



Polarización escolar en España. Retos e implicaciones

School polarization in Spain: Challenges and implications

Mohamed Chamseddine Habib Allah

Universidad de Murcia (España)

mohamed.c.h@um.es

RESUMEN.

La actual sociedad multicultural ha estimulado cambios en la estructura social y educativa, que reclaman reflexionar y analizar con detenimiento su impacto en el ámbito escolar para una mejor comprensión de las realidades de los centros educativos que viven una amplia y palpable diversidad cultural en sus aulas. En este sentido, la concentración excesiva de alumnado migrante extranjero en determinados centros educativos de carácter público en el estado español, es una tendencia multifactorial y un reflejo de la propia sociedad actual. Esta escena se manifiesta de forma asidua y persistente en la multiculturalidad ya existente en las aulas como un hecho, y en el modesto recorrido realizado hacia la interculturalidad, que sigue siendo un desafío y un objetivo acuciante a conseguir. El trabajo que presentamos realiza, en primer lugar, una aproximación teórica sobre la ambigüedad de los criterios y normativas reales y adicionales de la política de escolarización de alumnado migrante extranjero. A continuación se analizan los principales retos e implicaciones que se plantean en la segregación escolar que padece la comunidad educativa y que no están exentos de dificultades. Y para finalizar, se incorporan conclusiones orientadas a la distribución equitativa en la red escolar pública y concertada, basadas en la cohesión social y educativa desde la igualdad de oportunidades; teniendo en cuenta la corresponsabilidad política y social de garantizar el éxito escolar del alumnado en general, y no de determinados alumnos y alumnas en particular.

PALABRAS CLAVE.

Polarización escolar; política de escolarización; alumnado migrante; retos, equidad educativa.

ABSTRACT.

The current multicultural society, in which we live in, has led to changes in the social and educational structure, which in turn, obliges us to make a detailed analysis of its impact on the school environment, by doing this, we can gain a better understanding of how diverse cultural differences have an effect on what is happening in our classrooms. The large number of foreign students in education centres throughout Spain is a reflexion on current society itself. This scene manifests itself in a frequent and persistent in the already existing multiculturalism in the classrooms as a fact, and in the understated tour realized towards the interculturality which continues to pose a challenge and a basic objective. The working paper we are presenting, a study is to be carried out, based on the ambiguity of the approaches and royal and additional regulations of schooling policy towards foreign students and also an



analysis of the main challenges and implications that arise from school segregation. To sum up, the aim is to find conclusions based on the even education distribution throughout the public school network, as well as in state-subsidised schools, and how to gain social and educational cohesion through equal opportunities. Also taking into account the political responsibility to ensure success for all students; not just a certain amount.

KEY WORDS.

School polarization; schooling policy; foreign students; challenges, even education.

1. Introducción.

Es imperativo recordar que la educación es un derecho fundamental de la persona humana que implica tomar medidas que puedan evitar o impedir el ejercicio del mismo, así como la obligación de proteger su ejecución y de garantizar su puesta en marcha, como afirman los instrumentos normativos de las Naciones Unidas en su artículo 26, aprobado en 1948 a través de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en materia de educación, estableciendo que:

"Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos (...) La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz..." .

Desde esta perspectiva, el acceso a la educación es la principal vía de integración y promoción personal y social. Asimismo, la incorporación de alumnado migrante extranjero a la escuela en el estado español no es un fenómeno reciente, teniendo en cuenta que su presencia va camino de cumplir una tercera década en el sistema educativo español. En efecto, hemos pasado de albergar a 107.301 alumnos migrantes extranjeros en el curso académico 1999/2000 a ascender dicha cifra hasta 715.409 alumnos y alumnas en el curso 2015/2016, según las estadísticas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD, 2016). Por otra parte, su derecho a la educación viene reflejado en la ley orgánica 2/2009, en materia de educación, modificada en su artículo 9.1 que declara lo siguiente: "Los extranjeros menores de dieciséis años tienen el derecho y el deber a la educación, que incluye el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria (...) Este derecho incluye la obtención de la titulación académica correspondiente y el acceso al sistema público de becas y ayudas en las mismas condiciones que los españoles".

En este sentido, la concentración excesiva de alumnado migrante extranjero o autóctono de origen extranjero en determinados centros educativos de carácter público, ha sido estimulada en un principio por la ambigüedad de la política de escolarización de este alumnado, lo que incrementa la aparición de la "escuelas gueto" y da lugar a la presencia de múltiples retos significativos que se iniciaron en los centros educativos de infantil y primaria, y que se extendieron gradualmente en el seno de la enseñanza secundaria. Esta tendencia provoca que determinados centros educativos atiendan casi en exclusiva a un



alumnado migrante, bien por el traslado a las aulas del gueto residencial desfavorecido—*motivado por la violencia estructural*— en el que se convierte el barrio en el que se ubica el centro, o bien por el efecto de un éxodo masivo del alumnado autóctono a otros centros ante la presencia de alumnado migrante extranjero (Moreno, 2002).

