

«Juntos pero no revueltos»:
Procesos de concentración escolar del «alumnado
extranjero» en determinados centros educativos¹

«Together but not scrambled»:
The concentration of foreign students in schools

F. Javier García Castaño
y María Rubio Gómez

Instituto de Migraciones, Universidad de Granada

RESUMEN

La segregación y/o concentración de poblaciones de nacionalidad extranjera en determinadas escuelas es un fenómeno abordado por la producción científica internacional, un tema recurrente para los medios de comunicación y un hecho plasmado en los discursos que, desde la sociedad en general y en concreto desde la comunidad educativa, se plantea como central en el debate sobre la presencia de alumnado «extranjero/inmigrante» en el sistema educativo y que pone en cuestión la capacidad de este para promover la igualdad. Tras presentar de forma general dicho fenómeno, visto por la producción académica y las estadísticas nacionales y regionales, mostramos nuestro trabajo empírico llevado a cabo en dos barrios de dos ciudades andaluzas, donde observamos los procesos de concentración de la población «inmigrante/extranjera» a lo largo de varios cursos escolares. Con la ayuda de los discursos construidos en estos lugares trataremos de interpretar cuál es la lógica de un fenómeno que sigue moldeando un tipo de escuela que, más que gestionar la diversidad, construye la diferencia que termina traducéndose en desigualdad.

Palabras clave: Concentración, Población inmigrante/extranjera, Sistema educativo, Segregación escolar.

¹ El presente texto forma parte de una primera aproximación a los datos producidos en algunas investigaciones ya concluidas citadas más adelante, 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). Una primera versión del texto fue discutido en el I Congreso Internacional sobre las Migraciones en Andalucía celebrado en Granada del 16 al 18 de febrero de 2011. Posteriormente ha sido discutido en los Seminarios de Verano del Instituto de Migraciones en junio-julio de 2011. Agradecemos a nuestros colegas del Laboratorio de Estudios Interculturales y del Instituto de Migraciones los comentarios y críticas a versiones anteriores.

SUMMARY

Segregation and / or concentration of foreign populations in some schools is a phenomenon raised by the international scientific production, a recurring theme for the media, and an issue discussed in the society at large and among the educational community more specifically. This situation is seen as crucial to the debate about the presence of foreign immigrant students in the educational system, and questions the ability of this system to promote equality. After giving a general idea about this phenomenon as presented by the scientific production and national and regional statistics, in this article we show our empirical work conducted in two neighborhoods in two cities in Andalusia where we observed the concentration process of immigrant / foreign population over several academic years. With the help of the discourses constructed in these places, we will highlight the existence of inequality, interpret the reasons behind it.

Key words: Concentration, Immigrants/Foreign Population, Educational System, School Segregation.

La segregación y/o concentración de poblaciones de nacionalidad extranjera en determinadas escuelas es un fenómeno anunciado, analizado y denunciado en la literatura académica, un tema recurrente y de relevancia para los medios de comunicación, y un hecho plasmado en los discursos que, desde la sociedad en general y en concreto desde la comunidad educativa, se plantea como central en el debate sobre la presencia de alumnado que suele denominarse «extranjero» y/o «inmigrante»² en el sistema educativo y la capacidad de este para promover la igualdad.

Por ello, en este texto queremos presentar dicho fenómeno visto por la producción científica europea, y en particular española, y abordado en los contextos concretos de nuestros trabajos empíricos. Así presentaremos una parte de la información producida en el trabajo de campo que llevamos realizando desde octubre de 2007³ en diferentes ciudades andaluzas dentro de varios proyectos de investigación iniciados en el Laboratorio de Estudios Interculturales y que están desarrollándose ahora en el Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada⁴.

² Entrecomillamos las expresiones de inmigrantes y extranjeros aplicadas al alumnado para destacar su lugar en el discurso *emic* y desde el que cobran un sentido concreto que no se limita a una condición administrativa o a destacar que dichos alumnos/as han pasado por un proceso migratorio. Queremos plantear nuestras reservas a seguir utilizando dichos calificativos en la construcción de «sujetos de investigación». No dudamos del uso social de tales términos y de la normalidad con la que parecen usarse en la escuela, pero queremos objetar la necesidad de seguir utilizándolos en la investigación por lo poco que aportan analíticamente y por las consecuencias esencialistas que suponen. Por nuestra parte haremos referencia a alumnado de nacionalidad extranjera y/o inmigrado (cuando consideremos que debemos resaltar esta faceta del mismo); e insistiremos en el uso entrecomillado de los términos «inmigrantes» y «extranjeros» cuando sean usados desde el discurso *emic* o para hacer referencia al mismo.

³ En este texto presentaremos los datos producidos en dos contextos determinados entre el curso escolar 2004/05 y el curso 2008/09. Somos conscientes de que a día de hoy la realidad que presentamos se ha modificado y que serían otras las reflexiones y análisis que deberíamos realizar, pero al mismo tiempo, entendemos que conocer la situación de un pasado reciente puede permitirnos mejorar los análisis sobre el fenómeno en el presente y por supuesto en el futuro. Nuestra contribución en este sentido se plantea como el origen de nuevos acercamientos que permitan contrastar el fenómeno que nos ocupa en el tiempo.

⁴ Recientemente hemos llevado a cabo dos proyectos que abordaban, entre otras cuestiones, el fenómeno que se presenta en este texto. Uno es el Proyecto de Excelencia de la Consejería

Nos centraremos en mostrar el fenómeno desde diversos ángulos básicos para poder entender su alcance⁵. Presentaremos, en primer lugar, un conjunto de datos estadísticos que nos permitirán ilustrar numéricamente la situación, para pasar a concentrar nuestra mirada en contextos más reducidos, mostrando datos concretos de los mismos e interpretando los significados de los discursos que producen los propios actores sociales protagonistas de tales contextos educativos⁶. Todo ello nos llevará a tratar de justificar, una vez más, la decidida tarea de la escuela por la producción de orden social; orden que ahora se produce a través del colectivo que más recientemente -en nuestro contexto- ha venido a representar la distancia entre el «otro» y el «nosotros», un proceso de etnificación que tradicionalmente muestra las diferencias para construir las desigualdades. Otros «constructores» han servido tradicionalmente para edificar tales diferencias (género y clase), pero ahora es la etnia, representada en términos nacionales y pseudo-demográficos, la que sirve a los propósitos del orden social en términos de diferencias.

I. UN FENÓMENO YA DOCUMENTADO

Una primera mirada a las fuentes y datos con los que contamos, nos muestra claramente una historia que se repite: la desigual distribución del alumnado de nacionalidad extranjera entre centros educativos según su titularidad⁷ y la existencia de diferencias notables dentro de la misma red —ya sea pública o privada—.

de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Junta de Andalucía titulado «Multiculturalidad e integración de población inmigrante 'extranjera' en las escuelas andaluzas» (P06-HUM2380) y otro el proyecto I+D+i del Ministerio de Educación y Ciencia del Gobierno de España titulado «Integración de escolares denominados 'inmigrantes': relaciones entre el éxito-fracaso escolar y las relaciones familia-escuela» (SEJ2007-67155/SOCD). En ambos, y desde una metodología etnográfica, nos acercamos a los contextos micro donde, insistimos, es prioritario investigar para poder entender las situaciones que plantea la presencia de alumnado «extranjero» en los centros educativos y en el contexto social general donde estas poblaciones se ubican. Agradecemos a las entidades que nos han financiado permitiéndonos la posibilidad de llevar a cabo dichos proyectos.

⁵ En una versión de este mismo texto, más extensa, incluimos un análisis de lo que los medios de comunicación han ido mostrando sobre el tema que nos ocupa en los últimos diez años. Para ello acudimos a nuestra base de datos compuesta por recortes de prensa de los principales diarios de tirada nacional y regional publicados entre el año 2000 y el 2009, dicha base puede consultarse en <http://ldei.ugr.es/ani>. Debido a limitaciones de extensión del propio texto hemos preferido suprimir esta parte para centrarnos en los datos producidos por nosotros mismos, aunque no nos resistimos a introducir a lo largo del texto, como notas a pie, algunos titulares de prensa que nos parecen significativos para ilustrar nuestros argumentos.

⁶ En el apartado correspondiente explicaremos con detalle la presencia de determinados actores sociales en los discursos analizados, pero ya adelantamos que no se trata de una posición de denuncia en la que dar voz a los excluidos, sino de un análisis para explicar un fenómeno que no pocas veces tiende a naturalizarse. Ello permitirá entender las razones de la ausencia de los discursos de los propios actores migrantes. Nuestra intención es mostrar cómo se produce la etnicidad del «nosotros» y como se construye el discurso diferencial a través de las segregaciones. Y aunque para ello pudiera servir también el discurso de los migrantes, dejamos para otro momento su análisis e interpretación.

⁷ Algo que viene anunciándose en la prensa: «Los grandes colegios concertados no escolarizan inmigrantes» (*El Periódico*, 20/11/2005). «Los 'coles' concertados, sin apenas inmigrantes» (*El País*, 14/09/2008).

Diversas investigaciones en el contexto europeo ponen de manifiesto la existencia de sistemas educativos que dividen al alumnado según sus características socio-económicas y siguiendo criterios territoriales (Heckmann 2008). La propia Comisión de las Comunidades Europeas (2008) exponía con preocupación la existencia de una clara segregación entre centros de diversas titularidades (públicos/privados/concertados), así como la distribución del alumnado por niveles o características étnicas dentro de los propios centros. Este hecho, junto a la afirmación de que los padres nativos huyen de los centros con alta concentración de alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera (Nusche y Kim 2008), nos plantea un panorama que choca frontalmente con la idea de integración e igualdad de oportunidades educativas que suele defenderse para la escuela. Más aún cuando otros estudios nos advierten de que esta segregación influye directamente en el rendimiento académico de los escolares de nacionalidad extranjera (Dronkers y Levels 2006).

