

# EDUCACIÓN E INMIGRACIÓN. ¿UN BINOMIO PROBLEMÁTICO?<sup>1</sup>

*Miguel Ángel ALEGRE CANOSA*  
*Universitat Autònoma de Barcelona*

## **1. Por un enfoque de doble mirada**

Según hemos argumentado en otros lugares (Alegre, 2005; Alegre, Collet, González i Benito, 2005), la presencia de alumnado inmigrante en las escuelas e institutos, sobre todo cuando este procede de países empobrecidos, y más todavía cuando se concentra en determinados centros escolares, acostumbra a situarse en la agenda política y, en general, en el debate público como un “problema” de primer orden.

Son diversas las razones que suelen aducirse como base de dicha problematización. Y no es extraño que estas entren en la esfera mediática al inicio de cada curso, cuando generalmente se constata el aumento de la afluencia de este alumnado en las escuelas. Algunas de estas razones se nutren de justificaciones instrumentales; aquellas que remiten a las dificultades de cumplir las escuelas y el conjunto de alumnos con los objetivos curriculares fijados cuando en las aulas se concentran alumnos con unos conocimientos instrumentales básicos inferiores a la media, situación que por lo general viene unida a la emergencia de problemas en el proceso de atención educativa propio de los diferentes dispositivos y prácticas de atención a la diversidad. Otras se construyen a un nivel expresivo; preocupa hasta qué punto este alumnado participa de las dinámicas formales e informales propias del centro escolar; si se relaciona más o menos con los alumnos autóctonos, si lo hace en pie de igualdad o no; si el contacto intercultural que, en uno u otro sentido, forzosamente tiene lugar en los diferentes momentos y espacios que ofrece el proceso escolar, contribuye o no a la superación general de prejuicios y estereotipos mutuamente compartidos. Otras recurren al clásico argumento de la competencia por los recursos públicos: el incremento del número de alumnos inmigrantes erosiona la capacidad y la calidad del servicio

---

<sup>1</sup> Texto publicado originalmente en Alegre Canosa 2008.

a la hora de dar respuesta a las necesidades de escolarización del conjunto de la población en edad escolar. No es extraño, en definitiva, constatar cómo el discurso habitualmente compartido, se mueva en el terreno en que se mueva, sitúa el problema en “ellos”, “los otros”, los recién incorporados, no en cambio en las estructuras institucionales y realidades sociales “receptoras”.

Sea como sea, somos de la opinión que, en genérico, la presencia de alumnos inmigrantes en los centros escolares, aun cuando se trate esta de una presencia estadísticamente significativa, no representa, o no debería representar en sí misma, un “problema” *específico*. Es entonces, tratándose de valorar el sentido y medida en que la diversidad que aporta este alumnado a nuestras aulas es o no una diversidad específica (que tampoco necesariamente problemática), cuando conviene centrar la atención en dos conjuntos diferentes de variables.

En primer lugar nos referimos a todo aquel conjunto de factores que describen las circunstancias particulares de este alumnado, de su entorno social y familiar. En este terreno se sitúan algunas condiciones que permiten describir las posiciones sociales del conjunto del alumnado, no tan solo del procedente de la inmigración. Es, por ejemplo, el caso de la categoría socioeconómica o el nivel instructivo de la familia. Si bien ha sido repetidamente demostrado que, por lo general, dentro de la población escolar de origen extranjero la proporción de alumnado en situación socioeconómica desfavorecida es superior a la misma proporción en el caso de la población escolar autóctona, se trata esta de una condición que no es ni exclusiva ni excluyente del hecho de ser hijo o hija de familias inmigrantes. En cambio, otros factores sí señalan situaciones que específicamente pueden afectar a ciertos sectores de alumnos de origen extranjero, que de forma exclusiva y excluyente pueden acompañar a su propio proceso de escolarización: tener una lengua materna distinta a la de instrucción, haberse incorporado de forma tardía al sistema educativo del país receptor, proceder de sistemas y dinámicas escolares significativamente diferentes a las propias del país de acogida, no disponer del estatus jurídico de ciudadano, etc.

En segundo lugar, convendría referirse a todas aquellas variables que describen las características propias del entorno social y escolar al que se incorpora el alumno recién llegado: estructuras de comprensividad del sistema

educativo, prácticas pedagógicas de atención a la diversidad, políticas específicas de acogida y escolarización del alumnado extranjero, composición social del centro escolar, clima de la escuela, etc.

En definitiva, solo analizando el contraste entre uno y otro conjunto de factores pueden elaborarse interpretaciones no tendenciosas sobre las posibles distancias entre el rendimiento o resultados académicos del alumnado inmigrante y los del autóctono (o dentro del mismo colectivo de alumnado inmigrante), o sobre las posibles disparidades entre los itinerarios académicos seguidos por unos y otros, o en el terreno de las actitudes y disposiciones respecto a la institución escolar, o a la hora de dar cuenta de los significados y posibilidades de las relaciones interculturales desarrolladas en la escuela, o de los diferentes hábitos de participación de unas y otras familias en la vida del centro... Al mismo tiempo, tomar en consideración el alcance de estos contrastes permite avanzar en la identificación de políticas y prácticas educativas susceptibles de favorecer un mayor nivel de equidad e igualdad de oportunidades entre los diversos colectivos de alumnos.

## **2. ¿Qué inmigración? ¿Qué escuela? Reflexiones sobre los factores en juego**

### **2.1. En relación con las características específicas del alumnado inmigrante**

Evidentemente son múltiples y diversos los factores que pueden incidir en el hecho de que los alumnos de origen inmigrante obtengan, en términos generales, peores resultados que sus compañeros autóctonos. A este respecto, la explotación de los datos del PISA (*Programme for International Student Assessment*) 2003 sobre todo se ha centrado en el estudio del peso que en esta explicación tienen tres variables de "primer nivel" (características individuales): a) el estatus socioeconómico y cultural o ESCS (condición que excede el "estatus de inmigrante"); b) el hecho de tener o no como lengua materna una diferente de la de instrucción; c) haber nacido o no en el país receptor, siendo en cualquier caso hijo o hija de padres-madres inmigrantes (OCDE, 2006a). Nótese que los dos últimos factores describen circunstancias exclusivamente aplicables a los diferentes colectivos de alumnado inmigrante. Y valga decir que, ya aquí, se constata cómo

las distancias entre las puntuaciones medias obtenidas por alumnos nativos y alumnos inmigrantes, una vez se incorpora en el análisis de regresión el factor “lengua materna” y el estatus económico, social y cultural (ESCS<sup>2</sup>), se reducen de forma notable.

