

# *Inmigración, Escuela y Exclusión*

## *Immigration, School And Exclusion*

MÓNICA ORTIZ COBO

Universidad de Granada  
monicaoc@ugr.es (ESPAÑA)

**Recibido:** 06.05.2012

**Aceptado:** 27.05.2013

### **RESUMEN**

Este trabajo presenta un estudio etnográfico que aborda los discursos escolares en torno a la concentración escolar de alumnado inmigrante, tratando de deconstruir el discurso referido a los factores causantes y las consecuencias de dicho fenómeno. Para ello se ha adoptado un nivel de análisis escasamente empleado al abordar los procesos de polarización escolar por inmigración, el nivel microsociológico. Esta perspectiva ha permitido, tomando como contexto etnográfico un barrio de la provincia de Granada, hacer visibles las prácticas encubiertas que favorecen la concentración y los discursos que tratan de camuflarla.

### **PALABRAS CLAVE**

Inmigración, escuela, concentración, exclusión y segregación.

### **ABSTRACT**

This paper presents an ethnographic study about the school discourse around the school concentration of immigrant students. It deconstruct the discourses about the factors and impact of this phenomenon. This work taken a micro-sociological level analysis, the ethnographic context is a district of the province of Granada. This analysis allows to discover covert practices that favor the concentration and the discourses that justify this reality.

### **KEY WORDS**

Immigration, school, concentration, exclusion and segregation.

## 1. INTRODUCCIÓN

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 por centros o por aulas. Fernández Enguita (1996) ha diferenciado desde un 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 dicho colectivo se incorporó al aula ordinaria con el apoyo de programas de educación compensatoria. Por su parte Jordi Garreta (2011) 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 permanente<sup>1</sup> por la concentración de alumnado inmigrante extranjero en determinados centros gueto, 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: 42). En cuanto a la guetización 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 gueto 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” (Moreno Yus 2003, citado por Ponce Solé 2006: 14).

Este trabajo de corte etnográfico se plantea como objetivo analizar los discursos de los distintos agentes escolares y cómo se manejan estratégicamente los argumentos en función de la posición que ocupan en la comunidad escolar. Este

---

<sup>1</sup> También la “puntual o transitoria” normativamente, y entrecomillamos ambos términos porque desde la normativa las medidas de separación para hacer competentes al alumnado inmigrante extranjero (por ejemplo, en las aulas temporales de adquisición lingüística en Andalucía) deben ser temporales, sin embargo estudios empíricos (por ejemplo como los realizados por Ortiz Cobo, M. 2006a, 2006b) lo que ponen de manifiesto es que precisamente dicha separación se tienden a alargar en el tiempo independientemente de los criterios temporales establecidos por la norma.

tema que se aborda no sólo es relevante desde la perspectiva política sino que también tiene una indudable relevancia científica por su relación con algunos de los debates tradicionales desde la Sociología de la educación, especialmente los que se refieren a los efectos de la escuela y la importancia de los grupos de pares en las trayectorias escolares de los individuos y en las experiencias de exclusión, segregación y desigualdad de oportunidades.

Como estrategia metodológica estructuramos este trabajo en torno a dos categorías recurrentes en los discursos escolares, por un lado, los factores que justificarían la concentración y segregación en contextos escolares de inmigración, y por otro lado las consecuencias, a lo que Ponce (2007) ha denominado el efecto composicional que conlleva la concentración escolar de minorías étnico-culturales y, más específicamente, de población escolar inmigrante.

Previo a abordar el análisis de los discursos pasamos a plantear el diseño de la investigación.

## 2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El trabajo de campo se desarrolló durante el curso escolar 2010-11 con la colaboración inicial de 13 centros de Educación Secundaria del barrio granadino del Zaidín<sup>2</sup>. Uno de los barrios de la provincia que ha visto en los 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.

La aportación de este estudio reside en la adopción de un enfoque micro-sociológico (tomando como contexto de análisis el barrio). Esto ha permitido observar a través de sesiones de observación participante el entramado de relaciones inter-centros, la competitividad entre ellos, recelos, dinámicas, políticas encubiertas, además de recoger discursos espontáneos en entrevistas informales.

