

Efectos escolares de la inmigración: discursos sobre concentración

MÓNICA ORTIZ COBO

Departamento de Sociología, Universidad de Granada, España

1. Presentación

Este trabajo aborda el debate discursivo que se genera en torno a las consecuencias o efecto composicional (Ponce 2007) que conlleva la concentración escolar de minorías étnico-culturales y, más específicamente, de población escolar inmigrante. Este tema no sólo es relevante desde la perspectiva política, también tiene una indudable relevancia científica por su relación con algunos de los debates tradicionales desde la Sociología de la educación, especialmente los que se refieren a los efectos de la escuela y la importancia de los grupos de pares en las trayectorias escolares de los individuos y en las experiencias de exclusión, segregación y desigualdad de oportunidades. A continuación pasamos a profundizar en cada uno de los llamados efectos composicionales: descenso en el rendimiento escolar y niveles educativo en términos de calidad educativa; incidencia en la convivencia escolar con el incrementando de conflictos, así como la especialización de la enseñanza, entre otros.

2. El descenso de la calidad y nivel educativo

Una de las más polémicas y debatidas consecuencias, sin duda, alude a la correlación entre rendimiento escolar, niveles educativos o calidad de la enseñanza (a menudo entendidos como equivalentes) y la concentración de minorías étnico-culturales. Está bastante generalizada la percepción que mantiene el efecto negativo de la presencia de escolares inmigrantes extranjeros en la educación en general. Prueba de ello son los resultados recogidos por el Barómetro de septiembre de 2007 del centro de Investigaciones Sociológicas, el cual revela que un porcentaje apreciable de los españoles cree que la presencia de inmigrantes perjudica la calidad de los servicios del bienestar básico. Específicamente, en el terreno de la educación, la visión negativa asociada a la presencia de inmigrantes parece generar más consenso que la referida al sistema sanitario¹: un 55,8% cree que la calidad de la educación se resiente en contextos en los que los inmigrantes se concentran.

Al respecto podemos recurrir a discursos recogidos en estudios etnográficos que hemos realizado previamente. Sirva como ejemplo lo apuntado por la presidenta de la Asociación de Padres y Madres del Centro concertado de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria "A" de la provincia de Málaga con un escaso número de alumnado inmigrante extranjero (0,86%):

¹ Un 46,4% de los españoles consideran que el deterioro del sistema sanitario es consecuencia de la presencia de población inmigrante.

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

La calidad educativa es traducida en el discurso de los padres y madres como el descenso del nivel educativo, fundamentalmente en aquellos centros donde la concentración es mayor². Tal y como apunta Sánchez (2007) la calidad educativa es intuida fundamentalmente a través de variables observables como la composición socio-económica o étnica de la escuela y no tanto atendiendo a los resultados académicos del alumnado. Dato este último, difícilmente observable y en muchos casos desconocido dada la escasa difusión pública desde la Administración.

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

Numerosas aproximaciones a centros educativos etiquetados como centros "gueto" nos ha permitido detectar dos perfiles docentes a la hora de afrontar la práctica educativa. En primer lugar, aquel que considera que deben adaptarse a la realidad del centro y responder a las necesidades del alumnado, lo que conlleva flexibilizar el currículo y aspirar a aquel nivel educativo que se puede conseguir. Esto a menudo se traduce en una bajada de nivel educativo, que para muchos resta calidad a la educación. Otros docentes, sin embargo consideran que los niveles no deben descender y que la opción sería mantener a este alumnado en el sistema educativo hasta que lo alcancen. En este sentido se pronuncia la especialista de educación musical del Centro de Educación Secundaria "B" de la provincia de Granada, que escolariza un 49% de alumnado inmigrante:

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

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

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

² Por lo tanto, no es de extrañar que las encuestas revelen que el 42,7% de los españoles aceptaría que los españoles tuvieran preferencia, frente a los inmigrantes, en el acceso al sistema educativo. Fuente: IESA-CE-0509-2005.