De acuerdo con lo defendido en otros lugares (Alegre, 2005 y 2006), el “grado de especificidad” (respecto del conjunto del alumnado autóctono) de las necesidades educativas del alumnado inmigrante tiene principalmente que ver con tres variables básicas: 1) la edad de llegada e inicio de la escolarización; 2) el conocimiento o no de la lengua autóctona; 3) la trayectoria educativa y nivel de aprendizajes desarrollado en el país de origen. Un breve apunte a propósito de la tercera de estas variables.

Tratándose de orquestar de forma óptima los recursos necesarios para la intervención educativa, es vital conocer el tipo de dinámicas escolares a que han sido habituados estos alumnos con anterioridad a su incorporación a los sistemas educativos de los países receptores. No tener presente el contraste entre estas dinámicas y las propias de las escuelas a las que se incorporan los alumnos extranjeros puede hacernos perder de vista los significados de unos extrañamientos, de unas “disociaciones”<sup>3</sup>, enormemente trascendentales en sus trayectorias y consecuciones académicas. Según han puesto de manifiesto diferentes estudios (Alegre, Benito y González, 2007), una parte significativa de las dificultades de aprendizaje e integración plena en las dinámicas cotidianas del aula tienen que ver con el hecho de experimentar en el contexto escolar de llegada unos códigos disciplinarios de aula, unos ritmos de aprendizaje y unas pautas pedagógicas a menudo sensiblemente distantes a las vividas en origen. Por ejemplo, no son pocos los colectivos de alumnos inmigrantes que han sido escolarizados en el marco de unos modelos educativos próximos a lo que podríamos denominar “pedagogías visibles” (tomando de nuevo en préstamo la conceptualización de Bernstein): una escolarización basada en códigos educativos de tipo agregado (clasificación y enmarcación fuertes), en unas relaciones de aprendizaje “centradas en

<sup>2</sup> Del inglés, “*Economic, Social and Cultural Status*”. La construcción de este índice se explica con detalle en el informe técnico del estudio PISA 2003 (OCDE, 2005: 316). Baste decir que se trata de un índice compuesto que comprende el estatus ocupacional de los padres, su nivel educativo y sus posesiones materiales en el ámbito doméstico.

<sup>3</sup> Utilizamos aquí la conceptualización de Bernstein, quien entiende por ‘disociación’ aquel conjunto de disposiciones que sitúan al alumno en una posición de incompreensión (que no de resistencia) respecto de las finalidades y exigencias de la institución escolar (Bernstein, 1975, 1990).

el profesorado” (*teacher-centered*) (que impone su autoridad en ocasiones llegando al castigo físico), y en unos marcos curriculares contruidos desde la noción del conocimiento escolar como “estados cerrados de saber”. No es entonces infrecuente que estos alumnos, además de sufrir los efectos de un desconcierto inicial notable, lleguen a establecer claras homologías entre el nivel de disciplinización de los comportamientos y nivel de rigurosidad de las enseñanzas escolares.

Recapitulando, diríamos que este conjunto de reflexiones refuerzan el argumento de que no todos los colectivos de alumnos inmigrantes “desafían” de igual forma y medida a las estructuras de atención educativa de las escuelas, que no todos parten de unas mismas dificultades de orden educativo (ya sea por motivo de su lengua materna, del momento en que se incorporan a la escuela o del tipo de escolarización previa). En definitiva, convendría entonces enfatizar el hecho de que no todas las concentraciones de alumnos no autóctonos en determinadas escuelas (públicas o privadas) son igualmente problematizables.

Tener presente el valor de estas variables contribuye a desacreditar, cuando se trata de abordar aquello que de específico tienen los niños y las niñas y las personas jóvenes llegadas de otros países y sistemas educativos, el recurso de la explicación culturalista. Más allá de las distancias idiomáticas, de la escolarización recibida en el país de origen y del momento de incorporación al sistema educativo español, aquello que podríamos llegar a evaluar como habilidades, actitudes y expectativas de los alumnos atribuibles a unas u otras “predisposiciones étnicas” acostumbran en muchos casos a relacionarse con el perfil social e instructivo de las familias inmigradas –situación que bien pueden compartir con las familias autóctonas de clase trabajadora–, así como con cómo estas y su descendencia perciben la estructura de oportunidades que les ofrece la sociedad receptora y, como parte de esta sociedad, la institución escolar.

## **2.2. Contextos escolares y políticas educativas**

La otra cara de la misma moneda o, dicho de otro modo, aquello que explica por qué según qué especificidades propias del proceso de escolarización del alumnado inmigrante acaban resultando “problemáticas” hemos de

encontrarlo en las características propias de nuestro sistema educativo, de sus redes escolares y de las diferentes políticas que intervienen (directa o indirectamente) en este proceso. Seguidamente nos ocupamos de algunas de ellas.

### **2.2.1. *Comprensividades educativas***

Ciertamente los debates en torno a los límites y potencialidades de la comprensividad –entendida como el grado en que un sistema educativo hace participar a sus alumnos de un mismo currículum y de un mismo tipo de institución formativa–, en tanto que mecanismo en favor de la igualdad de oportunidades, no son nuevos en la agenda política y académica europea (Merino, 2004; Fourcade, 2000; Green, Leney y Wolf, 2001; Ball, 1995; Rescalli, 1994). Las posibilidades de análisis que ha abierto el planteamiento y realización de las pruebas PISA han permitido arrojar nuevas luces a este respecto. En términos generales, parece apuntarse una tendencia de aquellos sistemas educativos menos comprensivos a profundizar el reflejo en desigualdades de resultados académicos de aquellas desigualdades económicas, sociales y culturales propias de los diferentes colectivos de alumnado (OCDE, 2006b).

Tal proceso tiene en su base la posibilidad de relegar y concentrar al alumnado con mayores dificultades de “adhesión escolar” (en su mayoría con un bajo estatus socioeconómico y cultural) hacia tipos de centro o vías formativas de menor “excelencia educativa”. Cabe decir que estas prácticas políticas, más o menos explícitas, no tan solo limitan el perfil de formación académica de este alumnado, sino que, al producirse su concentración en dichos centros o vías formativas, acentúan la homogeneización social y cultural de los diferentes establecimientos escolares, obstaculizando así que el alumnado más “vulnerable” (entre el que se encuentran determinados colectivos de alumnos inmigrantes) pueda socializarse en entornos educativos auténticamente diversos en lo relativo a los modelos y disposiciones mantenidos respecto del proceso y la institución escolares.

