

# **SEGREGACIÓN ESCOLAR E INMIGRACIÓN: REPENSANDO PLANTEAMIENTOS Y ALTERNATIVAS<sup>1</sup>**

**Silvia CARRASCO PONS**

*Universitat Autònoma de Barcelona*

## **1. Los términos del debate**

El anuncio del consejero de Educación del gobierno de la Generalitat de Catalunya, Ernest Maragall, a mediados de enero de 2008 de la creación de espacios separados para acoger inicialmente a alumnado extranjero que llega con el curso ya iniciado, lo que se conoce con el nombre de matrícula viva, provocó sorpresa y rechazo desde el mundo de la investigación, y se elaboró una respuesta rápida y masiva pidiendo su reconsideración, apelando a razones científicas, sociales y morales contra las consecuencias de aquella decisión. La sorpresa venía del hecho de que la medida anunciada iba en dirección contraria a la política diseñada y puesta en marcha por el primer gobierno de coalición tripartito post-convergente y ampliada por el *Govern d'Entesa*<sup>2</sup>: sobre el papel, aunque aún con contradicciones comprensibles en la práctica, un proyecto<sup>3</sup> pensado para la inclusión educativa, el reconocimiento positivo de la diversidad y la implicación educativa del entorno, que multiplicaba los recursos de acogida en los centros educativos y apostaba por transformar estos últimos progresivamente hacia una idea global de centro acogedor.

Al rechazo inmediato del mundo de la investigación<sup>4</sup> se sumó una nutrida representación del sector cívico-social. Los argumentos de rechazo a las aulas segregadas se fundamentaban a partir de tres ejes, que sintetizan:

<sup>1</sup> Texto publicado originariamente en Carrasco Pons (2008).

<sup>2</sup> Nombre por el que se conoce el acuerdo de gobierno entre los tres partidos parlamentarios de la izquierda catalana (PSC, ERC y ICV-EUiA) en su segunda legislatura de mandato, desde 2006.

<sup>3</sup> Departament d'Educació (2008) *Pla per la Llengua i la Cohesió Social, Generalitat de Catalunya*.

<sup>4</sup> Más información en <http://grupsderecerca.uab.cat/emigra>. Con algunas excepciones que se fueron sumando a esta posición haciendo públicos sus propios manifiestos contrarios a esta medida cuando, cinco meses más tarde, se hicieron públicos los detalles. Este fue el caso, por ejemplo, del sindicato UGT, cercano políticamente al PSC-PSOE, el partido del propio conseller impulsor de la medida.

zan, de hecho, las implicaciones de los resultados de la investigación sobre las condiciones de integración social, cultural y educativa desarrollada por diferentes disciplinas: en primer lugar, se recordaba que el aprendizaje lingüístico en especial, y el resto de aprendizajes nuevos, siempre tienen lugar en el contexto de los iguales y no al margen de él; en segundo lugar, que las estrategias de segregación, en este caso desde el estado mismo, legitiman las jerarquías entre grupos y abren la puerta al enfrentamiento y a la discriminación; y, en tercer lugar, que se condiciona el derecho a la educación desde prácticas segregadoras que se añaden a otros procesos semejantes y comparables que ya sufren las familias inmigrantes.

En mayo de 2008, el Informe del Síndic de Greuges sobre la segregación escolar<sup>5</sup> presentó un mapa del fenómeno en Cataluña aportando datos contundentes y detallando casos concretos. Sin embargo, este reproducía implícitamente conceptualizaciones inquietantes del alumnado extranjero y daba a entender la existencia de relaciones causa-efecto que impedían ir más allá de las respuestas habituales a la cuestión, basadas en la convicción de que el reparto de una categoría de alumnado globalmente denominado “alumnado extranjero” es beneficioso por múltiples razones, la primera de las cuales no parece alejarse demasiado de la idea de que *se reparte un problema*. Este planteamiento no es infrecuente (Carbonell, 1999; Benito y González, 2007; Ponce, 2007) y contribuye a justificar, en última instancia, la huida de las escuelas donde se concentra una mayoría de este alumnado, dando lugar a lo que se ha denominado “concentración artificial” o falta de correspondencia entre la composición social de un barrio y la composición social de las escuelas de este mismo barrio. A su vez, desde el Departament d’Educació y a modo de defensa ya se ha declarado que los datos del Informe del Síndic eran antiguos y que las medidas propuestas en el mismo ya estaban contempladas en la nueva ley de educación de Cataluña (*Llei 12/2009, del 10 de juliol, d’educació*. DOGC núm. 5422, de 16/07/2009), que supuestamente establece un número máximo de, otra vez, una categoría única de alumnado llamado “nouvingut”, o recién llegado, a las aulas escolares ordinarias.