Estos motivos iniciales exigen una reflexión exhaustiva, fundamentada en la investigación y la intervención institucional, que plantea interrogantes tales como: ¿Qué política de escolarización se aplica al alumnado en general y a los migrantes extranjeros en particular?, ¿por qué aparecen las “escuelas gueto” en las dos últimas décadas?, ¿con qué estructura y recursos cuentan los centros educativos con alta tasa de alumnado extranjero?, ¿qué formación específica en atención al alumnado de origen extranjero recibe el profesorado de estos centros de enseñanza?, ¿cómo se aborda la participación e implicación de las familias migrantes de los alumnos en el contexto escolar?, ¿cómo influye este sistema de escolarización en el rendimiento académico en dicho alumnado?. Y, por último, ¿cómo se gestiona la diversidad en estos centros educativos?

2. Políticas de escolarización. Avances y retrocesos.

Como es bien sabido, el objetivo principal de las políticas de escolarización es velar por la educación de todos los ciudadanos, teniendo en cuenta la responsabilidad educativa y social de satisfacer las exigencias de las demandas que garanticen el éxito escolar del alumnado en igualdad de oportunidades. Sin embargo, no cabe duda que las normativas de escolarización siguen envueltas en una bruma de sospecha, ya que se enfrentan a continuas resistencias sutiles e invisibles, que producen desencuentros entre criterios formales e informales, obstruyendo el equilibrio de la sociedad y la cohesión social.

A modo de pinceladas, los criterios de admisión de los alumnos migrantes extranjeros en las distintas comunidades autónomas no se alejan de las normativas establecidas en la Región de Murcia. En este sentido, si analizamos los criterios de admisión de esta comunidad encontramos que las situaciones o circunstancias a tener en cuenta en la valoración de las solicitudes de escolarización en Educación infantil, Primaria y Secundaria, así como en Bachillerato, tienen que ver con la proximidad del domicilio de residencia del alumnado; proximidad del lugar de trabajo de alguno de los solicitantes, renta anual *per cápita* de la unidad familiar; presencia de discapacidad en el estudiante o en alguno de sus padres, hermanos o tutores legales; condición legal de familia numerosa, la nota media para los alumnos de Bachillerato; y, por último, la libre elección de centro como preferencia particular de los progenitores. Estos criterios son igualmente supervisados por la Comisión de Escolarización cuyas funciones vienen establecidas en el artículo 21.3 del Decreto 369/2007, de 30 de noviembre en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, entre las que se encuentran las que a continuación se detallan:

- a) Supervisar las fases del proceso de admisión de alumnos en su ámbito territorial de actuación.
- b) Garantizar el cumplimiento de las normas que regulan dichas fases, comprobando especialmente que todos los sectores educativos participan en las mismas.
- c) Proponer a la Dirección General de Centros las medidas que estime adecuadas para que el proceso de admisión llegue a buen fin.





- d) Asesorar a las familias o tutores legales, y al alumnado, en su caso, sobre el proceso de admisión en los centros sostenidos con fondos públicos, particularmente en los de su ámbito territorial.
- e) Llevar a cabo la distribución equitativa del alumnado de reserva de plaza, comprobando que todos los centros colaboran en la misma.

No obstante, estas actuaciones no alcanzan los objetivos deseados por la comunidad educativa. Desde esta óptica, si profundizamos en el criterio de la libre elección de centro observamos que se trata de un aspecto explicativo importante de las concentraciones y segregaciones escolares en determinados centros educativos (Martín, 2010), algo que la OCDE (2012) ha venido advirtiendo al señalar que la plena libertad de elección de escuela - *que se aduzca de argumentos y exigencias*-, conduce a la segregación de estudiantes según sus capacidades socioeconómicas y su perfil cultural y de procedencias, creando de esta manera mayores desigualdades en los sistemas educativos.

Otros estudios señalan que son precisamente algunas políticas de zonificación el principal factor de la aparición de las concentraciones, si bien las administraciones educativas limitan la elección familiar de los centros educativos hacia aquellos que se ubican próximos a la residencia del alumnado, lo que da lugar a la vinculación forzosa entre concentración escolar y segregación residencial (Ortiz, 2014). Dicho en otros términos, se aglutina al alumnado migrante extranjero en determinados espacios que sutilmente recaen de manera significativa sobre la enseñanza pública, frente a la enseñanza concertada, que experimenta a menudo las mínimas alteraciones en la tasa de alumnado extranjero en sus aulas.

Asimismo, es importante señalar que la concentración espacial y étnica a nivel residencial y escolar, fruto de condicionantes sociales, económicos, étnicos, demográficos, relacionales, etc., si bien parte de contextos-dependientes, conjuga una compleja red explicativa de la violencia estructural de la política de zonificación (García, Olmos, Rubio y Capellán, 2014). Algo similar manifiesta Rubia (2013) sobre dichas políticas, sustentadas a través de medidas como la reserva de plazas escolares, pactos de consenso y colaboración entre centros educativos para evitar la incorporación de alumnado de origen extranjero en sus aulas. Ingredientes básicos de “casi-mercado educativo”, que abarca cuatro modelos (Alegre, 2010):

- El modelo regulativo de zonificación forzada determinado de forma ineludible por la proximidad entre la escuela y el lugar de residencia del alumno.
- El modelo regulativo de zonificación no forzada donde se permite a las familias optar por una escuela pública fuera de su radio de proximidad.
- El modelo de elección restringida que cuenta con un amplio abanico de posibilidades y de orden preferencial.
- Y, por último, el modelo de libre elección, similar al anterior donde las familias pueden optar incluso a otras localidades.