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

De igual modo, enfatizar la prolifera línea de investigación que señala el efecto positivo de una composición escolar mixta (al respecto, señalar los trabajos de Billings y Legler 1975, Winkler 1975, Summers y Wolfe 1977, Henderson et al 1978, Lee y Bryk 1989, Evans et al. 1992, Rumberger y Willms 1992 o Glewwe 1997). Específicamente, aluden a una influencia independiente de dicha composición mixta sobre el rendimiento académico que obtiene el alumnado, siendo los alumnos en peor situación académica o socioeducativa los que más se benefician. Conclusiones que ponen de manifiesto un efecto asimétrico y unidireccional. En esta misma línea se pronuncia Avilés (2003) al considerar que:

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

3. El incremento de los conflictos

Otro efecto al que se suele aludir, sobre todo por los más alejados de la realidad escolar de estos centros "gueto", es el incremento en el nivel de conflictividad en la convivencia escolar. El conflicto no sólo se suele asociar a la presencia de población escolar inmigrante extranjera sino a la concentración por orígenes o procedencias. Estudios como los de Ortiz (2008) y Sarrate (2003) sobre prejuicios y estereotipos en contextos escolar, ponen de manifiesto que los colectivos peor valorados en ese nivel de conflictividad son el alumnado procedente del Magreb, Europa del Este y Latinoamericanos.

Por su parte, el informe del Defensor del Pueblo (2003) señala que al cuestionar por el clima de convivencia en centros con un 10%, entre un 10-30% y con más de un 30% de alumnado inmigrante se obtiene los siguientes datos:

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

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

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

En el informe de la CEAPA (2004), a la hora de analizar los factores de rechazo/aceptación escolar percibidos por la población inmigrante en el ámbito de los centros educativos se destacan dos fundamentalmente: por una parte, los prejuicios raciales, tanto por parte de los autóctonos como por parte de los colectivos inmigrantes, los cuales fomentan el tratamiento discriminatorio y el aislamiento recíproco. En esta línea va el informe realizado por el Ararteko (Defensor del Pueblo Vasco) en 2009 basado en un estudio que analiza los valores y la transmisión de los mismos en el País Vasco, y en el que se dedican varios capítulos relacionados con la aceptación del alumnado inmigrante y los inmigrantes en general por parte de una muestra de 1.829 alumnos de 2º ciclo de primaria, 3º ciclo de primaria y alumnado perteneciente a la Educación Secundaria Obligatoria. Los resultados obtenidos en la investigación realizada entre los escolares del País Vasco dejan una inquietante preocupación por el buen ambiente y el grado de aceptación que pueden tener los alumnos inmigrantes entre el colectivo escolar general. En el caso de los alumnos de 2º ciclo de primaria 7-8 y 9-10 años, a la afirmación «Es mejor que no haya niños inmigrantes en mi clase», un 30% del alumnado dice estar de acuerdo con esa frase, lo que supone un porcentaje elevado, teniendo en cuenta sobre todo que apenas hay un 6% de alumnos inmigrantes en las aulas. Las respuestas de los alumnos de 3º ciclo de primaria (11-12 años) van en la misma dirección. Finalmente, cuando en el mismo trabajo se pregunta a los alumnos de ESO por determinados aspectos relacionados con los inmigrantes, las respuestas indican que cerca de un 30% de los encuestados afirman que «Los inmigrantes pueden quitarnos trabajo y crear problemas». Un 27% afirma que «Los inmigrantes solo traen problemas». Un 34,6% dice que «Les damos demasiadas facilidades a los inmigrantes», e incluso un 13,6% responde que «Los inmigrantes no debieran utilizar las instalaciones deportivas».

En esta misma línea, el Informe sobre la Evolución del racismo y la xenofobia en España (Cea D'Ancona, Ma Ángeles; Valles Martínez, Miguel S. 2010), publicado por el Ministerio de Trabajo e Inmigración, nos indica que la opinión y actitudes de los españoles hacia los inmigrantes se han endurecido en los últimos años. Aumentan, según ese Informe, las personas que piensan que «hay demasiados inmigrantes», que «las leyes son demasiado tolerantes», quienes defienden la expulsión de los inmigrantes parados y delincuentes y quienes opinan que los españoles deben ser los primeros en materia de trabajo y de servicios sociales.