La metodología empleada ha sido la etnografía escolar, utilizando como técnica de recogida de información además de la observación participante la entrevista en profundidad. Se realizó un total de 45 entrevistas: a 13 Directores, 13 Jefes de Estudios, 6 inspectores educativos<sup>3</sup> y 13 presidentes de Asociaciones de Padres y Madres del alumnado.

---

<sup>2</sup> Durante el curso escolar 2010-11 de las 8 provincias andaluzas Granada es la que ocupa el cuarto puesto en concentración de población escolar de alumnado inmigrante extranjero con un 9,91% (sobre el total de alumnado inmigrante extranjero escolarizado en Andalucía). En primer lugar estaría Málaga con un 33,24%, seguida de Almería con un 23,48%, y Sevilla con un 21,09%. A nivel nacional, durante el mismo curso, de las 19 Comunidades Autónomas Españolas la Comunidad Andaluza ocupa el cuarto puesto con un 11,57% (sobre el total de alumnado inmigrante extranjero escolarizado en España). En primer lugar estaría Cataluña con un 20,95%, seguida de la Comunidad Madrileña con un 19,82% y la Comunidad Valenciana con un 12,53%  
(Fuente: <http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/2010-2011-Avances.html>).

<sup>3</sup> 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

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

**Tabla 1. Características de los Centros Educativos<sup>4</sup>**

Centros de Secundaria	Titularidad	Oferta Educativa y Servicios <sup>4</sup>	2008-09			2009-10			2010-11		
			Alumnado escolarizado en ESO, Bachillerato, FP, PGS								
			% Alum Inmi	Alum inmi	Total alum	% Alum Inmi	Alum inmi	Total alum	% Alum Inmi	Alum inmi	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

colaborar.

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

Centros de Secundaria	Titularidad	Oferta Educativa y Servicios	2008-09			2009-10			2010-11		
			Alumnado escolarizado en ESO, Bachillerato, FP, PGS								
			% Alum Inmi	Alum inmi	Total alum	% Alum Inmi	Alum inmi	Total alum	% Alum Inmi	Alum inmi	Total alum
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 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 ofertan Educación Secundaria, lo que ha constituido el criterio de selección<sup>5</sup>, por lo que los porcentajes aluden únicamente al alumnado escolarizado en la etapa de secundaria obligatoria y no obligatoria.

<sup>5</sup> 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.

### 3. DISCURSO DE LAS AGENTES ESCOLARES SOBRE LA CONCENTRACIÓN ESCOLAR POR MOTIVOS DE INMIGRACIÓN

#### 3.1. Sobre las causas del fenómeno de la concentración y guetización:

La concentración escolar por motivos de inmigración extranjera está lejos de ser un fenómeno simple lo que se refleja en los discursos escolares recogidos, aunque en este caso los argumentos son empleados interesadamente para justificar y legitimar implícitamente la desigualdad en el acceso a la educación. Pasamos a abordar cada uno de los factores aludidos con el objeto de desconstruir el discurso y hacer visible las dinámicas que genera la polarización escolar.

##### *Factor 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” del 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 Zaidin 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 autóctono<sup>6</sup>.

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

<sup>6</sup> Datos recogidos a través de la revisión documental de los expedientes escolares del alumnado del Centro “A” durante el curso 2010-11.

con otros criterios diferentes<sup>7</sup>. Por tanto, no es rara la escolarización de alumnos/as en colegios distantes a sus domicilios. En esta misma línea Carrasco y Soto (2000) llegan a señalar que casi el 50% de los estudiantes de secundaria en España asisten a colegios que no corresponden al área en el cual residen<sup>8</sup>. Lo que para algunos 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.

