

# **POLÍTICAS DE “ACOGIDA ESCOLAR” EN CATALUNYA. UNA APROXIMACIÓN CRÍTICA<sup>1</sup>**

*Miquel Àngel ALEGRE CANOSA*  
*Universitat Autònoma de Barcelona*

Hemos tratado en otras ocasiones de pasar revista a aquellos elementos de referencia y reflexión que pueden contribuir a aclarar el sentido y medida con que conviene “problematizar” la presencia de alumnado inmigrante en nuestras aulas (Alegre, 2007 y 2008). La conclusión es recurrente: inmigración y educación no es, necesaria y genéricamente, un binomio problemático. Algunas especificidades propias de algunos colectivos de alumnado de nueva incorporación acaban convirtiéndose en problemas en función de las características propias de un determinado sistema educativo y de unas redes escolares concretas. Ciertamente algunos parámetros particulares –como, por ejemplo, la edad de llegada e inicio de la escolarización, el conocimiento o no de alguna de las lenguas autóctonas, y la trayectoria educativa y nivel de aprendizajes previo– identifican rasgos específicos de parte del alumnado inmigrante que efectivamente representan retos también específicos para los mecanismos de atención a la diversidad de nuestros centros escolares. No obstante, si tales rasgos están derivando en la práctica en tensiones y conflictos, es en gran medida resultado de unas realidades escolares que, tratando de afrontar estos retos, ven acentuarse el alcance de unas limitaciones que en absoluto son nuevas. Siempre que hemos llamado la atención en este sentido, nos hemos referido a aspectos tales como 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 de las diferentes formas de diversidad existentes–, de unos centros educativos que, con la incorporación de estos “nuevos” colectivos de estudiantes, han tendido a incrementar el grado de homogeneidad de sus composiciones sociales y culturales.

---

<sup>1</sup> Texto originalmente publicado en Alegre Canosa 2009.

Este artículo se propone reflexionar sobre las virtudes y limitaciones de algunas de las principales políticas que en los últimos años han ido desarrollándose en Catalunya con el objetivo (más o menos prioritario) de intervenir en la corrección de aquellas tensiones que de forma más evidente acompañan al proceso de escolarización del alumnado de nueva incorporación.