### **2.2.2. *¿Procesos escolares vs. composiciones sociales?***

A nuestro modo de ver, dos factores contextuales enmarcan las posibilidades de éxito y fracaso de los diferentes sistemas de acogida que a nivel micro puedan llegar a desarrollarse.

En primer lugar, cabe hacer referencia al tipo de relación que en los establecimientos escolares se establezca entre los mecanismos pedagógicos de atención específica y las estructuras educativas “normalizadas”, así como de las capacidades y recursos asignados a unos y otras<sup>4</sup>. En este sentido, las oportunidades del formato actual de buena parte de las aulas de acogida en nuestro país, respecto de otros sistemas de atención externos al centro, son claras: vinculación del alumnado recién llegado a las dinámicas de cada escuela (relación con compañeros, profesorado, sistemas de administración, espacios formales e informales...), establecimiento de interlocutores estables con las familias (tutores de acogida, coordinadores pedagógicos...), estructuración y flexibilización horaria “a medida” (asistencia al aula de acogida y al aula ordinaria), asunción por parte del conjunto del cuerpo docente de la existencia de una “problemática” compartida, traspasos de información entre profesores y tutores, elaboración e intercambio de material didáctico...

No obstante, su despliegue práctico no ha evitado la ocurrencia de efectos no deseados que deberían ser tomados en consideración. Si bien en menor medida que en situaciones de externalización, continúa persistiendo el peligro de que estas aulas se conviertan en reductos, pequeños guetos, ahora dentro de los mismos centros escolares; aulas donde se deriva a un alumnado que por razones diversas (por razones idiomáticas, de falta de conocimientos instrumentales, retraso escolar...) complica el “normal” funcionamiento de las clases ordinarias. Al mismo tiempo, reclamar la implicación del conjunto de los docentes con respecto a esta cuestión a menudo provoca la emergencia de nuevas y viejas resistencias: por ejemplo, a la hora de confeccionar los materiales didácticos adaptados o en la reprogramación de los currículos, o a la hora de formarse los profesores (en el terreno actitudinal y aptitudinal) en estrategias de intervención cotidiana en el aula (Alegre, 2006).

En segundo lugar, cabe situar el debate que, a diferentes niveles, conviene relacionar con los posibles efectos de la composición social, más o menos homogénea (mayoría de alumnado con un estatus socioeconómico elevado; mayoría de alumnado con un estatus socioeconómico bajo; mayoría de alumnos autóctonos; mayoría de alumnos inmigrantes), más o menos

<sup>4</sup> Para una visión comparada a este nivel, véase, por ejemplo, el estudio *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe* [Eurydice, European Commission, Directorate-General for Education and Cultures, 2004].

heterogénea, del alumnado de las escuelas. Algunas de las conclusiones derivadas del PISA 2003<sup>5</sup> apuntan la necesidad de abundar en este objeto de estudio. En esta misma línea se inscriben las investigaciones de Dupriez y Dumay, quienes concluyen que la composición social de los centros es más determinante de las medidas de rendimiento académico que sus estrategias organizativas y pedagógicas (Dumay y Dupriez, 2004; Dumay, 2004); de Duru-Bellat, Mons y Suchaut, autores que, a través del cálculo del *índice de diferenciación*, muestran cómo aquellos sistemas educativos que mantienen un elevado grado de heterogeneidad social intra-escuela disminuyen las desigualdades entre los resultados escolares del conjunto de alumnos (Duru-Bellat, Mons y Suchaut, 2004a, 2004b); o de Gorard y Smith, quienes obtienen conclusiones similares a través del cálculo de los *índices de disimilaridad* de distintos países (Gorard y Smith, 2004).

En síntesis, nos encontramos aquí ante el debate que, expuesto de forma simplificada, opondría a los defensores del efecto composición social (*social composition effect, school-mix effect...*) y a los defensores del efecto de los procesos escolares (*school process effect*). La primera línea de investigación se extiende internacionalmente a partir de la publicación del influyente Informe Coleman (1966). No en vano, uno de sus principales argumentos situaba el perfil socioeconómico y académico del establecimiento como el único factor propiamente escolar que, más allá del origen social de cada alumno (a nivel individual), impactaba significativamente sobre sus resultados escolares. Más recientemente, en el campo que aquí nos ocupa, han continuado proliferando investigaciones entre cuyos focos de atención se sitúa el análisis de los efectos sobre los resultados escolares atribuibles a la composición étnica de la escuela (o las clases) (Caldas y Bankston, 1998; Brown, 2001; Hanushek et al., 2002; Rangvid, 2005; Van Ewijk, 2006; Dronkers y Levels, 2006). En términos generales, las conclusiones de dichos estudios tienden a confluir en la constatación de que una buena parte del alumnado inmigrante o perteneciente a minorías étnicas obtiene peores resultados en aquellas clases o escuelas con elevados porcentajes de población escolar no

<sup>5</sup> Por ejemplo, el hecho de que la proporción de varianza en los resultados dentro de las escuelas (*within schools*) atribuible a la condición de inmigrante sea bastante reducida en comparación con el peso que tiene esta condición en la explicación de la varianza entre escuelas (*between schools*). Dicho de otra forma, en muchos países la diferencia de resultados entre alumnado inmigrante y nativo se observa entre las escuelas.



autóctona, una relación significativa incluso cuando de ella se detrae el peso de la variable estatus socioeconómico.

Del otro lado, cobra importancia durante los años ochenta del siglo xx el movimiento de investigación denominado *School Effectiveness Research* (SER). La contribución principal de esta perspectiva de análisis deriva del estudio de aquellos procesos pedagógicos y organizativos propios de la vida diaria de las escuelas que, en efecto, pueden acabar marcando la diferencia. Las escuelas pueden ser efectivas –y por lo tanto tender a reducir las distancias entre los resultados de sus alumnos– si basan su trabajo cotidiano en el desarrollo de tales procesos internos. Se asume así que tales factores son claramente identificables y replicables: un director de escuela dinámico, con capacidad de liderazgo y centrado en la cuestión del desarrollo pedagógico, un clima de consenso, cohesión y cooperación entre profesores, la existencia de una “atmósfera ordenada” en la escuela, la orientación de la práctica docente hacia el éxito académico (Scheerens y Bosker, 1997); la presencia de un clima académico positivo y motivador (Stringfield, 1994); de expectativas normativas claras respecto al comportamiento de los alumnos, de unas buenas relaciones alumno-profesor y entre alumnos, de la extensión del valor instrumental otorgado a la escolarización (Power, Higgins y Kohlberg, 1989); de un elevado grado de disponibilidad mostrada por el docente para con sus alumnos (Moos, 1987); de unas relaciones intra- e inter-departamentales fluidas, de la consistencia entre discurso y práctica docente (Yasumoto, Uekawa y Bidwell, 2001), etc.

