

SOBRE AGRUPAMIENTO, CONCENTRACIÓN, SEGREGACIÓN O GUETIZACIÓN ESCOLAR: CLAVES PARA UN ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE TALES SITUACIONES Y PROCESOS¹

*Lorenzo Capellán de Toro,
F. Javier García Castaño,
Antonia Olmos Alcaraz y
María Rubio Gómez*

Instituto de Migraciones, Universidad de Granada

Uno de los asuntos que más se ha destacado en relación con el reciente fenómeno inmigratorio hacia España y la educación ha sido el de la distribución de la presencia de estos “nuevos escolares” de nacionalidad extranjera en los diferentes tipos de redes del sistema educativo (básicamente la red pública y la red privada). Después de algunos estudios de contabilización de estos escolares, lo detectado en un primer momento es que no están presentes en la escuela pública y en la escuela privada en porcentajes similares. Estas indagaciones cuentan ya con un número creciente de estudios más o menos detallados y nuestra pretensión con este artículo es poner un cierto orden en todo lo dicho e indagar sobre los argumentos empíricos que pueden ayudar a justificar las denunciadas desigualdades. A ello debemos añadir cómo la literatura científica viene explicando los motivos de tales diferencias y que nosotros acompañamos de los discursos que en diferentes momentos hemos podido producir fruto de las investigaciones que hemos desarrollado durante la pasada década.

En definitiva lo que pretendemos con este artículo es plantear un estado de la cuestión general sobre la desigual presencia de escolares de nacionalidad extranjera en el sistema educativo atendiendo al tipo de centro. Lo haremos recorriendo lo ya indicado, pero comenzando con una necesaria aclaración conceptual en torno a los términos de concentración, segregación y guetización. Ello al entender que se trata de un terreno en no pocas ocasiones con confusiones y contradicciones que son necesarias plantearse.

1. DISCUSIÓN CONCEPTUAL Y USO ADECUADO DE LOS TÉRMINOS CONCENTRACIÓN, SEGREGACIÓN Y GUETIZACIÓN

Si nuestro ámbito de trabajo fuera la química, parece que sería fácil admitir que cuando utilizamos la palabra concentración nos estamos refiriendo a una magnitud (se puede expresar de manera cualitativa y de manera cuantitativa) que indica la cantidad de una sustancia, llamada “soluto”, por unidad de volumen, a la que se denomina “disolvente”. Pero en nuestro trabajo no “manipulamos” sustancias dispuestas a mezclarse hasta disolverse, sino que trabajamos junto a personas que se ubican en determinados territorios. El estudio de estos grupos humanos en estos territorios es lo

¹ El presente texto es resultado de algunas investigaciones ya concluidas, así como de un proyecto iniciado recientemente en el marco del Plan Nacional de I+D+i y que pretende estudiar las trayectorias escolares del alumnado “extranjero” en comparación con el alumnado autóctono [Éxitos y fracasos escolares. Trayectorias socioculturales de “inmigrantes extranjeros” y escolares autóctonos en el sistema educativo andaluz (CSO2010-22154-C03-01)]. Agradecemos al Ministerio de Ciencia e Innovación el apoyo a dicha investigación.

que ha llevado a la investigación social a desarrollar ideas sobre la concentración de personas, su posible segregación e incluso guetización. Pero ¿cuándo podemos hablar de que en un determinado territorio se está produciendo algún tipo de concentración de un grupo humano que comparte alguna característica? ¿Cuándo esa concentración puede ser considerada como una situación de segregación? o ¿Cuándo podemos hablar de situaciones en las que dichas concentraciones se perciben/interpreten/entienden como “guetos”?

Plantear así estas cuestiones supone pronunciarnos sobre los significados y niveles que tiene cada uno de los tres términos que suelen utilizarse en este ámbito de estudio: concentración, segregación y guetización. El objetivo es partir con cierta claridad terminológica en el análisis de los procesos de escolarización en el sistema educativo de las poblaciones que están siendo identificadas como inmigrantes o como extranjeras. Es decir, pretendemos llegar a describir dónde y cómo se escolarizan los escolares de un determinado territorio atendiendo a las posibles diferencias existentes entre los que se identifican como autóctonos y los que son considerados como extranjeros, dado que es en torno a estas distinciones que se están produciendo esas concentraciones, segregaciones y/o guetizaciones en nuestro contexto de estudio.

La agrupación de individuos que comparten una o varias características determinadas (económicas, sociales, culturales, etc.) podría solo estar anunciándonos una situación de concentración. En la medida que no podamos observar que esa concentración se produce por mecanismos artificiales y que responde a un reparto “natural” de la población, no deberíamos hablar de segregación. Además, pensamos que se debería reservar la expresión *segregación* para aquellas situaciones en las que se pueda mostrar el perjuicio que se causa a algunas de las partes implicadas en la situación de concentración.

Desde nuestra posición, *concentración* sería un término más flexible, susceptible de adoptar o no una connotación (dependiendo de si se adopta una perspectiva social o espacial, respectivamente), pudiendo ser esta negativa o positiva (explicitándola si la hay). De esta manera, *concentración* se referiría tan solo la “agrupación de personas” y el núcleo del significado sería espacial. De cualquier manera, la *concentración* también nos advertiría de que el grupo agrupado también se constituye, con la agrupación, en un nuevo centro. La concentración nos anunciaría la “significación” de un determinado grupo². Ello nos habla de la posibilidad del uso de las concentraciones como mecanismos de empoderamiento que llegan a usar las minorías “agrupadas”.

Ya se observa que nos reservamos la expresión “situación” para la concentración³, tratando de no connotar ninguna valoración sobre ella, como si se tratara de la aparición de un fenómeno que debe ser indagado para poder hablar de construcciones sociales y culturales que las impulsan en términos desfavorecedores. Y que nos reservamos la expresión “proceso” para referirnos a la segregación, indicando la clara intencionalidad de construcción social en tales dinámicas.

La *segregación* sería un término más específico. Se referiría al ámbito social (porque

² La raíz léxica de concentración es centro, núcleo. La concentración implicaría pues una agrupación de personas que pueda erigirse en un nuevo centro, paralelamente al centro originario.

³ Como sustantivo que es, hace referencia a entidades fijas.

para el ámbito espacial ya tendríamos *concentración* sin más). Con segregación indicaríamos “separación entre personas, grupos, instituciones...” en función de factores sociales, diferenciación que implicaría una jerarquía, por lo que el término tendría una connotación negativa (por crear un acceso desigual a bienes económicos y sociales). El núcleo del significado sería socio-antropológico⁴ y dado que la categoría gramatical de la palabra primitiva es “segregar”, es decir, un verbo, estaríamos designando acciones, procesos, relaciones⁵.

Sin duda reservaríamos la expresión *gueto* en exclusiva para aquellas situaciones en las que la segregación se ha convertido en una situación permanente de abandono del centro escolar al que podamos estar refiriéndonos, sobre el que además se ha desplegado una desconfianza para que pueda llevar a cabo las tareas que se le encomiendan como centro escolar y que, todo ello junto, muestra con claridad la situación de aislamiento en el que se encuentra. *Gueto* se reservaría para casos en que la *segregación* llegara a niveles extremos, llevando al extremo también la connotación negativa⁶.

En definitiva estamos pues ante una realidad detectada y explicada que ha traído consigo, según no pocos estudios, una dualización del sistema educativo y una tendencia en la población de nacionalidad española a moverse hacia centros concertados-privados donde la presencia de población de nacionalidad extranjera es mínima o inexistente⁷. Además, este hecho se ha relacionado directamente con una mayor calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en estos últimos centros. Pero como hemos apuntado en otros estudios (García Castaño *et al.*, 2008), se deben analizar con prudencia estas afirmaciones atendiendo a los contextos micro, dado que solo estos pueden ofrecernos explicaciones más localizadas y precisas del fenómeno y sus consecuencias⁸.

⁴ No debemos olvidar que segregar viene del latín *segregare*, que significaba literalmente “separar del rebaño”. Es decir, poner en la “periferia” (de ahí la connotación de marginación, que perfectamente podría haber caído en el olvido con el paso del tiempo, pero fue reanimada por los factores históricos-políticos). Por tanto, el grupo segregado se definiría exclusivamente como “aquel que no es el grupo de referencia”, el “no-centro”, sin que se contemple la posibilidad de su nucleización.

⁵ “Segregación” es sustantivo, pero derivado de un verbo, por lo que designa la “acción de realizar prácticas segregadoras”; hace imaginar, pues, algo mucho más dinámico, algo no anclado en una “esencia” inamovible (o “sustancia”, de donde viene el “sustantivo”), y por eso quizás dé más posibilidades para pensar en un cambio (es más fácil “dejar de hacer una cosa para hacer otra” que “dejar de ser una cosa para ser otra”).

⁶ La “guetización” también viene de un sustantivo: hace pensar en una entidad fija (*gueto*). Pero el morfema derivativo de verbo (-iz-) resuena con fuerza (en “concentración” no ocurre así, no se percibe un morfema verbal), resaltando más las acciones y acentuando que estamos ante una creación de un *gueto*, un proceso de conversión de algo en un *gueto*. El *gueto* es en cierto sentido una meta a cuya consecución se dirigen las acciones que se llevan a cabo. Connota, pues, una finalidad y quizás una intencionalidad de aislamiento.

⁷ Al respecto consultar los estudios del Colectivo IOE (2002), Fernández Enguita (2003) o Franzé (2003).

⁸ En este línea encontramos un reciente estudio de Franzé *et al.* (2012) sobre la distribución del alumnado “extranjero” en la Comunidad de Madrid. Los autores muestran la existencia de centros privados/concertados que escolarizan un mayor número de alumnado “extranjero” que los centros públicos de la misma zona. Este hecho, que contrasta con otros estudios que venimos mostrando, tiene

Pero cabe que nos preguntemos cómo es de importante esta concentración de la que estamos hablando en el caso de España. Para ello, a continuación, presentamos de manera resumida los indicadores básicos que permitan hacernos una idea de la representación de los escolares de nacionalidad extranjera y los de nacionalidad española en los diferentes tipos de centros docentes con los que cuenta el sistema educativo en España.

2. LA PRESENCIA DE ESCOLARES DE NACIONALIDAD EXTRANJERA EN EL SISTEMA EDUCATIVO EN ESPAÑA

Son ya algunos los estudios existentes que se han ocupado de presentar una panorámica, en términos estadísticos, de estos “nuevos escolares”. Buena parte de las investigaciones y trabajos dedicados al “nuevo alumnado” comienzan destacando la presencia de “población inmigrante extranjera” en las escuelas y manifestando su relativo crecimiento en los últimos años, para posteriormente argumentar la necesidad del estudio de este colectivo en esos contextos. Sin embargo, carecemos a nivel estatal de trabajos específicamente demográficos, en donde se analice la evolución, se contrasten los datos históricos y, sobre todo, se profundice críticamente en las fuentes utilizadas que dan solidez al verdadero carácter del fenómeno⁹.

El Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)¹⁰ desarrolló en los primeros años del siglo XXI, algunas aproximaciones globales donde se presentaba una visión panorámica del proceso de incorporación al Sistema Educativo Español del “alumnado extranjero” desde 1991 hasta 2001 (CIDE 2002). Desde ese momento, el mismo CIDE viene publicando un Boletín -Boletín CIDE de temas educativos- dedicado monográficamente al análisis de los datos estadísticos de este colectivo en la escuela.

En fin, no parece que nadie dude de que la presencia de escolares de nacionalidad extranjera haya crecido en el sistema educativo en España.

Si consultamos las series de datos anuales que facilita el ya citado Ministerio de Educación sobre estadísticas de escolarización, una comparación de los datos del curso 1994/95 sobre la población escolar identificada como extranjera -es decir, aquella que no posee nacionalidad española o tenga doble nacionalidad de las que una no sea española- y los datos del curso 2010/11, evidencia con claridad su

que ver -según los autores- con los “etiquetados” que se le aplican a ciertos centros, con el contexto sociocultural del entorno y con las políticas educativas que se están llevando a cabo en dicha comunidad autónoma.

⁹ Los primeros datos se remontan a 1992 con los trabajos realizados por Pérez Rescalvo (1992) desde la Subdirección General de Educación Compensatoria del Ministerio de Educación y Ciencia y con la colaboración del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). En la mayoría de estos trabajos siempre aparece como equipo de expertos en los análisis estadísticos el Colectivo IOÉ.

¹⁰ Este Centro pasó a integrarse hace algunos años en lo que ahora se denomina Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE), perteneciente también al Ministerio de Educación. De él depende el Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación (CREADE) que tiene especial significación en este terreno de la inmigración extranjera y la escuela (<http://www.educacion.gob.es/creade/index.do>).

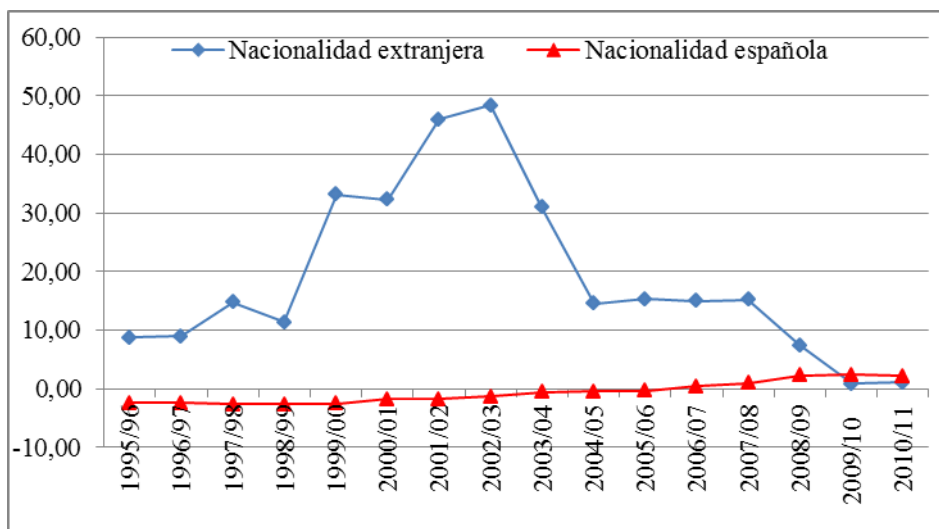
crecimiento (ver Gráfico 1). De más de cincuenta mil escolares de nacionalidad extranjera en la escuela en aquellas fechas se ha pasado a casi ochocientos mil en estas más cercanas. El colectivo se ha multiplicado por quince veces en estos años.

Pero dicho crecimiento no ha sido constante a lo largo de esta década y media, como puede verse en el Gráfico 1. Aunque el fenómeno de la inmigración se introdujo en la agenda investigadora en la década de los noventa del pasado siglo, el flujo migratorio ha sido especialmente significativo en los primeros años del nuevo siglo. De incrementos interanuales que no superaban el veinte por ciento¹¹, se ha pasado a aumentos, de un año respecto al anterior, del cuarenta y cinco por ciento en el conjunto de España -curso 2001/02 respecto al anterior-. La tendencia alcista se ha relajado en la segunda mitad de la década y se ha pasado de crecimientos del catorce por ciento y dieciséis por ciento, a “subidas” interanuales por debajo del uno por ciento -0,9%-. Es decir, aunque el aumento de la población de nacionalidad extranjera ha sido muy importante, en especial en los últimos doce años, su crecimiento ha sido irregular en este mismo periodo. Se comienza el nuevo siglo con crecimientos muy importantes para terminarse la primera década de dicho siglo con crecimientos negativos.

A pesar de estos últimos datos, las cifras de crecimiento han venido contrastando con el aumento de la población de nacionalidad española en las aulas. Como se muestra en el mismo Gráfico 1, esta población reducía su presencia año tras año en los años noventa y poco antes del nuevo siglo se observó un ligero incremento. Solo en la segunda mitad de la década del nuevo siglo “se ha recuperado” hasta presentar un porcentaje positivo de aumento interanual que, en los dos últimos cursos, supera de manera importante al de los escolares de nacionalidad extranjera. En España, los escolares de nacionalidad española crecieron en el curso escolar 2009/10 por encima del dos por ciento respecto al curso anterior -los escolares de nacionalidad extranjera ya indicamos que crecieron por debajo del uno por ciento-.

¹¹ Y ello dejando de lado la anotación de que la contabilidad en esos primeros años de registro de los “escolares extranjeros” no siempre era de “fiar”. En Andalucía, por ejemplo, en el curso 1995/96 los escolares de nacionalidad extranjera decrecieron con respecto al año anterior un once por ciento, en el siguiente curso (1996/97) crecieron un dieciséis por ciento para hacerlo solo un cuatro por ciento en el curso 1997/98, un sesenta y tres por ciento en el 1998/99 ó un setenta por ciento en el curso 1999/00. No queremos indicar con ello que no existieran escolares de nacionalidad extranjera en las aulas andaluzas, tan solo indicamos que su contabilidad quizá no era todo lo precisa que era necesario como para ahora poder analizar bien ese dato de crecimiento. Con el tiempo los registros mejoraron y contamos en la actualidad con bases de datos mucho más fiables, aunque no debemos dejar de conocer que todo el conjunto de datos sobre las nacionalidades del alumnado comienza a construirse sobre la base de las memorias informativas -así se denominan en Andalucía- que los centros escolares remiten al comienzo de cada curso escolar a sus respectivas administraciones provinciales, estas a las regionales y todas ellas al Ministerio de Educación. Aunque los protocolos están muy desarrollados, nos encontramos en algunas ocasiones con errores numéricos -en muy pocos casos- y con errores conceptuales -mucho más habituales-. Decidir si un escolar es “extranjero” o no, parece fácil a primera vista si se dispone de un pasaporte o de un documento de identidad, pero la casuística puede llegar a ser muy compleja y sobre ella no hay directrices precisas en los centros escolares para saber cómo actuar. Encontramos con un centro escolar que decide que un/a determinado/a niño/a no es de nacionalidad extranjera, aunque sus padres lo sean, por haber nacido en España, no es común pero tampoco es extraño. La posibilidad de aplicar el criterio del “derecho de sangre” en la nacionalidad a la hora de completar los datos en un centro escolar no es común, insistimos, pero tampoco será la primera vez que lo encontremos.

Gráfico 1. CRECIMIENTO INTERANUAL DE LOS ESCOLARES SEGÚN NACIONALIDAD EN ESPAÑA



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación.

Es decir, aunque en la década de los noventa del pasado siglo el sistema educativo “perdía” alumnado de nacionalidad española -más de un dos por ciento anual-, el descenso se veía mitigado, en una muy pequeña proporción, por el incipiente crecimiento de los escolares de nacionalidad extranjera -estos solo aportan de 0,1% a 0,5% al conjunto de los escolares en los cursos que van desde 1995 a 2000-. En los inicios de la nueva década la aportación empieza a ser más significativa. El más de uno por ciento de escolares de nacionalidad española que “perdía” el sistema educativo en España en el curso 2002/03 era compensado por un porcentaje similar, pero de crecimiento, de escolares de nacionalidad extranjera. Al final de la primera década del nuevo siglo la tendencia cambia, y los aportes al sistema educativo, como ya hemos mencionado, son más significativos en los escolares de nacionalidad española que en los escolares de nacionalidad extranjera.

2.1 La distribución de los escolares de nacionalidad extranjera en el sistema educativo en España

Cabría ahora que nos preguntáramos si este crecimiento ha supuesto para el conjunto del sistema educativo “un gran peso”, es decir, cabría relativizar el fenómeno para entenderlo de manera más adecuada. También sería interesante analizar si su distribución ha sido similar por todo el territorio del Estado o si, por el contrario, representa desigualdades. Junto a ello deberíamos observar si esas desigualdades de representación se producen, o no, atendiendo a los diferentes niveles educativos. En fin, deberíamos luego ir observando con más detalles estos mismos datos atendiendo al detalle concreto de cada una de las más representativas nacionalidades extranjeras que han ido apareciendo en el sistema educativo. Todo ello excedería con mucho las pretensiones del presente trabajo y, además, las limitaciones de espacio nos los impiden. Y precisamente por las pretensiones de este trabajo nos limitaremos a presentar la posible presencia del fenómeno de la concentración de los escolares de nacionalidad extranjera.

Una primera respuesta a esta cuestión debemos darla teniendo en cuenta que el

porcentaje de escolares con nacionalidad extranjera no ha crecido igual en todo el territorio español. En España, a mitad de la década de los noventa del pasado siglo, el alumnado de nacionalidad extranjera suponía siete de cada mil escolares en el conjunto de los niveles educativos, mientras que en Andalucía solo llegaban a tres. A principios del nuevo siglo eran ya veinte en España sobre cada mil escolares y doce para el caso andaluz. El porcentaje más alto se alcanzó en el curso 2008/09 llegando a suponer que, de cada mil escolares, ciento uno eran de nacionalidad extranjera en España y cincuenta nueve en Andalucía, es decir, casi el doble en un territorio frente al otro. Sin duda esto nos hace pensar en que el fenómeno se ha “concentrado” desigualmente.

Pero detellemos algo más estos datos para el conjunto del territorio del Estado. Para el caso de España y por utilizar los tres momentos ya citados, debemos indicar que a mitad de los años noventa del pasado siglo solo Baleares, Canarias, Madrid y Cataluña superaban la media del porcentaje ya mencionado -siete de cada mil-, habiendo Comunidades Autónomas que no sobrepasaban los tres por cada mil -La Rioja, Región de Murcia, Cantabria o Principado de Asturias, por ejemplo¹²-. A comienzos de siglo eran ya las Comunidades de Baleares, Canarias, Cataluña, Comunidad Valenciana, Comunidad de Madrid, Comunidad Foral de Navarra o La Rioja las que adelantaban la media del Estado español -de cada mil escolares, veinte lo eran de nacionalidad extranjera-. Para finales de la primera década del nuevo siglo son ya las siguientes Comunidades las que sobrepasaban la media del Estado español -noventa cinco escolares de nacionalidad extranjera de cada mil escolares-: Aragón, Baleares, Cataluña, Comunidad Valenciana, Comunidad de Madrid, Región de Murcia, Comunidad Foral de Navarra y La Rioja.