## **1. De qué políticas hablamos y cómo entenderlas**

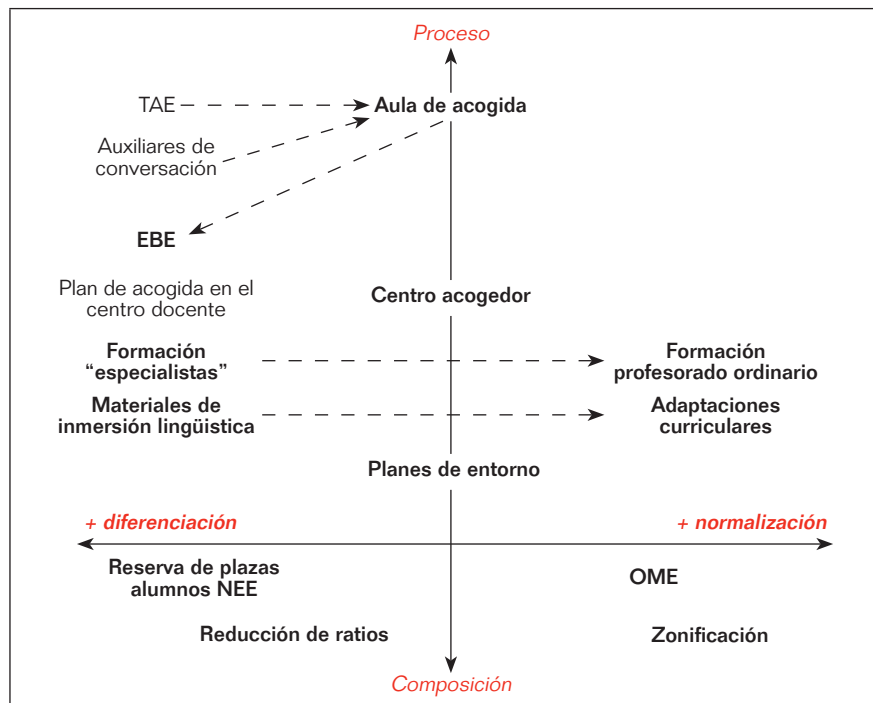
A la hora de enmarcar las actuaciones políticas que seguidamente se exponen, resulta útil concebirlas en base a dos criterios o ejes clasificatorios: por un lado, en función de su ámbito principal de intervención; por otro lado, en relación con su sentido y operaciones de focalización. En lo que respecta al primero de los criterios mencionados, se oponen aquí dos opciones básicas: 1) aquellas actuaciones que centran su atención en el ámbito del tratamiento de la composición social de las escuelas (preocupación por la distribución del alumnado); 2) aquellas intervenciones orientadas al desarrollo de ciertas estructuras y procesos internos (pero también externos) de los centros educativos. En el primer caso, nos encontramos ante la preocupación sobre cómo equilibrar la distribución de los alumnos entre los diferentes establecimientos escolares, una preocupación que viene legitimada por la atención a los efectos negativos que, en términos de equidad, tiene la concentración de aquel alumnado con mayores dificultades de aprendizaje en unas determinadas escuelas; es lo que en el terreno de la investigación educativa se analiza en términos de "efecto composición" (Thrupp, 1995). En el segundo caso, la problemática vendría referida no tanto en relación con los posibles desequilibrios relativos al perfil de alumnos que asisten a la escuela, sino en torno a qué estrategias organizativas y dispositivos pedagógicos conviene desarrollar para que estos cumplan con los estándares académicos establecidos; la literatura académica habla de ello en clave de "efecto proceso" (Scheerens y Bosker, 1997).

El segundo de los ejes citados –sentido focalizador–, en cambio, distingue dos orientaciones generales en función de cómo se responda a la pregunta sobre el *target* de la intervención: por un lado tendríamos aquellas actuaciones políticas que apuestan por dirigirse a las problemáticas educativas que pueda presentar el alumnado de nueva incorporación de forma específica

y diferenciada, focalizando los esfuerzos y recursos que a este respecto se identifiquen como necesarios (estrategia de diferenciación); por otro lado, aquellas estrategias que se mueven en la línea de incluir las problemáticas del alumnado inmigrante en el marco de políticas más generales de intervención y atención a la diversidad (estrategia de normalización).

El cuadro siguiente sitúa, alrededor del cruce de ambos ejes, las orientaciones básicas de algunas de las actuaciones más relevantes llevadas a cabo en los últimos años en Catalunya.

*Cuadro 1.*  
**Orientaciones políticas de las actuaciones relacionadas con el alumnado inmigrante en Catalunya<sup>2</sup>**



<sup>2</sup> Las actuaciones marcadas en negrita señalan intervenciones actualmente en marcha.

En términos generales, y simplificando tal vez en exceso, la tendencia básica de aquellas políticas específicamente sensibles al tratamiento de la escolarización del alumnado inmigrante parece haber efectuado tres pasos significativos. El primer paso: de una situación de indiferenciación “por defecto” (situación carente de actuaciones suficientemente relevantes como para ser figuradas en el cuadro anterior) a un contexto político en que empiezan a generarse medidas principalmente de carácter diferenciador. En el terreno de las políticas de proceso, este paso quedaría ejemplificado en la naturaleza del Plan de Acogida al Centro Docente (2001), o en la introducción de medidas de educación compensatoria y segregada como los talleres de adaptación escolar (TAE, 1999) o los auxiliares lingüísticos (1997); en el terreno de las políticas de composición, situaríamos aquí, como medida de mayor relevancia, la implementación y la política de reserva de plazas para alumnado con necesidades educativas específicas (1999), una significativa proporción del cual es alumnado de nueva incorporación.