Pero, sin duda, lo más relevante de este debate es que se circunscribe a un único paradigma. Difiere poco de otros relacionados con la escolari-

<sup>5</sup> Síndic de Greuges (2008). *Informe Extraordinari: La segregació escolar a Catalunya*. Barcelona.

zación de los hijos e hijas de grupos minoritarios y minorizados, es decir, de aquellos que ocupan posiciones permanentemente subalternas en términos sociales y culturales, que son atribuidas directa o indirectamente a sus "diferencias" por parte de la ideología hegemónica del estado, con sus instituciones y sus mayorías. En realidad se habla del fenómeno de la segregación y de la concentración escolares en los mismos términos. Esto es lo que constituye un problema mayor y, por lo tanto, lo que debe ser objeto de análisis. Porque aquí entran en juego dos cuestiones de la máxima importancia: la cohesión social y las oportunidades educativas, es decir, el aprendizaje de la cooperación y la convivencia en la diversidad (social, cultural, religiosa, "racial", etc.) que afecta a todo el alumnado, y el acceso a los recursos educativos necesarios en cada situación y sector social del alumnado con el fin de hacer efectiva la equidad educativa.

## **2. Mal contados, mal servidos: algunos datos y algunas reflexiones**

El número total de alumnado extranjero ha experimentado un incremento considerable en los últimos diez años: en el curso 1991-1992 había en Cataluña 9.868 alumnos de origen extranjero y en el curso 2007-2008 la cifra era de 133.000, que representan el 12,5% del total del alumnado de las etapas preuniversitarias, con fuertes variaciones según los sectores, ya que el sector público escolariza el 85% del alumnado de nacionalidad extranjera. Los incrementos anuales han descrito una curva ascendente desde el curso 2001-2002 con un pico máximo el curso 2003-2004, y en el curso recién terminado, 2007-2008, el porcentaje de incremento anual ha vuelto a ser del 11%, como en el inicio de la curva. Ahora bien, aunque la Estadística d'Educació en Cataluña no publica estos datos, los que manejamos<sup>6</sup> indican que es necesario recordar que una proporción importante de este alumnado ha nacido en Cataluña o ha llegado a edades tempranas y se ha incorporado al sistema educativo catalán al inicio de su escolarización, como el resto del alumnado. Baste añadir, en este sentido, que en la ciudad de Barcelona, aproximadamente uno de cada cinco recién nacidos en 2007 tenía una madre de origen extranjero.

<sup>6</sup> Datos proporcionados por el Servei d'Estadística de Catalunya al CIIMU (2007).

Por otra parte, también es cierto que otro segmento del alumnado extranjero lleva menos de dos años en el sistema educativo, con una distribución bastante homogénea en el conjunto de las etapas, aunque comparativamente el aumento en el número de alumnos extranjero ha repercutido más en la educación secundaria obligatoria debido a la intensificación de la reagrupación familiar, en los últimos años, de hijos e hijas que han crecido en los países de origen al cuidado de otros familiares. Ahora bien, la proporción más alta de alumnado extranjero se continúa encontrando en la etapa de educación primaria y todavía tiene muchos años de escolaridad obligatoria por delante. Por lo tanto, el alumnado extranjero, es decir, el conjunto de niños y jóvenes de nacionalidad extranjera escolarizados en Cataluña, no es en su totalidad ni de lejos alumnado recién llegado en sentido estricto, ni tiene necesidades educativas derivadas estrictamente de su condición extranjera. La diversidad de orígenes nacionales, culturales y sociales es uno de los rasgos de las nuevas migraciones internacionales a Cataluña y la propia categoría “alumnado extranjero” es cuestionable desde muchas perspectivas. De hecho, desde el punto de vista educativo y analizando los datos proporcionados por el Departament d’Educació correspondientes al curso 2006-2007, casi el 75% del alumnado de nacionalidad extranjera no era considerado, sobre el papel y para la administración, alumnado de “necesidades educativas especiales”. Sorprendentemente, esta categoría continúa agrupando situaciones temporales o específicas como “incorporación tardía”, o bien “situaciones sociales y culturales desfavorecidas” que tienen que ver directamente con las primeras fases de la inmigración, o con dificultades de mantenimiento de las estructuras familiares, pobreza o marginación –categorías en las cuales sí que existe una sobrerrepresentación de una parte del alumnado extranjero–, al lado de problemas cognitivos, psíquicos, conductuales, sensoriales o motrices –categorías en las cuales la sobrerrepresentación del alumnado extranjero<sup>7</sup> no sería comprensible sin sospechar de que se tratara de los efectos de conceptualizaciones y prácticas denunciables–.

