro TIC, Bilingüe	6,13	36	587	8,31	45	541	12,47	66	329
Centro E	Público	ESO, BA, PGS, BA, FP, EPA	16,80	99	589	7,15	43	601	6,68	40	598
Centro F	Concertado	INF, PR, ESO, PGS, EE Comedor, A. Matinal	4,15	23	553	3,59	25	695	4,36	28	642
Centro G	Concertado	INF, PR, ESO, BA, Comedor, A. Matinal	0	0	390	0	0	395	0	0	384
Centro H	Concertado	INF, PR, ESO, BA, PGS, FP, EE Comedor, A. Matinal	0,85	6	705	1,94	14	720	1,30	9	690
Centro I	Concertado	PR, ESO, EE Comedor	1,64	6	365	1,38	5	361	2,55	9	352
Centro J	Concertado	INF, PRI, ESO, BA, EE Comedor, A. Matinal	0,17	1	556	0	0	487	0	0	384
Centro K	Concertado	INF, PRI, ESO, BA Comedor, A. Matinal	1,75	7	399	2,61	10	382	2,43	9	370
Centro L	Concertado	INF, PR, ESO, EE	0	0	245	0	0	237	0,86	2	232
Centro M	Concertado	INF, PR, ESO, BA, EE Comedor, A. Matinal	0,21	1	472	0	0	480	0,21	1	459

Fuente: Datos estadísticos obtenidos de las memorias informativas de los centros

Tal y como se puede observar en la Tabla 1, hemos contado con la colaboración de 13 centros, 5 centros públicos y 8 concertados. Todos ellos centros que ofertan Educación Secundaria, lo que ha constituido el criterio de selección⁵, por lo que los porcentajes aluden únicamente al alumnado escolarizado en la etapa de secundaria obligatoria y no obligatoria.

³ Se contactó con los inspectores de los 13 centros de la zona que ha constituido nuestro contexto de estudio, es decir 8 inspectores educativos de los cuales 2 rehusaron el ofrecimiento a colaborar.

⁴ Abreviaturas empleadas: INF (Educación Infantil), PR (Educación Primaria), BA (Bachillerato), EE (Educación Especial), PGS (Programa de Garantía Social), FP (Formación Profesional).

⁵ Este trabajo se ha centrado en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y no Obligatoria, por lo que participaron todos los centros del barrio que ofertaban dichas etapas, excepto un centro que rehusó el ofrecimiento a colaborar.

2. CAUSAS DE CONCENTRACIÓN

La concentración escolar por motivos de la inmigración extranjera está lejos de ser un fenómeno simple. Esto se refleja en los discursos escolares recogidos que aluden a una amplia variedad de causas. Así pues la concentración se configura como un fenómeno multifactorial, en el que sus determinantes no son de carácter excluyente sino sumativo. Pasamos a abordar cada uno de ellos:

2.1 Lo económico-espacial

A menudo aparece el discurso que justifica la concentración escolar del alumnado inmigrante extranjero por razones de residencia familiar, sobre todo por aquellos centros escolares que se "salvan" al fenómeno y de aquellos agentes que de algún modo tienen la función de supervisión y control del mismo, como son los inspectores educativos. Su posición les lleva a sostener argumentaciones dirigidas a disipar los "malos pensamientos" que mantienen la existencia de conductas de discriminación institucional. Sirva como ejemplo el comentario realizado por el inspector educativo que atiende a los Centros "G", "E" y "F":

ENTREVISTADORA: Nos ha llamado la atención el Centro "A" en el barrio del Zaidín por su elevado porcentaje de alumnado inmigrante.

INFORMANTE: Son zonas donde viven porque pueden pagar un alquiler, cosa que no podrían hacer en otra zona de Granada infinitamente más cara. Tienen acceso a los centros de alrededor.

ENTREVISTADORA: Pero en una misma zona, a muy pocos metros está el Centro B y el Centro D que tienen un 11,13% y 12,47% respectivamente frente al 48,80% del Centro A.

INFORMANTE: Porque no lo piden, si lo pidieran estarían allí. Ahí no hay selección ninguna. Solicitan allí pues están allí.

No obstante frente a la explicación de carácter residencial que lleva implícita la elección de centro por motivos de proximidad, si nos remitimos a los datos de escolarización del Centro "A" (véase tabla 1) podemos observar que el 53% de su alumnado ha sido derivado por la Delegación provincial de Educación. Ello implica que dicho centro no ha sido elegido libremente por la mayoría de las familias. Atendiendo al colectivo de alumnado inmigrante extranjero (un 48,80% de total del alumnado), el 62% ha sido derivado por la Delegación provincial de Educación frente al 43% del colectivo de alumnado autóctono⁶.

Resulta evidente que el criterio de proximidad del domicilio a la escuela, aún siendo importante, no es el único en el proceso de escolarización y concurren con otros criterios diferentes⁷ (). Por tanto, no es rara la asistencia de alumnos/as a colegios distantes a sus domicilios. Concretamente estudios realizados llegan a señalar que casi el 50% de los estudiantes de secundario en España asisten a colegios que no corresponden al área en el cual residen⁸ (Carrasco y Soto, 2000). En consecuencia, el caso español es idóneo para evidenciar las preferencias de los individuos hacia otros colectivos, dado que la otra fuente de segregación (factor proximidad) no resulta excesivamente patente (Sánchez, 2007). Por ello la segregación urbana a la que se ha hecho referencia no explica por sí sola la concentración de los escolares de determinados colectivos desfavorecidos, ya que no son pocos los casos en los que la concentración escolar llega a ser superior a la concentración urbana. Por ello enfatizar nuevamente la hipótesis que mantiene el carácter multifactorial del fenómeno en el que seguimos profundizando.