En cuanto a la reserva para las solicitudes de primer nivel del segundo ciclo de infantil y primero de primaria, si el centro no imparte el segundo ciclo de infantil se valoran aquellas situaciones o circunstancias tales como:

- Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivado del dictamen de escolarización expedido por el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica que corresponda.
- Alumnado con integración tardía en el sistema educativo español por desconocimiento del idioma.
- Alumnado con integración tardía en el sistema educativo español por exclusión social avalado a través de un informe de Servicios Sociales.
- Y alumnado con medidas de protección o promoción juvenil dirigida fundamentalmente a menores extranjeros no acompañados tutelados por el servicio del menor.

A menudo estos procesos de escolarización tardía, mayoritariamente destinados a alumnado migrante extranjero, se enfrentan a las limitaciones interesadas de los centros escolares, que van desde el aumento de la ratio alumnado/profesorado hasta el pago de cuotas mensuales (Franzé, Poveda, Jociles, Rivas, Villaamil, Peláez, y Sánchez, 2012). Algo similar manifiesta Ortiz (2010) al referirse a la inexistencia del reparto equitativo entre la red escolar pública y concertada a través de mecanismos específicos diseñados por las políticas de las administraciones educativas, lo que pone de manifiesto la interpretación interesada de las normativas por parte de determinados centros educativos, entre las cuales se destaca, como se ha señalado anteriormente, la reserva del alumnado con necesidades educativas específicas y especiales, destinada también a alumnado migrante extranjero, empleada como estrategia de desviación para evitar la incorporación de este alumnado extranjero en sus aulas.

Llegados a este punto, cabe señalar otros criterios complementarios para otorgar el punto adicional que aparece en el baremo (Art. 22 de la Orden de 16 de enero de 2009), como ser hijo o hermano de antiguo alumno del centro, ser el primer hijo para el que se solicita la admisión en el centro, pertenecer a una familia monoparental o haber solicitado el centro en primera opción; haber tenido escolarizado a un hijo o hija en la escuela infantil del mismo centro, o simplemente la exigencia del pago de cuotas ya comentadas en otro momento de este trabajo, a pesar de las carencias y limitaciones socioeconómicas, que tan a menudo se derivan de su condición de familias de origen extranjero.

Por otra parte, otros autores señalan que existen determinados factores significativos que incrementan la concentración de población de alumnado migrante en centros educativos de carácter público. Es el caso de la tendencia de la población migrante extranjera a agruparse con personas de su misma cultura y procedencia étnica en contextos adaptados a sus posibilidades económicas y redes sociales de apoyo. También señalan otros elementos como la preferencia de los alumnos autóctonos que prefieren no relacionarse con personas de características y nivel socioeconómico inferior, unido al impulso de los contactos o capital social que pueden ser decisivos en el mercado laboral de los futuros ciudadanos autóctonos (Rahona y Morales, 2013). No obstante, no existen estudios empíricos que





analicen la preferencia de las familias extranjeras migrantes a acudir, y por tanto escolarizarse, en centros con alta tasa de población migrante en sus aulas, simplemente por la presencia de compatriotas en dichos contextos educativos. Del mismo modo, la creencia simplista y completamente sesgada de que sólo los futuros jóvenes autóctonos pueden garantizar la estabilidad laboral, activa el factor discriminatorio de manera sistemática, al cuestionar, en consecuencia, la capacidad, aptitud y actitudes de alumnado migrante, y sin considerar el enriquecimiento y el bien común de la sociedad en su conjunto cuando se apuesta por la integración, en lugar de por la segregación y el aislamiento.

En la misma línea argumental, se podría añadir que la población extranjera se asocia frecuentemente a situaciones de conflictividad, exclusión social y fracaso escolar, lo que convierte la incorporación de hijos e hijas de progenitores extranjeros en una acción no deseada por las familias autóctonas. Asimismo, los prejuicios irracionales, cada vez más interiorizados, sobre el deterioro de la calidad de enseñanza en los centros educativos con mayor tasa de alumnado migrante extranjero, acentúa el éxodo masivo del alumnado autóctono a otros centros educativos y, por tanto, alimenta la aparición de la *polarización escolar* (Córdoba, 2009). Lo que se considera el foco central de las connotaciones negativas que retroalimentan nuevamente la exclusión y segregación educativa y social. Por ello, Moreno (2013) identifica la guetización escolar como una nueva forma de exclusión social y educativa que repercute negativamente en el alumnado, en la organización educativa del centro y en la propia actividad docente.

Dichos mecanismos de selección informal (Essomba, 2014) vulneran reiteradamente el principio de igualdad establecido en el artículo 78.1 en la realidad cotidiana de los centros educativos debido a dos dinámicas sociales contrarias a la cohesión, como la dualización y guetización del sistema, dinámicas que mantienen el desequilibrio de ratios en la escolarización del alumnado migrante extranjero y autóctono.