Con todo, se observa una atribución sistemática de “dificultades específicas” al alumnado extranjero por comparación con el alumnado nacional, tan ampliamente compartida por el profesorado como poco corroborada por

<sup>7</sup> En otros trabajos sí se ha identificado esta preocupante sobrerrepresentación, que lamentablemente se inscribe en las prácticas racializadoras y racistas profusamente descritas en la literatura sobre minorías y educación (para los datos en Cataluña, ver Garrasco y Molins, 2004 y Pàmies, 2006).

la investigación especializada: en primer lugar, la edad de llegada y el inicio de la escolarización; en segundo lugar, el grado de conocimiento de la lengua vehicular; y, en tercer lugar, el nivel de la escolaridad del país de origen al cual ha estado expuesto el alumno. Veamos, sin embargo, qué dice la investigación especializada sobre cada una de estas cuestiones.

El primer factor –la edad de llegada e incorporación– afecta inversamente a los grupos más estigmatizados y con los cuales la sociedad receptora tiene una historia de contacto más problemática, tal y como Gillborn y Mirza (2000) mostraron en el Reino Unido en el caso de los afrocaribeños, o Pàmies (2006, 2008) en Cataluña en el caso de los marroquíes: con un mayor conocimiento del entorno y una incorporación escolar normalizada, los resultados pueden empeorar a medida que se avanza en la escolaridad y se toma conciencia de la posición de minoría representada por elementos negativos. Este proceso se haría evidente con la ausencia de mejora o incluso el empeoramiento de los resultados académicos en las segundas generaciones. De hecho, Zinovyeva, Felgueroso y Vázquez (2008) han constatado este extremo en su trabajo con la muestra PISA 2006 para España.

En relación con el segundo factor –la lengua–, las investigaciones de Kenner (2000) y Kenner & Hickley (2000 y 2008) sobre aprendizaje multilingüe y escritura muestran un alto nivel de éxito si se parte de los puntos fuertes y de la capacidad de transferir recursos lingüísticos a partir de lenguas conocidas, superando una definición deficitaria del alumno extranjero como si no supiera ninguna lengua, práctica documentada por muchos investigadores, con un ejemplo revelador en el estudio etnográfico de Ballestín (2008): los alumnos “recién llegados” del caso estudiado eran llamados, *graciosa-mente*, “ninis”, es decir, que no sabían *ni* catalán *ni* castellano, en la más pura línea de la perspectiva del déficit (Foley, 2000). En referencia al tercer factor –una formación anterior precaria–, baste recordar el éxito de los proyectos de aceleración curricular impulsados por Levin (1989) y replicados por otros investigadores como medida eficaz para contrarrestarla.

Además, en última instancia, para poder poner a prueba el peso relativo de aquellas “dificultades específicas” haría falta poder identificar, al menos, las cohortes de alumnado extranjero y las nacionalidades, más significativas que las actuales agrupaciones geográficas, ampliamente criticadas

desde la investigación (Carrasco, 2002 y 2005; Serra y Palaudàries, 2007). En este sentido, no podemos renunciar imprudentemente al uso del concepto generación en la investigación sobre migraciones y educación. Independientemente de los usos sociales más o menos problemáticos del término, hablamos de generaciones al referirnos a los hijos e hijas de los inmigrantes con el fin de observar los procesos de incorporación a las sociedades receptoras según las condiciones iniciales, y evaluar los efectos de las políticas públicas sobre aquellos procesos y en diferentes tipos de cohortes: los nacidos en las sociedades receptoras (segunda generación), los llegados de pequeños, en la medida en que el nacimiento en destino implica unos derechos diferenciados y que los primeros años describen a menudo dinámicas y situaciones específicas (generación 1,5), y los llegados en los últimos cursos de escolaridad obligatoria que suele coincidir con la franja límite de la minoría de edad laboral y penal (primera generación). Por lo tanto, denominaciones como “nouvinguts” o “de nueva incorporación”, por ejemplo, por un lado llevan a confusiones y agrupaciones de situaciones muy diferentes y, por el otro, disimulan innecesariamente la condición extranjera, que en cambio puede ser altamente significativa, por limitadora de derechos y acceso a recursos a corto o largo plazo, de forma directa cuando los propios menores crecen, o de forma indirecta como dependientes de inmigrantes adultos. Por ahora, sin embargo, los datos disponibles sobre inmigración y educación no permiten evaluar los efectos de las políticas educativas ni de las prácticas escolares aplicadas a las diferentes cohortes, ya que no se presentan en forma de indicadores ni contienen la información que permita construirlos, para saber, por ejemplo, la tasa de éxito del alumnado extranjero al final de la ESO según los años de escolarización en el sistema educativo catalán, entre otros indicadores y, consecuentemente, profundizar en el conocimiento de las razones de las desigualdades que puedan observarse. No es posible comparar el grado de acierto o de error de la intervención educativa dirigida al alumnado extranjero en Cataluña con las orientaciones y las acciones de otros países europeos o de la OCDE. No podemos aproximarnos a saber en qué falla el sistema educativo en el caso, por ejemplo, del alumnado marroquí que, analizando los datos del Departament d’Educació, está sobrerepresentado en los programas de garantía social y subrepresentado en las etapas educativas postobligatorias, siendo la primera nacionalidad extranjera en todas las etapas obligatorias con gran diferencia de efectivos respecto a las otras

nacionalidades y tratándose del colectivo con mayor tiempo de asentamiento en Cataluña.