Salvando las distancias tanto ideológicas como de contexto conceptual y analítico, la perspectiva genéricamente llamada antirracista (de raíz fundamentalmente británica<sup>6</sup>) situaría también uno de sus núcleos de interés en el desarrollo de una determinada estrategia pedagógica, en este caso, de tipo crítico, en lucha contra el sentido discriminatorio y etnocéntrico inherente a buena parte del currículum escolar y de la acción docente; un sentido que se nutre de las relaciones de poder y estructuras de desigualdad social y étnica existentes más allá de la escuela.

<sup>6</sup> Ver, por ejemplo, Barry Troyna (1993; con Williams, 1986; con Carrington, 1990; con Selman, 1991; con Hatcher, 1992) o David Gillborn (1990 y 1995).

Si bien parece tomar fuerza la tesis que sustenta que, en términos generales, las distintas variables que describen el tipo de composición social de las escuelas contribuyen de forma más relevante que aquellas otras que remiten a las características de diferentes procesos pedagógicos y organizativos cuando se trata de explicar las desigualdades de resultados académicos obtenidos por alumnos y entre escuelas (De Fraine et al., 2003; Dumay y Dupriez, 2004; Alegre y Amett, 2007), han sido asimismo puestas de manifiesto las interacciones mutuamente condicionadas existentes entre uno y otro conjunto de variables (Gewirtz, 1998; Kilgore, 1991; Raudenbush et al., 1992; Willms, 1992; Opdenakker y Van Damme, 2001). En una dirección similar, distintas investigaciones cualitativas han enfatizado cómo el tipo de composición (por razón socioeconómica y de habilidades) de las escuelas mediatiza el marco de posibilidades que da más o menos margen al desarrollo de determinados procesos y aplicaciones pedagógicas y organizativas, así como a la emergencia de un clima escolar más o menos positivo (Thrupp, 1999; Van Zanten, 2001; Lupton, 2004).

Dada, pues, la trascendencia de la variable composición social y cultural de la escuela en el sí del enfoque que aquí adoptamos, nos ocupamos en adelante de profundizar en ella; tomando como base un último apunte: el tipo de composición de cada centro no se encuentra exclusivamente en dependencia del tipo de comprensividad formal propia de la estructura de los distintos sistemas educativos. Ciertamente, en una gran mayoría de países, incluido España, el alumnado inmigrante con mayores problemas de aprendizaje tiende a concentrarse (o a ser concentrado) en determinadas escuelas, con relativa independencia de cuál sea el nivel de comprensividad de los correspondientes sistemas educativos<sup>7</sup>. Más allá de este factor, es central analizar un factor de tipo intermedio cuyas repercusiones no siempre han sido suficientemente tenidas en cuenta: las políticas de acceso a los centros escolares.

### **2.2.3. Sistemas de acceso escolar**

A nivel general, en este campo acostumbran a contraponerse dos modelos de planificación del acceso: por un lado, aquel que apuesta por la

<sup>7</sup> Ciertamente en países como Suiza, Alemania o Bélgica, con unos sistemas educativos fuertemente diferenciados, una parte significativa de la varianza de resultados entre escuelas es atribuible al peso del factor de la inmigración (Suiza: 17%; Alemania: 11%; Bélgica: 10%). Sin embargo, en Suecia y Dinamarca, países cuyos sistemas educativos son altamente comprensivos, la proporción de la varianza inter-escuelas explicada por el factor "*students immigrant status*" es también significativa (Suecia: 28%; Dinamarca: 11%).

aplicación de sistemas de centralización, coordinación y regulación del acceso escolar, bien del conjunto del alumnado, bien de ciertos sectores de alumnos; y por otro, aquel que se basa en los principios de la lógica del “casi-mercado”. Empecemos por este último.

### *Efectos de la lógica del “casi-mercado”*

En lo relativo a la cuestión de la elección-asignación de centro, este modelo pretende autorregularse en función de los equilibrios entre la demanda y la oferta de plazas escolares. Muy brevemente: las familias compiten entre ellas para matricular a sus hijos dentro de un mercado abierto de posibles escuelas, las cuales, a su vez, compiten entre ellas por obtener los mejores estándares de excelencia académica (lo cual, según los contextos, puede abrirles mayores opciones de financiación pública o de esponsorización privada) y por incorporar aquel perfil de alumnado con mayor probabilidad de facilitarles el mantenimiento o superación de tales niveles.

La principal restricción al modelo de acceso escolar basado en la lógica del “casi-mercado” (que, en ocasiones, ha sido bautizado como *open enrolment*) la representa el límite de plazas escolares disponibles. En este marco aumentan, pues, las probabilidades de reproducirse lo que se ha venido en llamar “procesos de guetización” de determinados centros escolares. Esto es, las escuelas más demandadas agotan rápidamente su disponibilidad de plazas, mientras que aquellas otras situadas en las últimas posiciones del ránking de excelencia (y que a menudo reúnen al alumnado socioeconómicamente más vulnerable o minoritario) mantienen una amplia cartera de plazas vacantes que van siendo ocupadas por aquellos alumnos que, o bien no han conseguido satisfacer los requisitos de acceso de las primeras, o bien se han retrasado a la hora de formalizar la inscripción escolar, o bien se incorporan al centro una vez iniciado el curso escolar (una parte significativa del alumnado inmigrante se encuentra a menudo en dichas situaciones). Fácilmente estas escuelas entran en el proceso al que Gorard, Taylor y Fitz (2003) se refieren en términos de “*spirals of decline*”, un círculo vicioso que no es sino la última consecuencia de las dinámicas de segregación escolar a la que pueden abocar ciertas políticas “*market-oriented*” de elección-admisión escolar<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Este argumento ha sido confirmado a través de investigaciones llevadas a cabo en diferentes países y contextos (Willms y Echols, 1992; Gewirtz et al., 1995; Woods et al. 1998; Lauder y Hughes, 1999; Noden, 2000; McEwan y Carnoy, 2000; Weiss, 2002; Bulkeley y Fisler, 2003; Gordon, 2003).