Para ello, proporcionamos los datos de la actual escena de los centros públicos y privados en las distintas Comunidades Autónomas (Tabla 1), que a continuación detallamos:



Tabla 1. Desigualdad en la concentración de alumnado migrante extranjero en Enseñanzas de Régimen General y especial por Comunidades Autónomas en España

(Curso 2015-2016)

Comunidades Autónomas	Número	Centros Públicos		Centros Privados	
		Número	%	Número	%
España	715.409	581.404	81,3%	134.005	18,7%
Andalucía	83.065	69.727	83,9%	13.338	16,1%
Aragón	26.924	21.887	81,3%	5.037	18,7%
Asturias	5.460	4.537	83,1%	923	16,9%
Baleares	25.165	19.519	77,6%	5.646	22,4%
Canarias	25.439	22.619	88,9%	2.820	11,1%
Cantabria	5.317	3.851	72,4%	1.466	27,6%
C. León	23.603	19.239	81,5%	4.364	18,5%
C. La Mancha	26.879	24.370	90,7%	2.509	9,3%
Cataluña	171.565	138.601	80,8%	32.964	19,2%
Valencia	90.792	75.456	83,1%	15.336	16,9%
Extremadura	5.532	5.056	91,4%	476	8,6%
Galicia	12.318	10.332	83,9%	1.986	16,1%
Madrid	131.082	98.808	75,4%	32.274	24,6%
Murcia	35.717	31.806	89,1%	3.911	10,9%
Navarra	8.577	7.212	84,1%	1.365	15,9%
País Vasco	27.548	19.426	70,6%	8.122	29,4%
Rioja (La)	7.337	5.908	80,5%	1.429	19,5%
Ceuta	900	891	99 %	9	1%
Melilla	2.189	2.159	98,6%	30	1,4%

Fuente. Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por la Oficina de Estadística del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en su página web: <https://www.mecd.gob.es/portada-mecd/>

Como se puede apreciar en la tabla 1 la concentración de alumnado migrante extranjero en los colegios públicos se acentúa en todas las comunidades autónomas. Ceuta, Melilla, Extremadura y Castilla La Mancha, encabezan los porcentajes más alarmantes en la red pública (RPB), alcanzando el 99%, 98,6%, 91,4% y 90,7%, frente al 1%, 1,4%, 8,6% y 9,3% en la red privada (RPV). Por su parte, Murcia, Canarias y Navarra registran porcentajes considerablemente elevados en la RPB contando con el 89,1%, 88,9% y el 84,1%, mientras que, en cambio, en la red privada no superan el 10,9%, %, 11,1% y 15,9%. Por otro lado, se puede observar que Madrid y Cataluña registran el 75,4% y 80,8% de alumnado migrante extranjero en la RPB; que si tenemos en cuenta que se trata de comunidades autónomas de gran densidad de población y por tanto de escolarización migrante, en comparación con las demás, no presenta en cuanto a la RPV un porcentaje superior al 24,6% y 19,2%. En cuanto a Galicia, Andalucía, Asturias y Valencia, en la RPB alcanzan valores muy similares que oscilan entre el 83,9% y 83,1% mientras que el 16,1% y 16,9% en lo que se refiere a la RPV. En el caso de Castilla y León, Aragón, La Rioja y Baleares, éstas alcanzan el 81,5%, 81,3%, 80,5% y 77,6% en la RPB; sin embargo, no





sobrepasan el 18,5%, 18,7%, 19,5% y 22,4% en la titularidad privada. Finalmente sucede lo mismo en Cantabria y País Vasco, que si bien encontramos relativamente los porcentajes más bajos, el 72,4% y 70,6% en la RPB, el porcentaje continúa siendo inferior en la RPV, como así lo representa el 27,6% y 29,4% respectivamente. Si bien es preciso resaltar en este análisis la existencia de centros educativos de la misma titularidad, es decir, pertenecientes a la red pública y ubicados en el mismo municipio o localidad y su alarmante disparidad en cuanto concentración de alumnado migrante extranjero. Otra variable a destacar está vinculada al alumnado de origen migrante que posee la nacionalidad española y que no se refleja en las estadísticas del Ministerio de Educación como alumnado migrante extranjero sino como autóctono. Si contamos con esta última variable el desequilibrio entre las dos redes educativas sería significativamente mayor. Pero para ello, se requiere la realización de una investigación más exhaustiva, acudiendo a la obtención de datos directamente de los centros educativos, lo que precisa de medios y recursos considerables para su ejecución.