El segundo paso de esta tendencia general progresaría hacia orientaciones de actuación política con un mayor énfasis en la perspectiva de la normalización. Desde nuestro punto de vista, este giro se inicia ya con la promulgación del Plan de Actuación para el Alumnado de Nacionalidad Extranjera (2003) –donde se marca un acento especial en aspectos como la transitoriedad de las medidas de atención específica y en favor de conceptos como “normalidad”, “autonomía”, “integración”, “coordinación de servicios internos y externos”, etc.– y se profundiza en el contexto de aplicación del Plan para la Lengua y la Cohesión Social (2004, actualizado en 2006), con el tratamiento de las aulas de acogida (en contacto con el aula ordinaria), planes educativos de entorno, la noción abierta de centro educativo acogedor o de educación intercultural.

Un tercer y reciente paso, sin embargo, pone en tela de juicio el sentido normalizador de tal tendencia. Dicho paso se traduce en la puesta en marcha, a modo de experiencia piloto, de los denominados “espacios de bienvenida educativa” (EBE, curso 2007-2008). Según se detalla en el siguiente apartado, tales dispositivos, que no reemplazan a las aulas de acogida, consisten en aulas externas a los centros escolares, de implantación municipal, donde asiste el alumnado extranjero de nueva incorporación durante un breve período de tiempo, antes de incorporarse a su escuela de referencia.

## **2. Valoraciones y reflexiones en torno a algunas políticas relevantes**

Se exponen a continuación algunas de las virtudes y limitaciones inherentes a las principales políticas actualmente en marcha en Catalunya tanto en el ámbito de la composición social de las escuelas (políticas de reserva de plazas, de reducción de ratios y de zonificación) como en el de sus procesos organizativos y pedagógicos (aulas de acogida, espacios de bienvenida educativa y planes educativos de entorno). Comenzamos por este segundo bloque.

### **2.1. En el ámbito de los procesos escolares**

*Las aulas de acogida.* En el curso escolar 2006-2007 han sido 1.000 los tutores de acogida encargados de la gestión de estas aulas en los centros públicos de primaria y secundaria, un instrumento específicamente dirigido a la escolarización del alumnado de nueva incorporación. De acuerdo con su filosofía, no obstante, estos dispositivos se presentan como un mecanismo de carácter transitorio (primer paso hacia el aula ordinaria), abierto (asistencia progresiva a materias comunes) y flexible (plan de trabajo individualizado para cada alumno), destinado al aprendizaje intensivo de la lengua vehicular y de ciertos conocimientos instrumentales básicos.

Las ventajas de este formato en relación con otros dispositivos de atención externalizados a los centros educativos (como por ejemplo la mayoría de los antiguos TAE o recientemente los EBE) son claras: vinculación del alumnado inmigrante con las dinámicas formales e informales de la escuela, establecimiento de interlocutores estables con las familias, estructuración y flexibilización de horarios, traspasos de información entre profesores y tutores, elaboración e intercambio de material didáctico, etc. Al mismo tiempo, sin embargo, su despliegue en la práctica no evita la posibilidad de producirse ciertos 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 centros; aulas donde se deriva un alumnado que por razones diversas (fundamentalmente idiomáticas o de nivel de conocimientos) complica el "normal" funcionamiento de las clases ordinarias. Asimismo, reclamar la implicación del conjunto de docentes en este tema puede hacer emerger nuevas y viejas resistencias: por ejemplo, a la hora de confeccionar materiales didác-

ticos adaptados o de reprogramar los currículos, o a la hora de prepararse el profesorado (actitudinal y aptitudinalmente) para tratar cotidianamente con este alumnado en sus horas de clase (Alegre, 2005).