2.2 Lo étnico-cultural

No hay mejor modo de ilustra el sentido de la variable étnico-cultural que remitir a las palabras del inspector educativo que atiende al Centro "B" con un 11,13% de alumnado inmigrante extranjero:

Normalmente los mismos padres suelen mandar, buscan centros donde haya... Por ejemplo, marroquíes muchas veces buscan centros donde hayan otros niños de su misma nacionalidad, buscan de alguna manera... intentan un poco por la aceptación, por no sentirse un poco desplazados ¿no?... De alguna manera ocurre lo mismo cuando... basta con que venga una pequeña colonia de un tipo de inmigrante para que vengan más de esa nacionalidad a la localidad, por el trabajo, por el boca a boca.

Esta causa está presente tanto en el discurso popular como en el discurso elaborado, según autores como Zapata (2003) existe una tendencia natural del colectivo inmigrante a agruparse por afinidad comunitaria (nacionalidades, costumbres, lengua...), es decir por razones emocionales, creando redes y apoyos. En cuyo caso Zapata mantiene la innecesaria preocupación e intervención. Consideración cuestionable atendiendo a la hipótesis del contacto, amparada desde la Antropología y la Psicología, para combatir los efectos de los estereotipos y prejuicios. Dado que los estereotipos y prejuicios se fundamentan en un desconocimiento real del otro, el medio para paliar esta situación pasa por propiciar espacios de contacto entre el nosotros y los otros. Para que las expectativas hacia otros grupos o colectivos se transformen en actitudes positivas, las disciplinas mencionadas insisten en que hay que fortalecer el contacto intergrupual, especialmente en situaciones de elevado grado de diversidad étnica y socio-cultural.

Por otro lado, los argumentos (frecuentemente interesados) que sostienen como motivo de elección de centro la fuerte preferencia de los recién llegados por interactuar con individuos de su misma condición no descartar-

⁶ Datos recogidos a través de la revisión documental de los expedientes escolares del alumnado del Centro "A" durante el curso 2007-8.

⁷ Tales como la proximidad al lugar de trabajo, existencia de hermanos en el colegio, renta per cápita, etc...

⁸ Datos elaborados a partir de la base de datos de PISA 2003 (Programme of International Student Assessment).

ían otras explicaciones como el desconocimiento del proceso de escolarización, del tipo y características de los centros etc, que les lleva a seguir los mismos pasos que sus compatriotas y no tanto por el deseo de buscar contrato intragrupal en el colectivo inmigrante. De igual modo para restar peso a la tendencia natural de agrupación podemos aludir nuevamente a lo apuntado en el apartado anterior al señalar el porcentaje de alumnado derivado desde la Delegación provincial de Educación de Granada al Centro "A".

2.3 Lo administrativo

Cuando hacemos referencia a la variable gestión administrativa aludimos a todos aquellos mecanismos explícitos o estrategias encubiertas llevadas a cabo por los centros educativos que de alguna manera favorecen la concentración escolar de alumnado inmigrante extranjero. No son pocas las estrategias empleadas para evitar a toda costa la admisión de los "no deseados". Compruébese el discurso del director del Centro "B" de titularidad pública con un 11,13 % de alumnado inmigrante extranjero:

Ahí hay diversos mecanismos... yo lo he vivido el tiempo que he estado en la dirección. Desde derivarlos a otros centros diciéndoles que no quedan plazas; hasta llevar las solicitudes, sin pasar el proceso normal, a la Comisión de Escolarización y entonces se escolarizan en otros centros. En algún caso... utilizar artimañas como que se había acabado el plazo de matrículas y entonces derivarlos a otros centros a ver si le tomaban la solicitud o... A mi me pasaron una vez un alumno que teóricamente no había entrado en el centro en cuestión y cuando se le ve la puntuación que se le había dado en el baremo vi que se le había dado menos puntos de los que les correspondía por la zona en la que vivía. Como vi que era erróneo, entre comillas lo de erróneo... Entonces fui a la persona responsable del centro y allí... "mire usted que aquí se han equivocado... a este alumno no le corresponden estos puntos"... Se lo devolví y me fui al centro de origen y me puse en contacto con el director del centro y le dije que se habían equivocado en la puntuación para que redame y no le vayan a decir que no tienen los puntos para entrar. Hice la gestión para que el alumno pudiera entrar donde había solicitado.

Ante este tipo de situaciones la falta de información de las familias facilita el que los centros encuentren resistencias a sus prácticas selectivas (Bonal, 2002: 24). Cabe añadir otros mecanismos de selección, en este caso económica, como es el pago de cuotas que imposibilita el acceso de aquellas familias con menor renta o simplemente la forma de acoger a la familia en los primeros contactos al iniciar el proceso de matriculación. Al respecto Pajares (2005) apunta que:

La primera acogida es, para las personas inmigradas, de gran trascendencia en la perspectiva de su integración ciudadana. No sólo porque toda persona que se siente bien acogida desde el primer momento en una nueva comunidad desarrolla tendencias favorables a integrarse en ella, sino también porque se evitan las dinámicas segregacionistas que después hacen difícil la integración, aún cuando ésta sea deseada (Pajares 2005, 169).

2.4 La oferta educativa

Una de las iniciativas dirigidas a la atención de la diversidad es la educación compensatoria que a menudo lleva implícita un principio segregador de atención especializada ya que tiene como consecuencia el progresivo aislamiento de los alumnos "con necesidades educativas especiales o específicas". Ello ha evolucionado hasta el punto que algunos centros se han convertido en escuelas gueto justificado por la existencia de recursos específicos para "ese alumnado", y por lo tanto su mejor atención.

Las siguientes conversaciones con directores de dos centros (el Centro "A" con un 48,8% de alumnado inmigrante extranjero y el "C" con un 8,9 %) ponen de manifiesto tanto la tensión existente en ese empeño por derivar o evitar determinados "alumnos" como las argumentaciones de oferta educativa que justificarían dicha derivación.