En el caso de Francia, por ejemplo, algunos estudios advierten de la concentración de población de nacionalidad extranjera en centros públicos (Lacerda y Ameline 2001; Barthon 1998). Las explicaciones en este contexto se relacionan con las divisiones étnicas y sociales de las propias ciudades; se trata de explicaciones territoriales que contrastan con otras que apuntan a una selección basada en las clases sociales. Así, Rhein (1997) indica que esta segregación se materializa en que las clases obreras más bajas se concentran en ciertos centros y la mayoría de la población de nacionalidad extranjera se ubica dentro de esta etiqueta de clase. Ello se complementa con lo que mostró en su momento Barthon (1998), quien indicaba que en los barrios parisinos las familias de clase media y alta huían de los centros en los que las familias obreras se ubicaban y acudían a centros privados. Pero esta distinción tan clara entre centros es matizada por Payet (2000), quien nos advierte de la existencia de dos redes paralelas en el seno de los mismos centros públicos que organizan sus clases según criterios de rendimiento y actitud del alumnado, construyendo «guetos» escolares en los que se ubica a la mayoría de la población de nacionalidad extranjera.

Para otros países la situación no cambia, en el Reino Unido, Johnston *et al.* (2006) y Burgess, Johnston y Wilson (2001) muestran esa segregación escolar en la educación secundaria vinculada directamente a la distribución territorial de la población, mientras que estudios como el de Cebolla (2003) responsabilizan a las familias y a su libertad de elección de centro de la construcción de «guetos escolares», aludiendo a la importancia de la afinidad étnica en dicha elección. En un estudio posterior este mismo autor (Cebolla 2007) trata de plantear como factores explicativos de la evidente segregación el idioma materno, la religión o el color de piel⁸.

En Holanda, Maier y De Haan (2003) insisten en la importancia de los lugares de residencia de las poblaciones «extranjeras», reiterando el argumento que vincula directamente segregación escolar con territorial. En este país se vuelve a indicar que las familias autóctonas eligen escuelas sin población inmigrante (Ruiter 2008). Ante esto nos preguntamos si estas no están sujetas a esa distribución residencial que pa-

⁸ Por nuestra parte insistimos en la enorme contradicción que supone plantear estos argumentos de corte segregador en contextos escolares donde, desde las propias normas que regulan los sistemas educativos europeos, se plantean medidas de integración, reconocimiento de la diversidad y mejora de la convivencia en contextos plurales.

rece justificar las irregulares distribuciones. En cualquier caso, queríamos mostrar cómo el fenómeno de la segregación escolar se anuncia —y a veces se denuncia— desde todos los puntos de la geografía europea⁹.

Como cabría esperar, en España la situación no es diferente. Desde que se publicaran los informes estatales del Consejo Económico y Social del Reino de España en 2001 y 2002 y del Defensor del Pueblo en el año 2003, la creciente presencia y concentración del alumnado de nacionalidad extranjera en algunos centros empezó a tomar relevancia en la producción científica. Informes diversos y estudios académicos planteaban la mayoritaria presencia de este alumnado en centros públicos¹⁰ —y dentro de estos en determinados centros—, como comentaban Liberal y García (2003: 175) para el caso navarro:

Se produce un reparto desigual de los menores escolarizados entre centros públicos y centros concertados [...] El reparto también es muy desigual entre centros que están muy próximos [...] Si se supera un determinado nivel, pueden aparecer conflictos y generar el rechazo en los autóctonos, dejando de matricular a sus hijos en estos centros, lo que podría acabar generando «guetos educativos».

El fenómeno quedaba así detectado al inicio de la pasada década y las explicaciones que se daban, y se dan, desde el ámbito científico se mueven entre justificaciones de carácter «cultural»¹¹, razones económicas¹² (vinculadas a la existencia de desigualdades sociales¹³) y argumentaciones que apuntan hacia cierta dejadez política a la hora de «corregir» dicha distribución desigual¹⁴.

⁹ Idea que se plasma de forma bastante explícita en un estudio de Carabaña (2006) sobre el informe Eurydice 2005 y en el análisis que Trappers y Leman (2006) hacen del informe ECRI en el que se anuncia una preocupación común a nivel europeo centrada en dichas concentraciones escolares.

¹⁰ Para el caso de Cataluña son interesantes las aportaciones de Aja y Oriol (2001), Aja y Larios (2002), Carbonell, Simó y Tort (2002), Carrasco (2008), Carrasco y Soto (2000) o Pàmies (2006). Análisis similares los encontramos para el ámbito gallego en Goenechea (2004), en el País Vasco debemos destacar las investigaciones de Etxeberria (2002) y en el ámbito andaluz destacamos a Capellán (2003). Advertimos al lector de que un análisis de la literatura científica publicada durante el periodo 2000-2007 y dedicada, entre otros temas, a la concentración del alumnado «extranjero» en ciertos centros educativos, fue ya realizado por nuestro grupo de investigación, ver García Castaño, Rubio Gómez y Bouachra (2008).

¹¹ Justificaciones que vinculaban la diversidad religiosa o las redes sociales de los migrantes con la elección de determinados centros (Sánchez Núñez 2006).

¹² Estudios como el de Juliano (2002) argumentan que es la escasez de recursos económicos lo que hace que estas poblaciones se sitúen en zonas degradadas o en riesgo de exclusión social, y por lo tanto acudan a los centros docentes que no les presentan ningún coste, es decir, centros públicos de la misma zona en la que residen.

¹³ Destacamos el trabajo de Alegre (2011), en el cual se insiste en la existencia de una clara segregación escolar entre la red pública y privada fundamentada en la desigualdad social que se da entre las diversas poblaciones escolares. Este hecho, según el autor, puede explicarse a través de los efectos de algunas políticas de zonificación, de posibles prácticas selectivas por parte de los centros privados y por el hecho de no ser gratuitas las etapas educativas previas y posteriores a la escolarización obligatoria (preescolar y secundaria no obligatoria).

¹⁴ Estudios como el de Aja (2000), Blanco (2002) o Claret (2004) son bastante críticos con las actuaciones de la Administración en este asunto. También debemos hacer referencia a un reciente texto publicado por Ortiz (2010) en el que la autora critica las políticas educativas que tratan de paliar la segregación en la escuela.

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 las poblaciones autóctonas a moverse hacia centros concertados-privados donde la presencia de población de nacionalidad extranjera es mínima o inexistente¹⁵. Además, este hecho se ha relacionado directamente con una mayor calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en estos centros «privados». Pero como hemos apuntado en otros estudios (García Castaño *et al.* 2008), se deben analizar con prudencia estas afirmaciones, atendiendo a los contextos micro que son los que pueden ofrecernos explicaciones más localizadas y precisas del fenómeno y sus consecuencias¹⁶.

II. ¿CÓMO ES DE IMPORTANTE LA CONCENTRACIÓN ESCOLAR DE LA POBLACIÓN DE NACIONALIDAD EXTRANJERA?

Que la presencia de escolares de nacionalidad extranjera ha crecido en el sistema educativo en España es algo innegable¹⁷. Baste con decir que según los datos más recientes del Ministerio de Educación¹⁸, a mitad de la década de los noventa del siglo pasado no eran más de siete los escolares con una nacionalidad extranjera por cada mil alumnos y alumnas en el conjunto del sistema educativo en España; en los años más recientes aquellos han aumentado a noventa y seis, aunque han llegado a superar los cien. Los mayores aumentos se llegaron a producir con el inicio del siglo XXI (crecimientos interanuales de entre el 30% al 50%), con una disminución paulatina de este ritmo de crecimiento, pero sin un abandono máximo de los que ya habían llegado. Aunque las fechas recientes de la crisis económica muestran más decididamente el ritmo de crecimiento de esta población, y también el crecimiento tímido de la población de nacionalidad española, no debemos pensar que los escolares de nacionalidad extranjera han dejado de llegar a la escuela o que se ha reducido su presencia de manera significativa.

Pero lo que aquí nos interesa es mostrar las diferencias a la hora de escolarizar en unos u otros centros a estos «nuevos escolares». Centrémonos en el caso de la

¹⁵ Al respecto consultar estudios de Colectivo IOE (2002), Fernández Enguita (2003) o Franzé (2003).

¹⁶ En esta línea encontramos un reciente estudio de Franzé *et al.* (2011) sobre la distribución del alumnado «extranjero» en la Comunidad de Madrid. En este 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 que ver según los autores, con los «etiquetados» que se 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.

¹⁷ Aunque esta es interpretada a menudo como un fenómeno negativo para las escuelas: «El crecimiento de la inmigración satura las escuelas públicas» (*El Mundo*, 18/10/2002). «La inmigración desborda la escuela pública. Sindicatos y padres denuncian la falta de previsión y presupuesto ante el desembarco de extranjeros» (*El País*, 29/09/2003).

¹⁸ Pueden consultarse dicho datos en la página Web del Ministerio: <http://www.educacion.es>. En el apartado de información se puede consultar la estadística de enseñanzas no universitarias. Dichas estadísticas se presentan por curso escolares y en una de ellas se detallan los datos de alumnado matriculado, exponiéndose las diferencias en tablas independientes del alumnado de nacionalidad extranjera. Los datos permiten hacer análisis según titularidad del centro (público y privado).

Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO a partir de ahora), dado que en ella se observan los mayores «problemas» de estos escolares a decir del propio sistema educativo, los ya citados datos oficiales nos muestran que en el caso de los escolares de nacionalidad extranjera, ocho de cada diez se encuentran en centros públicos, siendo solo seis para el conjunto de los autóctonos. Pero ni siempre ha sido así, ni es igual en todo el Estado. La diferencia para el conjunto de España varía entre trece y catorce puntos en los últimos años a favor de la mayor presencia de los escolares «extranjeros» en los centros de titularidad pública, reduciéndose casi a la mitad en Comunidades como Aragón, Castilla La Mancha, Castilla León o Cantabria (quizá explicable por una menor presencia de estos escolares). Por el contrario, tal distancia se eleva a más de veinte puntos en Comunidades como Madrid, Cataluña y Baleares. Y la tendencia muy general, aunque no generalizable como es el caso del País Vasco, es que las diferencias entre unos escolares y otros aumenten a favor de mayor presencia porcentual de los escolares de nacionalidad extranjera en el sistema de titularidad pública.

Pero los cambios también se han producido a lo largo del tiempo. Las distancias eran reducidas hace más de quince años entre la escolarización según titularidad de los centros entre población autóctona y población de nacionalidad extranjera (los centros públicos escolarizaban al 81% de los escolares «extranjeros» y al 76% de los autóctonos), y pasan a ser muy significativas en la actualidad. En el curso más reciente del que se ofrecen datos oficiales, los escolares de nacionalidad extranjera ya se redujeron en los centros de titularidad pública hasta el 78% —tres puntos menos que quince años antes—, pero los autóctonos lo hicieron hasta el 64% —doce puntos menos que quince años antes—. Además, la diferencia entre centros de titularidad pública y de titularidad privada se redujo a cincuenta y siete puntos en el caso de los escolares de nacionalidad extranjera —cinco puntos menos que quince años antes—, y a veintiocho puntos en el caso de los escolares autóctonos —veinticuatro puntos menos que quince años antes—.

Existe otra manera de presentar el mismo fenómeno con otro tipo de contabilidades. En el curso escolar 1996/97 los escolares de nacionalidad extranjera en la ESO suponían casi siete de cada mil en los centros de titularidad pública, frente a los cinco de cada mil en los de titularidad privada. En el curso 2010/11 (último del que se poseen datos oficiales) estas diferencias han aumentado significativamente hasta encontrarnos con ciento cuarenta y cuatro escolares de nacionalidad extranjera en los centros de titularidad pública por cada mil escolares, frente a los setenta y cinco de cada mil en los centros de titularidad privada. Es evidente pues que el crecimiento de la población de nacionalidad extranjera en el sistema educativo ha tenido como consecuencia, entre otras, una mayor distancia entre el tipo de centros donde esta «nueva» población escolar ha sido «acogida».

Pero estas diferencias pueden tener aún más matizaciones y ofrecernos escenarios que nos alerten de los motivos de tales distancias. Una mirada a las mismas tomando como variable la nacionalidad concreta de estos escolares que son identificados en la escuela como «extranjeros» nos orienta sobre la desigualdad de la que hablamos.

Tomando como referencia el curso citado 2010/11 y para el conjunto del sistema educativo (ahora no solo para el alumnado de la ESO), debemos indicar que en los centros de titularidad pública estaban el 83% de los escolares «extranjeros», mientras

que el restante 17% de escolares de nacionalidad extranjera se encontraban en los centros de titularidad privada. Es decir, las diferencias eran de sesenta y seis puntos. Pues bien, estas diferencias eran de veintiséis puntos si tomamos como grupo los escolares con alguna nacionalidad de América del Norte, aumentando a sesenta puntos los agrupados en América del Sur o a ochenta puntos los agrupados en nacionalidades de África. Dicho de otra manera, mientras que en el caso de los escolares con nacionalidades de América del Norte se concentraban en un 62% en los centros de titularidad pública y el resto, un 38%, en los centros de titularidad privada, los escolares de nacionalidades de África se concentraban en un 90% en los centros de titularidad pública y en un 10% en los de titularidad privada.

El conjunto de los datos nos muestra la desigual distribución de este alumnado del que ahora nos ocupamos, pero también nos habla de modelos educativos distintos en varios sentidos. Y aunque no es objeto de nuestro trabajo ocuparnos de estas diferencias entre los modelos, se debe apuntar que además de las apuestas de unas Comunidades frente a otras por modelos públicos frente a privados, existe una muy desigual distribución del sistema educativo según el criterio territorial (una mayor ruralidad o no del territorio también interviene en estos asuntos).

III. UNA MIRADA «CONCRETA»

El caso de Andalucía es especialmente interesante. No siendo la comunidad con mayor presencia de población de nacionalidad extranjera en el sistema educativo¹⁹, existen importantes diferencias en el interior de su territorio. Baste decir, para el tema que nos ocupa, que prácticamente siete de cada diez escolares de nacionalidad extranjera en el sistema educativo andaluz se encuentran en dos de sus ocho provincias: Almería y Málaga. Además, estas dos provincias presentan algunas variaciones significativas en lo que respecta a las representaciones de la otredad en términos de nacionalidad. Mientras Málaga concentra una buena parte de escolares cuyas nacionalidades se ubican en Europa, aunque no solo, Almería concentra gran parte de escolares con nacionalidades de los mal llamados países del Tercer Mundo.

Teniendo en cuenta estos datos provinciales hemos elegido ahora una de las dos provincias (Almería) y una segunda de contraste con una menor presencia de escolares de nacionalidad extranjera (Granada). De ambas provincias hemos elegimos dos zonas²⁰ de sus respectivas capitales para conocer cómo se distribuía en ellas este fe-

¹⁹ Mientras en España los escolares de nacionalidad extranjera suponen alrededor del 13% del alumnado matriculado, en Andalucía no se alcanza el 7% en el conjunto de las enseñanzas de Régimen General en el curso 2008/09 según cifras del Ministerio de Educación.

²⁰ Aunque algunas de las zonas seleccionadas corresponden a las delimitaciones municipales que las clasifican como barrios, hemos preferido llamarles «zonas», dado que no todas coinciden con estas demarcaciones. Algunas atienden a zonas de escolarización delimitada por la administración educativa. Así mismo, debemos advertir de que las características de los barrios en los que se ubican los centros seleccionados no siempre son significativas para contextualizar al alumnado, dado que un mismo centro puede acoger a chicos y chicas de diversos barrios cercanos muy distintos en sus características socioeconómicas. El criterio que en este trabajo nos interesa es el de proximidad espacial de centros educativos, es decir, pretendemos mostrar la distri-

número de las concentraciones escolares de población de nacionalidad extranjera en determinados centros de titularidad pública y privada/concertada de la ESO.

1. EL CASO DE ALMERÍA²¹

En la ciudad de Almería se produjeron los datos de escolarización de once centros en los que se impartía ESO, de los cuales seis eran centros públicos y cinco centros privados/concertados. La Tabla 1 presenta los porcentajes de escolares de nacionalidad extranjera en cada uno de los centros en cuatro cursos escolares consecutivos en los que se desarrolló el trabajo de campo detallados para cada uno de los niveles de la ESO.

Tabla 1. PORCENTAJE DE ESCOLARES DE NACIONALIDAD EXTRANJERA EN VARIOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN LA CIUDAD DE ALMERÍA EN CUATRO CURSOS ESCOLARES

Centro	Curso 2004-05				Curso 2005-06				Curso 2006-07				Curso 2007-08			
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
CPC 1	0	0	3	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	3	0	0
CPC 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0
CPC 3	2	1	2	0	2	2	1	2	3	1	2	1	5	2	0	1
CPC 4	0	3	1	1	0	1	2	1	3	0	1	3	5	2	0	1
CPC 5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0
IES 1	9	7	1	3	12	6	6	1	9	9	5	6	16	9	8	6
IES 2	9	10	8	13	14	12	9	10	23	17	11	10	23	26	17	8
IES 3					2	4	4	3	9	3	6	1	7	5	7	6
IES 4	27	25	25	19	23	28	28	23	32	28	26	30	25	21	28	25
IES 5	11	11	11	13	16	15	12	15	20	20	21	13	19	16	20	16
IES 6	10	10	2	4	13	13	8	2	10	15	14	4	15	14	16	13

Fuente: elaboración propia a partir de las Memorias Informativas de cada centro

Los datos de esta Tabla 1 nos indican ya algunas cuestiones sobre las posibles concentraciones escolares. Analicémoslos nivel por nivel en su evolución en los cuatro cursos presentados.

- En 1º de ESO cinco de los centros —todos públicos— se sitúan, con muy ligeras excepciones, dentro de un porcentaje superior al 10% de escolares de nacionalidad extranjera. Los centros privados/concertados en ningún caso superan el 5% y solo alguno lo alcanza al final del periodo estudiado.
- En 2º de ESO son solo cuatro centros, todos ellos públicos, los que se sitúan en un porcentaje superior al 10% y muy distantes del resto de los centros. Todos los centros privados/concertados se encuentran por debajo del 5%.

bución del alumnado en zonas de ciudades donde existen dos o más centros educativos de ESO que podrían ser elegidos por el alumnado que asiste a ellos. Por ello en este momento evitamos una caracterización detallada de los contextos elegidos.

²¹ Como ya hemos indicado, no se trata de un espacio que construya un barrio determinado, de ahí la ausencia de una contextualización detallada. De cualquier forma, pueden consultarse estudios sobre los barrios de la ciudad de Almería en Herranz (2008) o en Checa y Arjona (2002, 2005a, 2005b). De la misma forma hay que indicar que en el Laboratorio de Antropología Social y Cultural (Universidad de Almería) se llevan a cabo numerosos estudios que tienen como espacio de investigación la provincia de Almería; algunos pueden consultarse en la Web <http://www.lasc.es>

- En 3º de ESO los cuatro centros públicos ya citados siguen liderando esta «concentración» de escolares. Por su parte, los cinco privados/concertados se sitúan muy por debajo del 5%.
- En 4º de ESO son solo tres centros públicos los que superan el 10% de escolares de nacionalidad extranjera. Los cinco centros privados/concertados están en porcentajes menores al 1%.