Ante la escena descrita y concibiendo los componentes anteriormente indicados como factores responsables de los dispares porcentajes de alumnos migrantes extranjeros en centros públicos, resulta sorprendente la inercia de la política de escolarización de dicho alumnado que, gestionada por las administraciones educativas, sigue ignorando sistemáticamente las advertencias del Consejo Europeo sobre la aparición de "escuelas gueto", así como el compromiso firmado por los estados miembros del Convenio sobre la lucha contra la discriminación en el ámbito de la educación, que en su art.3 relativo a la educación de migrantes se compromete a:

- Revocar todas las medidas legislativas y prescindir de todas las prácticas administrativas que contengan alguna discriminación en el ámbito de educación.
- Tomar las medidas necesarias, si es preciso por la vía legislativa, para evitar cualquier discriminación en la admisión de los alumnos en los establecimientos de enseñanza-aprendizaje.
- No admitir ninguna diferencia de tratamiento entre autóctonos y extranjeros por parte de las administraciones públicas, en cuanto a los gastos de escolaridad, atribución de becas y otras formas de ayuda al alumnado.
- No proporcionar ayuda eventual por las autoridades públicas de los establecimientos de enseñanza, bajo ninguna preferencia ni restricción justificada únicamente sobre el hecho de que los alumnos pertenecen a un grupo cultural determinado.
- Y por último, conceder al alumnado migrante extranjero los mismos derechos de acceso a la enseñanza que a los propios autóctonos de los estados miembros.

En síntesis, las administraciones públicas y los centros educativos deberían ejecutar las normativas y los programas establecidos respetando los principios de no discriminación a nivel de admisiones, a nivel de intervención con los alumnos, así como de los programas destinados al éxito escolar. Por fin, este convenio también pone énfasis en la igualdad de oportunidades para todos ellos y en la educación como el vector de los derechos humanos.



3. Principales retos e implicaciones de la polarización escolar.

De acuerdo con el análisis anteriormente realizado, resulta innegable admitir que el impacto de la concentración excesiva de alumnado heterogéneo étnico-culturalmente en los centros públicos de educación infantil y primaria y de educación secundaria, implica multiplicidad de desafíos a nivel organizativo, metodológico y curricular en todas las etapas educativas. Sin embargo, la presente aportación se centra en cinco retos que no están exentos de dificultades, reclamando mayores esfuerzos y sinergias a los distintos actores educativos intervinientes con el fin de garantizar el éxito escolar del alumnado en general, y no de determinados alumnos y alumnas en particular.

El primer reto estaría relacionado con la dotación priorizada de determinados recursos o dispositivos pedagógicos para facilitar la gestión de la diversidad cultural en aquellos entornos escolares vulnerables, con mayor presencia de alumnado extranjero, dirigidos a la recuperación y aceleración educativa de dichos contextos, evitando a su vez su asistencialización y estigmatización (Alegre, 2010). Del mismo modo, Gil (2012) insiste en promover recursos y prácticas educativas más ajustadas a la perspectiva intercultural, basadas en materiales didácticos en el aula y en los procesos de enseñanza-aprendizaje, vinculando los contenidos con los aspectos más relevantes de otros grupos culturales, y no centrandolo el interés en elementos superficiales de la diversidad cultural. Se trata de visualizar la diversidad cultural y el sentimiento de pertenencia del alumnado migrante como elemento estimulador y motivador para la mejora de sus resultados académicos.

Por ello, la escuela como agente de socialización y contexto de interacción constante debería contribuir a la construcción de identidad compartida intercultural (Chamseddine, 2015), de su alumnado migrante extranjero con la finalidad de impulsar una convivencia armónica y una interacción constante en los procesos culturales entre grupo de iguales, teniendo en cuenta en todo momento el carácter multiétnico, multilingüe y multicultural que presenta la escuela actualmente. Esto supone tener en cuenta dos reflexiones teóricas. La primera está vinculada con la *pedagogía intercultural* que facilite una mayor comprensión, apertura y enriquecimiento mutuo de los alumnos de diferentes culturas; y la segunda está relacionada con la *pedagogía de la diversidad*, que debería ser un principio de cada acto educativo que aumente la creatividad cultural de cada alumno, y que incremente la sensibilidad y el conocimiento de otras visiones, comportamientos o interpretaciones de la realidad (Schmidtke, 2007).

El segundo reto estaría vinculado con la formación del profesorado en competencias específicas de carácter intercultural para afrontar los diferentes desafíos que se les presentan en su quehacer profesional como afirman Figueredo y Ortiz (2014). Educación intercultural que reclama instituciones y personas que trabajen en red, en comunidades de aprendizaje como una oportunidad que nos otorga la diversidad cultural, contribuyendo a la transformación de la organización escolar (Leiva y Moreno, 2011). Es necesario señalar, en este sentido que si bien urge la necesidad inaplazable de la formación en dichas competencias para los docentes que desempeñan su trabajo en las “escuelas gueto”. En este sentido, existe un menor número de investigaciones que centran su atención en la necesidad de formar a cualquier docente en competencias interculturales, considerando la heterogeneidad cultural algo palpable en muchas aulas y el compromiso social de la administración educativa con los sectores socialmente desfavorecidos.





Desde los procesos de formación, tanto inicial como permanente, es importante promover entre la comunidad educativa la adquisición de las competencias necesarias para dar respuesta a los retos que supone la educación intercultural. Es decir, las competencias interculturales, son claves en el éxito educativo y por tanto intercultural. Asimismo, los resultados de una investigación realizada por Escarbajal y Morales (2016) que analiza las competencias interculturales del profesorado de educación secundaria, advierten de la carencia formativa de los profesores participantes en la investigación, tanto a nivel inicial como en la formación continua. Así, el 55% de los docentes reconoce sus limitaciones interculturales, provocadas por la escasa oferta formativa en la materia de competencias interculturales. Es evidente que el conjunto de competencias inherentes a la función docente implica disponer de habilidades específicas interculturales para afrontar y solventar cualquier imprevisto o problema emergente de atención a alumnado migrante extranjero, aunque dicho cometido resulte arduo.