Durante la conversación con el Director del Centro "C" éste comenta:

INFORMANTE: ¿Cómo funciona el IES "A"?

ENTREVISTADORA: Pues bien...

INFORMANTE: Es que acabo de mandar a una niña para allá.

ENTREVISTADORA: Hay un profesorado implicado y un modelo de organización bastante complejo.

INFORMANTE: Sí por eso la he mandado porque yo creo para este niño es mejor que recibiera una formación más profesional.

Al transmitir dicha conversación el Jefe de Estudios de Centro "A", éste manifiesta su malestar e indignación:

ENTREVISTADORA: El otro día el director del Centro "C" me comentó que mandó a un niño aquí porque aquí hay una formación más profesional...

INFORMANTE: Sí, sí... ya... Aquí no hay Formación Profesional lo que pasa es que nos hemos tenido que adaptar a lo que tenemos... Pues sabiendo como estaba esa niña....

ENTREVISTADORA: ¿Qué le pasa?

INFORMANTE: Esta fatal, está hasta con tratamiento de pastillas. Es una bomba, ya ha tenido problemas con los profesores.

Sirva lo expuesto para evidenciar como a menudo la "especialización" de determinados centros sirve de excusa para derivar a alumnos con un mismo perfil, es decir "alumnado problemático" ya sea por motivos conductuales, idiomáticos, étnico-culturales etc...

3. CONSECUENCIAS

En este apartado abordaremos el debate discursivo que se genera en torno a las consecuencias o efecto composicional (Ponce, 2007) que conlleva la concentración escolar de minorías étnico-culturales y, más específicamente, de población escolar inmigrante extranjera.

3.1 El descenso de la calidad y nivel educativo

Una de las más polémicas y debatidas consecuencias, sin duda, alude a la correlación entre rendimiento escolar, niveles educativos o calidad de la enseñanza (a menudo entendidos como equivalentes) y la concentración de minorías étnico-culturales. Algunos testimonios recogidos lo ponen de manifiesto, sirva como ejemplo lo apuntado por la presidenta de la Asociación de Padres y Madres del Centro concertado "L" con un escaso número de alumnado inmigrante extranjero (0,86%):

Belén, una amiga mía, tenía un problema grave por eso ha mudado al niño porque había muchos niños inmigrantes en preescolar que no conocían prácticamente ni el idioma. Entonces eso le ha perjudicado muchísimo a su hijo porque le ha retrasado muchísimo la enseñanza y la profesora no podía dar al mismo nivel que a lo mejor se podía dar con niños que entienden perfectamente el idioma y a su hijo le ha perjudicado muchísimo. Por eso tomó la opción de cambiar a su hijo de colegio porque el aprendizaje en la lectura iba muy retrasado. Ahora de hecho en primero de primaria está teniendo problemas. No ha podido recibir una educación adecuada.

La calidad educativa es traducida en el discurso de los padres y madres como el descenso del nivel educativo. Sin embargo, tal y como apunta Sánchez (2007), la calidad educativa es intuida fundamentalmente a través de variables observables como la composición socio-económica o étnica de la escuela y no tanto atendiendo a los resultados académicos del alumnado. Este último dato difícilmente observable y en muchos casos desconocido dada la escasa difusión pública desde la Administración.

El discurso sobre el efecto composicional de la concentración también es mantenido por los docentes, así como fomentado y transmitido por los medios de comunicación. En este sentido, autores como Carrasco y Soto (2000) apuntan que los medios de comunicación están interviniendo para crear falsas ideas sobre el fenómeno de la concentración, dando cuenta de la batalla por los recursos educativos. Titulares como "concentración de alumnos extranjeros", "concentración en escuelas públicas", "formación de guetos escolares"... están ayudando a la construcción de un discurso que asocia al alumno extranjero con la escuela pública, con los guetos y con la no integración.

Por otro lado, fruto del análisis del discurso docente podemos diferenciar dos posiciones ante la situación de determinados centros con elevada concentración escolar por inmigración. Una postura plantea la necesidad de adaptarse a la realidad del centro y responder a las necesidades del alumnado, lo que conlleva flexibilizar el currículo y aspirar sólo al nivel educativo que se puede conseguir de forma "realista". Esto a menudo se traduce en una bajada del nivel educativo, que para muchos resta calidad a la educación. Por el contrario, estarían aquellos que consideran que los niveles no deben descender y la solución sería mantener al alumnado en el sistema educativo hasta que los alcancen. En este sentido se pronuncia la especialista de educación musical del Centro "A":

INVESTIGADORA: Sí, el profesor de Ciencias Sociales dice que un poco hay que adaptarse a esta realidad...

INFORMANTE: Pues yo creo que no... tenemos nosotros la culpa de eso... Si no tienen el nivel pues que permanezcan más años, lo que no podemos es dar títulos a analfabetos y que luego se rían de ellos.

Tal y como se pone de manifiesto la discusión desemboca en el cuestionamiento de la validez de los títulos expedidos y el miedo de que éstos no puedan equipararse a los de aquellos centros "normalizados", alentando falsas expectativas en el alumnado que decide acceder al Bachillerato⁹ y abocándolo al fracaso seguro.

Al abordar el peso de la composición étnica de las escuelas o aulas en los resultados escolares podemos mencionar numerosos estudios, tales como los de Caldas y Bankston 1998, Brown 2001, Hanushek et al. 2002, Rangvid 2005, Van Ewijk 2006, Dronkers y Levels 2006. Todos ellos encuentran que buena parte del alumnado inmigrante o perteneciente a minorías étnicas obtiene peores resultados en aquellas clases o escuelas con elevados porcentajes de población escolar no autóctona. Autores como García y Moreno (2007) van más allá y llegan a señalar que los efectos negativos en los resultados académicos se ponen de manifiesto, de modo general, a partir del 6% de alumnado inmigrante extranjero y en centros concertados a partir de un 10%.