### ***Factor étnico-cultural***

No hay mejor modo de ilustrar 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 los discursos de los profesionales de la educación como en algunos discursos teóricos. En este sentido autores como Zapata (2003) considera que 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. Esta consideración es cuestionada por otras perspectivas, como la mantenida por la hipótesis del contacto para la cual combatir los efectos de los estereotipos y prejuicios requiere proporcionar espacios de contacto mutuo, pues los estereotipos y prejuicios se fundamentan en un desconocimiento real del otro. Para que las expectativas hacia otros grupos o colectivos se trasformen en actitudes positivas se insiste en que hay que fortalecer el contacto intergrupal, especialmente en situaciones de elevado grado de diversidad étnica y socio-cultural. Desde nuestra posición entendemos que obviamente el contacto intergrupal no es suficiente o garantiza per se el descenso de estereotipos y prejuicios étnicos pero sí lo posibilita, por lo que es un requisito imprescindible.

---

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

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

Por último, apuntaremos que 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 descartaría 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”.

### ***Factor 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 veo 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. 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 una escasa resistencia a sus prácticas selectivas. Cabe añadir otros mecanismos de selección, 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. En este último sentido destacamos las palabras de Pajares (2005) al considerar 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).

### ***Factor 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 justificando la concentración de alumnado inmigrante por la existencia de recursos específicos para “ese alumnado”, y por lo tanto su mejor atención educativa.

Las siguientes conversaciones informales 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 la tensión existente entre centros motivada por el empeño de derivar o evitar determinados “alumnos” siempre bajo argumentaciones de una oferta educativa especializada. Durante una sesión de observación participante el Director del Centro “C” nos 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 cómo estaba esa niña...

ENTREVISTADORA: ¿Qué le pasa?

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

Lo expuesto permite evidenciar como a menudo la “especialización” de determinados centros sirve para legitimar la derivación de aquellos alumnos con un mismo perfil, es decir “alumnado problemático” ya sea por motivos conductuales, idiomáticos, étnico-culturales, etc... De este modo se termina naturalizando

categorías sociales de alumnado, es el caso del alumnado inmigrante extranjero para el que se da por hecho el binomio “inmigración=problemas”.

### 3.2. Impacto de la polarización por motivos de inmigración

Fruto del análisis de los discursos recogidos identificamos las principales consecuencias que para los agentes escolares supone la presencia y concentración del alumnado inmigrante extranjero en el sistema educativo, con el mismo objetivo de deconstruir los discursos y evidenciar los prejuicios y estereotipos hacia la inmigración escolar.

#### *Impacto en el nivel y calidad educativa*

Una de las más polémicas y debatidas consecuencias 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. Al respecto podemos recurrir a discursos recogidos en estudios etnográficos que hemos realizado previamente. Sirva como ejemplo lo apuntado por la presidenta de la Asociación de Padres y Madres del Centro concertado de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria “L” con un escaso número de alumnado inmigrante extranjero (0,86%):

Belén una amiga mía tenía un problema grave... por eso ha cambiado 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 en 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<sup>9</sup>.

La calidad educativa es traducida en el discurso de los padres y madres como el descenso del nivel educativo, fundamentalmente en aquellos centros donde la concentración es mayor<sup>10</sup>. Sin embargo, datos como los resultados académicos del alumnado son difícilmente observables y en muchos casos desconocido por

---

<sup>9</sup> En esta misma línea el Barómetro de septiembre de 2007 del Centro de Investigaciones Sociológicas revela que un porcentaje apreciable de los españoles cree que la presencia de inmigrantes perjudica la calidad de los servicios del bienestar básico. Específicamente en el terreno de la educación, la visión negativa asociada a la presencia de inmigrantes parece generar más consenso que la referida al sistema sanitario: un 55,8% cree que la calidad de la educación se resiente en contextos en los que los inmigrantes se concentran.

<sup>10</sup> Por lo tanto, no es de extrañar que las encuestas revelen que el 42,7% de los españoles aceptaría que los españoles tuvieran preferencia, frente a los inmigrantes, en el acceso al sistema educativo. Fuente: IESA-CE-0509-2005.

la escasa difusión pública desde la Administración. Por lo que la calidad educativa es intuita 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 (Sánchez 2007).