El *tercer reto* estaría relacionado con el rendimiento académico de dicho alumnado que se encuentra en desventaja educativa frente al autóctono, lo que influye de manera negativa en su autoconcepto, y por consiguiente presentando un incremento de problemáticas de adaptación social (León, Felipe, Gómez, Gonzalo y Latas, 2007). Desde esta perspectiva, el informe *Immigration and Students' Achievement in Spain* refiere que los hijos de extranjeros tienen peor rendimiento que los hijos de los nativos españoles en todos los dominios analizados, señalando que esta diferencia se puede atribuir a los diferentes contextos socio-económicos que se observan en los padres, en las estructuras y sistemas escolares; y finalmente en los códigos relacionales de los grupos de iguales (Zinovyeva, Felgueroso y Vázquez, 2008).

Datos inquietantes aparecen en los resultados de una investigación cuyo objetivo principal era conocer el rendimiento escolar en lengua y matemáticas de los alumnos de origen migrante en secundaria (Navarro, 2015). Dichos resultados revelan que los alumnos que obtuvieron el mayor porcentaje de éxito escolar fueron los procedentes de la Unión Europea (67%), seguidos de los que llegan de Hispanoamérica (60%) y del resto de Europa (56%), siendo los alumnos que obtuvieron los peores resultados los procedentes de Asia (67% de suspensos) y África (55% de suspensos)

El cuarto reto hace referencia a la relación familia y escuela como medida prioritaria a considerar en el diseño de estrategias educativas dentro del marco escolar, siendo este intercambio y participación aún una tarea pendiente con o sin inmigrantes, y que precisa por tanto, de adaptaciones dentro y fuera de la escuela, tal y como afirma Garreta (2008). No debemos olvidar que se dan características y peculiaridades propias, que influyen en la implicación de las familias migrantes en el contexto escolar, como son la barrera lingüística, el desconocimiento del sistema educativo y de los procedimientos de participación, unido a la desconfianza mutua entre ambas instituciones educativas que agudizan la tendencia de acudir al centro educativo únicamente a aspectos credenciales.

Interesante es la aportación de González y Romero (2011) al señalar que los resultados de las entrevistas realizadas a varios centros educativos de la provincia de Huelva, evidencian que los prejuicios y estereotipos hacia las familias migrantes, dentro de la escuela, pueden convertirse en uno de los elementos que obstaculicen la inclusión y participación real de las mismas en sus comunidades, así como el seguimiento escolar y por tanto, el rendimiento



académico de los mismos. Es decir, las consecuencias que provoca la divergencia de los discursos discriminatorios nos aleja de conocer las inquietudes y concepciones de los progenitores, logrando más retrocesos que avances en el eterno debate sobre la relación entre ambas instituciones educativas.

Por otra parte, un estudio de 79 familias pertenecientes a 7 centros de Educación Secundaria para analizar la implicación de los padres en la mejora del rendimiento académico de sus hijos antes y después de la implementación de un Programa de Educación Familiar, revela que transmitir a los progenitores participantes unas líneas de actuación claras, coherentes y compactas afectan de manera positiva a su rendimiento académico. Esta investigación concluye señalando que tras la evaluación dicho rendimiento, se facilita a los progenitores estrategias conductuales directas, relacionadas con la ayuda en las tareas escolares, el control conductual de los horarios de estudio, la comunicación de expectativas y la planificación compartida de objetivos educativos, haciendo hincapié en la socialización académica del alumnado (Santos-Rego, Godás y Lorenzo, 2016). Asimismo, los resultados de un estudio comparativo entre familias migrantes y autóctonas en relación a su comunicación con la escuela apuntan que los índices de comunicación de las primeras con la institución educativa son siempre inferiores a las segundas. Por ello, es preciso realizar un recordatorio a las administraciones educativas con el objetivo de planificar, desarrollar y evaluar actuaciones eficientes que favorezcan la incorporación y consolidación de las familias migrantes en el contexto y la comunidad educativa basadas en criterios de equidad e igualdad de oportunidades desvinculándose de esta manera de las vías de colaboración de carácter conservador y homogéneo (Hernández, Gomáriz, Parra y García, 2016).

Y por último, *el quinto reto* hace referencia a la ausencia de la figura del mediador o mediadora intercultural en los centros educativos que presentan mayor concentración de alumnado migrante en sus aulas. La necesidad acuciante de contar con la presencia de dicho perfil profesional como soporte de apoyo especializado a los diferentes actores del marco escolar, teniendo en cuenta la heterogeneidad del alumnado que se aprecia en estos centros. Figura profesional que ha sido denominada como “mediador sociocultural” o “mediador cultural” y que desarrolla una intervención socioeducativa y metodológica desde la vertiente intercultural que compensa las desigualdades, promoviendo el reconocimiento cultural como un pilar que sustenta la participación, solidaridad y convivencia escolar (Martínez, Sahuquillo y García, 2012).