De igual modo enfatizar la prolifera línea de investigación que pone de manifiesto el efecto positivo de una composición escolar mixta (sirva como ejemplo los trabajos de Billings y Legler 1975, Winkler 1975, Summers y Wolfe 1977, Henderson et al 1978, Lee y Bryk 1989, Evans et al. 1992, Rumberger y Willms 1992 o Glewwe 1997); éstos aluden a una influencia independiente de dicha composición mixta sobre el rendimiento académico, siendo los alumnos/as en peor situación académica y/o socioeducativa los que más se benefician. Estas

⁹ Normalmente en otro centro porque habitualmente los llamados centros gueto no oferta la etapa no obligatoria, más adelante haremos referencia a esta situación.

conclusiones ponen de manifiesto un efecto asimétrico y unidireccional. Avilés (2003) subraya esta idea al considerar que:

Si se segrega al alumnado por rendimientos, los que más capacidad tengan la seguirán teniendo, pero los que vayan más retrasados irán peor, porque a esa edad defenderán el rol que se les adjudique, y si se les pone el sello de torpes y conflictivos se comportarán como tal (Avilés Martínez, 2003: 201 citado por Aramburu, 2005).

3.2 El incremento de los conflictos

El conflicto no sólo se suele asociar a la presencia de población escolar inmigrante extranjera sino ha determinados orígenes o procedencias, siendo los peor valorados en ese nivel de conflictividad el alumnado del Magreb, Europa del Este y Latinoamericanos, tal y como se recogen en algunos estudios de opinión como el de Ortiz (2008).

En el binomio conflicto-inmigración no puede responsabilizarse únicamente al alumnado inmigrante extranjero, sino que debemos tener presente los prejuicios, estereotipos y conductas discriminatorias existentes entre la población autóctona. En este sentido podemos aportar algún testimonio, recogido para otro estudio cuyo objeto de análisis es la ideología racista en contextos escolares (Ortiz 2008). Al respecto resulta conmovedora la experiencia vivida por una alumna rusa de 11 años con un año y medio de residencia en España:

Me gustaban más las clases de abajo (se refiere a las clases de Apoyo Lingüístico), porque todos éramos iguales, extranjeros, y no había que aguantar a los niños que te dicen cosas malas todo el rato... Por ejemplo, pido un bolígrafo y se enfadan y me dicen cosas. Me dicen rusa, rusa... ser rusa no es malo...; los extranjeros no me dicen esas cosas. Yo, si estuviera en mi país y viniera un niño español no le haría eso, porque yo se que viene y que lo tiene difícil... Al revés, me juntaría con él y jugaría. Yo creo que tienen rabia (suspiro), pero no sé de qué... no sé... porque yo no tengo nada especial... Yo no entiendo a los niños españoles... Yo en el recreo no voy con españoles, voy con cinco rumanas, me como el bocadillo y luego jugamos.

Por otro lado, las tentativas de etnificación de la conflictividad no se sustentan en evidencias objetivas. Autores como Carbonell y colaboradores (2005) llegan a subrayar como causa de la misma las características socio-familiares del alumno y no la étnica:

Los niños que generan más problemas en el clima de la clase son los que presentan conductas agresivas hacia los demás y comportamientos que distorsionan el ritmo de trabajo del aula. Esta variable no se relaciona directamente con la etnia, ni con la escuela de la que proviene, sino con el ambiente familiar en que viven (Carbonell et al., 2005: 119).

Además es de considerar que la búsqueda de causas debe ir más allá de los intentos de responsabilizar al "otro" de lo "negativo o no deseable" e intentar realizar un análisis objetivo de lo que hay detrás de las conductas disruptivas. Por último señalar que, en todo caso, la homogeneidad composicional de los centros considerados guetos (como es el caso de Centro "A") no sólo no es reflejo de la realidad social, sino que además dificulta la socialización del colectivo inmigrante-extranjero con el autóctono.

3.3 La especialización educativa

La especialización educativa como efecto de la concentración se refiere a todos aquellos mecanismos, medidas y actuaciones que se diseñan para dar respuesta a las supuestas "características y necesidades" de ese tipo de alumnado. Mecanismos como la flexibilización del currículo que se acompaña de una flexibilización en la organización de los centros (grupo ordinario, grupo de diversificación curricular, grupo de compensación educativa y apoyos individualizados...). Todo ello con el argumento de dar a cada uno lo que necesita, progresar más rápidamente y alcanzar mejores resultados.

Al respecto son ilustrativas las palabras del jefe de estudios del Centro "A" (con un 48,80% de alumnado inmigrante extranjero):

En cuanto a la especificidad, es que yo creo que en este centro no hemos tenido más remedio. Nos hemos especializado en sacar esto medianamente para delante, con mucho cariño, con mucho amor... y en detrimento en muchas ocasiones de lo académico. Cuando hablamos de calidad ahora que esta tan de moda hablar de competencias y que a nivel europeo se ha establecido unos mínimos para saber hasta donde tienen que llegar todos los alumnos. Esos niveles de competencias son tan mínimos que vamos tirando para abajo poco a poco para dar una igualdad, un común y yo diría que hoy día un alumno que sale con dieciséis años de aquí sale con lo que yo sabía a grosso modo con catorce años. Yo creo que sí hay que hablar de especificidad para poder salir de la situación, de dar respuesta, de acomodar, de intentar mejorar porque si hacemos un totum revolutum... y café para todos, al final es que el café le gusta a dos... y al ochenta por ciento nada. Entonces para que el café le guste al ochenta por ciento hay que hacer diferentes tipos de café y aún así... Qué pasa... hemos bajado las metas, en este caso y yo creo que las metas había que haberlas dejado donde estaban y haber dado todas las oportunidades que hubiera hecho falta para que los alumnos llegaran ahí. Si hay especialización, claro que la hay, que remedio. Y no se si es lo más adecuado pero a nuevos tiempos nuevas soluciones, nuevas formas de interpretar y a lo mejor no es lo más adecuado pero a día de hoy es la solución. Es verdad que todos los graduados no valen igual en todos los institutos eso ya lo sabe el profesor.