Como puede verse, el “impacto” de la presencia de estos “nuevos” escolares ha sido muy desigual. Y tal desigualdad podría hacerse más notoria si la mirada sobre el territorio se hiciera a una escala mayor. Por ejemplo, a principios de los años del dos mil, con el comienzo del siglo, Málaga y Almería eran las dos únicas provincias andaluzas que se situaban por encima de la media del Estado. En Málaga eran treinta y seis los escolares de nacionalidad extranjera los que había por cada mil escolares y en Almería eran veintisiete -recuérdese que en España eran veinte y en Andalucía eran doce-. El resto de las provincias se situaban desde tres -Jaén o Córdoba- a nueve escolares -Granada-. Es decir, se muestra de nuevo una distribución muy desigual. Diez años después, en el curso 2010/11, los porcentajes han variado, pero se mantienen importantes diferencias entre unas y otras provincias. Ahora Almería es la primera provincia andaluza en porcentaje, con ciento sesenta y un escolares de nacionalidades extranjeras de cada mil escolares, seguida de Málaga -ciento tres-. El resto de las provincias siguen por debajo de la media de Estado y de la Comunidad -noventa y nueve y cincuenta y siete escolares de nacionalidad extranjera, respectivamente, de cada mil escolares-. Y todo ello sería muy diferente, como decimos, si la dimensión del territorio se redujera. Podemos llegar a encontrar centros escolares que superan el cincuenta por ciento de escolares de nacionalidad extranjera y otros centros (posiblemente muy cercanos a aquellos) que no tengan ni un solo

¹² Casos aparte representan los territorios fronterizos de Ceuta y Melilla que han visto evolucionar de manera muy dispar estas estadísticas, no solo por su situación de frontera, sino también por sus tradicionales relaciones con Marruecos que hacen que la nacionalidad en esos territorios tenga un tratamiento con necesidad de múltiples explicaciones, lo que repercuten en el posible análisis que de ellos hagamos también para el caso escolar.

escolar de nacionalidad extranjera en sus aulas¹³.

Es esta una primera “concentración” que no podemos dejar pasar por alto, ya nos indica que las miradas globales o generales sobre el territorio no siempre nos mostrarán una foto ajustada a la realidad.

Quizá la concentración que más ha sido denunciada y que parece resultar más llamativa es la de los escolares de nacionalidad extranjera en centros atendiendo a su titularidad. Nos referimos a los datos que muestran un mayor porcentaje de escolares de nacionalidad extranjera en centros de titularidad pública frente a los centros de titularidad privada-concertada¹⁴.

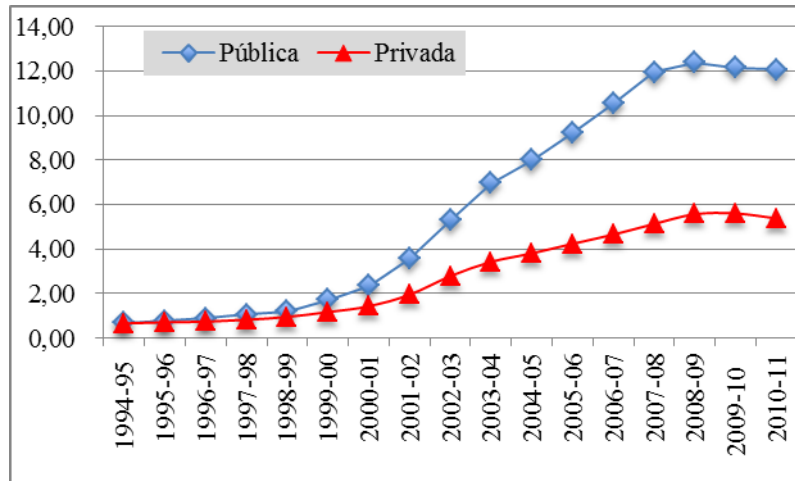
Demos un primer repaso a partir de la comparación de los datos ya aportados. Más arriba indicábamos cuanto suponía la presencia de escolares de nacionalidad extranjera en el conjunto del sistema educativo. Veámos cómo evoluciona el porcentaje a lo largo de la primera década de los dos mil desde el dos por ciento hasta casi el diez por ciento en España (escolares de nacionalidad extranjera sobre el total de alumnado del sistema educativo). Veamos ahora estos mismos porcentajes pero fijándonos en las diferencias entre las escuelas públicas y las escuelas privadas.

Como puede verse en el Gráfico 2, ambas redes de centros escolares se encontraban inicialmente en una situación similar en lo relativo a la presencia de población de nacionalidad extranjera. En ninguno de los dos casos se llegaba a reunir un escolar de nacionalidad extranjera por cada cien escolares. Será a principios de la década del 2000 cuando la situación empieza a cambiar y es cuando veremos que la red pública llega a crecer, en lo relativo a este porcentaje, hasta un 50% de un curso respecto del anterior (del 2000/01 al 2001/02). Los porcentajes de población de nacionalidad extranjera en la escuela crecen en ambas redes, pero como ilustra el Gráfico 2, en la red privada lo hace de manera menos importante a como lo hace en la red pública.

¹³ Situación muy común entre los centros de titularidad pública o de titularidad privada concertada, como mostraremos más adelante.

¹⁴ Aunque utilizamos la denominación de “red pública” y “red concertada” es de sobra conocido que se trata de la misma escolarización en centros mantenidos con fondos públicos, pero cuya titularidad cambia. En los primeros la titularidad es del Estado, en los segundos la titularidad del centro es privada, pero mediante un “concierto” que supone el mantenimiento de una parte de los gastos del centro a través de subvenciones del Estado, los centros deben comportarse en buena parte de su funcionamiento como un centro “público”. Ello es especialmente importante para el caso de los procesos de escolarización que en ambos tipos de centros se rigen por las mismas normas.

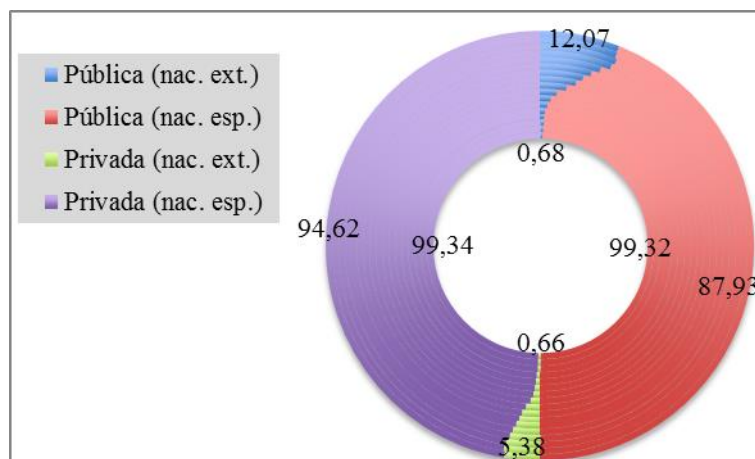
Gráfico 2. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE ESCOLARES DE NACIONALIDAD EXTRANJERA SEGÚN TITULARIDAD DEL CENTRO



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación.

Pero estos datos solo nos presentan a la población de nacionalidad extranjera con respecto a la escolarización en el sistema educativo. Una comparación con la población de nacionalidad española, como se muestra en el Gráfico 3, nos permitirá fijar mejor la mirada en la posibilidad de un “exceso” de agrupamiento de los escolares atendiendo a su nacionalidad en un tipo de centro u otro.

Gráfico 3. PORCENTAJE DE ESCOLARES DE NACIONALIDAD EXTRANJERA Y DE NACIONALIDAD ESPAÑOLA EN CENTROS DE LA RED PÚBLICA Y DE LA RED PRIVADA EN DIFERENTES CURSOS ESCOLARES. (CURSO 1994/95 a CURSO 2010/11)



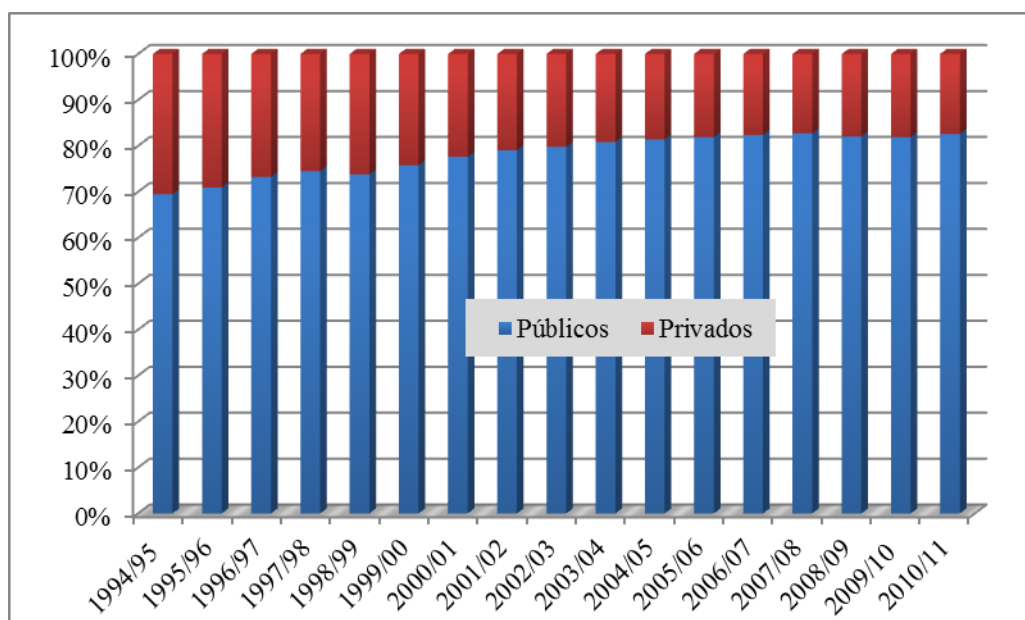
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación.

El Gráfico 3 presenta los datos de forma evolutiva, es decir, se trata de datos escolarización desde el curso 1994/95 (círculo mas interno) al 2010/11 (círculo más externo). Como se puede ver, en ambas redes han crecido los escolares de nacionalidad extranjera, como ya hemos mencionado, y ello ha supuesto la disminución del porcentaje de los escolares de nacionalidad española.