En definitiva, este no es bajo ningún concepto un tema secundario, porque *mal contados* implica, antes que ningún otro factor y en toda la amplitud semántica, cualitativa y cuantitativa del término, *mal servidos*, tomando la expresión de Lincroft y Resner (2006).

### **3. Segregación escolar externa y desigualdades educativas**

El Informe del Síndic sobre segregación escolar presenta datos de municipios con un 20% de población extranjera que tienen centros con proporciones del 75% de alumnado extranjero y otros con el 0% de alumnado extranjero, como L'Hospitalet de Llobregat. O bien, se trata de municipios con solamente un 8% de población extranjera que tienen centros con proporciones de hasta el 34% de alumnado extranjero, como Sabadell. Esta polarización todavía es más obvia cuando se observan las diferencias entre la proporción de población extranjera en una zona educativa concreta y en algunos centros educativos de la misma. Haría falta saber, en cada nivel local, si la mayoría de centros reflejan polarización o bien se sitúan en proporciones más semejantes a la media del municipio o del barrio.

Los datos que comparan los centros por titularidad y población extranjera en los municipios muestran grandes diferencias entre lo que en el informe se entiende como *más equidad* (más población extranjera y menos diferencias por titularidad de los centros), y se valora positivamente el esfuerzo de las políticas de redistribución del alumnado extranjero en los primeros municipios (Figueres, Olot, Vic, Bisbal d'Empordà) con respecto a los que no las han implementado (Sant Feliu de Llobregat, Banyoles, Castelldefels, Viladecans, El Prat de Llobregat y Salt). Destaca, finalmente, la ciudad de Barcelona como un entorno donde se localizan altos niveles de segregación y de concentración. En el aspecto de las diferencias entre sectores, estas son más altas dentro del sector privado puesto que el sector público acostumbra a escolarizar alumnado extranjero con mayor frecuencia. Se destaca, en este sentido, el reparto de alumnos practicado en Vic y Olot como ejemplos de buenas prácticas, y se valoran muy positivamente las experiencias de estudio asistido, los servicios de traducción, los talleres para las familias o las inversiones en material extraesco-

lar y transporte. No se proporciona, en cambio, ningún dato o indicador sobre el impacto del reparto en las relaciones interculturales y en los aprendizajes más allá de un ejemplo de abordaje integral en un centro de educación infantil y primaria. Es urgente que se superen estas limitaciones para poder dar más relevancia a los datos presentados y contextualizar su significado.

Por otra parte, el primer estudio sobre presencia de alumnado extranjero y concentración escolar en Barcelona (Carrasco et al., 2003 [2000]) encargado con motivo del Proyecto Educativo de Ciudad de 1999 por el Instituto de Educación del Ayuntamiento de Barcelona, que se realizaba en un momento en que las autoridades municipales de Vic y el Síndic de entonces debatían –por increíble que parezca, a finales del siglo XX y en una sociedad democrática– sobre la existencia o no de un ‘umbral de tolerancia a la diversidad’, nos llevó a las siguientes conclusiones: el alumnado estaba expuesto con normalidad a la presencia de extranjería y diversidad interna (alto número de parejas mixtas, multilingüismo intrafamiliar); el reparto aumentaba el aislamiento y el riesgo de desempoderamiento del alumno y de su familia, entre otros motivos porque la categoría extranjero, como ya hemos dicho, era sobre todo heterogénea (por ello era clave no perder de vista el valor de la existencia de grupos de madres relacionadas a través de la escuela, redes horizontales de apoyo a la incorporación a la sociedad receptora); las ideologías educativas y las experiencias escolares de las familias tenían un peso alto a la hora de preferir escuelas y sectores. Las cifras mostraban que, por ejemplo, las familias de origen francés tendían con mayor frecuencia a preferir el sector público, o bien que las familias filipinas y latinoamericanas se inclinaban en una proporción importante por el sector privado concertado religioso o bien que, por ejemplo, las familias procedentes del este de Europa y de otros orígenes latinoamericanos buscaban, por encima de todo, la ‘mejor’ escuela del entorno en términos de calidad docente y resultados académicos producidos. Por estas y otras razones, que permitían comprender el fenómeno en su complejidad, en aquellos momentos las autoridades educativas municipales decidieron no intentar aplicar medidas parecidas a las descritas en el citado informe sobre segregación escolar.