Por otro lado, la especialización de la enseñanza también se traduce en una oferta educativa determinada y poco frecuente en la mayoría de los centros de educación secundaria. Hablamos de la creación de talleres

(peluquería, carpintería, construcción...) diseñados en algunos casos para generar interés en el alumnado y evitar el absentismo escolar (como es el caso del Centro "A"). En el lado opuesto se encuentra la ausencia de determinada oferta que sí existe en la mayoría de los centros de educación secundaria ("etiquetados como normales") como es el bachillerato, lo que de entrada puede afectar y limitar las posibilidades de su alumnado (como ocurre también en el Centro "A"). Además esta circunstancia también constituye un determinante en la elección de centro por parte de los padres y madres. En este devenir de tendencias también se da el caso de centros que como consecuencia de la transformación en la composición de su alumnado pierde la oferta de Bachillerato. Experiencias todas ellas que ponen de manifiesto un círculo vicioso, ya que la pérdida o ausencia de determinada oferta educativa por parte de un centro condiciona el perfil de su alumnado y éste a su vez condiciona dicha oferta.

Por último, al considerar la especialización de la enseñanza también debemos hacer referencia a la elaboración de los llamados "proyectos de interculturalidad", así como a la creación, por los propios centros educativos, de figuras de atención específica (como tutores de inmigrantes¹⁰ o tutores de acogida¹¹) o la dotación administrativa de profesionales especializados como son los mediadores interculturales y profesores de ATAL¹². Esta dotación de recursos y medidas específicas de atención al alumnado inmigrante extranjero suelen ser bien recibidas por los docentes, sin embargo a menudo se reconoce el deseo de no publicitarlas para evitar un "efecto llamada". Estudios, como el realizado por Prada, Pereda y Actis (1996), ponen de manifiesto como los directivos de centros escolares consideran que la razón de la concentración escolar de alumnado inmigrante extranjero se debe a la acogida favorable de los primeros alumnos que hace de reclamo para otros, lo que termina deteriorando la imagen del centro.

4. SOLUCIONES IMPLEMENTADAS Y PROPUESTAS

La posibilidad de actuar directa o indirectamente sobre el fenómeno de la concentración y segregación escolar por motivos de inmigración se encuentra limitada por el derecho constitucional de la libre elección de centro, que a menudo no es interpretada de una única manera. No obstante en una sociedad meritocrática donde la escuela constituye un instrumento de ascenso social, la intervención sobre dicho fenómeno supone luchar por la igualdad de oportunidad, más aún si tenemos en cuenta que un centro estigmatizado a su vez estigmatiza a su alumnado y condiciona su preparación y su futuro.

Atendiendo a las soluciones que se dan o deberían darse podemos diferenciar entre aquellas de carácter específico y no específico. Los mecanismos específicos son aquellos que inciden en el reparto equitativo del alumnado inmigrante extranjero como es la reserva de plazas y la reducción de ratios-aula durante el periodo de preinscripción. En cuanto a los mecanismos no específicos éstos abarcan las actuaciones por parte de comisiones de escolarización y las políticas de zonificación.

4.1 Medidas específicas

En el reparto equitativo del alumnado inmigrante extranjero un primer paso ha sido el tratar de establecer el porcentaje a partir del cual podemos hablar de concentración. Dado el baile de porcentajes, la falta de consenso y de argumentos empíricos cabe, cuanto menos, destacar lo arbitrario del intento de establecer fronteras. Por su parte, Pajares (2005, 19) habla de concentración excesiva cuando es "significativamente superior a la del barrio en el que se ubica la escuela". El Defensor del pueblo (2003) establece que:

Son cotidianas las informaciones de los medios de comunicación que destacan las carencias, las dificultades, las deficiencias a las que se enfrentan puntualmente un número significativo de centros educativos -generalmente de titularidad pública- que escolarizan a un elevado porcentaje de alumnado de origen inmigrante, la más de las veces en entornos socio-económicos muy desfavorecidos. La investigación refleja estos hechos y pone de manifiesto que es aquí donde realmente la intervención resulta absolutamente imprescindible. El trabajo de investigación demuestra que la variable "concentración", es decir, el examen de los centros educativos con porcentajes de alumnado de origen inmigrante superior al 30%, da lugar a valoraciones negativas de la situación por parte de la práctica totalidad de los integrantes de la comunidad educativa (Defensor del pueblo, 2003: 9).

En esta misma línea la Administración catalana, concretamente la Dirección General d'ordenació Educativa ha llegado a recomendar que sería aconsejable que el número total de alumnado extranjero no superase el 15% del total del alumnado de la escuela. No obstante ese "nivel de tolerancia" no está lejos de fuertes críticas ya que da por descontado que este es un alumnado problemático sólo por su origen. Indudablemente, consideraciones de ese tipo responden a un enfoque asimilacionista: "no es una cuestión de tantos por ciento, sino de aceptación de la diversidad cultural como una riqueza y no como un problema" (Crespo, 1999: 654)

La actual ley que regula el sistema educativo español la LOE (Ley Orgánica de Educación) apelando a los principios de solidaridad y equidad pretende que todos los centros públicos contribuyan en la escolarización de

¹⁰ Cuya función es la de facilitar el contacto, comunicación y el conocimiento de la problemática de este alumnado y sus familias.

¹¹ Cuya función es la de facilitar la comunicación y el intercambio de información con las casas de acogida en las que se encuentran los menores no acompañados.