Pero el comportamiento en ambas redes de ambos tipos de nacionalidades ha sido diferente a lo largo de estos años. En la red pública se ha pasado de distribuir a los escolares a partir de su nacionalidad de un 0,68% (extranjeros) y 99,32% (nacionales) a un 12,07% (extranjeros) y 87,93% (nacionales). Es decir, en la red pública, de cada mil escolares seis eran de nacionalidad extranjera y 994 de nacionalidad española en el curso 1994/95, cambiando tales cifras para el curso 2010/11 a 120 y 880 respectivamente. Pero en el caso de la red privada el reparto por nacionalidad, aunque en aumento, ha sido muy inferior. Se partía de una situación similar a la red pública (seis extranjeros por 994 nacionales de cada mil escolares), pero en el último curso analizado solo se ha llegado a un reparto de cincuenta y tres alumnos/as de nacionalidad extranjera por 947 de nacionalidad española, datos que se diferencian sensiblemente de los de la red pública. La diferencia de alumnado entre una red y otra es de más de 234 alumnos y/o alumnas. Mientras en la red pública existe una “distancia” de 760 alumnos y/o alumnas entre los “nacionales” y los “extranjeros”, en el caso de la red privada la cifra asciende a 894.

Lo que quizá pueda ilustrar de manera clara estas diferencias es que mostremos cómo se reparte el total de los escolares de nacionalidad extranjera entre un tipo de centro y otro. El Gráfico 4 trata de mostrar esto que decimos y lo hace indicando cómo ha ido evolucionando la situación. Es decir, se puede observar que desde el curso 1994/95 los escolares de nacionalidad extranjera han ido ganando terreno en la red pública, aunque ello no ha impedido, como venimos insistiendo, que también creciera su presencia en la red privada. Desde el primer curso que citamos la red privada ha ido viendo decrecer el porcentaje de escolares de nacionalidad extranjera con respecto a la red pública. Esta tendencia solo se ha invertido en dos cursos de la serie analizada. Dicha de otra manera, la población de nacionalidad extranjera “prefiere” mayoritariamente la red pública y tal “preferencia” ha ido en aumento según ha crecido los contingentes de esta “nueva población” en la escuela.

Gráfico 4. EVOLUCIÓN DEL REPARTO DE LA POBLACIÓN DE ESCOLARES DE NACIONALIDAD EXTRANJERA ENTRE CENTROS EDUCATIVOS DE LA RED PÚBLICA Y DE LA RED PRIVADA



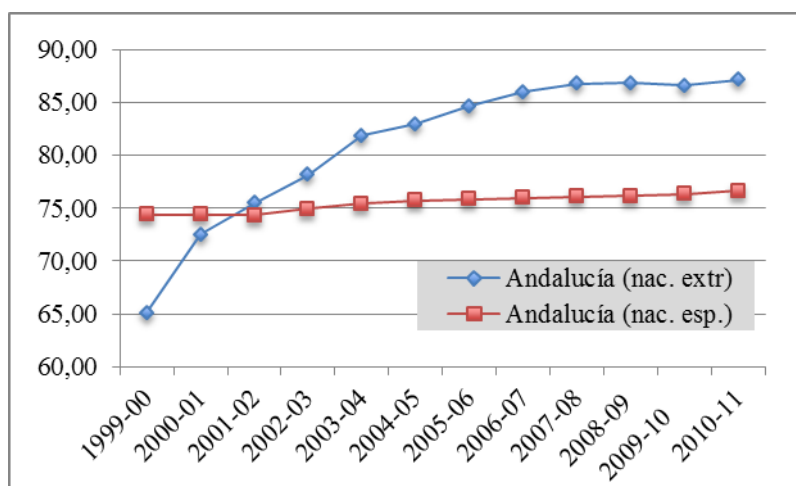
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación

Pero aun con la contundencia de estos últimos datos la situación puede relativizarse si en lugar de analizar el conjunto de la población escolar, un término que puede abarcar grupos etarios muy distintos, desagregamos los datos de diferentes maneras. Por ejemplo, los datos presentados se refieren al conjunto del Estado español y cabría preguntarse si la situación es similar en cada territorio, dado que la administración del Estado en materia educativa se encuentra transferida a las Comunidades Autónomas y estas pueden tener políticas de “concertos” educativos muy distintas. Cabe también que nos preguntemos, sobre la base de la libre elección de centros educativos, si el comportamiento de padres y madres en la elección de centros educativos para sus hijos e hijas, es similar o distinto atendiendo a sus respectivas nacionalidades. En fin, podríamos también pensar si estos datos de agrupación de los escolares atendiendo a su nacionalidad tienen el mismo comportamiento a lo largo de los diferentes niveles del sistema educativo. Demos algunos datos de estos tres posibles escenarios, para poder sustentar o rechazar con más argumentos las hipótesis de la concentración escolar.

En el caso de la representación de estos datos según territorio, podemos observar en los Gráficos 5, 6 y 7, que la situación no ha evolucionado de igual manera, por ejemplo, en Andalucía, Cataluña y Madrid.

En Andalucía, cuando la presencia en la escuela de alumnado de nacionalidad extranjera era muy reducida, esta se situaba en los centros de la red pública en un porcentaje mucho menor a como lo está ahora.

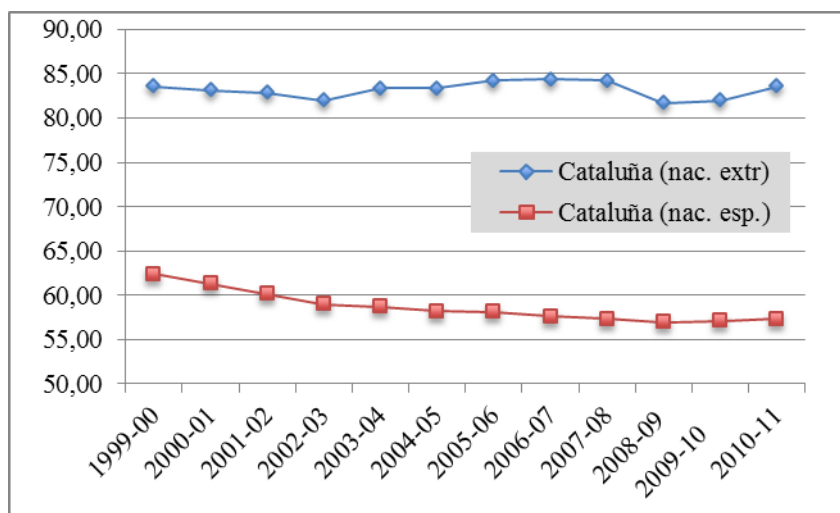
Gráfico 5. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE ESCOLARES DE NACIONALIDAD EXTRANJERA Y DE NACIONALIDAD ESPAÑOLA EN LA RED PÚBLICA EN EL CASO DE ANDALUCÍA.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación.

Es decir, su presencia ha aumentado en la escuela pública y lo ha hecho en más de veinte puntos, mientras que la población de nacionalidad española se ha mantenido relativamente estable con fluctuaciones no superiores a los dos puntos (ver Gráfico 5). Los casos de Cataluña (Gráfico 6) y Madrid (Gráfico 7) han mantenido también relativamente estables estos porcentajes a lo largo del periodo analizado. Para el caso de los escolares de nacionalidad extranjera, Madrid sí ha visto una variación, pero que no ha supuesto un aumento de más de cinco puntos (nada comparable a los veinte citados de Andalucía).

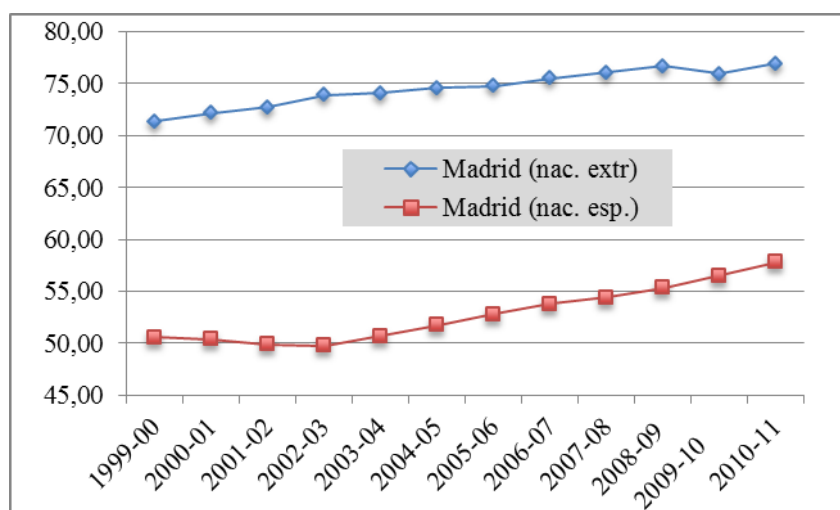
Gráfico 6. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE ESCOLARES DE NACIONALIDAD EXTRANJERA Y DE NACIONALIDAD ESPAÑOLA EN LA RED PÚBLICA EN EL CASO DE CATALUÑA.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación.

Por otra parte, Madrid y Cataluña, mantienen una diferencia entre los escolares de una y otra nacionalidad de veinte puntos y más, mientras que Andalucía ha logrado en los últimos años alcanzar solo una diferencia de diez puntos. En fin, mientras que en Madrid los escolares de nacionalidad española en la red pública solo alcanzan al 50%, en Cataluña sube al 60% y en Andalucía al 75%. Dicho de otro modo, el fenómeno no se presenta de manera similar ni homogénea en el conjunto del territorio del Estado español.

Gráfico 7. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE ESCOLARES DE NACIONALIDAD EXTRANJERA Y DE NACIONALIDAD ESPAÑOLA EN LA RED PÚBLICA EN EL CASO DE MADRID.

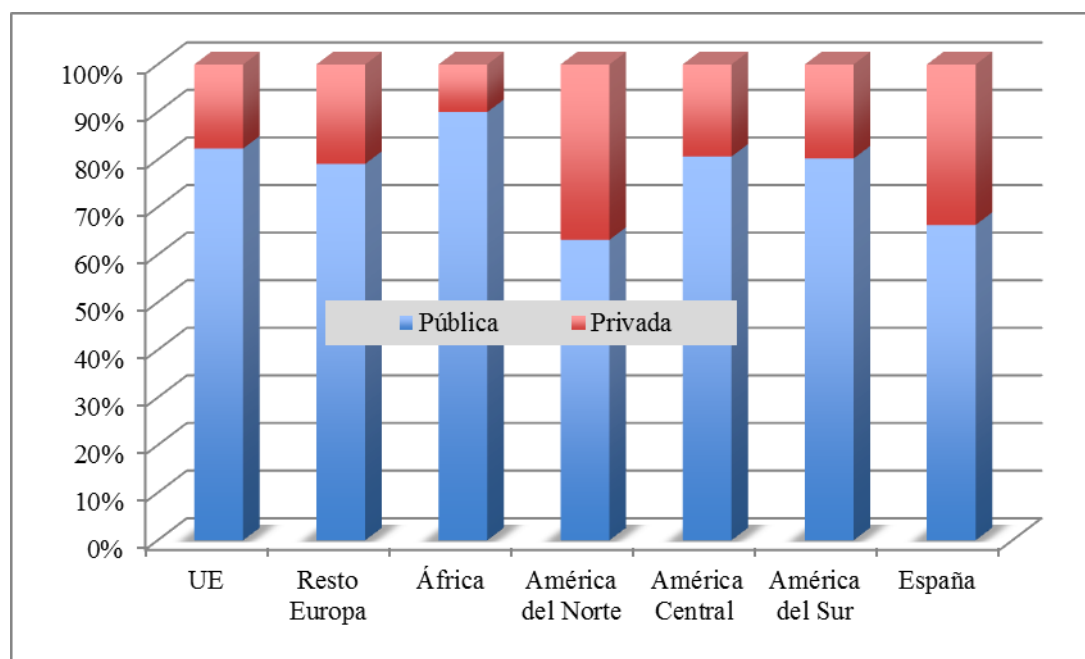


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación.