A la luz de esta evolución en las respuestas de la ciudadanía, es necesario caer en la consideración de que el trabajo de los profesionales en el campo educativo, tanto formal como no formal, puede tener alguna dificultad mayor en la medida en que la opinión del alumnado, y probablemente de la comunidad educativa, se está inclinando de modo relativamente significativo hacia posturas contrarias a la integración de los inmigrantes y la interculturalidad como modelo de sociedad (Etxeberria 2010).

Se hace imprescindible pues, intervenir preventivamente con campañas de sensibilización social y educación intercultural en contextos escolares como forma de prevención del racismo, xenofobia y conflicto intercultural. Frente a la prevención como forma de intervención, trabajos como el de Leiva (2009)³, ponen de manifiesto no ser ésta la opción más empleada o valorada ante la conflictividad cultural. De hecho, este trabajo recoge cómo los docentes piensan que la mejor opción para afrontar situaciones conflictivas o problemáticas en sus escuelas es aprovechar dichas situaciones para educar en valores (28,4%). Seguidamente, hay dos opciones que obtienen el 23,15%, por un lado, prevenir las situaciones conflictivas antes de que éstas se produzcan, y por otro, educar de forma permanente, tanto si hay conflictos en la escuela como si no. También, podemos señalar que un 16,84% del profesorado piensa que las situaciones conflictivas deben ser enfrentadas de manera inmediata sin ningún tipo de consideración preventiva, y sólo un 8,46 % considera el conflicto como un verdadero instrumento de aprendizaje.

Precisamente, para trabajar los prejuicios racistas en los centros escolares es necesario el previo reconocimiento de su existencia en dicho espacio. No obstante, se da cierta tendencia docente a no reconocer la existencia de racismo entre el alumnado, es frecuente admitir que se dan conflictos pero no por racismo sino "propios de la edad", en los que el insulto del tipo "vete a tu país", "negro" o "moro" es como el que recurre a otros insultos del tipo "gordo", "gafotas", etc⁴. De este modo el insulto es entendido como una forma de interacción en un momento de conflicto, detrás del cual no existe una ideología racista. Sin embargo, autores como Billig (1988) consideran que las estrategias de interacción son en sí mismas ideologías, lo que supone motivo suficiente para una intervención educativa.

En el debate sobre las causas de la conflictividad del alumnado inmigrante ciertas aportaciones, como las de Wright (1999), apuntan a la idea de reciprocidad en la conducta; "muchos de los alumnos y alumnas consideran la conflictividad como la respuesta inevitable a las actitudes del profesorado con respecto a la etnicidad. Como sucintamente dijo uno de los alumnos: -esto hace que tú les trates sin ningún respeto, porque ellos, por su parte, no te respetan en absoluto; como ves es una cuestión mutua-" (1995, 225). La idea de reciprocidad, entendida como una actitud o comportamiento hacia el profesor o la escuela, consecuencia de una determinada forma de actuar por parte de los docentes, es apoyada también por Pomeroy (1999), quien encuentra en los discursos obtenidos a través de las entrevistas a jóvenes un constante resentimiento hacia determinadas conductas de los profesores consideradas por los alumnos como el motivo de su posterior reacción frente a la institución escolar. En todo caso, las tentativas de etnificación de la conflictividad deben ser deconstruidas y presentadas como insostenibles científicamente. Autores como Carbonell y colaboradores (2005) llegan a subrayar como causa del conflicto las características socio-familiares del alumno y no la étnica:

³ En el que se empleó una muestra total de 41 docentes de Educación Infantil y Primaria. Todos ellos pertenecientes a centros educativos públicos de Málaga en los que se desarrollan proyectos educativos de educación intercultural.

⁴ Véase el trabajo de Ortiz (2008).

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

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

4. La especialización educativa

En otro rango de consideraciones, la tercera y última consecuencia considera todos aquellos mecanismos, medidas y actuaciones que se diseñan para dar respuesta a la “supuestas” características y necesidades de este alumnado y por tanto de sus centros. Mecanismos como la flexibilización del currículo que se acompaña de una flexibilización en la organización de los centros (grupo ordinario, grupo de diversificación curricular, grupo de compensación educativa y apoyo individualizado...). Todo ello con el argumento de dar a cada uno lo que necesita, progresar más rápidamente y alcanzar mejores resultados. Al respecto son ilustrativas las palabras del Jefe de Estudios del centro de secundaria anteriormente mencionado, centro “B”:

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

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

Sirvan como ejemplo las siguientes conversaciones con directores de dos centros de Granada (el centro “B” con un 48,8% de alumnado inmigrante extranjero y el centro “D” con un 8,9 %). Durante la conversación con el Director del Centro “D” nos comenta:

Informante: ¿Cómo funciona el IES "A"?