¹² Estudios como los de Ortiz (2006) cuestionan la efectividad e ideología que subyace en ambos dispositivos, y el carácter segregador de los primeros, es decir las aulas temporales de adquisición lingüística en el caso andaluz.

alumnos con "necesidades específicas de apoyo educativo". En su art. 84.2 se recoge que las Administraciones educativas podrán reservar hasta el final del período de preinscripción y matrícula una parte de las plazas de los centros públicos y privados concertados. Por su parte cada comunidad autónoma concreta dicha normativa estableciendo el número de plazas reservadas, que en su caso es variable. Así por ejemplo en Cataluña y Andalucía se reservan dos plazas, en Madrid tres y cuatro en Aragón etc...

Dicha medida no está exenta de polémica y desencuentros. Los centros concertados entienden que les posiciona como "meros recepcionistas de los alumnos que la Administración les envíe" (Aréchaga, 2005). Además argumentan que la reserva de plazas implicaría dificultad en su proyecto educativo y su planificación escolar anual. Otras críticas aluden al insuficiente número de plazas para responder a las necesidades (Alegre, 2008) así como la restricción en el periodo de aplicación de la medida. Con la restricción temporal se resta fuerza al argumento eximido por la LOE pues pasado el proceso de escolarización ordinario este alumnado sólo podrá acudir a los centros públicos (Campos et al., 2006)

Otra debilidad de dicha medida hace referencia a las diversas interpretaciones que se hace de la normativa existente. Si bien esa reserva se dirige a aquellos alumnos con necesidades educativas específicas y especiales, para algunos miembros de la comunidad escolar el colectivo de alumnado inmigrante extranjero entraría dentro de esta reserva pero para otros no. A menudo se evidencia la interpretación a la carta y la utilización interesada de la normativa, constituyendo una estrategia más para evitar la matriculación de alumnado inmigrante extranjero. Esclarecedoras son las respuestas de dos directores de centros concertados (Centro "M" con un 0,21% de alumno inmigrante y el Centro "J" con un 0%) al preguntarles por el cupo de reserva:

ENTREVISTADORA: ¿El cupo cuál sería?

INFORMANTE CENTRO M: Es que cada año cambia... normalmente lo máximo que nos han dicho que tenemos que reservar, el año pasado, es 3 puestos por unidad pero en esos 3 puestos entraban necesidades educativas especiales y inmigrantes. Inmigrantes era uno por unidad y los otros dos para necesidades educativas especiales, pero vamos que si vienen de una u otra hasta... 3.

ENTREVISTADORA: ¿Existe un cupo de reserva para este alumnado?

INFORMANTE CENTRO J: Creo que existe un cupo para minusvalía pero no para inmigrantes.

Una segunda medida establecida por la LOE (art. 8.2.) considera que las Administraciones educativas podrán autorizar el incremento de hasta un diez por ciento el número máximo de alumnos/as por aula en los centros públicos y privados concertados de una misma área de escolarización del alumnado de incorporación tardía.

4.2 Medidas no específicas

En cuanto aquellas otras medidas de carácter no específico haremos referencia a lo establecido por la LOE en su artículo 86 "Igualdad en la aplicación de las normas de admisión", concretamente en el art. 86.2 al establecer que las Administraciones educativas podrán construir comisiones u órganos de garantía de admisión, que deberán en todo caso, constituirse cuando la demanda de plazas en algún centro educativo del ámbito de actuación de la comisión supere la oferta.

En algunas comunidades como Cataluña las comisiones de escolarización tienen un carácter permanente. Además se han tratado de implementar mecanismos de matriculación centralizada (por ejemplo a través de las Oficinas Municipales de Escolarización). En este mismo contexto también se ha puesto en marcha un sistema de "contrato programa" con los centros concertados que suponen una aportación económica extra en función de los alumnos inmigrantes extranjeros matriculados¹³.

Otra medida de carácter no específico serían las políticas de zonificación. La LOE en su art. 86.1. recoge que las Administraciones educativas garantizarán la igualdad en la aplicación de normas de admisión, lo que incluye el establecimiento de las mismas áreas de influencia para los centros públicos y concertados, de un mismo municipio o ámbito territorial.

En relación al debate de la zonificación encontramos estudios como el de Benito y González (2006) realizado en Cataluña del que se deriva una propuesta de intervención según el tipo de municipio:

- Para municipios de menos de 20.000 habitantes se propone el modelo de zona única.
- Para municipios más grandes se propone un modelo de zona múltiple con áreas de influencia que incluyan diversas escuelas públicas como concertadas.

Un modelo de zona única lo podemos encontrar en la ciudad de VIC (39.000 habitantes) en Cataluña donde hay un sistema de reparto de alumnado inmigrante impulsado desde el Ayuntamiento. Con el 22% de los escolares extranjeros, la ciudad es distrito único, de manera que se puede elegir escuela en toda la ciudad y los alumnos se mueven en autobuses. Esta medida es conocida como el "bussing", empleada también en

¹³ 600 euros al año por cada alumno de Educación Infantil o Primaria y 300 euros por cada estudiante de Secundaria (datos recogidos del periódico de Cataluña 2 de junio de 2007).

otros tantos países y que ha recibido numerosas críticas no sólo por el coste económico sino social, al alejar a los niños y niñas de su barrio, de sus vecinos y amigos.

En cuanto a la política de zonificación, en otra comunidad autónoma como es Andalucía predomina la división de áreas de influencia para cada centro público o concertado, no obstante se están abriendo algunas alternativas como es la asignación de una misma área de influencia para todos los centros públicos y concertados, es decir, una única zona. Ello proporciona la posibilidad de acceder a cualquier centro de la ciudad, maximizando la capacidad de selección de las familias. Sin embargo, en ese caso en cualquier solicitud la proximidad al centro puntuaría igual y ello entra en contradicción con el principio de proximidad que la ley estipula como principal sistema de asignación de plaza escolar.