*Los espacios de bienvenida educativa.* Tras numerosas incertidumbres y críticas lanzadas al planteamiento inicial de estos dispositivos, los EBE han acabado siendo estructurados como aulas externas al centro escolar donde el alumnado de nueva incorporación de entre 8 y 18 años asiste cuatro horas diarias y durante un breve período de tiempo (a especificar en función de cómo se evalúen sus necesidades educativas), y donde se realizan distintas actuaciones de asesoramiento, formación e información con el objetivo de facilitar su conocimiento del entorno y del sistema educativo, así como la gestión de su incorporación escolar. Se prevé que dichos espacios conecten en horario extraescolar con las actividades de los planes educativos de entorno, y que sean asimismo participados por las familias inmigradas. Esta experiencia piloto ha sido puesta en marcha el curso 2007-2008 en dos municipios catalanes, siendo numerosas las localidades que han solicitado la implantación en su territorio en un futuro inmediato. En definitiva, esta iniciativa significa un claro retroceso en la tendencia de la política educativa catalana hacia estrategias de normalización en el trato de las necesidades educativas del alumnado de nueva incorporación, representando la apuesta por un mecanismo de diferenciación cuyos posibles efectos perversos (cronificación del recurso y de su aplicación, homogeneización y estigmatización del alumnado inmigrante...) y perversiones políticas (tratarse de una iniciativa más preocupada por "aliviar" determinadas tensiones en el centro ordinario o por contentar a ciertos sectores de familias que por optimizar el tratamiento de las necesidades educativas del alumnado recién llegado) han sido señalados de forma recurrente en diferentes espacios y desde posiciones diversas.

*Los planes educativos de entorno (PEE).* El curso 2006-2007 eran 95 los PEE financiados por el Departament d'Educació en 80 municipios. El propósito final de los PEE pasa por configurar en los barrios y distritos de la ciudad una red institucional de servicios y actividades que ofrezcan a niños y adolescentes la oportunidad de participar en dinámicas educativas más allá de la escuela, pensando sobre todo en favorecer aquellos entornos y aquellos colectivos que más lo necesitan. Todo ello sobre la base de cinco objetivos estratégicos básicos: 1) incrementar el éxito académico, reduciendo las desigual-

dades entre colectivos; 2) fortalecer las redes de relación escuela-entorno; 3) fortalecer la participación educativa en espacios de ocio, reduciendo desigualdades entre colectivos; 4) fortalecer los vínculos entre las familias y el centro escolar; 5) mejorar la presencia y uso social de la lengua catalana. Ahora bien, en la actualidad el programa marco de los PEE continúa presentando limitaciones tanto a la hora de especificar de forma coherente con su ámbito de actuación aquellos indicadores de necesidad que han de dar cuenta de la distribución priorizada de recursos, como posteriormente a la hora de delimitar la definición de los targets finales beneficiarios de las acciones. En este viaje entre discurso y práctica, acaban produciéndose dos efectos contrapuestos peligrosos. Por un lado se confunden dentro de categorías excesivamente genéricas –del tipo “alumnado socioculturalmente desfavorecido” o “con dificultades de aprendizaje”– situaciones individuales y colectivas difícilmente tratables en el marco de determinados recursos o dispositivos estandarizados (ello sucede en el caso de las actuaciones “finalistas” de los PEE). Por otro lado, se abre la posibilidad de flexibilizar y diversificar el perfil de actividades y de sus destinatarios, unos procedimientos que, sobre todo desde el momento en que afectan a dinámicas que van más allá de las características de las escuelas que justifican la disposición de unos determinados recursos, pueden tensionar en exceso el sentido de fondo de los criterios territoriales y sociales de priorización en la base del programa (Alegre y Collet, 2007).

## 2.2. En el ámbito de la composición escolar

*La reserva de plazas NEE.* La normativa obliga a todos los centros escolares catalanes sostenidos con fondos públicos a mantener, durante el período de preinscripción, una reserva mínima por aula de dos plazas para alumnos con necesidades educativas específicas (NEE). En muchas localidades la reserva de plazas se ha incrementado por encima de esta ratio gracias a acuerdos tomados entre los distintos centros del municipio, tanto de titularidad pública como privados concertados, y gracias a la apuesta del municipio y los servicios territoriales de la administración educativa. Excepcionalmente este incremento ha situado esta reserva en 10 o 12 plazas. En la mayoría de municipios, sin embargo, este incremento (en caso de producirse) ha sido más modesto. Sea como sea, la reserva de plazas se ha mostrado en la práctica una política (Bonal, González y Valiente, 2005; Benito y González, 2007). En primer lugar, la frontera de los dos alumnos por aula es del todo insuficiente en muchas lo-