Entrevistadora: Pues bien...

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

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

Informante: Sí por eso la he mandado porque yo creo para esta niña es mejor que recibiera una formación más profesional.

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

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

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

Entrevistadora: ¿Qué le pasa?

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

Sirva lo expuesto para evidenciar como a menudo la "especialización" de determinados centros sirve de excusa para derivar a alumnos con un mismo perfil, es decir "alumnado problemático" ya sea por motivos conductuales, idiomáticos, étnico-culturales etc... Además, la especialización de la enseñanza se traduce, como ya hemos apuntado, en una oferta educativa determinada y poco frecuente en la mayoría de los centros de educación secundaria. Hablamos de la creación de talleres (peluquería, carpintería, construcción...) diseñados en algunos casos para generar interés en el alumnado y evitar el absentismo escolar. En el lado opuesto se encuentra la ausencia de determinadas ofertas que sí existen en la mayoría de los centros de educación secundaria ("normales") como es el bachillerato, lo que de entrada puede condenar y limitar las posibilidades de su alumnado. Además, esta circunstancia también constituye un determinante en la elección de centro por parte de los padres y madres. En este devenir de tendencias también se da el caso de centros que como consecuencia de las transformaciones en la composición de su alumnado pierden la oferta de Bachillerato. Experiencias todas ellas que ponen de manifiesto un círculo vicioso, ya que la pérdida o ausencia de determinada oferta educativa de un centro condiciona el tipo de alumnado que se matricula y este a su vez condiciona dicha oferta.

Por último, al considerar la especialización de la enseñanza se puede apuntar la elaboración de los llamados "proyectos de interculturalidad". Proyectos en los que se maneja un concepto reduccionista de la interculturalidad vinculado a la presencia de alumnado inmigrante, cuando la diversidad cultural está presente en muchos otros aspectos además de en la nacionalidad, y basados en la necesidad de asimilar al "otro cultural", es decir, de producir un cambio por su parte y no por la nuestra (Olmos s.f.). A menudo, como parte de esos proyectos interculturales, se ha impulsado la creación, por los propios centros educativos, de figuras de atención específica (como tutores de inmigrantes⁵ o tutores de acogida⁶) o la dotación administrativa de profesionales especializados como son los mediadores interculturales y profesores de

⁵ Cuya función es la de facilitar el contacto, comunicación y el conocimiento de la problemática de este alumnado y sus familias.

⁶ Cuya función es la de facilitar la comunicación y el intercambio de información con las casas de acogida en las que se encuentran los menores inmigrantes no acompañados.

ATAL⁷. Toda esta dotación de recursos específicos y medidas de atención dirigidas al alumnado inmigrante extranjero, si bien suele ser bien recibida y considerada como necesaria por los docentes, es habitual encontrar el deseo de no publicitarlas para evitar un “efecto llamada”. En este mismo sentido encontramos estudios como el realizado por Prada, Pereda y Actis (1996) que recoge cómo los directivos de centros escolares consideran que la razón de la concentración escolar de alumnado inmigrante extranjero se debe a la acogida favorable de los primeros alumnos que hace de reclamo para otros, lo que termina deteriorando la imagen del centro.

5. Conclusiones

En los países receptores de migración, el colectivo inmigrante no se distribuye de forma uniforme en el territorio y, en especial, dentro de las grandes aglomeraciones urbanas. En consecuencia, las familias inmigrantes suelen estar sobre-representadas en algunos de los distritos de los municipios en los que viven y, como resultado de ello, los centros escolares, o al menos algunos de ellos, situados en esas zonas, se enfrentan también a dicha sobre-representación. Por lo tanto la concentración residencial da lugar a la concentración escolar. No obstante, en esas mismas zonas se puede encontrar una distribución desigual según la titularidad del centro, e incluso entre los propios centros públicos, por lo que la variable residencial no es suficiente para explicar dicho fenómeno.