La segunda cuestión que nos permitiría relativizar los datos más detallados del conjunto del Estado sería el tener en cuenta la nacionalidad concreta de cada escolar

y no agruparles genéricamente entre “nacionales” y “extranjeros”. Esto lo ilustramos parcialmente en el Gráfico 8. En este caso no mostramos cómo evolucionan estos datos, sino que nos limitamos a aportar los del último año de la serie estudiada (Curso 2010/11). También nos vemos obligados a presentar los datos de nacionalidad agrupados (salvo el caso de España), al ser esta la única presentación disponible en el Ministerio de Educación si lo que pretendemos es saber el tipo de red que cada escolar utiliza.

Gráfico 8. PORCENTAJE DE ESCOLARES DE NACIONALIDAD EXTRANJERA (AGRUPADAS) Y DE NACIONALIDAD ESPAÑOLA EN LA RED PÚBLICA Y EN LA RED PRIVADA EN ESPAÑA EN EL CURSO 2010/11.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación.

El Gráfico 8 nos muestra de nuevo que existen algunas diferencias entre la red “elegida” para escolarizar a unos y otros niños o niñas según la nacionalidad en que resultan “adscritos”. Mayoritariamente todas las nacionalidades eligen la red pública, pero unas en mayor medida que otras. Entre los que indican una nacionalidad de América del Norte la diferencia entre la red pública y la privada se reduce a veintiséis puntos porcentuales. Por el contrario, entre los que indican una nacionalidad africana la diferencia (lo que separa al porcentaje de escolares en la red pública frente a la red privada) aumenta hasta los ochenta puntos. Los escolares europeos no parecen mostrar muchas diferencias con respecto, por ejemplo, a los de América Sur y América Norte, aunque los tres grupos sí la muestran con respecto a los “españoles”. De cualquier manera, reiteramos la cuestión de que este nivel de desagregación de los datos sería deseable lograrlo respecto a cada una de las nacionalidades y no solo a estas agrupadas en conjuntos continentales y/o geopolíticos.

De todas formas, todo parece indicar que una parte de las diferencias de escolarización en un tipo de centro u otro, atendiendo a su titularidad pública o privada, se puede explicar considerando si los escolares son “nacionales” o “extranjeros”, y parte de dichas diferencias tienen que ver con la nacionalidad concreta de estos escolares “extranjeros”. A la luz de los datos presentados cabría decir que

para “africanos” y “americanos del sur” su escuela es mayoritariamente la escuela pública, mientras que la red de escuelas privadas-concertadas pertenece en gran parte a los inmigrantes “europeos” y “americanos del norte”. Quizá esta sentencia, algo extrema, deba ser entendida más que en términos de nacionalidad o procedencia, como un reflejo de lo que se entiende por ser “africano” frente a ser “norteamericano”. En este sentido las lógicas geopolíticas coloniales tienen mucho que decir, pero este asunto merece ser tratado con mucha más profundidad fuera de este trabajo, donde nuestra primera pretensión es la descripción.

3. LAS EXPLICACIONES SOBRE LAS CAUSAS DEL TIPO DE DISTRIBUCIÓN DE LOS ESCOLARES DE NACIONALIDAD EXTRANJERA EN CENTROS SEGÚN LA TITULARIDAD DE LOS MISMOS

Una vez expuesta la confusión terminológica y las formas de contabilizar lo que nosotros entendemos como *concentraciones* de población, nos parece necesario desplegar el abanico de explicaciones que podemos encontrar sobre estos fenómenos en la literatura a nivel internacional y nacional. ¿Cuáles son las causas de las concentraciones de población de nacionalidad extranjera? ¿Qué mecanismos se ponen en marcha para que se produzcan segregaciones de dichas poblaciones? ¿Cómo se generan o reproducen estos fenómenos en la escuela?

Para llegar a responder a esta última pregunta debemos, en primer lugar, exponer las causas que, según diversas investigaciones, originan la concentración/segregación espacial y étnica de dicha población a nivel residencial, que como mostraremos, forma parte de las explicaciones que se dan a la concentración/segregación escolar.

Explicar el por qué de distribuciones desiguales que, en muchas ocasiones, terminan originando concentraciones, que a su vez son el caldo de cultivo perfecto para que se activen mecanismos de segregación, no es tarea fácil. La multiplicidad de causas que se argumentan desde la literatura científica nos plantea una situación compleja y llena de matices¹⁵.

En un intento por sistematizar dichas explicaciones, Bayona (2007) plantea que la segregación espacial, desde el punto de vista geográfico, se debe a motivos socioeconómicos -entre los que encontramos el nivel de ingresos (Checa y Arjona, 2006), las diferencias salariales que permiten o impiden el acceso a determinadas viviendas (Cebolla, 2007), la caracterización socioeconómica preexistente de los lugares en los que se instalan las poblaciones de nacionalidad extranjera (Bayona, 2004) o la situación de clase desfavorecida en la que se ubican gran parte de la población inmigrada (Bayona, 2007)-; motivos demográficos -como las estructuras de los hogares determinadas por los procesos migratorios o la alta movilidad de las personas de nacionalidad extranjera en un territorio (Bayona 2007)-; y étnicos raciales

¹⁵ El propio hecho de que los estudios sobre la distribución/concentración/segregación espacial de poblaciones de nacionalidades extranjeras, inmigradas o minorías étnicas tenga más de un siglo en el contexto norteamericano -desde los primeros estudios de la Escuela de Chicago- y casi medio siglo en el contexto europeo -desde los primeros movimientos masivos de población hacia países industrializados donde se popularizó la figura del *guest worker* o trabajador invitado- (Silvina Mera s/f.), hace que las investigaciones realizadas tengan un volumen importante, lo que se traduce en una amplia variedad de explicaciones al respecto.

-entre los que destacarían las actitudes discriminatorias hacia ciertas poblaciones por su origen étnico nacional y que limitan, entre otras cosas, el acceso a la vivienda (Checa y Arjona, 2006), como el caso de la población marroquí en España estudiado por Bayona (2004), así como toda una serie de procesos endógenos de agrupación que podrían explicar ciertas concentraciones étnico nacionales y que están muy vinculados al mantenimiento, creación y apoyo de redes sociales denominadas étnicas (Fullaondo, 2008)-.

Todos estos condicionantes sociales, económicos, étnicos, demográficos, relacionales, etc., aún siendo contexto-dependientes, conforman una compleja red explicativa en la que la interacción entre los factores es constante y variable, pero donde el resultado es siempre el mismo: la concentración/segregación de poblaciones de nacionalidad extranjera en diversos espacios.

Centrándonos ya en la escuela, y antes de mostrar las diversas explicaciones que a las concentraciones de población de nacionalidad extranjera y a los procesos de segregación de las mismas ofrece la literatura científica, cabe hacer una pequeña observación que debe guiar la lectura de las páginas siguientes.

La tendencia general en la bibliografía que hemos trabajado es a ofrecer explicaciones múltiples al fenómeno. Tratando de ordenar dichas explicaciones, hemos agrupado las diversas aportaciones en cuatro grandes categorías temáticas¹⁶ que presentaremos a continuación. Esto es simplemente una estrategia a través de la que pretendemos poner orden a las diversas aportaciones, y para nada un intento de simplificar las mismas¹⁷.

Gran parte de la literatura científica dedicada al estudio del fenómeno, comienza denunciando la distribución desigual del alumnado de nacionalidad extranjera, inmigrado, perteneciente a minorías étnicas, y/o alumnado en situación de desventaja socioeconómica en general, según la titularidad de los centros.

Investigaciones realizadas en Francia (Barthon, 1998; Broccolichi y Van Zanten, 1996), Estados Unidos (Glazer, 1989) y España (Aja, 2000; Muñoz López, 2001; Fera, 2002; Avilés Martínez, 2003; Galvin, 2003; Fernandez Enguita, 2003; Sánchez Nuñez, 2006; Valiente, 2008 o CIDE, 2007) plantean la existencia de una propensión general de las poblaciones inmigradas a escolarizarse en centros públicos, mientras que la tendencia en el alumnado autóctono sería escolarizarse en las escuelas privadas-concertadas.

Ante esta afirmación se debe mantener cierta prudencia, debido a que muchas investigaciones, incluida la nuestra, nos muestran una realidad mucho más compleja en la que las concentraciones se observan solo en algunos centros de la red pública pero también en algunos centros de la red privada-concertada (Madruga, 2002; Aparicio y Veredas, 2003; Fernández Enguita, 2003; SINDIC, 2008 o García y Rubio,

¹⁶ Explicaciones que tienen que ver con los mecanismos de selección de los centros educativos, explicaciones que tienen que ver con las políticas de escolarización, explicaciones relacionadas con las estrategias familiares y explicaciones relacionadas con la concentración/segregación espacial y/o residencial de poblaciones inmigradas y autóctonas.

¹⁷ En esta labor de síntesis ha sido de gran ayuda el trabajo de Valiente (2008) que, aunque con algunos matices, hemos usado para la configuración de dichas categorías temáticas.

2011).

Las explicaciones a esta desigual distribución de población entre centros educativos son varias y además se nos muestran íntimamente relacionadas en la literatura científica nacional e internacional.

3.1 La selección en los centros educativos privados-concertados: alumnado a la carta

Son muchas las voces que ponen de manifiesto la existencia de mecanismos de selección de alumnado que los propios centros educativos activan para facilitar o limitar el acceso a determinadas poblaciones.

En la puesta en marcha de dichos mecanismos de selección, las lógicas del modelo neoliberal de mercado que se instalan en el sistema educativo juegan un papel importante. Es lo que nos muestra Van Zanten (1997) para el caso francés, donde la competencia desigual entre los centros educativos, cuando las demandas son superiores a la oferta, conlleva el despliegue de toda una serie de mecanismos de selección de los estudiantes. Jenkins (2006) y Gorard (2007) llegan a conclusiones similares para el caso de Reino Unido, planteando la importancia que tiene dicha explicación en las dinámicas de concentración.