Además, hacer frente a la concentración del alumnado extranjero no siempre es visto como un planteamiento central en todas partes, no siempre es practicable y a menudo presenta problemas diversos, empezando por la identificación del sector de alumnado afectado y por la definición de las pro-

blemáticas que se asocian a la concentración. En otros países, por ejemplo en Alemania, se intenta limitar en las aulas el número de los denominados *alumnos que no hablan alemán*, sin demasiado éxito y con huída de los nacionales de las escuelas con más extranjeros, a pesar de su sistema de itinerarios académicos segregados en los que el alumnado de origen turco (y de otros orígenes) está sobrerepresentado en los itinerarios de formación profesional.

Desde una orientación contraria, en el Reino Unido, más que hablar de alumnado extranjero o de origen extranjero se habla de estudiantes de etnias minoritarias<sup>8</sup> o de *alumnado para quien el inglés es una lengua adicional*<sup>9</sup>, y hace tiempo que no se plantea ninguna medida de limitación o distribución del alumnado por su condición minoritaria o de origen inmigrante, sino en términos de la relación entre alumnado con problemas socioeconómicos y resultados académicos<sup>10</sup>. Estas dos formas de referirse y definir al alumnado (extranjero, que no habla alemán/étnicamente minoritario, para quien el inglés es una lengua adicional) son bien reveladoras de las ideologías educativas oficiales predicadas, que situarían al Reino Unido, aun con todas las tensiones postcoloniales y al menos sobre el papel, en una posición pública a favor de la dignificación de *la diversidad no deficitaria*. En la cuestión específica de la segregación social en la escuela, Inglaterra<sup>11</sup> ocupa un lugar comparativo intermedio, según el estudio de Jenkins (2006): entre los países con baja segregación quedan situados los cuatro escandinavos (Suecia, Noruega, Finlandia y Dinamarca) y Escocia, y entre los países con alta segregación destacan Austria, Bélgica, Alemania y Hungría. Los máximos desequilibrios se encuentran en el sector público, y en los sistemas educativos que seleccionan al alumnado legalmente porque tienen itinerarios académicamente

<sup>8</sup> De hecho, se hablaba de "minorías étnicas" (*ethnic minorities*) y ahora se prefiere la expresión "etnias minoritarias" (*minority ethnic*) en un marco político de identificación de los orígenes que incluye a los británicos blancos y que está resaltando la pertenencia étnico-racial por encima de la cuestión de que esta pertenencia sea minoritaria o no. Ver Carrasco (2003) para una presentación más completa de la situación en el Reino Unido.

<sup>9</sup> Esta filosofía sería semejante a la que se halla detrás del proyecto *Llengües del Món* del IES Miquel Tarradell de Barcelona ([wwwiestarradell.org](http://wwwiestarradell.org)).

<sup>10</sup> Cada sociedad ha experimentado procesos intransferibles con relación al encaje multicultural, las cuestiones postcoloniales y los modelos educativos. Con luces y sombras, el caso del Reino Unido destaca, en estos momentos, por otro indicador de interés: aunque existen diferencias internas importantes por posición socioeconómica y género, la subrepresentación de minorías en la educación superior es menor.

<sup>11</sup> Recordemos aquí que coexisten en el Reino Unido dos sistemas educativos que se consideran diferentes, el de Inglaterra-Gales y el de Escocia.

separados, donde los itinerarios profesionalizadores tienen sobrerepresentación sistemática de alumnado procedente de clases populares, que incluye a la mayoría de la inmigración.

En todo este proceso, en Cataluña parece que se haya olvidado una cuestión capital, que Girona (2008) recuerda oportunamente y que hace referencia implícita al no cuestionamiento de la existencia de conciertos educativos: los gobiernos de CiU ignoraron de forma reiterada la ley, transformando el hecho de que la escuela privada concertada debía ser exclusivamente subsidiaria de la pública, y que los conciertos debían ser restringidos a las situaciones temporales en las cuales la oferta pública fuera insuficiente, *mientras tuviera lugar el despliegue de la LOGSE*. Como consecuencia, hemos pasado más de una década observando cómo se financiaba progresivamente la segregación y se predicaba la educación intercultural menos problemática<sup>12</sup>, sin destinar los fondos realmente necesarios a la formación del profesorado y a la organización escolar necesaria para desarrollar la comprensividad. Porque la lucha contra la segregación escolar, como estrategia social de promoción de la experiencia de diversidad con efectos educativos para una ciudadanía más cohesionada, no necesariamente se corresponde con una mejora de los resultados académicos de las poblaciones de origen inmigrante y de rentas más bajas. Además, si se trata de que cada centro represente la diversidad social a escala, lo primero que hay que definir es la escala (en la línea de trabajos como los de Martori y Hoberg, 2006), y aquí es donde la cuestión de la vinculación entre escuela y domicilio en este debate deviene problemática, porque actuar contra la huida de sectores populares hacia otras escuelas fuera de su barrio de residencia no resuelve ni las malas políticas ni la insolidaridad de las otras clases sociales<sup>13</sup>.