El discurso sobre el efecto composicional de la concentración también es mantenido por parte de los docentes<sup>11</sup>. Numerosas aproximaciones a centros educativos etiquetados como centros “gueto” nos han permitido detectar dos perfiles docentes a la hora de afrontar la práctica educativa. En primer lugar, aquel que considera que deben adaptarse a la realidad del centro y responder a las necesidades del alumnado, lo que conlleva flexibilizar el currículo y aspirar a aquel “nivel educativo” que se puede conseguir. Esto a menudo se traduce en una bajada del “nivel educativo”, que para mucho resta calidad a la educación. Otros docentes, sin embargo consideran que el nivel no debe descender y que la opción sería mantener a este alumnado en el sistema educativo hasta que lo alcance. En este sentido se pronuncia la especialista de educación musical del Centro de Educación Secundaria “A” que escolariza aproximadamente un 49% de alumnado inmigrante:

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.

En muchos casos esta discusión desemboca en el cuestionamiento de la validez de los títulos o graduados de determinados centros y el miedo de las consecuencias de expedir títulos que no pueden equipararse a los de aquellos centros “normalizados” lo que, desde una visión pesimista, puede llevar al alumnado a mantener aspiraciones “no reales” y decidir acceder al Bachillerato, abocándolos al fracaso escolar.

En la línea de refutar la asociación “inmigración=descenso de la calidad educativa (o “niveles educativo”) que afecta principalmente al alumnado autóctono podemos hacer referencia a numerosos estudios. Caldas y Bankston 1998, Brown 2001, Hanushek et al. 2002, Rangvid 2005, Van Ewijk 2006, Dronkers y Levels 2006 encuentran que buena parte del alumnado inmigrante o perteneciente a minorías étnicas obtiene peores resultados precisamente en aquellas clases o escuelas con elevados porcentajes de población escolar no autóctona<sup>12</sup> siendo

---

<sup>11</sup> Otros estudios señalan como ese discurso ha sido fomentado y transmitido por los medios de comunicación. 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.

<sup>12</sup> Autores como García y Moreno (2007) van más allá y llegan a señalar que los efectos ne-

los grandes perjudicados. Por su parte 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 señalan el efecto positivo de una composición escolar mixta. Todos ellos aluden a una influencia independiente de la composición mixta sobre el rendimiento académico que obtiene el alumnado, siendo los alumnos/as en peor situación académica y/o socioeducativa los que más se benefician. Conclusiones que ponen de manifiesto un efecto asimétrico y unidireccional. Al respecto apoyamos las palabras de Aviles (2003) al considera 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)

### ***Impacto en la convivencia escolar***

Otro efecto al que se suele aludir, sobre todo por los más alejados de la realidad escolar de estos centros “gueto”, es el incremento en el nivel de conflictividad en la convivencia escolar. En este sentido, durante una sesión de observación participante el profesor de Matemáticas del Centro “A” con un 54,21% de alumnado inmigrante nos decía:

Mira que imagen tiene de nuestro centro que hace unos días venía al centro andando por la Avenida de Dilar y delante iban dos mujeres que comentaban que lo qué había en este centro... La gente piensa que nuestro alumnado poco más que vienen con navajas... El curso pasado me encargué de organizar el viaje de estudios, como tenemos pocos alumnos para que salga todo mejor de precio y podamos hacer el viaje, he tratado de buscar otro centro con el que organizarlo y pagarlo todo. Bueno pues en cuanto les dices qué centro eres no quieren... ven a estos alumnos como conflictos y por tanto es la imagen que tiene el centro. Y eso no es así es un centro normal, con alumnos como los demás...

Aún más, el conflicto no sólo se suele asociar a la presencia de población escolar inmigrante extranjera sino a la concentración por orígenes o procedencias. Estudios que hemos realizado con anterioridad sobre prejuicios y estereotipos en contextos escolares (Ortiz 2008), y realizados por otros autores (por ejemplo, Sarrate 2003), ponen de manifiesto que los colectivos peor valorados en ese nivel de conflictividad es el alumnado procedente del Magreb, Europa del Este y Latinoamericanos.