Esta perversa lógica aplicada a la escuela conlleva, como denuncian algunas investigaciones (Nusche y Kim, 2008; Martin 2010; Benito, 2006 o Barrere, 1996), una jerarquización de centros educativos, en la que el alumnado con mayores recursos -y normalmente autóctono-, tendría mayores facilidades para acceder a los centros que se sitúan en la cúspide de dicha jerarquía construida.

Así, las políticas de admisión de los propios centros -tanto explícitas como implícitas- pueden explicar la existencia de concentraciones de población inmigrada en algunos contextos. En el caso español, varias investigaciones apuntan a la existencia de mecanismos de selección informal (Eseverri, 2010; Alegre Canosa, 2008) o encubierta (Santos *et al.*, 2009) del alumnado, que los centros concertados adoptan y que limitan el acceso a un tipo concreto de estudiantes, excluyendo normalmente a poblaciones inmigradas.

Estas limitaciones pueden ir desde la exigencia de pago de cuotas hasta el uso de estrategias como el aumento de la ratio alumnado/profesorado, lo que -de cara a la Administración Educativa- hace que dichos centros eludan su inclusión en procesos de escolarización tardía (Franzé *et al.*, 2012) mayoritariamente protagonizados por poblaciones inmigradas de nacionalidad extranjera.

Aunque resulta bastante difícil encontrar que los profesionales de los centros educativos reconozcan abiertamente que existen estos mecanismos, sí que es más habitual escuchar cómo las personas entrevistadas sugieren que estos operan, pero sin llegar a reconocer que ellos/as conocen cómo, cuándo y quién los pone en marcha. Y hemos encontrado bastantes ejemplos en esta misma línea. En una de las entrevistas realizadas a responsables políticos de la Administración Educativa preguntamos qué explicaciones podrían darnos a la concentración de población de nacionalidad extranjera en un centro público concreto, que ya conocíamos por nuestro trabajo de campo, y que se encontraba muy cercano a otro privado-concertado sin apenas presencia de este tipo de alumnado. Uno de nuestros informantes nos decía

que él daba a esta situación una “explicación políticamente correcta, aunque existían otras acciones, que no eran confesables” (Delegado de Educación de una provincia andaluza). No obstante también hemos llegado a registrar ejemplos concretos de cuáles son esas sutiles estrategias disuasorias empleadas por algunos centros. Así, una profesora de educación secundaria nos decía que existen “artimañas como decir que se ha acabado el plazo de matrícula..., una directora de instituto nos decía que es posible “empezar a poner una serie de trabas, como que tu hijo tiene que hacer tal actividad, tu hijo tiene que hacer no se qué y eso cuesta al mes tanto dinero”; o simplemente, como nos reconocía el Delegado de Educación ya citado, que “los desvían: mire usted, es mejor que vaya a tal centro porque allí va a tener mejor tal cosa...”.

Coincidimos con Valiente (2008) cuando afirma que estas prácticas pueden interpretarse como una falta de compromiso social por parte de las escuelas concertadas, que pueden estar eludiendo esa equidad deseable en los procesos de admisión de alumnado en los centros educativos.

3.2 La implicación de las autoridades educativas en los procesos de escolarización: entre el control y la libertad

Otras explicaciones del fenómeno no miran tan de cerca a las responsabilidades de los centros educativos en lo que respecta a las concentraciones de cierto alumnado, sino que se fijan en las propias políticas educativas de escolarización. Un buen ejemplo de ello, y de la falta de planificación en la evitación de las posibles concentraciones, se puede entrever en las siguientes palabras: “empiezan a llegar inmigrantes a partir del mes de septiembre (...) [y van allí donde hay hueco] y esa es la explicación”, que nos indicaba el director del un centro de una de las provincias andaluzas con mayor presencia de población extranjera en las escuelas. Es decir, las políticas educativas y su ejecución tienen también algo que ver con la posibilidad de que se produzcan concentraciones escolares¹⁸.

En el contexto de la Unión Europea los grados de libertad que las familias tienen para elegir el centro educativo de sus hijos e hijas son variables. Desde países en los que la libertad de elección de centro por parte de los padres y madres es total, hasta modelos de escolarización donde las autoridades educativas asignan a cada alumno/a un centro bajo el criterio de cercanía del hogar al mismo, con la posibilidad de que los padres elijan una alternativa, pero donde la última palabra la tiene la propia administración educativa¹⁹.

¹⁸ Hemos de admitir que este primer argumento se complejiza cuando tomamos en cuenta la dotación de los centros como resultado mismo de la aplicación de las políticas escolares que pretenden gestionar situaciones “nuevas” para las que no se consideran preparados a colegios e institutos. En esta línea, algunos discursos manifiestan que “los inmigrantes piden centros públicos (...) porque están subvencionados” (Director de un centro de educación secundaria); o que las familias de nacionalidad extranjera escogen públicos por “los recursos de que dispone el centro... el comedor, por ejemplo” (Maestro de un centro de educación primaria); o que “se concentran porque (...) ciertos centros ofertan apoyo lingüístico”, otro de los recursos muy necesarios para parte de esta población (Profesora de un centro de educación secundaria).

¹⁹ La Red de información sobre la Educación en Europa (EURYDICE) establece una tipología en este sentido sobre la libertad de elección de centros. Así, habla de un primer modelo en el que existe ausencia

España se localiza en un punto intermedio -junto a países como Italia, Bulgaria, Reino Unido o Lituania- en el que los padres y madres pueden elegir centro educativo pero los poderes públicos pueden intervenir, con mayor o menor intensidad, en dichas decisiones.

En el caso español esta modalidad ha dado lugar a interpretaciones locales diversas (Olmedo y Andrada, 2008) que priman la libertad de elección de centros por parte de las familias frente a otros criterios de escolarización²⁰. Y todo ello a pesar de las recomendaciones de un reciente informe de la OCDE (2012) en el que se advierte del peligro que entraña la falta de regulación por parte de las administraciones públicas de los procesos de escolarización:

Proporcionar plena libertad de elección de escuela a los padres puede dar por resultado la segregación de estudiantes según sus capacidades y antecedentes socioeconómicos, y generar mayores desigualdades en los sistemas educativos. (OCDE, 2012: 3)

Este mismo argumento se apunta en diversos estudios que, en el contexto español, establecen la libre elección de centros como un factor explicativo importante de las concentraciones y segregaciones escolares (Carabaña y Córdoba, 2009; Martín, 2010); mientras que otras investigaciones apuntan a que son precisamente algunas políticas de zonificación las que favorecen tales concentraciones (Carrasco y Soto, 2000; Bonal, González y Valiente, 2005; Alegre Canosa, 2008 u Olmedo Andrada, 2008).

De cualquier manera, si la intervención de las autoridades educativas limita la elección de los centros educativos a las familias hacia aquellos que se ubican próximos al domicilio del alumnado, la existencia de concentración/segregación escolar vendría de la mano del siguiente factor explicativo: la concentración/segregación espacial/residencial. Nos detendremos ahora en ella.

3.3 Reflejos de las concentraciones espaciales en las escuelas

Desde investigaciones realizadas en Estados Unidos (Rivkin 1994), Francia (Barthon, 1998; Broccolichi y Van Zanten, 1996), Reino Unido (Burguess *et al.*, 2001) o España (Martín, 2010; Ponce, 2006; SINDIC, 2008 o Benito, 2006), se ha apuntado a la concentración/segregación residencial como un factor explicativo de las

de libertad de elección en el sector público y donde la autoridad educativa tiene la responsabilidad de asignar al alumnado a centros escolares, normalmente bajo el criterio de proximidad al domicilio; un segundo modelo donde se contempla el derecho de los padres a elegir un centro distinto al que la administración educativa propone, pero donde prima la decisión de este último; un tercer modelo donde se prioriza la libertad de elección escolar de los padres, pero en el que se contempla la intervención de la administración educativa local en caso de superar el número de plazas permitidas; y un cuarto modelo donde la libertad de elección de centro es total para las familias y por lo tanto las autoridades locales en materia de educación no intervienen en dicha decisión.

²⁰ Una reciente noticia publicada en prensa informa de las intenciones de la Comunidad Autónoma de Madrid de modificar los criterios de acceso a los centros que imparten educación obligatoria, eliminando la política de zonificación y favoreciendo la libre elección por parte de las familias. (El País, 22 de febrero de 2012)

concentraciones/segregaciones en la escuela.

Ya sea entendida esta relación como algo *natural* (Valle López, 2001 o Aja, 2000), se le llame “explicación ecológica” (Córdoba, 2009), o tenga relación con las políticas urbanas de organización del territorio que, en cierto modo, sustentan las desigualdades sociales (Tort y Simó, 2007; Franzé 1998 o Valiente, 2008); en términos generales se entiende que los procesos de concentración a nivel escolar pueden explicarse, al menos en parte, por las configuraciones del territorio en los que se ubican las escuelas (Cebolla, 2009; Alegre Canosa *et al.*, 2008).

Para los propios protagonistas del sistema educativo con los que hemos tenido contacto en nuestro trabajo de campo, esta es una de las razones que mejor explicaría las concentraciones. Se considera que el fenómeno que estamos observando no es más que un reflejo de lo que sucede en los barrios con respecto a la concentración residencial. Es decir, si hay concentración en un colegio determinado es porque ese colegio está situado en un barrio donde ya, previamente, se concentraba población de nacionalidad extranjera.

En la literatura científica, algunos autores y autoras destacan esta explicación como la más importante:

El factor que més explica la segregació escolar és la pròpia segregació residencial dels municipis. De fet, hi ha una correlació clara entre la segregació residencial i la segregació escolar²¹. (Benito, 2006: 88)

Pero la mayoría cuestionan este argumento sobre la base de que en un mismo barrio podemos encontrar escuelas con una composición de alumnado muy diferenciada, por lo que esta explicación sería tan solo una más (Ponce, 2006 o Barrere, 1996), e incluso en algunos casos no sería la más adecuada debido a que la segregación escolar supera normalmente a las segregación residencial (SINDIC, 2008).

Como expone López Falcón (2009) el efecto que puede causar la segregación residencial en los centros educativos depende en parte de la titularidad de los mismos:

La segregación residencial tendrá una relación positiva respecto a la segregación escolar en el caso de los centros públicos y, aunque en menor medida, en el agregado. Es decir, mientras mayor sea la segregación residencial, mayor será su contraparte escolar. Por el contrario, los centros privados o concertados experimentarán una relación negativa que incluso sugiere que este tipo de centros están -por decirlo así- “blindados” contra la segregación residencial, demostrando la existencia de un comportamiento discrecional. (López Falcón, 2009: 16-17)

Esta idea nos lleva a retomar las explicaciones que apuntaban a las estrategias de los propios centros para seleccionar al alumnado, pero también nos indica el camino hacia otro de los argumentos centrales para explicar las concentraciones/segregaciones escolares: las estrategias familiares.