Estos datos muestran con total claridad la desigual distribución de los escolares de nacionalidad extranjera entre los centros analizados, pero de nada nos servirían para nuestros propósitos de comprobación de posibles concentraciones si no mostráramos las proximidades o lejanías de estos centros entre sí. El Mapa 1 nos ayuda en este propósito. Expliquemos con cierto detalle lo que se puede ver en él.



Una rápida mirada nos permite identificar tres zonas en las que se ubican centros educativos próximos los unos a los otros. Así, en la parte izquierda se sitúan tres centros concertados (CPC 2, 3 y 4) y un centro público (IES 4). Los datos de escolarización de dichos centros entre el curso 2004/05 y el curso 2007/08 muestran que, si bien el porcentaje de alumnado de nacionalidad extranjera escolarizado durante estos cursos en los centros concertados no llegó nunca a superar el 2%, en el caso del centro público el alumnado de nacionalidad extranjera matriculado suponía el 24,65% en el curso 2004/05, llegando al 28,93% en el curso 2006/07 y volviendo al 24,79% en el último curso estudiado. Es más que evidente la desigual distribución de este alumnado en esta zona según la titularidad de los centros.

Algo que vuelve a repetirse si nos fijamos en la parte inferior derecha del Mapa 1 en el que se sitúan dos centros públicos (IES 5 y 6) y uno concertado (CPC 5). En este caso en los centros públicos se ha ido incrementando el porcentaje de alumnado

de nacionalidad extranjera escolarizado en los mismos durante el periodo estudiado, llegando a suponer alrededor del 20% y del 15% respectivamente del total de su alumnado; en contraste con estos datos, el CPC 5 tan solo escolarizó a un alumno de nacionalidad extranjera en el último curso estudiado —lo que suponía el 0,8% del total de su alumnado—; lo que vuelve a mostrar esta tendencia a la desigual distribución entre centros en la que la titularidad de los mismos parece que puede tener algo que ver.

Pero también encontramos otra realidad si nos fijamos en la parte superior derecha del Mapa 1 en la que se sitúan tres centros de titularidad pública (IES 1, 2 y 3) y uno concertado (CPC 1). En esta zona el IES 1 y el IES 3 eran los centros públicos que menos alumnado de nacionalidad extranjera escolarizaron durante todo el periodo estudiado —para el último curso 2007/08 el IES 1 tenía el 9,66%, y el IES 3 el 6,06%— en contraste con el IES 2 cuyos datos de escolarización mostraban un crecimiento irregular de la representación del alumnado de nacionalidad extranjera en sus aulas —del 14,1% en el curso 2004/05 al 9,25% en el curso 2005/06, hasta llegar al 19,95% en el curso 2007/08— pero que para el último curso estudiado se presentaba como el centro de la zona con una mayor presencia de este alumnado. En el caso del único centro privado/concertado de la zona, el CPC 1, los datos de escolarización nos muestran que nunca ha tenido más de un 1% de alumnado de nacionalidad extranjera, lo que en términos reales se traduce en un único alumno escolarizado en cuatro cursos escolares.

Los datos parecen claros, los escolares de nacionalidad extranjera se distribuyen de manera muy desigual entre los centros de secundaria independientemente de la proximidad o lejanía que pueda haber entre ellos, aunque la distribución que observamos nos muestre que la tendencia es a escolarizarse mayoritariamente en centros de titularidad pública.

2. EL CASO DE GRANADA

Los centros de los que se produjeron datos en Granada son catorce, ocho centros privados/concertados y seis centros públicos. Todos ellos podríamos ubicarlos en el barrio conocido como Zaidín-Vergeles, aunque dicho barrio ni representa una unidad homogénea ni puede describirse con un perfil que delimite a sus habitantes. La diversidad social, cultural y económica sería el perfil. A ello se añade que de ser un barrio obrero en sus orígenes y sin grandes infraestructuras, ha visto trasformar sus calles por sus varias ampliaciones en distintas direcciones y por la aparición de equipamientos de grandes centros deportivos²².

Comencemos por describir los casos más extremos que aparecen en la Tabla 2. Sin duda llama la atención el IES 3, centro público, con muy poco alumnado (no suele superar los cien) y que se ha instalado en un porcentaje de población de nacionalidad extranjera superior al 50%, aunque en el primer año consultado el porcentaje era menor.

²² Para un conocimiento más detallado de la transformación urbanística de los barrios de Granada puede consultarse Bosque (1962), Fernández (1979), Bosque y Fernández (1991).

Tabla 2. PORCENTAJE DE ESCOLARES EXTRANJEROS EN VARIOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN LA CIUDAD DE GRANADA EN VARIOS CURSOS ESCOLARES

Centro	Curso 2004-05				Curso 2005-06				Curso 2006-07				Curso 2007-08			
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
CPC. 1	2	1	1	1	2	2	2	0	1	3	1	1	4	1	3	1
CPC. 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1
CPC. 3	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
CPC. 4	1	3	3	2	2	3	4	13	4	2	4	4	4	5	3	3
CPC. 5	1	2	0	4	0	0	0	2	0	0	2	0	0	3	0	0
CPC. 6	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	0
CPC. 7	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CPC. 8	0	7	2	0	2	2	6	0	2	3	5	2	2	2	6	3
IES 1	10	3	5	6	12	9	1	5	15	8	13	4	21	12	13	10
IES 2	11	8	6	3	16	12	9	7	12	9	13	17	27	17	11	20
IES 3	48	44	28	24	25	52	68	58	50	50	63	65	42	53	61	65
IES 4	10	7	6	6	5	11	7	0	9	7	10	7	5	8	8	8
IES 5	2	0	2	4	1	3	1	2	2	0	2	3	3	2	0	1
IES 6	9	2	6	4	9	10	7	8	12	16	3	10	18	11	6	7

Fuente: elaboración propia partir de las Memorias Informativas de cada centro

Como detalle importante obsérvese que no son los primeros niveles de la ESO los que mayor porcentaje tienen (IES 3), sino que es en los últimos donde se eleva la puntuación, es decir, que o los escolares de nacionalidad extranjera se incorporan una vez iniciados los estudios de la ESO o los autóctonos abandonan este centro después de los primeros años, lo que explicaría el mayor porcentaje de escolares de nacionalidad extranjera. En el extremo contrario se encuentra un centro privado/concertado (CPC 2) que en ninguno de los cursos y niveles documentados ha contado con población de nacionalidad extranjera. Dentro de estos extremos debemos destacar el caso de un centro público (IES 5) que, a diferencia del resto de los centros públicos analizados, nunca ha superado el 4% de escolares de nacionalidad extranjera en ningún curso y en ningún nivel y su tendencia ha sido a reducir la presencia de estos escolares.

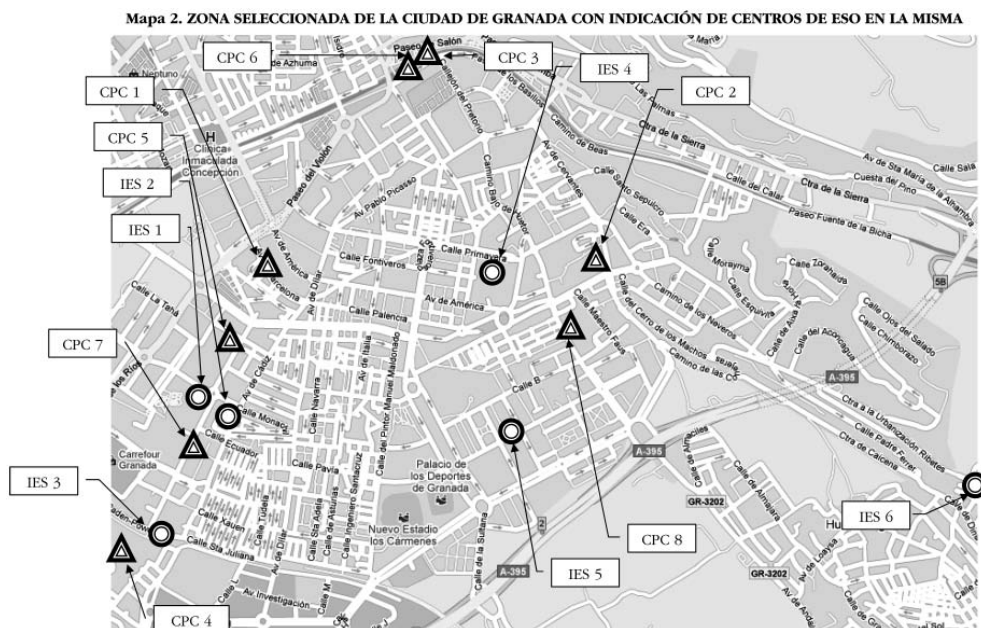
Pero mostremos la evolución de los datos para tratar de descubrir alguna tendencia en el fenómeno analizado.

- En 1º de ESO podemos observar que, sin contar ahora con el extremo del IES 3, son tres centros públicos los que muestran una tendencia de crecimiento más diferenciada de los demás. El resto (todos ellos privados/concertados y uno solo público) se han mantenido en porcentajes menores al 5% sin grandes cambios.
- En 2º de ESO, podemos observar un ligero aumento del porcentaje de alumnado de nacionalidad extranjera en todos los centros públicos y en dos privados/concertados.
- En 3º de ESO se mantienen a la cabeza de mayor presencia porcentual de escolares de nacionalidad extranjera dos centros públicos y se observa un ligero crecimiento de dos centros privados/concertados. El resto o sigue, o se sitúan ahora por debajo del 5%.
- Por último, en 4º de ESO la tendencia es que los centros públicos se sitúan significativamente por encima de los privados/concertados.

Pero observemos estas diferencias estadísticas en una representación gráfica (ver Mapa 2). Podemos ver cómo en tres centros públicos relativamente cercanos (IES 4, 5 y 6) la diferencia, en lo relativo al porcentaje de escolares de nacionalidad extranjera, no es pequeña. El primero y tercero tienen una media entre 7% y 8% en los cuatro cursos estudiados, mientras que el segundo apenas alcanza algún año el 2%. De los centros privados próximos a estos públicos que citamos, solo el CPC 8 alcanza una media en la serie estudiada del 2,5%.