La red educativa española no se encuentra exenta de los peligros de segregación socioeducativa que se asocian a los sistemas de acceso y admisión escolar basados en una lógica de “casi-mercado”. Un ejemplo extraído de la explotación de los datos del PISA: en España, la distancia entre los resultados académicos obtenidos por centros públicos y privados supera ostensiblemente la distancia media entre ambos sectores del conjunto de países participantes en el programa. En este capítulo, España se sitúa cercana a casos como los de Alemania, Bélgica o Canadá, países que muestran diferencias de resultados muy favorables a los centros privados. Ahora bien, la distancia entre las puntuaciones que obtienen como media los centros públicos y privados en España (32 puntos) se reduce ostensiblemente cuando se detrae en la ecuación el peso del estatus económico, social y cultural de los diferentes establecimientos, pasando de 32 puntos a 1 punto (MECD, 2004). Resumiendo, en España persiste una marcada segregación escolar entre centros públicos y privados fundamentada en la desigualdad social existente entre sus respectivas poblaciones escolares. Diversos factores pueden contribuir a explicar esta situación: los efectos perversos de según qué políticas de zonificación (hablamos de ello en adelante), las prácticas más o menos informales selectivas de una parte significativa de las escuelas privadas (cobro de cuotas, informaciones tergiversadas a las familias sobre los requisitos de admisión...), la no concertación (y por tanto, no gratuidad) de las etapas no obligatorias (preescolar y secundaria superior) en algunos de estos centros, etc.

Una mirada a la evolución y estado de algunos datos referentes a la escolarización del alumnado inmigrante en España refuerza esta constatación. Pese a que la red escolar privada-concertada en muchas comunidades autónomas ha ido incrementando en los últimos años sus proporciones de alumnado extranjero, continúa existiendo una notable disparidad en cuanto al grado en que sector público y sector privado concertado se ocupan de la escolarización de aquella población inmigrante cuya concentración escolar es considerada “problemática”. En efecto, en España, mientras que el total del alumnado extranjero que cursaba enseñanzas de régimen general se distribuía el curso 2004-2005 entre un 81,4% en el sector público y un 18,6% en el privado (las proporciones correspondientes al total de la población escolar en estas enseñanzas eran de un 67,6% y un 32,4%, respectivamente), el alumnado africano en la escuela pública representaba un 88,8%, porcentaje

muy superior a, por ejemplo, el del alumnado norteamericano (un 57,6% en el sector público) o al del procedente de otros países de la UE (un 74,4% en centros públicos)<sup>9</sup>.

### *Regulaciones del acceso escolar*

Con el objetivo de paliar los efectos perversos de la introducción de la lógica de 'casi-mercado' en el terreno del acceso escolar, y sobre la base de los diferentes criterios y puntuaciones en los sistemas de baremación existentes, en la gran mayoría de comunidades autónomas se han implementado diversos mecanismos de "generalización de la diversidad", regulaciones que tienen por objetivo favorecer una distribución más equitativa del alumnado entre los diferentes centros escolares, luchando así contra la irreversibilidad de ciertos procesos de homogeneización de sus composiciones sociales y culturales (ya sean procesos de "guetización" como de "elitización"). Algunas de estas medidas acaban afectando fundamentalmente (de manera más o menos deliberada) al reparto del alumnado inmigrante; este es el caso de la reserva de plazas en los centros escolares para alumnado con necesidades educativas específicas, o de la reducción de ratios alumnos-aula durante el período de preinscripción. Otros mecanismos, de carácter no específico, actúan condicionando los procesos de acceso escolar del conjunto del alumnado; este es el campo de actuación de las comisiones de escolarización o de las políticas de zonificación de los diferentes municipios. Seguidamente nos ocupamos de referir algunas de las principales limitaciones y ventajas de cada una de estas intervenciones.

### *Medidas de (re)distribución del alumnado inmigrante*

*La reserva de plazas para alumnado con NEE.* En la gran mayoría de las comunidades autónomas la normativa exige a los centros escolares sostenidos con fondos públicos disponer de una reserva mínima de plazas para alumnos con necesidades educativas específicas durante el período de preinscripción (por ejemplo, en Cataluña y Andalucía esta reserva es de dos plazas, en la Comunidad Autónoma de Madrid de tres plazas, en Aragón de cuatro, etc.). En muchas localidades esta reserva de plazas se ha incremen-

<sup>9</sup> Datos extraídos de la estadística oficial del Ministerio de Educación y Ciencia ([www.mec.es/mecd/estadisticas/educativas/eenu/result\\_det/2004/extranjeros.pdf](http://www.mec.es/mecd/estadisticas/educativas/eenu/result_det/2004/extranjeros.pdf)).

tado por encima de la ratio mínima establecida a nivel autonómico gracias al acuerdo entre los diferentes establecimientos escolares del municipio, tanto de titularidad pública como privada, y gracias a la apuesta de las autoridades educativas locales y autonómicas delegadas. Excepcionalmente este incremento ha situado esta reserva en seis u ocho plazas. Sea como sea, en la práctica la reserva de plazas para alumnos NEE se ha mostrado una política limitada. En primer lugar, la frontera mínima de alumnos fijada a nivel autonómico se demuestra del todo insuficiente en muchos municipios cuando está en juego la voluntad de conseguir una distribución equitativa de este alumnado. Muy a menudo, esta acaba representando una política de redistribución “de mínimos” (Bonal, González i Valiente, 2005). En segundo lugar, el problema central tiene que ver con el hecho de encontrarnos ante una política que únicamente es implementable durante el período de preinscripción escolar (solo en algunas comunidades, como por ejemplo Extremadura, esta reserva se hace extensible al conjunto del curso escolar). Esta restricción limita en gran medida sus posibilidades de incidencia en tanto que un porcentaje bien significativo de alumnado inmigrante recién llegado (buen parte del cual pasa a ser catalogado como alumnado NEE) se incorpora al sistema educativo una vez iniciado el curso escolar.

*La reducción de ratios alumnos-aula.* Esta práctica, oficialmente de carácter excepcional, consiste en obligar a las escuelas de una zona o municipio a reducir la ratio máxima de alumnos que puedan aceptar durante el período ordinario de preinscripción y matriculación, generalmente recortando en una o dos plazas la cuota máxima de alumnos por aula. Así se consigue que dichas plazas permanezcan como vacantes una vez finalizado este período, de manera que puedan pasar a ser ocupadas por aquel alumnado que se incorpore al curso escolar de forma tardía. Si bien pueda tratarse de una política potencialmente impopular<sup>10</sup>, al tiempo que jurídicamente cuestionable en tanto que sea considerada como una interferencia ilícita en el derecho de elección de escuela por parte de las familias, es evidente que abre la posibilidad de distribuir de forma más equitativa, en el municipio, al alumnado matriculado fuera de plazo. Ello en la medida en que el conjunto de centros

<sup>10</sup> Algunas familias pueden ver cómo sus hijos no obtienen plaza en la escuela deseada y en cambio comprobar cómo otros alumnos, llegados fuera de plazo, sí lo consiguen al ser aplicada la correspondiente ampliación de ratio en la escuela en cuestión.

de la localidad en cuestión pasan a ser susceptibles de escolarizar a este alumnado a través de eventuales ampliaciones de ratio.