²¹ “El factor que más explica la segregación escolar es la propia segregación residencial de los municipios. De hecho hay una correlación clara entre la segregación residencial y la segregación escolar”
Traducción propia

3.4 Estrategias familiares: entre el refugio, la distinción y la proximidad (Benito y González 2008)

Las decisiones de las familias, tanto inmigradas como autóctonas, a la hora de escolarizar a sus hijos e hijas, juegan un papel importante en todo este proceso. En la mayoría de las investigaciones, tanto internacionales como nacionales, el foco se ha puesto en las estrategias de las familias autóctonas que evitan o huyen de escuelas donde se encuentra la población inmigrada de nacionalidad extranjera (Barthon, 1998; Giovannini, 2006; Nusche y Kim, 2008; Ballion, 1986; Felouzis *et al.*, 2005; Cebolla, 2007; Colectivo IOE, 2002; Valle López, 2001 o Ponce 2006), ya sea por la creencia de que dichas poblaciones bajan el nivel educativo de la escuela²² (Pérez y Rincken, 2005; Cebolla, 2009), porque existan prejuicios irracionales hacia dichas poblaciones (Sánchez, 2007) o por la idea de que la presencia de dicho alumnado deteriora la calidad de la escuela (Ruiter, 2008; Sánchez, 2007 o Córdoba, 2009).

En esta línea nosotros hemos encontrado discursos en nuestro trabajo de campo que reconocen, aunque no siempre abiertamente, esta estrategia de “huida” de los autóctonos. En palabras de un inspector de educación:

... eso es una realidad. Es verdad que hay padres que a mí también me lo han transmitido. Hay centros a los que no quieren llevar a sus hijos porque conocen que hay un número muy elevado de inmigrantes y consideran que el nivel es más bajo y que la convivencia va a ser más complicada... Y el profesorado también lo plantea en muchas ocasiones.

Se generan así unas dinámicas de rechazo fundamentado en bases étnicas. Este hecho denominado “racial” en el contexto estadounidense se ha convertido, según varios autores, en un potente mecanismo de exclusión y segregación que supera incluso a las diferencias socioeconómicas (Rumberger y Palardy, 2005 o Glazer, 1989), algo que comparten Burgess, Johnston y Wilson (2001) para el caso de Inglaterra.

Se alimenta así la hipótesis del *white flight*, desde la que se hace referencia a los movimientos de “población blanca” del centro a la periferia y que, aunque ha sido puesta en cuestión en cuanto a las intenciones reales de separación de estas poblaciones con respecto a poblaciones pertenecientes minorías étnicas (Clark, 1986, 1987a y 1987b, 1988a y 1988b en Rhein, 1997), se ha trasladado como explicación, aunque con otros matices, al contexto del estado español a través de los trabajos de Sánchez (2007) o Fernández Enguita (2008).

Este hecho unido al nivel educativo y cultural de las familias, a la pertenencia a determinadas categorías socioeconómicas (Escardíbul y Villaroya, 2008) y a

²² Estas visiones “culturalistas” de la inmigración (Franzé, 2003) hacen que se conciba al alumnado de nacionalidad extranjera e inmigrado como portador de una diferencia cultural vinculada a “lo étnico”, lo que les construye como actores principales de las dificultades educativas. Esto hace que la composición étnica de los centros sea un indicador válido e importante para determinar el nivel y clima de los centros al que las familias autóctonas prestan atención (García et al., 2008).

motivaciones ideológicas o religiosas de diversa índole (Urquizu, 2008)²³, son algunos de los argumentos centrales para justificar la elección de centros privados/concertados con una menor representación de poblaciones inmigradas de nacionalidad extranjera. Lo que llevaría a entender que cada grupo social elige a sus semejantes y rechaza a los otros, como lo exponen Carabaña y Córdoba (2009):

Ciertos sectores sociales tienden a elegir los centros donde se concentran sus semejantes. Esta tendencia a elegir lo igual y rechazar lo distinto, que en el fondo no es sino una afirmación o una elección de sí mismos (Bourdieu, 1979) actuaría en todos los niveles (clases sociales, grupos étnicos, comunidades), de acuerdo con la fuerza de las respectivas identidades colectivas (menor la de los obreros que la de la burguesía, muy distinta la de los varios grupos étnicos) y activando simultáneamente fuerzas de atracción y de repulsión. En virtud de estos procesos, los nativos buscarían a los nativos y evitarían a los inmigrantes (atracción), pero también rechazarían a los inmigrantes de sus centros (repulsión). Lo mismo, por su lado, harían los inmigrantes. (Carabaña y Córdoba, 2009: 8)

Justamente nos detendremos en esta última afirmación que hace referencia a las decisiones de las familias inmigradas de nacionalidad extranjera y, aunque son menos visibles en la producción científica, juegan un papel muy importante en las dinámicas de concentración. Se trataría de observar cómo en los procesos de incorporación de estas poblaciones al sistema educativo se siguen las pautas de la red familiar y/o étnica a la que pertenecen. Es así como se refleja en varias entrevistas de nuestro trabajo de campo. Algunos de los discursos al respecto señalan que “ellos mismos tienden a estar donde están sus paisanos”; “por razones de *paisanaje* se van concentrando en sitios”; “se llaman unos a otros”; “los inmigrantes se van buscando a los inmigrantes”; “van al centro que les ha dicho su conocido”; o que “tienen una tendencia a agruparse”. Todos estos son argumentos de inspectores y directores de varias provincias andaluzas.

Muy similar sería el caso que describe Bartels (2000) en Holanda, donde poblaciones musulmanas deciden escolarizar a sus hijos en centros educativos musulmanes²⁴, o en los trabajos de Johnston *et al.* (2006), Carbonell (1998) o Cebolla (2007), en los que se destaca la tendencia de las familias inmigradas a escolarizar a sus hijos e hijas en centros donde se localiza población afín religioso-étnico-nacionalmente. Incluso encontramos estudios que argumentan preferencias y rechazos de las propias familias inmigradas de nacionalidad extranjera, hacia determinadas procedencias:

Por su parte, los extranjeros son relativamente más selectivos que los nativos en cuanto a las preferencias por compartir colegio con alumnos de otras colectividades. Los latinoamericanos no desean asistir a colegios con los europeos extra-comunitarios y los magrebíes prefieren ir a centros con latinoamericanos y asiáticos. (Sánchez,

²³ En nuestro trabajo de campo hemos encontrado discursos que decían que esta cuestión de la adscripción religiosa resulta importante (son palabras de un director de un centros de educación secundaria): “casi siempre optan por centros públicos porque los concertados la mayoría son de titularidad religiosa cristiana”.

²⁴ Lo que también advierte Cebolla (2007), pero planteando ciertas cautelas a la hora de generalizar tal afirmación a toda la población musulmana, entendiéndolo que esta tendencia por escuelas religiosas se da en otras poblaciones de distinto credo.

2007: 24)

Entendemos que tales afirmaciones deben tratarse con prudencia, evitando generalizar comportamientos condicionados por procedencias, pero en los discursos de los propios miembros del sistema educativo se suceden argumentaciones de este tipo.

En fin, hasta aquí se nos muestra un panorama que nos invita a la reflexión y a la producción de nuevos datos que permitan, por un lado, validar la propuesta de un uso terminológico más adecuado al tratamiento de este asunto de producción de desigualdad del sistema educativo y, por otro lado, comprender mejor los posible proceso de segregación a partir del estudio de casos concretos en territorios determinados. Por cuestiones de espacio dejamos aquí nuestra aportación. Realizada la aclaración terminológica, expuestos y analizados los datos generales que predicen el fenómeno de la concentración y mostradas las diversas explicaciones que se dan al mismo, nos reservamos una segunda parte en la que analizaremos la situación de un territorio concreto en cuanto a la concentración de población de nacionalidad extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

Aja, E. (2000). La regulación de la educación de los inmigrantes (68-98). E. AJA *et al.* *La inmigración extranjera en España, los retos educativos*. Barcelona: Fundación "La Caixa".

Alegre Canosa, M.A. (2008). Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático? *Revista de Educación*, 345, 61-82.

Alegre Canosa, M.A., Benito, R., y González, I. (2008). Procesos de segregación y polarización escolar: La incidencia de las políticas de zonificación escolar. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 2.

Aparicio, R y Veredas, S. (2003). *El entorno familiar de los menores de origen extranjero escolarizados en Madrid*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas

Avilés Martínez, J.M. (2003). Segregación escolar (196-204). S.O.S. *Racismo. Informa Anual 2003*. Sobre el racismo en el Estado español. Barcelona: Icaria

Barrère, D. y Martuccelli, D. (1996). L'école à l'épreuve de l'ethnicité. *Les Annales de la Recherche Urbaine*, 75. 51-58.

Bartels, E. (2000). 'Dutch Islam': Young People, Learning and Integration. *Current Sociology*, 48, 4, 59-73.

Barthon, C. (1998). L'école à l'épreuve de la ségrégation. Une étude de cas: Asnières-sur-Seine (179-194). Simon-Barouh, I. (dir.), *Dynamiques migratoires et rencontres ethniques*, Paris: L'Harmattan

Bayona i Carrasco, J. (2004). Pautas de distribución espacial de la población de nacionalidad marroquí en Barcelona, 1991-2004. Centre d'Estudis Demogràfics.

Bayona i Carrasco, J. (2007). La segregación residencial de la población extranjera en Barcelona: ¿una segregación fragmentada?. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, XI, 235.

Benito, R., y González, I. (2006). *Desigualtats en l'accés escolar. Una anàlisi dels processos de segregació escolar a Catalunya*. Diputació de Barcelona i la Fundació Bofill.

Broccolichi, S. y Van Zanten, A. (1996). Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne. *Les annales de la recherche urbaine*, 75, 5-17.

Burgess, S., Johnston, R., y Wilson, D. (2001). School segregation in multi-ethnic England. CMPO Working Paper Series No. 03/092. Obtenido en la página Web <http://www.bristol.ac.uk/cmpo/publications/papers/2003/wp92.pdf>

Carabaña, J. y Córdoba, C. (2009). *La incorporación de estudiantes inmigrantes en la escuela andaluza y sus efectos en la elección de centro*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces

Carbonell i Paris, F. (1998). Les escoles gueto i el dret dels pares a escollir centre educatiu per als seus fills. *dCIDOB*, 67-68, 14-17.

Carrasco i Pons, S. (2012). Segregación escolar e inmigración: repensando planteamientos y alternativas. García Castaño, F.J. y Carrasco Pons, S. (eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: IFIIE-CREADE.

Carrasco i Pons, S. 2008. Segregación escolar e inmigración: repensando planteamientos y alternativas. *Revista Nous Horitzons*, 190.

Cebolla Boado, H. (2007). La concentración de minorías étnicas en las escuelas británicas: un análisis sobre la elección de centros. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 118, 7, 97-121.