Pero si estos centros son próximos en el territorio y presentan un diferencial claro en lo relativo al porcentaje de escolares de nacionalidad extranjera que se encuentran en sus aulas, más claras son las diferencias entre los siguientes centros que citamos. Dos centros públicos (IES 1 y 2) han llegado a tener un 14% y un 18% de escolares de nacionalidad extranjera, aunque están a menos de cien metros de distancia entre ellos. Pero mayor es la diferencia con los centros privados CPC 5 y 7. El primero de ellos ha tenido una media de 2% de escolares de nacionalidad extranjera y el segundo ni uno solo. Estos dos centros se distancian de los dos primeros centros públicos citados (IES 1 y 2) no más de quinientos metros.

Pero aún hay más evidencias de las diferencias. El IES 3 es, de toda la muestra presentada, el que más porcentaje de escolares de nacionalidad extranjera tiene con bastante diferencia, ya que la media en los cuatro cursos es de 51,97%, es decir, poco más de la mitad del alumnado escolarizado en el centro es de nacionalidad extranjera. Y el centro privado CPC 4, ubicado enfrente del anterior, tiene una media de 3,56% de escolares de nacionalidad extranjera.



IV. ¿CÓMO SE EXPLICAN LAS CONCENTRACIONES?

Si los datos presentados para el conjunto del Estado nos mostraban claras diferencias, aunque no siempre iguales según el territorio, los de estos dos casos urbanos nos permiten ver que, además de claras, las diferencias muestran desigualdades muy importantes. Toca ahora describir cómo son explicadas estas diferencias por algunos de los actores sociales del sistema educativo que, a diario, conviven con estas desigualdades que estamos mostrando y que tienen alguna responsabilidad sobre la gestión de los centros. Resulta importante contrastar las expresiones cuantitativas más arriba producidas para presentar el fenómeno con las descripciones de observaciones y de discursos producidos en otra parte del trabajo de campo que ahora presentamos. Ambas forman parte de la realidad, pero muestran un claro divorcio. Los construcciones estadísticas presentadas no tienen por qué ser conocidas por los actores sociales con los que hemos interactuado, pero sin duda resulta necesario interpretar cómo parece no ser vista la concentración numérica de escolares según su nacionalidad en determinados centros, según algunos discursos, o cómo parece buscarse una «natural» explicación a dicha concentración que muestran los números.

Durante nuestro trabajo de campo hemos realizado entrevistas en profundidad²³, acompañadas de observación participante, en todos los contextos antes mencionados y en algunas otras provincias de Andalucía. La permanencia y el contacto con los centros ha sido en todos los casos superior a un curso escolar, tiempo en el que hemos mantenido interacciones constantes y en el que hemos participado en las rutinas de los mismos. Los discursos producidos y aquí mostrados provienen de directores y directoras de institutos de secundaria, jefes y jefas de estudios, orientadores y orientadoras, profesorado en general, mediadores y mediadoras interculturales y responsables de la administración (inspectores e inspectoras y técnicos de las delegaciones de educación). Todas las entrevistas fueron grabadas, transcritas y analizadas; en los protocolos de entrevista se incluyeron preguntas referentes a esta concentración de población de nacionalidad extranjera en ciertos centros. Evidentemente este no es el espacio de comentar todo el material del que disponemos, lo que sí que creemos necesario es acudir al discurso de parte de la comunidad educativa para conocer cómo es percibido el fenómeno que venimos estudiando (en especial por los/as que tienen alguna responsabilidad en la gestión del «sistema»).

Desde los discursos producidos en los contextos de nuestro trabajo de campo, el fenómeno es detectado desde la propia administración educativa:

... sí, sí, si eso es una realidad y 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. [...] Hay centros que ya tienen un 50% o muy cer-

²³ Disponemos, en este periodo de trabajo de campo, de catorce entrevistas a personal de la administración educativa (personal de la inspección educativa y otro personal técnico), y treinta y tres entrevistas a profesorado en general, entre quienes se incluye a aquellas personas con algún grado de responsabilidad en la gestión de los centros (dirección, orientación, etc.).

ca del 50% o incluso por encima de alumnado inmigrante y hay padres de esa localidad..., digamos, que parece que van a estar los aprendizajes más bajos, va a haber menos estímulo para sus hijos y es verdad que eso es una realidad ¿eh? (Inspector, Málaga)²⁴.

Y como bien sabes, por decirte alguna anécdota, en el poniente tenemos centros donde el 80% es extranjero, de alumnos extranjeros (Inspector, Almería).

Desde los centros públicos se nos ofrecían datos concretos:

...son 25 ecuatorianos y luego de 12 a 14 argentinos y marroquíes. Luego ya van bajando, pero bueno hay veintitantas nacionalidades, creo que son 25 o 27 nacionalidades... (Director IES, Almería).²⁵

Incluso desde los centros privados/concertados en los que se detecta y critica esta situación de concentración, a pesar de no afectarles directamente:

Es que varía mucho, ya te digo, yo no puedo hablarte, porque en nuestro centro no tenemos, pero que de verdad que conozco mucho porque me relaciono... Tengo muchas amigas que trabajan en centros donde hay mucha inmigración y... Yo tengo una amiga concretamente que la mayoría dice que el 80% o 90% son inmigrantes, que se gasta una cantidad de energía... Está de acuerdo también en acogerlos, pero habría que organizarlo de otra manera (Directora CPC, Almería).

Ante esta realidad conocida, muchas de las personas entrevistadas apelan automáticamente a la normativa vigente²⁶, que en teoría no hace distinciones entre el alumnado a la hora de matricularse en un centro o de elegir una escuela por parte de sus familias para escolarizarle:

... tanto concertados como públicos. Las normas son las mismas para concertados y para públicos y la condición de inmigrante no figura en ningún sitio ¿eh? Para puntuar ni más ni menos (Inspector, Málaga).

De lo que se desprende una cierta «naturalización» del fenómeno, entendiendo que si la norma que rige los procesos de escolarización es la misma para todos, la concentración de alumnado «inmigrante» en ciertos centros es algo ajeno al propio sistema, como nos comentaba este inspector de educación de Granada:

En definitiva, los alumnos inmigrantes se escolarizan por el mismo procedimiento que los españoles, el domicilio primero, la zona educativa en la que vive, después si pueden los padres o tutores legales pueden alegar el domicilio de trabajo. O sea, que como el pro-

²⁴ Se omiten en todos los casos las referencias a centros, personas o instituciones concretas para preservar el compromiso establecido de confidencialidad planteado en el trabajo de campo desde la investigación.

²⁵ Dicho centro público contaba, para el curso 2006/07, con casi un 30% de alumnado matriculado con nacionalidad extranjera, mientras que los centros concertados que se ubican en la misma zona no llegaban al 2%.

²⁶ Decreto 72/2004, de 24 de Febrero, por el que se regulan los Criterios y el Procedimiento de Admisión del Alumnado en los Centros Docentes sostenidos con fondos Públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía, a excepción de los Universitarios (BOJA de 27 de febrero de 2004) y Orden de la Consejería de Educación, de 25 de Marzo de 2004, por la que se desarrolla el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, a excepción de los universitarios (BOJA nº 63, de 31 de marzo de 2004).

cedimiento es el mismo, quiere decir que no todos los alumnos inmigrantes que viven en el... no están concentrados en un centro, depende de las calles donde vivan, de las zonas... con un procedimiento normal de escolarización (Inspector, Granada).

Y en esta lógica habría que buscar otras explicaciones al fenómeno:

... pero que si tú miras los criterios de la escolarización el baremo se aplica en todos los centros por igual. ¿Qué pasa?, pues no lo sé. Habría que estudiarlo a lo mejor qué ha pasado en ese caso concreto. Pero en principio las solicitudes que se reciben se bareman y se dan una serie de puntos con arreglo a la documentación que presentan y a sus condiciones, ¿porque hay ahí menos inmigrantes?, pues no lo sé... Pero vamos es que son datos objetivos (Inspector, Málaga).

En este sentido, las explicaciones pasan por achacar dicha concentración a la distribución territorial de las poblaciones de nacionalidad extranjera, a las condiciones económicas de las mismas, a las elecciones que realizan las propias familias y que se relacionan con cercanías étnicas, culturales o religiosas y, en menor medida, a las actitudes de los centros concertados ante la llegada de peticiones de escolarización por parte de familias inmigradas de nacionalidad extranjera. Analicemos con detalle dichas explicaciones del fenómeno.

Comenzaremos con las de tipo territorial, dado que uno de los criterios básicos del baremo que se aplica a la hora de evaluar una solicitud de escolarización es la cercanía del centro que se solicita con respecto al domicilio del alumnado o al lugar de trabajo de las familias:

La escolarización está en función de los domicilios familiares y de trabajo. Entonces, si en un centro se produce una mayor concentración de inmigrantes es porque tiene más en esa zona, no porque acumulemos, no porque escolaricemos específicamente a los inmigrantes en un centro. Se pretende precisamente todo lo contrario. En definitiva, ese centro donde hay una mayor acumulación de alumnado inmigrante corresponde al perfil sociológico de la zona donde está el centro. Que allí viven más inmigrantes (Inspector, Granada).

Por lo tanto, en las zonas en las que se concentra un mayor número de población de nacionalidad extranjera, cabe esperar que los centros ubicados en ellas escolaricen a dicha población:

... lo que pasa es que en Málaga, como lo que pasa en los centros de las grandes ciudades, hay una zona de deterioro que lo ocupan los inmigrantes. En Málaga, por ejemplo, en el centro es donde viven más marroquíes, por eso en la Plaza de la Constitución, que es lo más centro de Málaga, ahí hay un colegio y el colegio ese tiene una mayoría de alumnado marroquí (Técnico Administración, Málaga).