Para impugnar otro de los binomios mantenidos, en este caso “inmigración=incremento de la conflictividad o violencia escolar”, el infor-

---

gativos 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%.

me del Defensor del pueblo (2003: 172) recoge evidencias clarificadoras. Al cuestionar por el clima de convivencia en centros con presencia de alumnado inmigrante (concretamente centros con tres perfiles: centros con un 10% de alumnado inmigrante, entre un 10-30% y con más de un 30%) se han obtenido los siguientes datos:

- El porcentaje de opiniones que consideran la existencia de un buen clima en el centro desciende con forme aumenta el porcentaje de alumnado inmigrante extranjero (en centros con un 10% el 67,7% percibe un buen clima, en centros entre un 10-30% el 51,8%, y en aquellos con más de un 30% el 45,6%).
- Pese a ello cabe mencionar que en centros con más del 30% de alumnado inmigrante el porcentaje de opiniones se distribuye del siguiente modo: el 45,6% percibe un buen clima, el 37,4% no lo considera bueno y el 17,1 se manifiestan por que la presencia de este alumnado es indiferente.

Atendiendo a estos últimos datos y pese al imaginario colectivo, la tendencia con mayor peso es la consideración positiva de la convivencia. Además, en todo caso, de ese binomio tampoco podemos responsabilizar únicamente al inmigrante, sino que debemos tener presente los prejuicios, estereotipos y conducta discriminatorias existente entre la población autóctona. En este sentido podemos aportar algún testimonio, recogido para otro de nuestros estudios cuyo objeto de análisis ha sido la ideología racialista en contextos escolares (Ortiz 2008). Resulta conmovedora la experiencia vivida por una alumna rusa de 11 años con un año y medio de residencia en España y escolarizada en el Centro de Educación Infantil y Primaria “C” de la provincia Almeriense con un 20% de alumnado inmigrante:

Me gustaban más las clases de abajo (refiriéndose a las clases de Apoyo Lingüístico-ATAL-), porque todos somos iguales, extranjeros, y no hay 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 sé 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<sup>13</sup>.

Aportaciones como las de Wright (1995) apuntan a la idea de reciprocidad en la conducta; “muchos de los alumnos y alumnas consideran la conflictividad

---

<sup>13</sup> En este sentido el informe de la CEAPA (2004), a la hora de analizar los factores de rechazo/aceptación escolar percibidos por la población inmigrante en el ámbito de los centros educativos se destacan dos fundamentalmente: por una parte, los prejuicios raciales, tanto por parte de los autóctonos como por parte de los que colectivos inmigrantes, los cuales fomentan el tratamiento discriminatorio y el aislamiento recíproco.

como la respuesta inevitable a las actitudes del profesorado con respecto a la etnicidad. Como sucintamente dijo uno de los alumnos: -esto hace que tú les trates sin ningún respecto, porque ellos, por su parte, no te respetan en absoluto; como ves es una cuestión mutua-” (Wright 1995: 225). La idea de reciprocidad, entendida como una actitud o comportamiento hacia el profesor o la escuela, consecuencia de una determinada forma de actuar por parte de los docentes, es apoyada también por Pomeroy (1999), quien encuentra en los discursos de los alumnos un constante resentimiento hacia determinadas conductas de los profesores consideradas como el motivo de su posterior reacción frente a la institución escolar. Las tentativas de etnificación de la conflictividad deben ser deconstruidas y presentadas como insostenibles científicamente. En todo caso, tal y como apuntan Carbonell y colaboradores (2005), la causa del conflicto podría atribuirse a 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, Simó y Tort 2005: 119)

Resulta imprescindible, ante las evidencias racistas en contextos sociales<sup>14</sup> y escolares, intervenir preventivamente con campañas de sensibilización social y educación intercultural como forma de prevención del racismo, xenofobia y conflicto intercultural. Frente a la prevención como forma de intervención, trabajos como el de Leiva (2009:129)<sup>15</sup>, ponen de manifiesto no ser ésta la opción más empleada o valorada ante la conflictividad cultural. De hecho este trabajo recoge como los docentes piensan que la mejor opción para afrontar situaciones conflictivas o problemáticas en sus escuelas es aprovechar dichas situaciones para educar en valores (28,4%). Seguidamente, hay dos opciones que obtienen el 23,15%, por un lado, prevenir las situaciones conflictivas antes de que éstas se produzcan, y por otro, educar de forma permanente, tanto si hay conflictos en la escuela como si no. También, podemos señalar que un 16,84% del profesorado