Si bien toda concentración de población escolar inmigrante es percibida con connotaciones negativas, sí es cierto que en la concentración por procedencia esas connotaciones se agudizan considerablemente en términos de conflictividad y de descenso de los niveles educativos cuando el colectivo es extracomunitario (fundamentalmente de procedencia marroquí y latinoamericana). No ocurriendo lo mismo cuando hablamos de la presencia de alumnado de procedencia inglesa, francesa, norteamericana... en cuyo caso, popularmente, se considera que ésta infiere prestigio al centro.

Atendiendo a los estudios recogidos en este trabajo, el discurso de las consecuencias de la concentración escolar inmigrante (concretamente el descenso del nivel y calidad educativa, así como del incremento de la conflictividad en la convivencia) se construye bajo una visión estereotipada, prejuiciosa, racista o etnificadora de la realidad. Efectivamente, parte del colectivo inmigrante extranjero presenta determinadas características socio-educativa etiquetadas de problemáticas para el sistema educativo, pero al igual que parte de la población nacional. El “problema” está cuando se tiende a concentrar a alumnos con un determinado perfil no étnico-cultural sino socio-económico y educativo (Carbonell, Simó y Tort 2005). “Problemas” que van más allá del mero rendimiento escolar y que afecta a los principios de una educación propia de un sistema democrático (fundamentalmente la igualdad, libertad, tolerancia y pluralismo).

⁷ Estudios como los de Ortiz Cobo (2006) cuestionan la efectividad e analizan la ideología de fondo en ambos dispositivos.

Bibliografía

- ARAMBURU OTAZU, M. (2005). *Los otros y nosotros. Imágenes del migrante en Ciutat Vella de Barcelona*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- ARARTEKO (2009). *La transmisión de valores a menores*. Ararteko. Defensor del Pueblo Vasco.
- BILLIG, M. 1988. *Prejudice and tolerance*. BILLIG, M., CONDOR, S. EDWARDS, D. GANE, M., MIDDLETON, D. Y RADLEY, A. Ideological dilemmas: a social psychology or everyday thinking. London: Sage.
- BILLINGS, C. D. y LEGLER, J. B. (1975). "Factors affecting educational opportunity and their implications for school finance reform: an empirical study". *Journal of Law and Education*, 4, 633-640.
- BROWNS, S. L. (2001) *Does high school racial composition matter? The effect of race and racial composition on high school students' perceptions and success*. Michigan, MI: Ann Arbor.
- CALDAS, S. J. Y BANKSTON, C. (1998) "The inequality of separation: racial composition of schools and academic achievement". *Educational Administration Quarterly*, 34, 4, pp. 533-557.
- CARBONELL, J., N. SIMÓ y A. TORT (2005) *Magrebíes en las aulas. Municipio, escuela e inmigración: un caso a debate*. Barcelona: EUMO-Octaedro
- CARRASCO i PONS, S. y P. SOTO MARATA (2000). "Estrategias de concentración y movilidad escolares de los hijos de inmigrantes extranjeros y de minorías étnico-culturales en Barcelona". *II Congreso Sobre La Inmigración en España, España y las migraciones internacionales en el Cambio de Siglo*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones.
- CEA D'ANCONA, M^o, A., VALLES MARTINEZ, M. S. (2010). *Evolución del racismo y la xenofobia en España- Informe 2009*. Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- CEAPA (2004). *Encuentro sobre la población inmigrante y su relación con el ámbito escolar*. Madrid 27 y 28 de noviembre de 2004. Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos. Documento fotocopiado.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2003). *La escolarización de alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. Volumen II. Madrid.
- DROKERS, J. Y LEVELS, M. (2006). *Social-economic and ethnic school-segregation in Europe and Australia and educational achievement of migrant-pupils coming from various regions of origins meeting 2006 of the ISA Research Committee 28*, Nijmegen, 11-14 mayo.
- ETXEBERRÍA, F. Y ELOSEGUI, K. (2010). *Integración del alumnado inmigrante: obstáculo y propuestas*. *Revista Comparada de Educación*. N^o 16, pp. 235-263.
- EVANS, W. , OATES, W. y SCHWAB, R. (1992). "Measuring peer group effects: a study of teenage behaviour". *Journal of Political Economy* 100, 966-991.
- GARCÍA ALEGRE, E. Y MORENO TORRES, I. (2007). "Los efectos de la inmigración sobre el rendimiento escolar en Cataluña". En LOPEZ i CASANOVA, G. *Inmigración y transformación social en Cataluña*. Vol. I. BBVA-Generalitat de Catalunya.
- GARRIDO, L. Y CEBOLLA, H. 2010. *Rendimiento educativo y concentración de inmigrantes en las escuelas españolas: PISA 2006*. *Presupuestos y gastos público*. N^o61, p. 159-176.
- GLEWWE, P. (1997). "Estimating the impact of peer group effects on socioeconomic outcomes: Does the distribution of peer group characteristics matter?". *Economics of Education Review* 16 (1), 39-43.
- HANUSHEK, E. A. KAIN, J. E. Y WOLF, A. (2002). "New evidence about brown v. Board of education: the complex effect of school racial composition on achievement". NBER working papers, National Bureau of Economic Research, 8.741.
- HENDERSON, V., MIESZKOWSKI, P y SAUVAGEAU, Y. (1978). «Peer group effects and educational production functions». *Journal of Public Economics* 10, 97-106.
- LEE, V. y BRYK, A. (1989). "A multilevel model of the social distribution of high school achievement". *Sociology of Education* 62, 172-192.
- LEIVA OLIVENCIA, J.J. (2009). *Educación y conflicto en escuelas interculturales: valores y concepción pedagógicas del profesorado sobre convivencia y diversidad cultural*. *Revista Educación y diversidad*. N^o3, pp. 107-149.
- OLMOS ALCARAZ, A. (s.f.) *Educación Intercultural en Andalucía: normativa, discurso político y práctica*. Fuente: www.uned.es/congreso-inter-educacion.../Grupo.../17.%20A.pdf