Estos argumentos que vinculan directamente la caracterización demográfica de ciertas zonas con la composición de los centros educativos ubicados en las mismas, naturalizan el fenómeno de la desigual distribución del alumnado de nacionalidad extranjera eximiendo de cualquier responsabilidad en este sentido a los propios centros e incluso a la gestión que de la escolarización realiza la administración educativa. Y además no nos explican por qué, en los contextos concretos que hemos presentado, se producen importantes desigualdades entre centros situados en una misma zona de escolarización. Al profundizar sobre esta cuestión, se nos dice que los centros priva-

dos/concertados ofertan muy pocas plazas o «nacen con la matrícula cerrada» al concentrar etapas educativas (primaria, secundaria y en ocasiones, infantil):

...cierran sus listas en julio [los CPC]. Vamos en julio que es el periodo de matrícula, del 1 al 10 de julio, cierran sus listas con lo cual es ya imposible que nadie a mitad del curso entre (Director IES, Almería).

...entonces un centro así suele tener muy pocas plazas de secundaria. El concertado es que lo tienen todo junto y no llegan ni a cinco o seis; mientras que un centro de secundaria se nutre de primaria, entonces todos los alumnos, menos los alumnos que permanecen porque repiten curso, todos los alumnos en ese sentido son nuevos, o vienen de los centros que están adscritos en ese proceso de escolarización (Director IES, Almería).

Pero sigamos avanzando sobre las explicaciones que se argumentan ante este fenómeno. A las relacionadas con la organización territorial se le vinculan las situaciones económicas de dichas poblaciones que se presentan como un factor determinante a la hora de seleccionar un lugar donde establecerse:

De todas formas yo sí creo que hay un tema importante a mi juicio, y es que los centros concertados suelen estar en el centro de la ciudad. En el centro de la ciudad los pisos valen 100 millones. ¿Quién puede acceder a un piso de 100 millones? Pues un inmigrante que acaba de llegar, seguro que no. Entonces ellos se van para los barrios de la periferia, ¿y qué ocurre allí?, pues el padre prefiere que el niño vaya al lado de su casa, no llevarlo a 15 kilómetros de donde vive él, es lógico. Y esa es la característica que yo veo (Técnico Administración, Almería).

A pesar de las contradicciones que este tipo de discursos nos plantean ante la situación que hemos visibilizado en nuestro trabajo de campo, se está mostrando una realidad en la que la relación entre familias con bajo poder adquisitivo y los centros concertados sería escasa, cuando no difícil y condicionada por los gastos²⁷ a los que no todas las familias pueden hacer frente:

...sí, porque cuando hay uno concertado la mayoría de las familias piden ese, salvo los de menos dinero que como dicen: «es que yo no me lo puedo permitir», por las actividades extraescolares y las cosas esas que de alguna manera tienen que apuntar al niño. Entonces suelen pedir un público [las familias que no pueden pagar tales cuotas], es decir, muchas veces los inmigrantes piden centros públicos como primera opción al privado (Inspector, Málaga).

Desde nuestro punto de vista, estas situaciones deberían ser revisadas por las autoridades educativas, dado que nos plantean serias dudas con respecto al sentido mismo de los concertados educativos y al servicio público que dicen prestar. Pero retomemos las explicaciones al fenómeno que nos ocupa. Hasta ahora los argumentos planteados, territoriales y económicos, aluden a situaciones estructurales ante las que nada puede hacerse y que incluso se perciben como naturales. Pero existen otras razones como la demanda de la libre elección de centro por parte de las familias

²⁷ Los centros privados/concertados cobran una serie de cuotas que en la mayoría de los casos no pueden ser sino voluntarias, aunque resulta siempre difícil evitarlas. Son cuotas que dicen cubrir gastos adicionales a la escolarización (atención psicológica, aportaciones voluntarias, actividades varias, etc.). En no pocos casos pueden suponer un pago mensual de hasta trescientos euros.

—limitada evidentemente por los factores ya mencionados—. Esta libre elección parece que justificaría la tendencia a la agrupación étnico/nacional.

... tienen una tendencia a agruparse y a apoyarse los que son del mismo país o de la misma... Eso ocurre también con las familias. Empiezan a vivir en un sitio y al poco te das cuenta de que se va convirtiendo un poco en un barrio con mayoría de marroquíes o mayoría de color o mayoría de ecuatorianos o de lo que sea. Creo que también es lógico, que se sienten más apoyados o más seguros. Siendo paisanos o del mismo país o de la misma cultura se tienden a ayudar más. A lo mejor eligen pues vamos juntos, porque se sienten más. Pero en principio no hay nada que los discrimine (Inspector, Málaga).

Este hecho se entiende como una estrategia de integración que se sustenta sobre las redes ya existentes en los lugares de destino de las poblaciones inmigradas de nacionalidad extranjera:

Normalmente los mismos padres suelen mandar, buscan centros donde haya, por ejemplo marroquíes. Muchas veces buscan centros donde haya otros niños, buscan de alguna manera..., intentan un poco por la aceptación, por no sentirse un poco aparte ¿no? De alguna manera parece lo mismo que cuando, basta con que venga una pequeña colonia de un tipo de inmigrantes para que vengan más de esa nacionalidad a la localidad, por el trabajo, por el boca a boca... Y se da en fin, entonces suelen ir a esos centros ¿no? Suelen ir normalmente pues gente que dice aquí hay, buscando un poco el no estar muy desarraigados (Inspector, Málaga).

En este sentido cabría incluir dentro de estas explicaciones étnico/nacionales la afinidad religiosa que, en algunos casos, se construye como un elemento esencial que explica el por qué ciertos centros concertados de orientación católica no escolarizan a poblaciones de nacionalidad extranjera que profesan otros credos. Desde estos centros se nos dice que no los solicitan por esta razón:

Nosotros con lo de la religión, por ejemplo, sí lo decimos. Porque nosotros sí tenemos religión católica y es verdad que incluso si hay algún alumno, que lo hay, que no quiere dar religión simplemente está en la clase o hace otra actividad mientras que se hace lo otro. Pero a nosotros sí nos han dejado de solicitar por eso, porque no quieren dar religión católica ni quieren estar en la clase mientras que se da religión católica... Yo creo que muchas veces es por la religión. En el caso de población árabe y musulmana es por la..., yo creo que por la religión, porque al ser religión católica... (Director CPC, Almería).

Suelen decir que los centros concertados no quieren escolarizar alumnos inmigrantes, sin embargo no es cierto. Lo que pasa es que no lo piden. Supongo que lo que más llegan son alumnos marroquíes y como estos son musulmanes y este centro es religioso católico no lo pedirán (Director CPC, Granada).²⁸

²⁸ Aunque no se dispone de datos oficiales sobre la religión de los escolares en la escuela y su relación con la nacionalidad, podríamos indicar que en el caso de los países africanos, que concentran importantes porcentajes de población musulmana, su presencia en las aulas no es tan alta como se piensa. Para el conjunto del Estado y según datos del Ministerio de Educación, el alumnado con alguna nacionalidad africana no ha supuesto en los últimos años más de un 25% (excepcionalmente en el curso 1998/99 alcanzaron el 30%), situándose en la actualidad en un 21% (los datos para Andalucía no son muy diferentes). Es verdad que en el caso de Almería dicho porcentaje se eleva al 40%, pero para el caso de Granada, lugar desde donde nos hablaba la Directora del CPC citada, el porcentaje se mantiene en un 23% y para Málaga baja al 14% —todo esto último en el curso 2009/10, pero manteniéndose similar en los cursos anteriores—.

Ante lo expuesto podríamos dar por cerrado el asunto entendiendo que nada de lo relacionado con la concentración de alumnado de nacionalidad extranjera, en ciertos contextos educativos, depende ni de los centros ni de la administración educativa, y que el fenómeno quedaría explicado con las situaciones en las que se encuentran las «familias extranjeras» y con sus propias decisiones ante la escolarización de sus hijos e hijas.

Pero, parece claro que si dejáramos el tema en este punto, quedarían muchas preguntas por resolver. En una conversación mantenida durante el trabajo de campo en Almería se le preguntó al director de un centro público qué ocurriría si ellos tuvieran las aulas completas, al igual que el centro concertado con el que comparten un muro que los separa, y hubiera que escolarizar a mitad de curso a un niño o niña inmigrado/a de nacionalidad extranjera. Casi sin pensárselo nos contestó que la delegación de educación automáticamente les ampliaría la capacidad de «acoger» a ellos y no al centro concertado. Este hecho nos lleva a pensar que efectivamente se están produciendo situaciones en las que los centros concertados/privados están gozando de ciertos «privilegios», y en donde la «selección» de alumnado puede estar llevándose a cabo:

...en los centros públicos hay más alumnado inmigrante que en los centros concertados ¿por qué? yo estoy convencido de que por eso, porque hay otro proceso de exclusión externo a la norma, más social, tanto iniciado por parte de la propia familia como iniciado por parte de los centros a través de X cosas, de cuotas... (Director IES, Málaga).

Y son varias las personas que nos comentan cómo esas «selecciones» previas de alumnado se llevan a cabo a través de estrategias de disuasión que pasarían por convencer a las familias de que un centro privado/concertado no es asequible económicamente para ellos:

... a los concertados ni llegan, a los concertados no llegan, es que no se atreven los de la Delegación a mandarlos a los concertados. Además, lo mandas al concertado y los concertados ¿qué hacen?, dicen sí, sí, tengo que admitirlo, muy bien, pero que sepa usted que tiene que pagar el complemento educativo. El horario está tan incómodo que tiene que dejarlo a comer pagando, ¿no? Entonces, claro, los extranjeros dicen: «yo no puedo pagar esto». Eso hacen los privados (Directora IES, Málaga).