---

<sup>14</sup> El Informe sobre la Evolución del racismo y la xenofobia en España (Cea D’Ancona, M. Ángeles; Valles Martínez, Miguel S. 2010), publicado por el Ministerio de Trabajo e Inmigración, nos indica que la opinión y actitudes de los españoles hacia los inmigrantes se han endurecido en los últimos años. Aumentan, según ese Informe, las personas que piensan que «hay demasiados inmigrantes», que «las leyes son demasiado tolerantes», quienes defienden la expulsión de los inmigrantes parados y delincuentes y quienes opinan que los españoles deben ser los primeros en materia de trabajo y de servicios sociales. A la luz de estas evidencias el trabajo de los profesionales en el campo educativo, tanto formal como no formal, puede tener alguna dificultad mayor en la medida en que la opinión del alumnado, y probablemente de la comunidad educativa, se está inclinando de modo relativamente significativo hacia posturas contrarias a la integración de los inmigrantes y la interculturalidad como modelo de sociedad (Etxeberría 2010).

<sup>15</sup> En el que se empleó una muestra total de 41 docentes de Educación Infantil y Primaria. Todos ellos pertenecientes a centros educativos públicos de Málaga en los que se desarrollan proyectos educativos de educación intercultural.

piensa que las situaciones conflictivas deben ser enfrentadas de manera inmediata sin ningún tipo de consideración preventiva, y sólo un 8,46 % considera el conflicto como un verdadero instrumento de aprendizaje.

Precisamente para trabajar los prejuicios racistas en los centros escolares es necesario el previo reconocimiento de su existencia en dicho contexto. No obstante se da cierta tendencia docente a no reconocer la existencia de racismo entre el alumnado, admitiendo que se dan conflictos pero no por racismo sino “propios de la edad”, en los que el insulto del tipo “vete a tu país”, “negro” o “moro” es como el que recurre a otros insultos del tipo “gordo”, “gafotas”, etc<sup>16</sup>. De este modo el insulto es entendido como una forma de interacción en un momento de conflicto, detrás del cual no existe una ideología racista. Sin embargo, autores como Billig (1988) consideran que las estrategias de interacción son en sí mismas ideológicas, lo que supone motivo suficiente para una intervención educativa.

Para concluir, debemos subrayar dos cuestiones. Por un lado, que en la búsqueda de las causas de los “males sociales” debemos ir más allá de los intentos de responsabilizar al “otro” e intentar adoptar un nivel de análisis macro. Por otro lado, que en todo caso la homogeneidad composicional de los centros considerados guetos no sólo no es reflejo de la realidad social, sino que además dificulta la socialización del colectivo inmigrante extranjero con el autóctono por lo que la guetización tanto por abajo como por arriba suponen un problema social.

### ***Impacto en el tipo de educación***

En otro rango de consideraciones, la tercera y última consecuencia presente en los discursos escolares hace referencia a todos aquellos mecanismos, medidas y actuaciones que diseñan o debe diseñar los centros para dar respuesta a las “supuestas” características y necesidades de este 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 apoyo individualizado...). 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 de secundaria anteriormente mencionado, Centro “A”:

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 groso modo con catorce años. Yo creo que sí hay que hablar de especificidad para

---

<sup>16</sup> Véase en este sentido uno de nuestros trabajos: Ortiz (2008).

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 aun 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.

La especialización de la enseñanza 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. En el lado opuesto se encuentra la ausencia de determinadas ofertas que sí existen en la mayoría de los centros de educación secundaria (“normales”) como es el bachillerato, lo que de entrada puede condenar y limitar las posibilidades de su alumnado. 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 consecuencia de las transformaciones 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 de un centro condiciona el tipo de alumnado que se matricula y éste a su vez condiciona dicha oferta.