En la misma dirección, caminan otras denominaciones que le sitúa como “intérprete comunitario” o “lingüístico cultural”, otorgando a la mediación intercultural el rol interpretativo y dinamizador, con la intención específica de clarificar peculiaridades culturales y de comunicación no verbal implicadas en toda interacción comunicativa, además de asegurar la comprensión mutua entre la familia y el equipo docente. Ello contribuye a eliminar las barreras lingüísticas y facilita a su vez la inclusión y el éxito escolar del alumnado migrante (Catarci, 2016). Dicho de otra manera, se propone indagar sobre la presencia de la mediación intercultural, no solo como herramienta para prevenir y resolver conflictos de carácter lingüístico o cultural que pueden entorpecer la convivencia escolar, sino como promotor principal que contribuya a la mejora del rendimiento escolar y promueva el conocimiento y el reconocimiento de la diversidad cultural, alcanzando de esta





manera el diálogo Intercultural y la cohesión social ([Casasempere, 2013](#)). En nuestra opinión la mediación intercultural no es una mera traducción simultánea o escrita ni es sólo un instrumento de resolución de conflictos de carácter cultural, sino un proceso que promueve estrategias de participación, intercambio e interacción cuyo propósito es el conocimiento, el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural desde la igualdad de oportunidades para lograr la convivencia, la cohesión y la transformación social productiva.

En suma, cabría señalar que dicha modalidad de intervención basada en la dinamización de los procesos contribuirá a su vez a superar los prejuicios y los estereotipos que existen en las contextos escolares y extraescolares, dando la oportunidad a todos los actores a comprender los cambios sociales y convertir la coexistencia multicultural en convivencia intercultural real, flexible, viable e interiorizada en el sistema estructural tanto social como organizativo.

3. Consideraciones finales.

Las matizaciones orientativas antes mencionadas invitan a reflexionar sobre las posibles propuestas pedagógicas dirigidas a los centros educativos con alta tasa de alumnado migrante. Conclusiones que encierran, básicamente, las principales sendas de futuras investigaciones para profundizar sobre el tema que nos ocupa. Hablamos, pues, de centrar nuestro esfuerzo en garantizar el éxito escolar *de todos* haciendo hincapié en las sinergias y complicidades orientadas hacia el compromiso social como pilares imprescindibles para reducir la segregación, y la contribución de forma positiva a la mejora del contexto y de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Rubia, 2013).

Será básico, pues, favorecer la adhesión escolar de este colectivo vulnerable frente a dicha excelencia educativa democratizando el acceso a una escuela inclusiva para todos, sin importar la procedencia de sus alumnos. El desafío de las políticas de zonificación sería generar capacidades y estrategias que ofrezcan las mismas opciones reales, tanto a familias autóctonas como de origen extranjero, a la hora de establecer sus preferencias de escoger un centro educativo para sus hijos (Alegre, 2010). Igualmente, se proponen medidas de escolarización como informar a la población migrante clave sobre la gratuidad de la misma en centros privados-concertados, incrementar el control de las autoridades administrativas sobre el proceso de admisión de alumnos, adoptando las dimensiones normativas y organizativas precisas; y arbitrar las medidas necesarias a través de cupos de reserva u otras similares, que posibiliten una distribución equilibrada del alumnado de origen migrante entre las distintas redes de centros educativos (Moreno, 2013).

Evidentemente, se trata de establecer estrategias de actuación, empezando por la zonificación escolar, comisiones de escolarización, discriminación positiva a los centros que acogen migrantes, recursos humanos y materiales, o estudios acerca de las condiciones que afectan a la atención educativa del alumnado migrante gestionadas por la administración educativa. Asimismo, hacer hincapié en el rol que tienen que desempeñar los Ayuntamientos para contribuir a la reducción de los niveles de segregación escolar, a través de la gestión de la información, trabajo colaborativo con los centros educativos y con los programas de prevención del absentismo escolar, sin olvidar la creación de recursos adicionales con el fin de neutralizar la desventaja escolar; y finalmente activar una política





de profesorado para atraer y apoyar a los docentes mejor cualificados, eficaces en el aula y que permanezcan en el centro por un tiempo prolongado (Santos-Rego y Lorenzo, 2011). En suma, optimizar el éxito del proceso enseñanza-aprendizaje y de las competencias discentes en las instituciones educativas.

En síntesis, para luchar contra la polarización escolar sería necesario la reflexión y la implicación del conjunto de actores escolares y en particular de la administración educativa, así como repensar y reanudar sus propuestas viables con una ambición educativa para todos, asegurando una enseñanza de calidad y equidad real sobre el conjunto del territorio con el mayor equilibrio posible. No deberíamos admitir el desequilibrio abismal que padecen algunos centros educativos donde la tasa de alumnado migrante extranjero o autóctono de origen extranjero alcanza hasta el 85% o 90%. Centros que presentan el 100% de alumnado migrante extranjero en varias de sus aulas y donde la única persona que parece extranjera y que no habla el árabe dialectal es el profesor-tutor.