calidades para asegurar una distribución equilibrada del volumen de alumnado NEE. A menudo acaba representando esta una política de "redistribución de mínimos". En segundo lugar, el problema central lo encontramos en que es esta una política que únicamente puede aplicarse durante el período de preinscripción. Esta restricción limita en gran medida sus posibilidades de incidencia, ya que un porcentaje muy significativo de alumnado de nueva incorporación con NEE se incorpora al sistema educativo una vez iniciado el curso escolar.

*La reducción de ratios alumnos/aula.* Esta práctica, de naturaleza extraordinaria, consiste en hacer que las escuelas de una zona o municipio reduzcan su ratio máxima de alumnos durante el período ordinario de matriculación en una o dos plazas, de manera que queden vacantes para poder ser cubiertas de manera equilibrada con la llegada de la matrícula viva. Si bien es esta una política a menudo impopular<sup>3</sup>, al tiempo que jurídicamente cuestionable en la medida en que interfiere con el derecho a las familias a la elección de centro, es evidente que permite la posibilidad de distribuir de forma más equitativa los alumnos matriculados fuera de plazo en la medida en que el conjunto de centros de un mismo municipio (o zona territorial) pasan a ser susceptibles de incorporar a este alumnado a través de eventuales ampliaciones de las correspondientes ratios.

*Las oficinas municipales de escolarización (OME).* Puestas en marcha el curso 2003-2004, el curso 2006-2007 son 51 los municipios catalanes que disponen de una OME. Buena parte de aquellos ayuntamientos con una mayor trayectoria de implicación en el diseño de mapas educativos y en la gestión equitativa de los procesos de matriculación han visto en las OME una oportunidad para avanzar en una de sus reivindicaciones históricas: tener mayor capacidad de decisión en el ámbito de las políticas educativas que afectan a la ciudad, gracias al reconocimiento de su papel tanto en la gestión de la matriculación como en el de la planificación escolar (cobertura escolar, líneas y cuotas por centro, ubicación de las nuevas escuelas...). Desde este punto de vista, se trataría de que las OME fueran algo más que oficinas de información. Si bien en la práctica queda aún un largo camino por recorrer en este sentido (Benito, González y Chela, en prensa), en la medida en que se disponga de recursos, competencias y capacidad de trabajo corresponsable, las OME se

<sup>3</sup> Algunas familias pueden ver cómo sus hijos no obtienen plaza en la escuela deseada por razón de esta práctica, y en cambio comprobar cómo otros alumnos llegados fuera de plazo sí lo consiguen.



convierten en espacios de cogestión de aquellas políticas que afectan al conjunto de los procesos de acceso escolar: reserva de plazas NEE, flexibilidad en el establecimiento de ratios, zonificación escolar, políticas de concentración de recursos en determinados centros, concreción y aplicación de criterios de baremación de las solicitudes de preinscripción, etc.

*Las políticas de zonificación.* El diseño de las áreas de influencia de las escuelas es un elemento central en la distribución de la matrícula en la medida en que el resultado de la baremación depende en gran medida de si el lugar de residencia de la familia se encuentra o no dentro de los límites de dicha área. En Catalunya son diversas las modalidades de zonificación implementadas por las autoridades locales: desde los modelos de área-escuela, a los modelos de zona única. En los últimos tiempos, un número significativo de municipios han ido incorporando en la delimitación de las áreas de influencia escolar también a los centros concertados, haciendo que la opción de las familias por tales escuelas quede sujeta a la aplicación del criterio de proximidad al mismo nivel de lo que lo están los centros públicos<sup>4</sup>. En cualquier caso, es aquí relevante remarcar que parece constatarse cómo en aquellos municipios donde se aplican modelos de zonificación que permiten al conjunto de las familias optar por una diversidad significativa de centros –lo que en la práctica se traduce en la implementación de modelos de zona única en pequeños municipios, o en modelos con zonas con más de un centro público y más de uno concertado en municipios medianos o grandes– consiguen reducir una parte significativa de sus medidas de segregación y polarización escolar (Benito y González, 2007).