Por último, al considerar la especialización de la enseñanza se puede apuntar la elaboración de los llamados “proyectos de interculturalidad”. Proyectos en los que se maneja un concepto reduccionista de la interculturalidad vinculado a la presencia de alumnado inmigrante, cuando la diversidad cultural está presente en muchos otros aspectos además de en la nacionalidad, y basados en la necesidad de asimilar al “otro cultural”, es decir, de producir un cambio por su parte y no por la nuestra (Olmos s.f.). A menudo como parte de esos proyectos interculturales se ha impulsado la creación por los propios centros educativos de figuras de atención específica (como tutores de inmigrantes<sup>17</sup> o tutores de acogida<sup>18</sup>) o la dotación administrativa de profesionales especializados como son los mediadores interculturales y profesores de ATAL (Aulas Temporales de Adquisición Lingüística<sup>19</sup>). Toda esta dotación de recursos específicos y medidas de atención dirigidas al alumnado inmigrante extranjero si bien suele ser bien recibida

---

<sup>17</sup> Cuya función es la de facilitar el contacto, comunicación y el conocimiento de la problemática de este alumnado y sus familias.

<sup>18</sup> 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 inmigrantes no acompañados

<sup>19</sup> Estudios como los de Ortiz Cobo (2006a; 2006b) cuestionan la efectividad de ambos dispositivos y evidencian la ideología racialista subyacente.

y considerada como necesaria por los docentes, es habitual encontrar el deseo de no publicitarlas para evitar un “efecto llamada”<sup>20</sup>. En la base de estas consideraciones escolares se encuentra un concepto erróneo de homogeneidad de las necesidades escolares del alumnado inmigrante extranjero, legitimando la creación de espacios específicos y especiales, creando la desigualdad en la diferencia.

#### 4. CONCLUSIONES

La concentración escolar se puede clasificar en dos tipologías generales, la concentración por arriba (elitización) y la concentración por debajo (guetización). Pese a que ambas brindan sus consecuencias negativas y constituyen un problema social en un sistema educativo pretendidamente democrático, aquí no hemos ocupado de la segunda. A lo largo de este trabajo se ha tratado de analizar el discurso de los agentes escolares sobre este fenómeno. De entre las explicaciones referidas a las causas del fenómeno cabe señalar el predominio de aquellas que apuntan al asentamiento de este colectivo de población, consideradas “causas naturales”. Argumentos que pueden ser refutados por el hecho de que la presencia y crecimiento de población inmigrante es posterior a la configuración urbanística de los barrios (como es el caso del contexto de estudio-barrio del Zaidín). 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...). En la segregación escolar está teniendo un peso importante la libertad de elección (Fernández Soria 2007). 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 sobre 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%).

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

---

<sup>20</sup> En este mismo sentido encontramos estudios como el realizado por Prada, Pereda y Actis (1996) que recoge 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.

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 al 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.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- ARAMBURU OTAZU, M. (2005): *Los otros y nosotros. Imágenes del migrante en Ciutat Vella de Barcelona*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- BILLIG, M. (1988): Prejudice and tolerance. En BILLIG, M., CONDOR, S. EDWARDS, D. GANE, M., MIDDLETON, D. Y RADLEY, A. *Ideological dilemmas: a social psychology or everyday thinking*. London: Sage.
- BILLINGS, C. D. y 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.
- 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, pp. 533-557.
- CARBONELL, J., N. SIMÓ y A. TORT (2005): *Magrebíes en las aulas. Municipio, escuela e inmigración: un caso a debate*. Barcelona: EUMO-Octaedro
- CARRASCO i PONS, S. y P. SOTO MARATA (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.
- CEA D’ANCONA, M<sup>a</sup>, A., VALLES MARTINEZ, M. S. (2010): *Evolución del racismo y la xenofobia en España- Informe 2009*. Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- CEAPA (2004): *Encuentro sobre la población inmigrante y su relación con el ámbito escolar*. Madrid 27 y 28 de noviembre de 2004. Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos. Documento fotocopiado.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2003): *La escolarización de alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. Volumen II. Madrid. Fuente: [http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/contenido\\_1261584551261.html](http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/contenido_1261584551261.html)
- 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.*