Cebolla Boado, H. (2009). "La concentración de inmigrantes en las escuelas españolas", en ARI, 7. Real Instituto Elcano. [en línea]. http://www.realinstituto-elcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/demografia+y+poblacion/ari7-2009

Centro de Investigación y Documentación Educativa (2002). *Evolución y situación del alumnado extranjero en el Sistema Educativo Español (1991-2001)*. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte

Centro de Investigación y Documentación Educativa (2007). Evolución y situación actual de la presencia de alumnado extranjero en el sistema educativo español (1996-2007). Ministerio de Educación.

Checa Olmos, J.C. y Arjona Garrido, A. (2006). Segregación y condiciones residenciales de los inmigrantes africanos en Almería (España). *Migraciones Internacionales*, 3, 3, 81-106.

Colectivo IOÉ (2002). Explotación de las estadísticas de alumnos extranjeros por sexo. Investigación encargada por el CIDE e Instituto de la Mujer (Aproximación al imaginario, desde la perspectiva de género, que construyen sobre la educación los hijos e hijas de inmigrantes escolarizados, las propias familias y el profesorado). Obtenido de la página Web <http://www.colectivoioe.org> [última consulta el 28/09/2009]

Córdoba, C. (2009). Alumnos extranjeros y elección del centro. El discurso de directores y madres en dos ciudades de Andalucía. III Jornadas de Sociología. Desigualdad en las sociedades contemporáneas.

Escardíbul, J.O., y Villaroya, A. (2008) Desigualdades en la elección de centro escolar en España. Obtenido de la página web http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2942005 [Ultima consulta 12/02/2012]

Eseverri C. (2010). En los márgenes de la integración. Trayectorias educativas de los hijos de inmigrantes en un barrio de la periferia de Madrid. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración. Migraciones internacionales*, 19-40.

Felouzis, G. Liot, F y Perroton, J. (2005). *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Seuil, 234.

Feria, A. (2002) Aulas puente en El Ejido. Entre la exclusión social y la integración escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 56-60.

Fernández Enguita, M. (2003). La segunda generación ya está aquí. *Papeles de Economía Española*, 98, 238-261.

Fernández Enguita, M. (2008). Escuela Pública y privada en España: la segregación rapante. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1 (2): 42-69.

Franzé Mudanó, A (1998). Une école "difficile": sur la concentration scolaire d'origine immigrée à Madrid. *REMI*, 14, 105-120.

Franzé Mudanó, A (2003b). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid

Franzé Mudanó, A. (2003a). Inmigración y escuela: algunas reflexiones teórico-metodológicas para su estudio. En F. J. García Castaño y C. Murial (eds.). *La inmigración en España: contextos y alternativas. Actas del III Congreso sobre inmigración en España (Vol. II)*. (pp. 591-599). Universidad de Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales

Franzé Mudanó, A.; Poveda Bicknell, D.; Jociles Rubio, M.I.; Rivas Rivas, A.M.; Villaamil Pérez, F.; Peláez Paz, C. y Sánchez Meseguer, P. (2012). La segregación étnica en la educación secundaria de la ciudad de Madrid: un mapa y una lectura crítica. García Castaño, F.J. y Carrasco Pons, S. (eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: IFIIE-CREADE.

Fullaondo Elordui-Zapaterietxe, A. (2008). *Inserción y lógica residencial de la inmigración extranjera en la ciudad. El caso de Barcelona*. Tesis doctoral. Universidad

de Barcelona.

Galvin, I. (2003) La atención al alumnado inmigrante en los centros educativos. *Jornadas sobre Inmigración y Educación en la Comunidad de Madrid. Educación y Participación*, Nº 6, celebradas el 7 y 8 de marzo en Madrid. Consejo Escolar. Obtenido de la página Web http://www.madrid.org/consejo_escolar/publicaciones/jornadas_inmigra.pdf [última consulta el 16/12/2005]

García Castaño, Castilla Segura, J. y Rubio Gómez, M. (2012). Inmigración extranjera y escuela en Andalucía. Diferencias que terminan siendo desigualdades. En Monereo Pérez, J.L. y García Castaño, F.J. (eds.), *La inmigración en Andalucía. Instituciones, aspectos jurídico-sociales y culturales*. Granada: Comares.

García Castaño, F.J., Rubio Gómez, M. (2011). "Juntos pero no revueltos": Procesos de concentración escolar del alumnado extranjero en determinados centros públicos". García Castaño, F.J. y Kressova, N. (eds.). *Actas del I Congreso Internacional sobre las Migraciones en Andalucía*. Granada: Instituto de Migraciones.

García Castaño, F.J., Rubio Gómez, M. y Bouachra O. (2008) Población inmigrante y escuela en España: Un balance de la investigación. *Revista de Educación*, 345, pp. 23-60.

García Fernández, J. A. y Moreno, I. (2002). *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Comunidad de Madrid.

Giovannini (2006). *Minori stranieri nei percorsi educativi e formativi. Quali prospettive per i diritti di cittadinanza? (1-8). Seconde generazioni. Diritto di cittadinanza*. Bologna: Pari opportunità.

Glazer, N. (1989). The Education and Housing of Ethnic Minorities in the United States. *Revue Européene des Migrations Internationales*, 5, 1, 75-82.

Hecjmann, F.(2008). Education and Migration: Strategies for Integrating Migrant Children in European Schools and Societies. Obtenido en la página Web http://www.interculturaldialogue2008.eu/fileadmin/downloads/resources/education-and-migration_bamberg.pdf [última consulta 12/02/09].

Jenkins, S.P.; Micklewright, J. y Schnepf, S.V. (2006). Social segregation in secondary schools: how does england compare with other countries?. ISER Working Paper. Institute for Social and Economic Research.

Johnston, R. *et al.*, (2006). School and Residential Ethnic Segregation: An Analyses of Variations across England's Local Educational Authorities. Obtenido en la página Web <http://www.bris.ac.uk/Depts/CMPO/workingpapers/wp145.pdf> [última consulta 16/02/09].

López Falcón, D. (2009). Migración internacional y educación: análisis de la segregación escolar en Cataluña 200-2008. Comunicación presentada en el Congreso de Asociación Española de Ciencia Regional. XXXV Reunión de Estudios Regionales.

Valencia 26-27 de Noviembre de 2009.

Madruga, I. (2002) *La Escolarización de los hijos de los inmigrantes en España II*. Madrid: Confederación Sindical de Comisiones Obreras

Maier, R. y Haan, M. de (2003). Les dynamiques multiculturelles dans les écoles néerlandaises: *Revue Française de Pédagogie*, 144: 39-47.

Martín Coppola, E. (2010). Actores y mecanismos de categorización de los hijos de familias inmigrante en la escuela. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 41-58.

Massey, D. S. y Denton, N. A. (1988). The Dimensions of Residential Segregation: *Social Forces*, 67: 281-315.

Muñoz López, B. (2001) Factores que intervienen en el proceso de adaptación al medio escolar del alumnado inmigrante. Obtenido de la página Web <http://www.ub.es/filhis/culturele/belen.html> [última consulta el 08/11/2005]

Nusche, N. y Kim, M. (2008). What Works in Migrant Education? Consolidating the Research Evidence. OECD Education Working Paper, 22 [EDU/EDPC/MI(2008)6]. Obtenido en la página Web [http://www.oalis.oecd.org/oalis/2008doc.nsf/NEWRMSFREDAT/NT00005A8E/\\$FILE/JT03251703.PDF](http://www.oalis.oecd.org/oalis/2008doc.nsf/NEWRMSFREDAT/NT00005A8E/$FILE/JT03251703.PDF) [última consulta 17/02/09].

OCDE (2012). *International Migration Outlook: SOPEMI 2011*. París, OECD.

Olmedo Reinoso A. y Andrada. M. (2008). La libertad de elección de centro en España: particularidades nacionales y modalidades locales: *Profesorado Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12/2: 1-8.

Pérez Rescalvo, L. (1992). Inmigración y escuela. Población inmigrante escolarizada en España. Principios para una educación intercultural. Texto basado en la conferencia pronunciada por el autor en el curso *Racismo y Educación: hacia una Educación Multicultural*, celebrado en el marco de la Universidad de Verano Antonio Machado (Baeza, 31 de Agosto a 4 de Septiembre de 1992)

Pérez Yruela, M. y Rinken, S. (2005). *La integración de los inmigrantes en la sociedad andaluza*, Madrid, CSIC.

Ponce Sole, J. (2006). *Segregación escolar e inmigración. Contra los guetos escolares: derecho y políticas públicas urbanas*. Madrid: Centros de Estudios Políticos y Constitucionales.

Rhein, C. (1997). De la anamorfosis en demografía. Polarización social y flujos escolares en la metrópolis parisina. *Les Annales de la Recherche Urbaine*, 75, 59-69.

Rivkin, S. (1994) Residential segregation and school integration. Proquest. Obtenido del [enlace: search.proquest.com/docprintview/216482007/fulltext/133A223584F434FD823/2?accountid=14542](http://search.proquest.com/docprintview/216482007/fulltext/133A223584F434FD823/2?accountid=14542) [Ultima consulta 12/02/2012]

Ruiter, D. (2008). *The Merry-Go-Round of Disadvantage: Educational Policy and Integration in Segregated Schools*. Holanda: Rozenberg Publishers. Obtenido en la página Web <http://igitur-archive.library.uu.nl/dissertations/2008-0530-200311/ruiter.pdf> [última consulta 10/02/09].

Rumberger, R. y Palardy, G. (2005) Does Segregation Still Matter? The Impact of Student Composition on Academic Achievement in High School. *Teachers College Record*, 107, 9, 1999–2045.

Sánchez Hugalde, A. (2007). Influencia de la inmigración en la elección escolar, Document de Treball 2007/4, Institut d'Economia de Barcelona.

Sánchez Núñez, C.A. (2006). *Educación en valores interculturales*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada

Santos, M.A., Lorenzo, M. y Priegue, D. (2009). La escolarización del alumno procedente de la inmigración: la realidad de la segregación. Ponencia presentada en el XXVIII Seminario interuniversitario de teoría de la educación en el proceso colectivo de construcción del conocimiento. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Síndic de Greuges (2008) *La segregació escolar a Catalunya*. Documento PDF [en línea]. <http://www.sindic.cat/ca/page.asp?id=53&ui=2245>

Tort A. y Simó, N. (2007) Escolarització immigració i territori. Algunes reflexions. *AUSA, Patronat Déstudis Osonencs XXIII*, 159, 123-136.

Urquiza Sancho, I. (2008) La selección de la escuela en España. *RASE, Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1, 2, 70-89.

Valiente, O. (2008) ¿A qué juega la concertada? La segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña (2001-06) Profesorado. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 1-23.

Van Zanten, A. (1997). Schooling Immigrants in France in the 1990s: Success or Failure of the Republican Model of Integration? *Anthropology and Education Quarterly*, 28, 3, 351-374.