### **3. Conclusiones**

En definitiva, son diversas las estrategias a partir de las cuales las actuaciones políticas centradas (más o menos directamente) en el tratamiento de la escolarización del alumnado inmigrante se dirigen a la cuestión de la equidad. Desde nuestro punto de vista, aquellos programas de intervención que apuestan por la concentración de recursos en escuelas especialmente desfavorecidas –programas que podríamos denominar de educación prioritaria– deberían plantearse como cobertura de aquellas situaciones más extremas o marginales

<sup>4</sup> Con la introducción de la Ley Orgánica de Educación (LOE 2/2006), el conjunto de municipios españoles se encuentran obligados a incorporar esta práctica a sus diseños de zonificación desde el curso escolar 2007-2008.

no resolubles a través de políticas centradas en equilibrar la composición social de los centros escolares. Podríamos fundamentar esta valoración en las implicaciones que en el campo de la investigación educativa ha originado el debate entre, por un lado, los defensores del efecto composición –socioeconómica (Caldas y Bankston, 1997; Alegre y Arnett, 2007) o étnica (Brown, 2001; Hanushek, Kain y Rivkin, 2002)–, y por otro lado, los defensores del efecto de los procesos y dinámicas propiamente escolares (situados sobre todo en la órbita de la denominada *school effectiveness research*: Teddlie y Reynolds, 2000; Reynolds et al., 2002).

A la vez que parece tomar fuerza la tesis de que, en términos generales, las distintas variables que describen el perfil de la composición escolar contribuyen de forma más significativa que aquellas otras que remiten a los procesos pedagógicos y organizativos cuando se trata de explicar las desigualdades de resultados académicos de alumnos y escuelas (De Fraine et al., 2003; Dumay y Dupriez, 2004), distintas investigaciones cuantitativas y cualitativas confirman la existencia de interacciones mutuas entre uno y otro conjunto de variables (Thrupp, 1999; Opdenakker y Van Damme, 2001; Van Zanten, 2001; Lupton, 2005).

En el marco de los parámetros analíticos que han guiado este artículo, estos argumentos recorrerían la oposición entre estrategias de actuación prioritaria centradas en incrementar recursos de atención a la diversidad en aquellos centros con mayor presencia de alumnado inmigrante (por ejemplo dotándolos de aulas de acogida) y estrategias dirigidas a equilibrar la composición social del conjunto de las escuelas. Según decíamos, entendemos que esta segunda opción debería de pasar por delante de la primera. Y es en este punto donde convendría insistir en que la intervención orientada en esta clave no tiene necesariamente por qué plantearse en términos de reparto escolar únicamente del alumnado de nueva incorporación. Este no deja de ser un uso ciertamente limitado de este tipo de políticas. En cambio otras regulaciones del acceso y la distribución escolar, como el caso de las políticas de zonificación, actúan condicionando los procesos de asignación de centro del conjunto del alumnado. El reto se encuentra en que tales políticas fueran capaces de generar un marco donde el conjunto de las familias tuvieran las mismas opciones reales de acceder a una diversidad igualmente significativa

de escuelas. O dicho en negativo, que todas las familias tuvieran las mismas limitaciones a la hora de escoger el centro que realmente desean.

Sea como sea, que la preocupación por las inequidades en la distribución escolar haya de pasar a un primer lugar en la agenda política no implica minusvalorar la importancia de aquellas políticas de proceso basadas en la dotación priorizada de determinados recursos y dispositivos pedagógicos. En este caso el reto se encuentra en trabajar sobre aquellas realidades escolares objetivamente más necesitadas, difícilmente tratables a través de actuaciones en el terreno de la composición escolar, siendo capas de combinar estrategias diferenciadas (que generen recursos específicos y transitorios dirigidos a situaciones también específicas presentadas por el alumnado de nueva incorporación) con intervenciones de normalización (que refuercen los dispositivos generales de atención a la diversidad).