### *Medidas de (re)distribución del conjunto del alumnado*

*Las comisiones municipales de escolarización.* Buena parte de aquellos ayuntamientos con una trayectoria de mayor implicación en el diseño de mapas educativos y en la gestión equitativa de procesos de matriculación han visto en el fortalecimiento y desarrollo de lo que genéricamente serían denominadas comisiones de escolarización una oportunidad para avanzar en una de sus reivindicaciones históricas: disponer de mayor incidencia real y poder de decisión en el ámbito de la política educativa, a través del reconocimiento de su papel tanto en el ámbito de la gestión centralizada de la matriculación como incluso en el de la planificación educativa más general (cobertura escolar, líneas y cuotas por centro, ubicación de las nuevas escuelas, concertación o no de centros privados...). En este terreno se ha movido, por ejemplo, el debate en torno al desarrollo de las llamadas oficinas municipales de escolarización impulsadas en Cataluña (Bonal, González y Valiente, 2005), también implementadas en Castilla-La Mancha.

Desde esta perspectiva, estas comisiones se convertirían en algo más que en simples "oficinas de información". Si bien en la práctica queda aquí un largo camino por recorrer, en la medida en que dispongan de competencias, recursos y capacidad de trabajo colaborativo, estos dispositivos pasarían a representar auténticos espacios de cogestión en todas aquellas políticas que afectan a los procesos de acceso escolar: reserva de plazas NEE, flexibilización en el establecimiento de ratios alumnos-aula, diseño de mapas escolares, políticas de concentración de recursos en determinados centros o zonas, elaboración y aplicación de criterios de baremación, etc.

*Las políticas de zonificación.* Ciertamente, el diseño de las zonas de proximidad o influencia de cada escuela es en Cataluña un elemento absolutamente central en la distribución del alumnado en la medida en que la puntuación que determina la asignación o no a una escuela depende en primer lugar de si dicha escuela se encuentra o no en la zona donde reside la familia. Dicho de otro modo, la zonificación marca profundamente la distribución

escolar de los alumnos (del conjunto del alumnado, no solo del inmigrante), limitando, en mayor o menor medida, la capacidad de elección de las familias.

En España, las diversas políticas de zonificación implementadas por las diferentes autoridades locales pueden agruparse en base a tres categorías (Benito y González, 2007<sup>11</sup>). Un primer modelo se basa en la asignación de una misma área de influencia para todos los centros sostenidos con fondos públicos de la ciudad. De acuerdo con esta modalidad, cualquier solicitud de escuela, en lo que se refiere al cálculo zonal, puntúa por igual. Se trata, pues, de un sistema que maximiza la capacidad de elección de las familias. Además, en tanto en cuanto la zona de influencia incluye a las escuelas privadas-concertadas, se evita que estas representen una oportunidad de 'huida' para aquellos alumnos cuyas familias querrían evitar el centro público más próximo a su lugar de residencia. En términos de equidad, este modelo favorece la posibilidad de que el conjunto de la red escolar sea más heterogénea, permitiendo de que los alumnos, independientemente del barrio en que vivan, tengan las mismas posibilidades de acceso a las diversas escuelas de la ciudad. Al mismo tiempo, como principal obstáculo a la implementación de este modelo, cabe señalar el hecho de que, en municipios medianos o grandes, contradice el principio de proximidad al centro que la ley estipula como procedimiento central del sistema de asignación de plaza escolar.

Un segundo modelo consiste en el establecimiento de un área de influencia escolar para cada centro público, y una zonificación alternativa para las escuelas privadas-concertadas. Esta es una política habitual en ciudades de dimensiones medias. Tiene como principal ventaja favorecer la planificación de plazas y la previsibilidad de las oportunidades de acceso de las familias, a la vez que se adecua sin problemas al criterio de proximidad escuela-residencia. Con respecto a sus posibles efectos sobre la composición social final del conjunto de escuelas, es importante remarcar que este modelo permite la posibilidad de diseñar zonas de influencia que rompan la segregación socio-urbana de ciertos barrios. Así, con el objetivo de evitar dinámicas de elitización/ghetización de determinadas escuelas, el dibujo de tales zonas puede establecerse comprendiendo áreas internamente heterogéneas. El

<sup>11</sup> Si bien el estudio de Benito y González analiza el impacto de los diferentes modelos de zonificación escolar sobre el nivel de equidad entre la composición social de las distintas escuelas en diferentes municipios catalanes, la clasificación que establecen a propósito de las diferentes tipologías de zonificación es generalizable al conjunto de las localidades españolas.



principal problema de equidad de este tipo de zonificación es que puede fomentar la 'huida' hacia centros privados-concertados –escuelas que disponen de una zonificación alternativa o más amplia– de aquellas familias en cuya área de influencia se ubica una escuela pública más o menos estigmatizada.

En tercer lugar, hacemos referencia a la planificación de áreas de influencia con más de un centro público, y con una zonificación alternativa para las escuelas concertadas. Esta solución es habitual en buena parte de los municipios de mayores dimensiones. A medio camino entre los dos modelos anteriores, este sistema reúne parte de sus respectivas ventajas e inconvenientes. En términos generales, tiende a aproximarse al funcionamiento del modelo de zona única, si bien incorpora el criterio de proximidad, al tiempo que establece una zonificación específica para las escuelas privadas-concertadas que puede llegar a promover estrategias familiares de huida de la red escolar pública.

En los últimos años, algunos municipios catalanes de dimensión media o grande, con el propósito de luchar contra la segregación social en su red de escuelas, han planificado e implementado una variante interesante de este último modelo. Se trata de incluir en las diferentes zonas de influencia más de un centro público y más de un centro privado-concertado. De esta manera, no coartan la capacidad de elección de centro del conjunto de las familias (todas ellas disponen de las mismas posibilidades de acceder a uno de los centros públicos y privados-concertados de la zona), al tiempo que se obedece el criterio de proximidad. Si bien es todavía pronto para evaluar los efectos sobre la equidad escolar atribuibles a esta política, sí parece que en aquellas ciudades donde ha empezado a implementarse se observa una cierta tendencia hacia la heterogeneización social intraescolar, por un lado, y hacia un mayor equilibrio entre las composiciones sociales de los diferentes establecimientos escolares (Benito y González, 2007).