#### **4. Segregación escolar interna vs escuela inclusiva**

La falta de justicia social en el campo educativo es evidente y empieza por los centros. En secundaria, además, está ampliamente extendida la

<sup>12</sup> Las prácticas superficiales de la celebración de la diversidad se suelen realizar en momentos excepcionales de la vida escolar, sin llegar a impregnar críticamente las formas implícitas del prejuicio etnocéntrico y la discriminación institucional desde la multiculturalidad. Sin menoscabo de la función introductoria que puedan desempeñar las llamadas fiestas interculturales, nos referimos a lo que en inglés se suele englobar bajo la expresión "saris, samosas and steel bands", y que en castellano podría adaptarse a "henna, cuscús y trenzas africanas".

<sup>13</sup> Ver, a este respecto, el estudio comparativo de Raveaud y Van Zanten, 2007.

práctica de la organización de grupos de nivel –o agrupación homogénea de alumnos basada en supuestas diferencias de habilidad– y el convencimiento del profesorado sobre las bondades de la misma. Es relativamente frecuente localizar alumnado extranjero “repartido” que pasa del aula de acogida directamente al refuerzo y a las clases de nivel “bajo” y no sale nunca más de ellas, experiencia por cierto bastante habitual en el alumnado de rentas bajas mayoritario<sup>14</sup>. Centenares de estudios han mostrado en todas partes que estos mecanismos de selección y segregación internos acaban reflejando las desigualdades de clase y origen (étnico cultural, “racial”, nacional) de la sociedad y las mantienen, porque se acaba poniendo al alcance de los más pobres y de las minorías estigmatizadas la educación de peor calidad, tanto en contenidos como en metodologías de enseñanza-aprendizaje, y desde la más alta limitación de expectativas que justifica la ausencia de otro tipo de intervenciones. Se producen, así, experiencias escolares guetizadas, y no necesariamente siempre en ‘escuelas gueto’.

Ante la banalización del concepto de escuela-gueto en Cataluña desde la década de 1990, es necesario revisar y aclarar una vez más su significado. Inspirándonos en el trabajo de Anyon (1997) en su imprescindible obra de referencia *Ghetto Schooling*, podríamos caracterizar una escuela-gueto como una escuela en la que coinciden, al menos, tres factores que se perpetúan en el tiempo: abandono institucional, económico y profesional (insuficiencia e inadecuación de recursos humanos y materiales según las necesidades, profesorado con menos formación actualizada, ausencia de proyectos innovadores), desconfianza en la capacidad integradora y emancipadora de la escuela por parte del profesorado y de las familias (aceptación de los peores resultados como una fatalidad asociada a la composición sociocultural del alumnado, interiorizada por este alumnado y sus familias, y renuncia a reclamar mejoras y a denunciar desigualdades), y aislamiento sociocultural, étnico o “racial” (falta de relación con el resto de sectores sociales y de participación en proyectos educativos del entorno donde se ubica). Definitivamente, no se define por la proporción de alumnado extranjero o minoritario que escolariza.

<sup>14</sup> Para el caso catalán, Ferrer, F. et al. (2008) han revelado que uno de cada tres centros separa a los alumnos por niveles y que esta forma de agrupación es mucho más frecuente entre los centros que atienden población más desfavorecida y de origen inmigrante. Desde la investigación etnográfica, estos procesos han sido mostrados por Carrasco, Pàmies, Ponferrada, Ballestín y Bertrán (2009) en este mismo volumen.

En dirección contraria se situaría el modelo de escuela inclusiva. Para Ainscow (2005), la inclusión es un proceso social en el entorno escolar que apuesta por identificar y suprimir *barreras al aprendizaje y a la participación dentro de la escuela*, y aconseja ir con mucho cuidado a la hora de recopilar y utilizar evidencias, recordando la importancia de prestar atención a los procesos: *intentar medir lo que valoramos y no valorar lo que podamos medir*. Este recordatorio nos permite insistir en la búsqueda de respuestas a las preguntas fundamentales sobre las experiencias de segregación y selección escolar vividas por los alumnos entre centros y dentro de los centros, y en la necesidad de la investigación sobre el impacto de las medidas adoptadas para hacerles frente.