- ORTIZ COBO, M. (2006) "Escuelas e inmigración: gestión de la diversidad lingüística". *Revista Docencia e Investigación* 16, p. 279- 308
- ORTIZ COBO, M. (2006) "La mediación intercultural en contextos escolares: reflexiones acerca de una etnografía escolar". *Revista Educación* 339, p.563-594.
- _____ (2008). "Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes". *Revista Papers*, 87, pp. 251-266
- PERÉZ, M. Y DESRUJES, T, 2005. Opinión de los españoles en materia de racismo y xenofobia. Instituto de Estudios Sociales Avanzadas de Andalucía. CSIC. MECD. Madrid.
- POMEROY, E. (1999). The teacher-student relationship in secondary school: insights from excluded student. *British Journal of Sociology of Education*. nº20, pp.965-982.
- PONCE SOLÉ, J. (2007). Segregación escolar e inmigración. Contra los guetos escolares: derecho y políticas públicas urbanas. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- PRADA, M; PEREDA, C y ACTIS, W. (1996) La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales
- RANGVID, B. S. (2005). Sources of immigrants' Underachievement: results from PISA-Copenhagen. New York: Columbia University Press.
- RUMBERGER, R. W. y WILLMS, J. D. (1992). "The impact of racial and ethnic segregation on the achievement gap in California High School". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14 (4), 377-396.
- SANCHEZ, A. (2007). Influencia de la inmigración en la elección escolar. Barcelona: Institut d'Economia de Barcelona
- SARRATE, M^a, I. (2003). Percepciones de profesorado y alumnos ante la diversidad cultural. En LUQUE, P. *Educación social e inmigración*. Sevilla: SIPS.
- SUMMERS, A. A. y WOLFE, B. L. (1997). Do schools make a difference? *Economics of Education Review*, 67 (4), 639-652.
- VAN EWJK, R. (2006). The effect of ethnicity and SES in the class on achievement: a meta-analysis. Documento inédito. SCO-Kohnstamm Institute. University of Amsterdam.
- WINKLER, D. R. (1975). "Educational achievement and school peer group composition". *The Journal of Human Resources*, 10 (2), 189-203.
- WRIGHT, C. (1995). Procesos escolares: un estudio etnográfico. En WOOD, P. HAMMERSLEY, M. *Género, cultura y etnia en la escuela*. Barcelona: Paidós.