### **3. Conclusión**

A lo largo de estas páginas hemos tratado de pasar revista a algunos elementos de referencia y reflexión que pueden contribuir a desmadejar el sentido y medida en que conviene problematizar la presencia de alumnado inmigrante en nuestras aulas. Retomando ahora la pregunta base de este

escrito, concluiríamos diciendo que inmigración y educación no es, en genérico, un binomio problemático. Algunas especificidades propias de algunos colectivos de alumnado inmigrante acaban convirtiéndose en “problemas” en función de las características de un sistema educativo y de unas redes escolares como las nuestras.

Hemos repasado cuáles son, a nuestro entender, aquellos parámetros que identifican rasgos específicos de parte del alumnado inmigrante que efectivamente representan retos también específicos para los mecanismos de atención a la diversidad en los centros escolares. Ponderábamos aquí la importancia de variables como la edad de llegada e inicio de la escolarización, el conocimiento o no de la lengua de instrucción, y la trayectoria educativa y nivel de aprendizajes previo. Sin embargo –así como sucede cuando se debate en torno a los “problemas” que implica para la organización de cualquier servicio público la llegada de población extranjera–, si estos retos derivan en la práctica en tensiones y conflictos es en buena medida a causa de la existencia de unas realidades institucionales –escolares, en nuestro caso– que al afrontar esta llegada ven acentuarse el alcance de unas limitaciones en absoluto nuevas. En el apartado 2.2 hemos constatado cómo este es el caso de la persistencia de unas redes escolares claramente segregadas por razones socioeconómicas –además de tradicionalmente poco preparadas y con pocos recursos para afrontar con garantías la atención a las diferentes formas de diversidad–, de unos centros docentes que, con la incorporación de estos nuevos colectivos de estudiantes, han incrementado el grado de homogeneidad de sus composiciones sociales. Estas realidades contribuyen a explicar por qué los procesos de acogida y escolarización del alumnado inmigrante se plantean en la actualidad de forma problemática.

Mecanismos de regulación del acceso escolar como los expuestos en el punto 2.2.3 tienen, en consecuencia, el desafío de luchar contra una parte importante de aquello que se encuentra en la base de dicha problematización. Siempre y cuando se planteen en un marco de planificación educativa capaz de combinar actuaciones focalizadas (aquellas que generan recursos particularmente dirigidos a determinados colectivos de alumnado inmigrante) con intervenciones de normalización (que refuerzan los dispositivos generales de atención a la diversidad), actuaciones de concentración de recursos (en aquellos centros o zonas que más lo necesitan) con intervenciones dirigidas a compartir aquellas problemáticas que, precisamente, lo son en tanto que se concentran en determinados enclaves.

## **Bibliografía**

- ALEGRE, M. A., 2005. *Educació i immigració: l'acollida als centres educatius*. Barcelona: Mediterrània [Col. Polítiques, 44].
- ALEGRE, M. A., 2006. L'acollida i l'escolarització de l'alumnat estranger al sistema educatiu català. En BONAL, X. (dir.). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2005*. Barcelona: Mediterrània, pp. 301-322 [Col. Polítiques, 53].
- ALEGRE CANOSA, M. A. 2008. Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático? *Revista de educación*, 345, pp. 61-82. Se agradece a Ricard Benito y Sheila González sus aportaciones a este artículo.
- ALEGRE, M. A. y S. M. ARNETT, 2007. The effect of school regimes on students achievement. A cross-regional comparison. *European Sociological Association 8th Conference: Conflict, Citizenship and Civil Society*, Glasgow, 3-6 septiembre.
- ALEGRE, M. A. (coord.), J. COLLET, S. GONZÁLEZ, R. BENITO, 2005. *Una visió comparada a les polítiques d'acollida i escolarització de l'alumnat nouvingut. Els casos de Baviera, la Comunitat Francòfona de Bèlgica, Quebec i Anglaterra*. Estudio financiado a través de la convocatoria ARIE 2004 y por la Fundació Jaume Bofill
- ALEGRE, M. A., R. BENITO y S. GONZÁLEZ, 2007. *Immigrants als instituts. L'acollida vista pels seus protagonistes*. Barcelona: Mediterrània [Col. Polítiques, 55].
- BALL, S. J., 1995. *Education Reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- BENITO, R. e I. GONZÁLEZ, 2007. *Les desigualtats en l'accés escolar a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània [Col. Polítiques, 59].
- BERNSTEIN, B., 1975. *Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmission*. Londres: Routledge and Keagan Paul.

- BERNSTEIN, B., 1990. *Structuring of Pedagogic Discourse (Class, Codes and Control. Vol. 4)*. Londres: Routledge.
- BONAL, X., I. GONZÀLEZ y O. VALIENTE, 2005. *Les noves oficines municipals d'escolarització. Valoració d'experiències i propostes de disseny*. Barcelona: Àrea de Educació de la Diputació de Barcelona.
- BROWN, S. L., 2001. *Does High School Racial Composition Matter? The Effect of Race and Racial Composition on High School Students' Perceptions and Success*. Ann Arbor (Michigan).
- BULKLEY, K. y J. FISLER, 2003. A decade of charter schools: from theory to practice. *Educational Policy*, 17 (3), pp. 317-342.
- CALDAS, S. J. y C. BANKSTON, 1998. The Inequality of Separation: Racial Composition of Schools and Academic Achievement. *Educational Administration Quarterly*, 34 (4), pp. 533-557.
- COLEMAN, J. S. et al., 1966. *Equality of Educational Opportunity*. Washington: US Government Printing Office.
- DE FRAINE, B. et al., 2003. The effect of Schools and Classes on Language Achievement. *British Educational Research Journal*, 29 (6), pp. 841-859.
- DRONKERS, J. y M. LEVELS, 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 28*, Nijmegen, 11-14 mayo.
- DUMAY, X. y V. DUPRIEZ, 2004. Effet établissement: effet de processus et/ou effet de composition? *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 36.
- DUMAY, X., 2004. Effet établissement: effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques? Un état du débat. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 34.