El análisis de los resultados PISA de los alumnos extranjeros en los países de la muestra sobre datos de 2003 (Schleicher, 2006) que compara internacionalmente la organización y los recursos para la escolarización del alumnado extranjero de primera y de segunda generación –menores y padres nacidos en otros países, en el primer caso, y menores nacidos en destino y padres en origen, en el segundo– y los resultados académicos que obtienen en relación con sus compañeros autóctonos, aporta conclusiones claras que permiten superar ideas convencionales sobre los factores más relevantes para aproximarse a la equidad. Así, a pesar de la diversidad de historias migratorias de los diferentes países y la composición de las poblaciones migrantes, parece que son otros los factores determinantes de las diferencias: por un lado, más inmigración, por ejemplo, no equivale a peores resultados globales o peores resultados del alumnado extranjero; por el otro, aunque en algunos países el tiempo de permanencia en el sistema educativo del país receptor cuenta a favor de la mejora en los resultados de los alumnos extranjeros, en otros países las segundas generaciones obtienen peores resultados a pesar de tener un buen conocimiento de la lengua y de los códigos culturales de la sociedad receptora, es decir, que se confirma cuantitativamente lo detectado por los resultados de investigaciones cualitativas mencionadas en las secciones anteriores. En resumen, estos son los resultados más interesantes:

- El alumnado extranjero tiene altas expectativas educativas iniciales y mejores actitudes hacia el aprendizaje a pesar de experimentar, en general, vínculos más débiles de pertenencia a la escuela.

- Los factores socioeconómicos solo explican parcialmente las diferencias de resultados académicos, así como la cuestión del conocimiento de la lengua, y es necesario prestar atención a los factores institucionales, por ejemplo y en primer lugar, en qué itinerarios son ubicados los alumnos extranjeros.
- Los sistemas educativos (y escolares) altamente estratificados son mucho peores para el alumnado extranjero (deberíamos saber aprovechar bien las posibilidades para la comprensividad que ofrece nuestro sistema).
- Los sistemas con peores recursos escolares, económicamente menos equitativos, como el de los EE.UU., concentran más alumnos inmigrantes en las escuelas peor dotadas, puesto que se financian con los impuestos medios del área residencial en la que se ubican.
- La centralidad de la lengua se trata de forma bastante diversa: desde la inmersión con o sin apoyo lingüístico sistemático, con o sin fase preparatoria previa en aulas específicas, a través de priorizar la lengua curricular o bien el desarrollo lingüístico general, con apoyo lingüístico en las aulas ordinarias o en aulas separadas, con provisión de docencia extra en lenguas familiares o no; los datos no permiten concluir los efectos diferenciales en los resultados académicos de cada tipo de organización del apoyo lingüístico, aunque existen *indicios de mejor apoyo lingüístico y su correspondiente efecto igualador* en Australia, Canadá y Suecia.

El debate, analizando lo expuesto, se sitúa en un nivel más profundo entre modelos de gestión de la inmigración y concepciones de la cohesión social, en relación con el papel que debe desempeñar la escuela, tanto en términos del aprendizaje de la diversidad como en términos de oportunidades y resultados. Está, por lo tanto, estrechamente vinculado a los sistemas educativos y a los modelos escolares que los desarrollan y que son, en definitiva, los que pueden proporcionar experiencias escolares positivas al alumnado de cualquier origen.

## 5. Algunos aspectos clave para la reflexión

- La escuela debería asumir su papel comunitario implicándose con la población que escolariza, y rehuyendo la tendencia a la escuela-fortaleza que emula con demasiada frecuencia a la Europa-fortaleza.
- Más que poner énfasis en la escolarización equilibrada, que también debe ser tenida en cuenta y realizarse en condiciones que no generen otros riesgos<sup>15</sup>, hay que garantizar la calidad de las experiencias escolares, factor que verdaderamente explica las trayectorias de éxito en la escuela inclusiva.
- En este tema más que en otros, en el cual los protagonistas deberían ser los hijos e hijas de las familias inmigrantes en lugar de las instituciones, es necesario formular preguntas y buscar los datos necesarios para encontrar respuestas sin deslegitimar involuntariamente el objeto de las reflexiones ni los destinatarios de las acciones.
- Es necesario, así mismo, recuperar una idea de educación emancipadora desde los centros, para que todo el alumnado adquiera una visión crítica del propio contexto socioeconómico y sociocultural y pueda contribuir a transformarlo a partir de un modelo social inclusivo.

Como decía Jaume Funes ya en 1998, hace falta “arraigar la escuela”. La tarea aún está pendiente.

## Bibliografía

- AINSCOW, M., 2005. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change* 6 (2), 109-124.
- ANYON, J., 2005 [1997]. *Ghetto schooling: a political economy of urban education reform*. New York: Teachers College Press.

<sup>15</sup> Un ejemplo de los riesgos que puede conllevar una política de escolarización equilibrada es la inexistencia de transporte escolar en zonas educativas donde predomina la vivienda horizontal, sin olvidar otros aspectos clave, como las dificultades de conciliación de los horarios laborales de la mayoría de padres y madres inmigrantes con los horarios y las condiciones de desplazamiento añadidas que exige a menudo la escolarización equilibrada a las familias.