... hay algunos que lo hacen de forma clara y otros de forma más sutil. Es decir, en cuanto llega alguien con algún tipo de dificultad económica, o simplemente con dificultad de conocer cómo funciona el tema y empiezan a poner una serie de trabas: «tu hijo tiene que hacer tal actividad», «tu hijo tiene que hacer no se qué y eso cuesta al mes tanto dinero». Entonces eso ya es una forma de decir que tú a lo mejor no puedes estar aquí... ¿no? (Orientadora IES, Málaga).

Y que incluso se estarían usando estrategias de derivación de las demandas de escolarización hacia ciertos centros públicos de la zona en los que existe un importante volumen de población de nacionalidad extranjera escolarizada:

... yo sé que le dicen en otros centros: «No, es que no tenemos plaza». «No, vaya usted a...». Y lo sé, no es que me lo esté inventando: «allí en el del enfrente tiene usted pla-

Somos conscientes del difícil equilibrio que se debe hacer para relacionar nacionalidad y religión, pero creemos que en este caso que se cita la condición nacional (marroquí) y el posible credo (musulmán), los datos presentados pueden esclarecer algo la reflexión.

za...» Y vienen diciendo: «es que me han dicho allí [en el centro concertado] que no hay plaza»... (Director IES, Almería).

Durante nuestro trabajo de campo detectamos que al tocar este tema en cualquier conversación las actitudes resultaban algo extrañas. Normalmente se evitaba hablar de ello pues es algo que «todos saben pero que nadie hace nada»:

Lo saben ya, ellos lo saben lo que pasa... Es que son problemas que interesa no ver (Orientadora IES, Almería).

Incluso en ocasiones se nos ha insinuado que hay más intereses de los que pensamos:

Si los mismos hijos de los políticos están metidos en esos centros concertados y pueden presionar para que los admitan... En fin, que están todos metidos en el ajo, pero no es cuestión de... (Orientadora IES, Almería).

A pesar de ello, hemos podido documentar opiniones críticas con la situación desde la propia administración. Aportan soluciones al fenómeno y abogan por una obligatoriedad en cuanto a la acogida de alumnado de nacionalidad extranjera por parte de los centros concertados. Se dice que si están recibiendo dinero público deben atender de la misma forma que un centro de dicha titularidad²⁹:

Yo creo que habría que ir a un modelo obligatorio por parte de todos los centros. Yo a un centro sostenido por fondos públicos, ¿usted quiere que le solucionen?... usted tiene que escolarizar el mismo número de alumno con dificultades, inmigrantes, que un público y si no le quito la subvención. Si no, de forma muy subliminal estamos discriminando al personal. Estamos haciendo una selección natural y al final se traducen en que aquí están unos y aquí el resto. Por lo tanto, aquí estamos segregando, habrá que buscar formulas. Yo no sé cuales pero desde luego formas hay que buscar (Inspector, Granada).

Y todo ello porque la presencia de personas de nacionalidad extranjera en las escuelas requiere, según varios directores de centros educativos de las ciudades estudiadas, mayor dedicación y atención, por lo que un reparto más equitativo llevaría consigo una mejor respuesta del sistema a las necesidades de este alumnado:

... no es que no quiera que estén aquí los inmigrantes. Ni mucho menos. Es un colegio público y tenemos que darle respuesta a todos, pero lógicamente tenía que estar mejor repartido, porque los alumnos inmigrantes, vienen mucho peor preparados que los alumnos que tenemos... Entonces, lógicamente necesitan mucho más apoyo, necesitan mucho más que estemos más volcados en ellos ¿no? Además, si hubiera menos alumnos y en vez de haber 127 hubiera 30, por decir algo, en el centro concertado próximo..., nosotros otros 30..., pues estarían todos mejor repartidos. Sobre todo los alumnos, que es por lo que yo lo digo, nada más... Tendrían una educación y una enseñanza mucho más personalizada si hubiera menos ¿no? (Director IES, Almería).

²⁹ La Orden de la Consejería de Educación, de 25 de Marzo de 2004, que regula los procesos de escolarización deja claro que: «*La presente Orden será de aplicación en todos los centros docentes públicos y privados concertados que imparten alguna de las enseñanzas escolares de régimen general o de régimen especial*». (Art. 2, BOJA nº 63, de 31 de marzo de 2004).

V. CONCLUYENDO

Sin duda, todos los escolares están «juntos» dentro de un mismo sistema escolar, pero no están «revueltos». El sistema se organiza, «se ordena», según el tipo de centros.

En este caso hemos utilizado la nacionalidad de estos adolescentes para comprobar si se daban diferencias y todos los datos parecen ir en esta dirección. Los datos globales para el Estado español muestran que no solo los escolares «extranjeros» no están en la misma proporción en los centros privados/concertados que los escolares autóctonos, sino que tales diferencias, lejos de reducirse, han ido en aumento en los últimos años, justo cuando ha crecido la presencia de estos «nuevos escolares». A todo ello hemos añadido dos casos muy concretos, dos zonas de dos ciudades andaluzas donde la presencia y distribución en los centros educativos de poblaciones de nacionalidad extranjera es muy desigual. Los mapas y los porcentajes mostrados nos han permitido comprobar que los «escolares extranjeros» se concentran más en unos centros que en otros, aun existiendo proximidad entre ellos; y que estos centros en los que se visibiliza una mayor concentración suelen ser habitualmente centros públicos y no centros privados/concertados. Con todo, hemos tratado de encontrar alguna explicación en los discursos de los actores sociales que tienen algún nivel de responsabilidad sobre los procesos de escolarización. Aquí nos hemos encontrado con un fondo de desconocimiento que tiende a naturalizar el fenómeno y, a veces, a apartar el tema de manera algo sospechosa.

No nos cansaremos de insistir en que nos encontramos frente a un asunto de índole política y no simplemente pedagógica o educativa. Sin duda, no es un simple «problema» técnico y por ello nuestra reflexión final se encamina a tratar de explicar el beneficio que le reporta a la escuela este tipo de situaciones.

La explicación, aún aparentando ser sencilla, es de una enorme complejidad por no ser admitida. La escuela no hace otra cosa que seguir haciendo lo que siempre ha sabido hacer: construir la diferencia desde el llamado compromiso de igualdad para todos y todas. Todo el mundo parece conocer el fenómeno, aunque las explicaciones aparentan situarse en el «naturalismo» de la distribución de la población.

Todo parece resumirse en un discurso del tipo «cada uno se escolariza allí donde vive y los inmigrantes se escolarizan en la escuela pública dado que es lo que existe en los barrios donde ellos viven». Pero los datos son caprichosos y nos quieren mostrar que esta pretendida naturalidad del fenómeno no hace sino esconder la obsesión de la escuela por producir orden. Un orden social que queda reflejado al admitir que la escuela pública debe terminar por ser la escuela de los pobres³⁰, sean estos identificados como «inmigrantes», «extranjeros» o bajo cualquier otra adscripción étnica que pueda quedar representada en la sociedad en términos de alteridad no expulsable, pero sí rechazable como para mezclarse con «nosotros». Entre nosotros, la escuela pública siempre fue la escuela de los pobres, lo único nuevo es la ecuación «inmigrantes = pobres»³¹.

³⁰ En relación con el mismo asunto, los trabajos del Colectivo IOÉ (2002), Galvín (2003), Fernández Enguita (2003), Avilés Martínez (2003) o Pajares (2005) denuncian que la escuela privada o concertada se convierte en la escuela de las élites donde el alumnado autóctono se inserta, evitando así las «escuela de los pobres», es decir, la escuela pública.

³¹ Ello no impide que determinados centros concertados, por vocación en la mayoría de los casos de carácter religiosa, hayan cumplido un papel importante dentro de la educación de sectores desfavorecidos de la población.

Se trata de complejos procesos de construcción de la diferencia que pueden operar en múltiples direcciones. El mencionado de la discriminación étnica, como ya señalaban Lacerda y Ameline (2001) y Barthón (1998), mezclado con la selección basada en la pertenencia a determinadas clases sociales; pero también el de la segregación a partir de la construcción de «buenos y malos» escolares, como nos indicaba Payet (2000) al organizarse los centros según criterios de rendimiento escolar que terminan construyéndose como centros con prácticas segregadoras.