- DURU-BELLAT, M., N. MONS y B. SUCHAUT, 2004a. Inégalités sociales entre élèves et organisation des systèmes éducatifs: quelques enseignements de l'enquête PISA. *Notes de l'IREDU* 04/02.
- DURU-BELLAT, M., N. MONS y B. SUCHAUT, 2004b. Caractéristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes de 15 ans: l'éclairage des comparaisons entre pays. *Cahiers de l'IREDU*, 66.
- EURYDICE, 2004. *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. European Commission, Directorate-General for Education and Cultures.
- FOURCADE, B., 2000. Filières académiques et filières professionnelles: Quelle place dans la dynamique des systèmes éducatifs européens? *Euresco conference: Educational Differentiation in European Societies: causes and consequences*. Giens, 16-21 septembre.
- GEWIRTZ, S., 1998. Can all schools be successful? An exploration of the determinants of school 'success'. *Oxford Review of Education*, 24, pp. 439-457.
- GEWIRTZ, S., S. J. BALL y R. BOWE, 1995. *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.
- GILLBORN, D., 1990. "Race", *Ethnicity and Education: Teaching and Learning in Multi-Ethnic Schools*. Londres: Unwin-Hyman/Routledge.
- GILLBORN, D., 1995. *Racism and Antiracism in Real Schools*. Buckingham: Open University Press.
- GORARD, S. y E. SMITH, 2004. An international comparison of equity in education systems. *Comparative Education*, 40 (1), pp. 15-27.
- GORARD, S., C. TAYLOR y J. FITZ, 2003. *School, Markets and Choice Policies*. Londres: Routledge-Falmer.
- GORDON, L., 2003. School choice and social market in New Zealand: education reform in an era of increasing inequality. *International Studies in Sociology of Education*, 17 (1), pp. 17-34.

- GREEN, A., T. LENEY y A. WOLF, 1999. *Convergence and Divergence in European Education and Training Systems*. Londres: Institute of Education.
- HANUSHEK, E.A., J. F. KAIN y S. G. RIVKIN, 2002. New Evidence about Brown v. Board of Education: The Complex Effects of School Racial Composition on Achievement. *NBER working papers*, 8741.
- KILGORE, S., 1991. The organisational context of tracking in schools. *American Sociological Review*, 56, pp. 189-203.
- LAUDER, H. y D. HUGHES (coords.), 1999. *Trading in Futures. Why Markets in Education Don't Work*. Buckingham: Open University Press.
- LUPTON, R., 2004. Schools in disadvantaged areas: recognising context and raising quality. *CASE Papers*, 076 [London School of Economics, Centre for Analysis of Social Exclusion].
- McEWAN, P. J. y M. CARNOY, 2000. The Effectiveness and Efficiency of Private Schools in Chile's Voucher System. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22 (3), pp. 213-239.
- MECD, 2004. *Evaluación PISA 2003. Resúmenes de los primeros resultados en España*. Obtenido de la página web <http://www.ince.mec.es/pub/pisa2003resumenespana.pdf> [última consulta el 20/05/2009].
- MERINO, R., 2004. L'ensenyament secundari comprensiu. Contradiccions i possibilitats de les reformes educatives. *Papers*, 74, pp. 111-128.
- MOOS, R., 1987. *The social climate manual*. Palo Alto (California): Consulting Psychologists Press.
- NODEN, P., 2000. Rediscovering the impact of marketisation: dimensions of social segregation in England's secondary schools, 1994-1999. *British Journal of Sociology of Education*, 21 (3), pp. 371-390.
- OCDE, 2005. *PISA 2003 Technical Report*, París: OCDE.

- OCDE, 2006a. *Where immigrants students succeed? A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. París: OCDE.
- OCDE, 2006b. *Education at a Glance*. OECD Indicators 2006, París: OCDE.
- OPDENAKKER, M. C. y J. VAN DAMME, 2001. Relationship between School Composition and Characteristics of School Process and Their Effect on Mathematics Achievement. *British Educational Research Journal*, 27 (4), pp. 407-432.
- POWER, F., A. HIGGINS y L. KOHLBERG, 1989. *Lawrence Kolberg's approach to moral education*. Nueva York: Columbia University Press.
- RANGVID, B. S., 2005. Sources of Immigrants' Underachievement: Results from PISA-Copenhagen. *AKF working papers*, 9 (August).
- RAUDENBUSH, S. W., B. ROWAN y Y. F. CHEONG, 1992. Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65, pp. 150-167.
- RESCALLI, G., 1995. *Il cambiamento nei sistemi educativi. Processi di riforma e modelli europei a confronto*. Florencia: La Nuova Italia.
- SCHEERENS, J. y R. BOSKER, 1997. *The foundation of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- STRINGFIELD, S., 1994. The analysis of large data bases in school effectiveness research. En D. REYNOLDS et al. *Advances in school effectiveness research and practice*. Oxford: Pergamon, pp. 55-72.
- THRUPP, M., 1999. *Schools making a difference. Let's be realistic*. Buckingham: Open University Press.
- TROYNA, B. y B. CARRINGTON, 1990. *Education, Racism and Reform*. Londres: Routledge.
- TROYNA, B. y J. WILLIAMS, 1986. *Racism, Education and the State*. Beckenham: Croom Helm.

- TROYNA, B. y L. SELMAN, 1991. *Implementing Multicultural and Anti-Racist Education in Mainly White Colleges*. Londres: Further Education Unit.
- TROYNA, B. y R. HATCHER, 1992. *Racism in Children's Lives*. Londres: Routledge.
- TROYNA, B., 1993. *Racism and Education: research perspectives*. Buckingham: Open University Press.
- VAN EWIJK, R., 2006. *The effect of ethnicity and SES in the class on achievement: a meta-analysis*. SCO-Kohnstamm Institute, University of Amsterdam. Documento inédito.
- VAN ZANTEN, A., 2001. *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: PUF.
- WEISS, M., 2002. Quasi-markets in education: an economic analysis. *Futures of Education Conference*, Zurich, 23 abril.
- WILLMS, J. y F. ECHOLS, 1992. Alert and inert Clients: the Scottish experience of parental choice of schools. *Economics of Education Review*, 11 (4), pp. 339-350.
- WILLMS, J., 1992. *Monitoring School Performance. A Guide for Educators*. Londres: Falmer Press.
- WOODS, Ph. A., C. BAGLEY y R. GLATTER, 1998. *Schools choice and competition: markets in the public interest?* Londres: Routledge.
- YASUMOTO, J., K. UEKAWA y C. BIDWELL, 2001. The collegial focus and high school students' achievement. *Sociology of Education*, 74 (3), pp. 181-209.