Otras propuestas no legislativas apuntan la necesidad de intervenir con carácter preventivo a nivel territorial y urbanístico. Al respecto Hall (2000) al plantear que:

El remedio, seguramente pasa por que las viviendas sociales, las viviendas baratas, estén lo bastante dispersas para que los niños que vivan en ellas se integren plenamente en el sistema educativo general y que los demás residentes no lo consideren una amenaza (Hall 2000, 19).

De igual modo se considera como ineludible elaborar un discurso educativo que oriente la elección de las familias en el sentido de combatir prejuicios sobre la calidad de la educación y la calificación de esos centros (Vila, 2002).

Para concluir, señalar a modo de resumen las recomendaciones propuestas por el Defensor del Pueblo (2003: 25) ante el fenómeno de la concentración, guetización y segregación escolar por motivos de inmigración extranjera:

- Informar, mediante campañas específicas o cualquier otro medio que se estime suficiente, a los colectivos inmigrantes o a sus organizaciones representativas sobre la gratuidad de la escolarización en centros privados-concertados en los niveles de escolarización obligatoria y de la identidad de los criterios de admisión de alumnos en estos centros y en los centros de titularidad pública.
- Incrementar el control de las autoridades educativas sobre el proceso de admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos a fin de garantizar su transparencia y la adecuación a las normas que lo regulan.
- Adoptar las medidas normativas y organizativas precisas para que la escolarización de los alumnos de origen inmigrante en centros privados concertados responda a l peso específico de este sector en el conjunto de la oferta de plazas en los niveles de educación objeto de concierto.
- Arbitrar las medidas necesarias, a través de cupos de reserva u otras similares, que posibiliten una equilibrada distribución del alumnado de origen inmigrante entre los distintos centros educativos, con independencia de su titularidad.
- Establecer, cuando existan razones que lo justifiquen, limitaciones en el derecho a la libre elección de centro, debidamente proporcionadas al fin que se pretende conseguir, cuando la concentración de alumnado de origen inmigrante, por sí mismo o por su coincidencia con otros colectivos de alumnos procesados de medidas de apoyo o de compensación educativa o con las circunstancias del centro educativo o su entorno socioeconómico, impidan o dificulten gravemente el desenvolvimiento del servicio educativo

Con todo ello y atendiendo al panorama actual, se pone de manifiesto que las soluciones efectivas están aún por llegar y, por lo tanto, es necesario repensar nueva formas para combatir la concentración que conlleva a la segregación, guetización y estigmatización.

5. CONCLUSIONES

Si bien la concentración escolar se puede clasificar en dos tipologías generales, la concentración por arriba (elitización) y la concentración por debajo (guetización), es ésta última la que se construye como un problema para la educación en un sistema democrático. Sin embargo debemos señalarse que ambas brindan sus consecuencias negativas. A lo largo de este trabajo se ha evidenciado que el fenómeno de la concentración de escolares inmigrantes extranjeros es un fenómeno multifactorial y sumativo en el que todos sus determinantes se retroalimentan. Además se han recogido muy diversas explicaciones referidas a las causas del fenómeno, no obstante cabe señalar el predominio de aquellas que apuntan al asentamiento de este colectivo de población, consideradas "causas naturales". Esta explicación, por si sola, resulta simplista si tenemos en cuenta los casos en los que la presencia y crecimiento de población inmigrante es posterior a la configuración urbanística de los barrios. Es decir, que previa a su llegada se han configurado "espacios de segregación" a los que se han ido añadiendo colectivos marginados (por clases social, inmigración, etnia...). Por otro lado, las aportaciones de expertos en el tema apuntan (Fernández Soria, 2007) el importante peso de la libertad de elección en la segregación escolar. La OCDE (1994) reconoce que la libre elección está provocando un reagrupamiento

social y étnico, incrementando la desigualdad y reproducción social. No sólo no permite redistribuir las oportunidades educativas, sino que amplía la de los más favorecidos.

El debate social de la concentración escolar persiste pero más allá de las clásicas referencias al desigual reparto de alumnado inmigrante extranjero entre centros públicos y privados, privados-concertados (manifiesta en nuestra muestra, ver tabla 1) es necesario enfatizar dicha desigualdad entre los propios centros públicos, lo que también queda reflejado en los porcentajes de tres centros de nuestra muestra situados a pocos metros unos de otros (Centro "A" con un 48,80%, Centro "B" con 11,13% y Centro "D" con 12,47%).

Por otro lado, en este trabajo se ha intentado deconstruir el discurso estereotipado y prejuicioso sobre las consecuencias de la concentración escolar (concretamente aquel que alude al descenso del nivel y calidad educativa y al incremento de la conflictividad en la convivencia). Al respecto subrayar que si parte del colectivo inmigrante presenta determinadas características socio-educativa, etiquetadas de problemáticas para el sistema educativo, no es menos cierto que al igual que parte de la población nacional. El "problema" está cuando se tiende a concentrar alumnos/as con un determinado perfil no étnico-cultural sino socio-económico y educativo (Carbonell et al., 2005). En cuanto a la vinculación entre la concentración escolar por motivos de inmigración y la especialización de los centros escolares a través de su oferta educativa debemos subrayar el peligro de contribuir con dicha especialización en el logro de un sistema educativo diferenciado, corrosivo de la igualdad e integración. Si la finalidad de la educación es formar ciudadanos responsables y activos en principios y reglas de convivencia democrática, especialmente en la tolerancia y pluralismo requiere ineludiblemente de una formación común.