Pero no hay nada nuevo bajo el sol en este asunto. La escuela sigue haciendo lo que hacía, aunque ahora «es el tiempo de la inmigración». Es decir, que ahora la inmigración (entendida como cualquier cosa que se quiera leer que significa) representa para la escuela el *summum* de la diferencia, y es en ella en la que se concentran todos los esfuerzos por gestionarla llegando, sin mucha dificultad, a producir desigualdades, es decir, orden social. Y este lo produce la escuela para el caso de la inmigración al representar, en su dimensión de extranjería, el magnífico ejemplo de alteridad que las sociedades occidentales siguen manteniendo en su propia construcción. El otro, el extranjero, el «no nosotros», juega un papel determinante en los procesos de identificación para la construcción del «nosotros» y por ello la producción de orden social es igualmente determinante en este asunto. Es aquí donde la escuela viene a jugar su papel como organizadora de una realidad que, socialmente construida (Berger y Luckmann 2006), nos invita a entender que «lo adecuado» para atender a una determinada población identificada como lejana, extraña a nosotros, es ubicarla en un espacio concreto apartada del resto, lo que se traduce en prácticas segregadoras que, poco o nada, contribuyen a hacer de la escuela un lugar de encuentro, de reconocimiento de la diversidad y de lucha por lograr esa equidad tan argumentada por el sistema educativo. Pero este será el tema de futuros trabajos actualmente en construcción, seguimos profundizando en estas cuestiones acercándonos cada vez más a contextos concretos, entendiendo que solo estos pueden ofrecernos las claves necesarias para interpretar lo que está ocurriendo con la diversidad en la escuela.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Aja Fernández, E. 2000. «La regulación de la educación de los inmigrantes», en E. Aja *et al.*, *La inmigración extranjera en España, los retos educativos*: 68-98. Barcelona: Fundación «La Caixa».
- Aja Fernández, E. y Oriol, O. (dirs.). 2001. *Anuario de la immigració a Catalunya*. Barcelona: Editorial Mediterránea.
- Aja Fernández, E. y Larios, M. J.. 2002. «El derecho a la educación de los inmigrantes. Aspectos jurídicos». *Cuadernos de Pedagogía* 315: 24-26.
- Alegre Canosa, M. A. 2011. «Educación e inmigración ¿un binomio problemático?», en García Castaño, F. J. y Carrasco Pons, S. (eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: IFIIE-CREADE.
- Avilés Martínez, J. M. 2003. «Segregación escolar», en SOS Racismo, *Informe Anual 2003. Sobre el racismo en el Estado español*: 196-204. Barcelona: Icaria.
- Barthón, C. 1998. «L'école à l'épreuve de la ségrégation. Une étude de cas: Asnières-sur-Seine», en Simon Barouh, I. (dir.), *Dynamiques migratoires et rencontres ethniques*: 179-194. París: L'Harmattan.
- Berger, P. y Luckmann, T. 2006 [1967]. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Blanco Puga, M. R. 2002. «Política educativa e inmigración: de las políticas a las prácticas», en Clavijo, C. y Aguirre, M. (eds.), *Políticas sociales y estado de bienestar en España: Las migraciones*: 307-343. Madrid: Fundación Hogar del Empleado.
- Bosque Maurel, J. 1962: *Geografía Urbana de Granada*. Zaragoza: CSIC.
- Bosque Maurel, J. y Fernández Gutiérrez, F. 1991. *Atlas social de la ciudad de Granada*. Granada: Caja de Ahorros de Granada.
- 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> (Consultada 21/07/12).
- Capellán de Toro, L. 2003. *La escolarización de población extranjera en Andalucía. Evolución cuantitativa del fenómeno y reflexiones para el diseño de políticas educativas de atención a la diversidad cultural*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Carabaña, J. 2006. «Los alumnos inmigrantes en la escuela española», en Aja, E. y Arango, J. (eds.), *Veinte años de inmigración en España. Perspectiva jurídica y sociológica (1985-2004)*: 275-299. Barcelona: Fundación CIDOB.
- Carbonell, J., Simó, N. y Tort, A. 2002. «L'escolarització dels infants immigrants», en *Magribins a les aules. El model de Vic a debat*. Universidad de Vic: Eumo Editorial.
- Carrasco i Pons, S. y Soto Marata, P. 2000. «Estrategias de concentración y movilidad escolares de los hijos de inmigrantes extranjeros y de minorías étnico-culturales en Barcelona», en *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.
- Carrasco, S. 2008. «Segregació escolar i immigració: repensant plantejaments i alternatives». *Revista Nous Horitzons* 190: 1-11.
- Cebolla Boado, H. 2003. Parental Preferences for Schools: The Concentration of Co-Ethnics in British Schools. Obtenido en la página Web http://www.march.es/ceacs/publicaciones/working/archivos/2003_187.pdf (Consultada 20/07/12).
- 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.
- Checa Olmos, J.C. y Arjona Garrido, A. 2002. «Exclusión residencial de los inmigrantes marroquíes en Andalucía», en García, F. y Muriel, C. (eds.), *La inmigración en España*: 657-669. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- Checa Olmos, J. C. y Arjona Garrido, A. 2005a. «Factores que determinan el proceso de exclusión de los barrios periféricos: el caso del Puche (Almería)». *Scripta Nova* IX: 186.
- Checa Olmos, J. C. y Arjona Garrido, A. 2005b. «El vecino no deseado. Situación residencial de los inmigrantes africanos en Almería (España)». *Revue Européene des Migrations Internationales* 21, 3: 179-207.
- Claret, A. (dir.). 2004. *Gestionar la diversidad. Reflexiones y experiencias sobre las políticas de inmigración en Cataluña 2001-2003*. Barcelona: Instituto Europeo Del Mediterráneo.
- Colectivo Ioé. 2002. *Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actualizada*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Comisión de las Comunidades Europeas. 2008. Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE. Libro Verde COM (2008) 423 final. Obtenido en la página Web <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0423:FIN:ES:PDF> (Consultada 21/07/12).
- Consejo Económico y Social. 2001. *La pobreza y la exclusión social en España: propuestas de actuación en el marco del plan nacional para la inclusión social*. Madrid: CES.
- Consejo Económico y Social. 2003. *España 2002, economía, trabajo y sociedad. Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral*. Madrid: CES.
- Defensor del Pueblo. 2002. *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico (Volumen I y II)*. Madrid.
- Dronkers, 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. Spring meeting 2006 of the ISA Research Committee on Social Stratification and Mobility

- Intergenerational transmissions: cultural, economic or social resources?». Mayo 11-14, Nijmegen, Netherlands. Obtenido en la página Web <http://ldei.ugr.es/doctorado/inmigracionyescuela/textos/Donkers2006.pdf> (Consultada 21/07/12).
- Etxeberria Balerdi, F. 2002. «Educación con alumnos inmigrantes», en F. Etxeberria Balerdi. *Sociedad multicultural y Educación*: 123-155. Donostia: Ibaeta Pedagogía.
- Fernández Enguita, M. 2003. «La segunda generación ya está aquí». *Papeles de Economía Española* 98: 238-261.
- Fernández Gutiérrez, F. 1979. *Estudio Geográfico-Estructural de Granada y sus barrios*. Granada: Seminario de Estudios Caja de Ahorros de Granada.
- Franzé Mudanó, A. 2003. *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.
- Franzé Mudanó, A., et. al. 2011. «La segregación étnica en la educación secundaria de la ciudad de Madrid: Un mapa y una lectura crítica», en García Castaño, F. J. y Carrasco Pons, S. (eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: IFIIE-CREADE.
- Galvín, I. 2003. La atención al alumnado inmigrante en los centros educativos. *Jornadas sobre Inmigración y Educación en la Comunidad de Madrid. Educación y Participación*, N^o 6, celebradas el 7 y 8 de marzo en Madrid. Consejo Escolar. http://www.giemic.uclm.es/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=845&Itemid=60 (Consultada 21/07/12).
- 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: 23-60.
- Goenechea Permisan, C. 2004. *La diversidad cultural en la escuela gallega. Problemáticas y alternativas educativas en comunidades con población inmigrante*. Tesis doctoral. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela.
- Heckmann, 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 (Consultada 21/07/12).
- Herranz de Rafael, G. 2008. «Xenofobia: un estudio comparativo en barrios y municipios almerienses». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* 121: 107-132.
- Johnston, R., et. al.. 2006. «School and Residential Ethnic Segregation: An Analysis of Variations across England's Local Educational Authorities». Obtenido en la página Web <http://www.bris.ac.uk/Depts/CMPO/workingpapers/wp145.pdf> (Consultada 21/07/12).
- Juliano Corregido, D. 2002. «Los desafíos de la migración. Antropología, educación e interculturalidad». *Anuario de Psicología* 33 (4): 487-498.
- Lacerda, E. y Ameline, L. 2001. «Les élèves de nationalité étrangère scolarisés dans les premier et second degrés». *Ville-Ecole-Intégration Enjeux* 125: 160-186.
- Liberal, B. y García, C. 2003. «Educación» en La Parra, M. (ed.). *Extranjeros en el purgatorio. Integración social de los migrantes en el espacio local*: 165-194. Barcelona: Bellaterra.
- Maier, R. y De Haan, M. 2003. «Les dynamiques multiculturelles dans les écoles néerlandaises». *Revue Française de Pédagogie* 144: 39-47.
- Nusche, N. y Kim, M. 2008. «Ce qui fonctionne dans la formation des migrants. Consolider les éléments probants de la recherche». OECD Education Working Paper, 22 [EDU/EDPC/MI (2008)6]. Obtenido en la página Web http://medias.formiris.org/atoutdoc_rapports_333_1.pdf (Consultada 21/07/12).
- Ortiz Cobo, M. 2010. «Polarización escolar: incidencia de la política educativa». *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 3. Obtenido de la página web <http://www.rieoei.org/deloslectores/3155Cobo.pdf> (Consultada 21/07/12).
- Pajares, M. 2005. *La integración ciudadana. Una perspectiva para la inmigración*. Barcelona: Icaria.
- Pàmies Rovira, J. 2006. *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Payet, J. P. 2000. «Violence à l'école et ethnicité. Les raisons «pratiques» d'une amalgam». *Ville-Ecole-Intégration* 121: 190-200.
- Rhein, C. 1997. «De l'anamorphose en géographie. Polarisation sociale et flux scolaires dans la métropole Parisienne». *Annales de la recherche urbaine* 75: 59-69.

- Ruiter, D. 2008. «The Merry-Go-Round of Disadvantage: Educational Policy and Integration in Segregated Schools». Nederland: Rozenberg Publishers. Obtenido en la página Web <http://igitur-archive.library.uu.nl/dissertations/2008-0530-200311/ruiter.pdf> (Consultada 21/07/12).
- Sánchez Núñez, C.A. 2006. *Educación en valores interculturales*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Trappers, A. y Leman, J. 2006. Toward a Scientific Agreement in European Minority Educational Policies?. Paper presented on 19 May 2006 at the 5 International Migration Conference, Independent University of Business and Government, Warsaw, Poland. Obtenido en la página Web <http://soc.kuleuven.be/immrc/pdf%20artikelen/Leman/policies%20-%20Trappers%20&%20Leman.pdf> (Consultada 16/07/12).

Fecha de recepción: 13 de septiembre de 2011

Fecha de aceptación: 15 de enero de 2013