## **Bibliografía**

- ALEGRE CANOSA, M. A. 2009 Políticas de "acogida escolar" en Cataluña. Una aproximación crítica. *Perspectiva Escolar*, 332, pp. 61-70.
- ALEGRE, M. A. y J. COLLET, 2007. *Els plans educatius d'entorn. Debats, balanç i reptes*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. [Col Informes Breus 9].
- ALEGRE, M. A. y S. M. ARNETT, 2007. The effect of school regimes on students achievement. A cross-regional comparison. Trabajo presentado en el *European Sociological Association 8th Conference, Conflict, Citizenship and Civil Society*. Glasgow (Escocia)
- ALEGRE, M. A., 2005. *Educació i immigració: l'acollida als centres educatius*. Barcelona: Mediterrània [Col. Polítiques 44].
- ALEGRE, M. A., 2007. Educació i immigració. On és el problema?. En A. T. MONTAGUT (coord.). *Societat Catalana 2007*. Barcelona: Associació Catalana de Sociologia, IEC.
- ALEGRE, M. A., 2008. Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático? *Revista de Educación*, 345(1), pp. 61-82.

- BENITO, R. e I. GONZÁLEZ, 2007. *Les desigualtats en l'accés a l'educació a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània [Col. Polítiques 59].
- BENITO, R., S. GONZÁLEZ y X. CHELA. (en prensa). Les oficines municipals d'escolarització: límits i oportunitats en la distribució de l'alumnat estranger. En VV.AA., *Recerca i Immigració*. Barcelona: Secretaria per a la Immigració, Generalitat de Catalunya [Col. Ciutadania i Immigració, 2].
- BONAL, X., I. GONZÁLEZ y O. VALIENTE, 2005. *Les noves oficines municipals d'escolarització. Valoració d'experiències i propostes de disseny*. Barcelona: Àrea d'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, MI: Population Studies Center.
- CALDAS, S. y C. BANKSTON, 1997. Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement. *Journal of Educational Research*, 90, pp. 269-277.
- DE FRAINE, B. et al., 2003. The effect of Schools and Classes on Language Achievement. *British Educational Research Journal*, 29 (6), pp. 841-859.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. 2006. *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social*. Barcelona: Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social, Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, 2001. *Pla d'acollida del centre docent*. Barcelona: Servei d'Educació Especial i Programes Educatius del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya-Coordinació.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, 2003. *Pla d'actuació per a l'alumnat de nacionalitat estrangera 2003-2006*. Barcelona: Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- 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, obtenido de la página Web [http://www.uclouvain.be ... cuments/036cahier.2.pdf](http://www.uclouvain.be...cuments/036cahier.2.pdf) [última consulta el 08/10/2009].

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, obtenido de la página Web [http://edpro.stanford.edu/hanushek/admin/pages/files/uploads/brown\\_january2008.pdf](http://edpro.stanford.edu/hanushek/admin/pages/files/uploads/brown_january2008.pdf) [última consulta el 08/10/2009].

LUPTON, R., 2005. Social justice and school improvement: improving the quality of schooling in the poorest neighbourhoods. *British Educational Research Journal*, 31 (5), pp. 539-604.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2006. *Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación*. BOE 4/5/2006.

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.

REYNOLDS, D. et al., 2002. *World Class Schools: International Perspectives on School Effectiveness*. Londres: Routledge Falmer.

SCHEERENS, J. y R. BOSKER, 1997. *The foundation of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.

TEDDLIE, C. y D. REYNOLDS (eds.), 2000. *International Handbook of School Effectiveness Research*. Londres: Routledge Falmer.

THRUPP, M., 1995. The School Mix Effect: the history of an enduring problem in educational research, policy and practice. *British Journal of Sociology of Education*, 16 (2), pp. 183-203.

THRUPP, M., 1999. *Schools making a difference. Let's be realistic*. Buckingham: Open University Press.

VAN ZANTEN, A., 2001. *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. París: PUF.