En torno a estas consideraciones la presencia del alumnado inmigrante en los centros educativos y especialmente su concentración supone un motivo de debate público y político, generalmente planteado como un "problema" de primer orden. No obstante el panorama actual pone de manifiesto la escasa evidencia empírica de la capacidad político-administrativa para superar la concentración y segregación escolar a través de los aludidos mecanismos de carácter específico y no específicos. Con ello no pretendemos construir únicamente una crítica sino hacer una llamada de atención sobre la necesidad de repensar las políticas educativas y sus instrumentos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alegre, M. A. (2008). Educación e inmigración: ¿Un binomio problemático?. *Revista Educación*, 345.
- Aramburu Otazu, M. (2005). *Los otros y nosotros. Imágenes del migrante en Ciutat Vella de Barcelona*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- Aréchaga, I. (2005). La LOE y la elección de centro de enseñanza". *Anual Aceprensa*, 121/05.
- Benito, R., González, I. et al. (2006). *Desigualtat en l'accés escolar: un anàlisi dels processos de segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Diputació de Barcelona. Recuperado el 28/02/2010 de <http://www.diba.es/educacio/pdf/dae.pdf>
- Billings, C. D.; Legler, J. B. (1975). Factors affecting educational opportunity and their implications for school finance reform: an empirical study. *Journal of Law and Education*, 4, 633-640.
- Bonal, X. (2002). El balance público-privado en el sistema de enseñanza español: evolución y efectos sobre las desigualdades educativas. *Educar*, 29, 11-29.
- Browns, S. L. (2001). *Does high school racial composition matter? The effect of race and racial composition on high school students' perceptions and success*. Michigan, MI: Ann Arbor.
- Caldas, S. J. y Bankston, C. (1998). The inequality of separation: racial composition of schools and academic achievement. *Educational Administration Quarterly*, 34, 4, 533-557.
- Campos Trujillo, J., López Cortiñas, C. y Abelló Planas, L. (2006, 3 de abril). Una educación hacia la Cohesión social. *El País*.
- Carbonell, J., Simó, N. y Tort, A. (2005). *Magrebíes en las aulas. Municipio, escuela e inmigración: un caso a debate*. Barcelona: EUMO-Octaedro.
- Carrasco i Pons, S. y Soto Marata, P. (2000). Estrategias de concentración y movilidad escolares de los hijos de inmigrantes extranjeros y de minorías étnico-culturales en Barcelona. *II Congreso sobre la Inmigración en España: España y las migraciones internacionales en el Cambio de Siglo*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones.
- Crespo Ubero, R. (1999). Inmigració i escola. En M. Gracia i Luño. (Coord.). *II Informe sobre inmigración y trabajo social*. Barcelona: Diputació de Barcelona. Área de Serveis.
- Defensor del Pueblo. (2003). *La escolarización de alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. Volumen II. Madrid.
- Drokers, J. y Levels, M. (2006). *Social-economic and ethnic school-segregation in Europe and Australia and educational achievement of migrant-pupils coming from various regions of origins meeting 2006 of the ISA Research Committee 28, Nijmegen, 11-14 mayo*.

- Evans, W., Oates, W. y Schwab, R. (1992). Measuring peer group effects: a study of teenage behavior. *Journal of Political Economy*, 100, 966-991.
- Fernández Soria, J. M. (2007). Igualdad y libertad de elección de centro docente: una cuestión polémica para un acuerdo necesario. *Revista Educación*, 344, 41-59.
- Glewwe, P. (1997). Estimating the impact of peer group effects on socioeconomic outcomes: Does the distribution of peer group characteristics matter?. *Economics of Education Review*, 16 (1), 39-43.
- Hall, P. (2000). Planificación y gestión de la ciudad para la sociedad emergente. *Urban*, 4
- Hanushek, E. A.; Kain, J. E.; Wolf, A. (2002). New evidence about brown v. Board of education: the complex effect of school racial composition on achievement. *NBER working papers, National Bureau of Economic Research*, 8.
- Henderson, V.; Mieszkowski, P.; Sauvageau, Y. (1978). Peer group effects and educational production functions. *Journal of Public Economics* 10, 97-106.
- Lee, V. y Bryk, A. (1989). A multilevel model of the social distribution of high school achievement. *Sociology of Education*, 62, 172-192.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE nº 106. Jueves 4 de mayo de 2006.
- OCDE-CERI. (1994). *L'école: une affaire des choix*. Paris: Éditions de l'OCDE.
- Ortiz Cobo, M. (2006). Escuelas e inmigración: gestión de la diversidad lingüística. *Revista Docencia e Investigación*, 16, 279-308
- Ortiz Cobo, M. (2006). La mediación intercultural en contextos escolares: reflexiones acerca de una etnografía escolar. *Revista Educación*, 339, 563-594.
- Ortiz Cobo, M. (2008). Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. *Revista Papers*, 87, 251-266
- Pajares, M. (2005). *La integración ciudadana. Una perspectiva para la inmigración*. Barcelona: Icaria.
- Ponce Solé, J. (2007). *Segregación escolar e inmigración. Contra los guetos escolares: derecho y políticas públicas urbanas*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Prada, M., Eredá, C. y Actis, W. (1996). *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- Rangvid, B. S. (2005). *Sources of immigrants' Underachievement: results from PISA-Copenhagen*. New York: Columbia University Press.
- Rumberger, R. W. y Willims, J. D. (1992). The impact of racial and ethnic segregation on the achievement gap in California High School. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14 (4), 377-396.
- Sánchez, A. (2007). *Influencia de la inmigración en la elección escolar*. Barcelona: Institut d'Economia de Barcelona.
- Summers, A. A. y Wolfe, B. L. (1997). Do schools make a difference?. *Economics of Education Review*, 67, 4, 639-652.
- Van Ewijk, R. (2006). *The effect of ethnicity and SES in the class on achievement: a meta-analysis*. Documento inédito. SCO-Kohnstamm Institute. University of Amsterdam.
- Vila, I. (2002). Reflexiones sobre la interculturalidad. *Revista Mugak*, 21.
- Winkler, D. R. (1975). Educational achievement and school peer group composition. *The Journal of Human Resources*, 10, 2, 189-203.
- Zapata Barrero, R. (2003). Políticas de acomodación y administración local: la gestión de la coexistencia. En J. Guillot. *Immigració i poders locals. Ciutat i persones*. Barcelona : Institut de Ciències Polítiques i Socials.