- ETXEBERRÍA, F. Y ELOSEGUI, K. (2010): "Integración del alumnado inmigrante: obstáculo y propuestas". *Revista Comparada de Educación*. Nº 16, pp. 235-263.
- EVANS, W. , OATES, W. y SCHWAB, R. (1992): "Measuring peer group effects: a study of teenage behaviour". *Journal of Political Economy* 100, 966-991.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1996): *Escuela y etnicidad. El caso del pueblo gitano*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- FERNÁNDEZ SORIA, J. M. (2007): "Igualdad y libertad de elección de centro docente: una cuestión polémica para un acuerdo necesario". *Revista Educación*, 344, p. 41-59.
- FERRER, F. (2006): *Las desigualtats educatives a Catalunya: PISA 2003*. Fundació Bofill.
- GARCÍA ALEGRE, E. Y MORENO TORRES, I. (2007): "Los efectos de la inmigración sobre el rendimiento escolar en Cataluña". En LOPEZ i CASANOVA, G. *Inmigración y transformación social en Cataluña*. Vol. I. BBVA-Generalitat de Catalunya.
- GARRETA BOCHACA, J. (2011): "La atención de la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad". *Revista Educación*, nº 355, p.210-333.
- 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.
- HANUSHEK, E. A. KAIN, J. E. Y 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*, 8.741.
- HENDERSON, V., MIESZKOWSKI, P y 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.
- LEIVA OLIVENCIA, J.J. (2009): "Educación y conflicto en escuelas interculturales: valores y concepciones pedagógicas del profesorado sobre convivencia y diversidad cultural". *Revista Educación y diversidad*. Nº3, pp. 107-149.
- MORENO YUS, M. A. (2003): "Globalización y educación democrática: La escuela gueto". *Revista Escuela pública, de la Asociación para la Mejora y Defensa de la Escuela Pública en la Región de Murcia (AMYDEP)*, V.3, Nº1. Fuente: <https://www.amydep.com/Revista/numero6/v3n1a4.htm>
- OCDE-CERI (1994): *L'école: une affaire des choix*. Paris: Éditions de l'OCDE.
- OLMOS ALCARAZ, A. (s.f.): *Educación Intercultural en Andalucía: normativa, discurso político y práctica*. Fuente: [www.uned.es/congreso-inter-educacion.../Grupo.../17.%20A.pdf](http://www.uned.es/congreso-inter-educacion.../Grupo.../17.%20A.pdf)
- ORTIZ COBO, M. (2006a): "Escuelas e inmigración: gestión de la diversidad lingüística". *Revista Docencia e Investigación* 16, p. 279- 308
- ORTIZ COBO, M. (2006b): "La mediación intercultural en contextos escolares: reflexiones acerca de una etnografía escolar". *Revista Educación* 339, p.563-594.
- ORTIZ COBO, M. (2008): "Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes". *Revista Papers*, 87, pp. 251-266
- PAJARES, M. (2005): *La integración ciudadana. Una perspectiva para la inmigración*. Barcelona: Icaria.

- POMEROY, E. (1999): "The teacher-student relationship in secondary school: insights from excluded student". *British Journal of Sociology of Education*. nº20, pp.965-982.
- PONCE SOLÉ, J. (2006): *Ciudad, segregación urbana y escuela: las relaciones entre el urbanismo y la enseñanza*. III Congreso Anual sobre fracaso escolar. Palma de Mallorca. Fuente: <http://www.fracasoescolar.com/congresosp/conclusiones2006.html>
- 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; PEREDA, 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 WILLMS, 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.
- SANCHEZ, A. (2007): *Influencia de la inmigración en la elección escolar*. Barcelona: Institut d'Economia de Barcelona
- SARRATE, M<sup>a</sup>, I. (2003): Percepciones de profesorado y alumnos ante la diversidad cultural. En LUQUE, P. *Educación social e inmigración*. Sevilla: SIPS.
- 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.
- WINKLER, D. R. (1975): "Educational achievement and school peer group composition". *The Journal of Human Resources*, 10 (2), 189-203.
- WRIGHT, C. (1995). Procesos escolares: un estudio etnográfico. En WOOD, P. HAMMERSLEY, M. *Género, cultura y etnia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- ZAPATA BARRERO, R. (2003): Políticas de acomodación y administración local: la gestión de la coexistencia. En J. GUILLOTuillot. *Immigració i poders locals. Ciutat i persones*. Barcelona : Institut de Ciències Polítiques i Socials.