- BALLESTÍN, B., 2008. *Immigració i identitats a l'escola primària. Processos de vinculació i desvinculació escolar al Maresme*. Tesis doctoral. Barcelona: UAB.
- BENITO, R. e I. GONZÁLEZ, 2007. *Processos de segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània.
- CARBONELL, F. 1999. *Les escoles gueto i el dret dels pares a escollir centre educatiu per als seus fills*. Barcelona: Fundació CIDOB.
- CARBONELL, J., N. SIMÓ y A. TORT, 2002. *Magribins a les aules: el model de Vic a debat*. Vic: EUMO Editorial.
- CARRASCO, S. (dir.), 2003 [2000]. *Immigració i diversitat sociocultural a les escoles de Barcelona. Estudi sobre l'origen sociocultural i la concentració escolar als centres públics Municipals i de Ciutat Vella*. Barcelona: Observatori Barcelona. Ajuntament de Barcelona, Serveis Personals [Estudis i Monografies, 1].
- CARRASCO, S. (dir.), 2005. Infància i immigració: tendències, relacions, polítiques. En C. GÓMEZ-GRANELL et al. *Infància, famílies i canvis socials. II Informe de la Infància*. Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà.
- CARRASCO, S. y C. MOLINS, 2004. Algunos datos básicos sobre inmigración y educación. En CARRASCO, S. *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y gambiana*. Barcelona: ICE-UAB [Colección Educación y Sociedad, 15].
- CARRASCO, S., 2006. Infancia e inmigración. En AA.VV. *Infancia en cifras en España*. Madrid: MTAS.
- CARRASCO PONS, S. 2008. Segregación escolar e inmigración: repensando planteamientos y alternativas. *Revista Nous Horitzons*, n. 190. Este texto es una versión ligeramente ampliada en castellano del artículo publicado originalmente en catalán, dentro del monográfico dedicado a la inmigración coordinado por Sonia Parella.

- CARRASCO, S., J. PÀMIES, M. PONFERRADA, B. BALLESTÍN y M. BERTRÁN, 2009. Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas. En este volumen.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ, 2008. *Pla per la Llengua i la Cohesió Social*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- FERRER, F. (dir.), 2008. *Les desigualtats educatives a Catalunya (I y II)*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- GILLBORN, D. y H. S. MIRZA, 2000. *Educational inequality: Mapping race, class and gender*. London: DE&E.
- GIRONA, J. M., 2008. Una nueva ley de educación: ¿y la cohesión social? *Mientras Tanto*, 58.
- JENKINS, S., 2006. Social segregation in secondary schools. How does England compare with other countries? *ISER Working Papers*, 2.
- KENNER, Ch. y T. HICKEY (eds.), 2008. *Multilingual Europe: Diversity and Learning*. Londres: Trenham Books.
- LEVIN, H. M., 1989. Accelerated Schools for disadvantaged students. *Educational Leadership*, 44 (6), pp. 19-21.
- LINCROFT, Y. y J. RESNER, 2006. *Undercounted, Underserved: Immigrant and Refugee Families in the Child Welfare System*. Chicago: Annie E. Casey Foundation.
- MARTORI, J. C. y K. HOBERG, 2006. Distribución espacial de la población inmigrante en los municipios catalanes: igualdad, exposición, concentración y centralidad. *Migraciones*, 19, pp. 87-112.
- PÀMIES, J., 2008 [2006]. *Identitat, integració i escola. Joves d'origen marroquí a la perifèria de Barcelona*. Barcelona: Observatori Català de la Joventut [Collecció Aportacions, 32].

- PONCE, J., 2007. *Segregación escolar e inmigración: contra los guetos escolares. Derecho y políticas públicas urbanas.* Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- PONFERRADA, M., 2008. *Género y poder en la escuela. Identidades académicas, sociales y de género entre jóvenes de la periferia.* Tesis doctoral. Barcelona: UAB.
- RAVEAUD, M. y A. VAN ZANTEN, 2007. Choosing the Local School: Middle Class Parents' Values and Social and Ethnic Mix in London and Paris. *Journal of Education Policy*, 22 (1), pp. 107-124.
- SCHLEICHER, A. (dir.), 2006. *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003.* OECD PISA.
- SERRA, C. y J. M. PALAUDÀRIAS, 2007. L'alumnat de nacionalitat estrangera en els estudis postobligatori. En M. J. LARIOS y M. NADAL (eds.), *L'estat de la immigració a Catalunya. Anuari 2006.* Barcelona: Mediterrània, pp. 301-334.
- SÍNDIC DE GREUGES, 2008. *Informe Extraordinari: La segregació escolar a Catalunya.* Barcelona: Síndic de Greuges.
- ZINOVYeva, N., F. FELGUEROso y P. VÁZQUEZ, 2008. *Immigration and students' achievement in Spain.* Documento de Trabajo/Working Paper 2008-37. Madrid: FEDEA.