En la misma línea argumental, las conclusiones del consejo de la Unión Europea del 29 de noviembre 2009 sobre la educación de alumnado de origen migrantes (2009/C301/07) señalan que: "...Otros hándicaps conjugan la falta de transparencia en el seno de los sistemas escolares y las diferencias de calidad de enseñanza entre centros desembocando en la agrupación y segregación de menores migrantes extranjeros en centros poco eficientes. Esto plantea graves problemas en los sistemas escolares de la Unión Europeo dificultando el éxito escolar para todos y una cohesión social fuerte" (p,27).

Por tanto, conviene recordar que las consecuencias de esta polarización escolar se agudizan cuando los alumnos acuden a los centros de educación secundaria con experiencias escolares en educación primaria marcadas por la segregación, obstaculizando de esa manera la construcción de nuevas redes entre grupo de iguales. En este sentido, debemos prestar especial interés que el primer contacto de este alumnado con menores autóctonos se produce a los 12 años *-y si el centro es de secundaria no tendrá contacto con alumnado autóctono hasta los 18 años en educación superior-*. Algo que produce un impacto emocional significativo en el proceso de construcción de identidad de los menores inmerso en un escenario complejo que se canaliza hacia la *identidad comunitaria* como única salida posible. Proceso de prolongación de la situación de segregación que en numerosas ocasiones se materializa en reagrupaciones étnicas internas en los centros educativos de secundaria sea en las aulas o en los espacios de recreo de dichas instituciones educativas.

Es prioritario proponer y ejecutar mecanismos de carácter preventivo para paliar la segregación escolar y urbana impulsando una ciudadanía responsable, democrática y dialogante y no imponer instrumentos reticentes basados en políticas de discriminación y marginación que conducen a la exclusión académica y por lo tanto social. Abandonar dichas políticas que beneficiarían la educación, más como bien individual de familias más "acomodadas", que como bien social de familias más vulnerables. Especialmente interesante es el hallazgo que establece una relación directa y medible entre la dimensión social y el acceso de los niños migrantes a una educación adaptada independientemente de su estatus constituyendo un esencial derecho indispensable para su bien personal y social como afirma (Kälin, 2003) "la integración social pasa forzosamente por la integración en el sistema educativo sin segregación ni discriminación" (p.14). Del mismo modo, la Comisión



de la Comunidad Europea en materia de educación (2008) subraya que "...los propuestas educativas deben siempre ser consideradas en el contexto más largo de la cohesión social. Un fracaso de la integración plena de los alumnos migrantes en las escuelas es susceptible de traducirse, más generalmente, por el fracaso de la integración social..." (p.9).

A su vez, abunda en su libro verde *migración y movilidad: Desafíos (retos) y oportunidades para los sistemas educativos europeos* (2008), señalando que en presencia de un número importante de extranjeros en los centros educativos:

"Las escuelas deben adaptarse a los cambios sociales e integrar las necesidades específicas del alumnado extranjero en su enfoque tradicional orientado sobre una educación de calidad y equidad. Es la educación la que permite garantizar que estos alumnos adquieran competencias para convertirse en unos ciudadanos integrados, prósperos y productivos en su país de acogida; en otras palabras, es gracias a la educación que la migración puede ser positiva para los propios migrantes y para el país de acogida. La escuela debe desempeñar un papel principal para tratar de crear una sociedad basada en la inclusión para que los jóvenes nacidos de la migración y los del país de acogida, aprendan a conocerse y a respetarse mutuamente..." (p.3) .

En efecto, el fracaso y abandono escolar de la población extranjera puede representar un hándicap importante para su inserción posterior en el mercado laboral, ya que si la escolarización de los niños extranjeros viene definida por la segregación y fracaso escolar, ésta experiencia proseguirá en su vida de adulto corriendo peligro de reproducirse en la generación siguiente de forma sistemática agudizando a su vez las brechas sociales de estos futuros ciudadanos. De ahí que el éxito escolar requiere, como señala Essomba (2014), tres tipos de políticas dirigidas a recursos, *políticas de incremento de recursos indirectos*, de carácter humano destinados a desarrollar programas de atención individualizada, de diversificación curricular o de acompañamiento en los procesos de transición, *políticas de incremento de recursos directos*, en cuanto a becas y ayudas educativas y *políticas de incremento de capital cultural* del sistema relacionadas con la formación del profesorado. A nuestro modo de ver, la escuela debería proporcionar a alumnado extranjero una educación:

- Accesible: En igualdad de condiciones y más aún a los grupos más vulnerables
- Adaptable: A los intereses, necesidades y prioridades de los alumnos, de las familias autóctonas e migrantes y del propio contexto social de los centros educativos.
- Alternativa: Con profesorado estimulado para la innovación y la investigación en nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje y capaz a su vez de dedicar un mayor esfuerzo a conocer a cada alumno y su estilo de aprendizaje, habilidades, potencialidades y límites.

Pero para ello, consideramos necesario canalizar lo anterior apostando por una *escuela integral* que proporcione conocimientos, procedimientos, aptitudes y actitudes para la adquisición de competencias, con el fin de facilitar la adaptación a una sociedad dinámica y cambiante. Una *escuela participativa* que desarrolle una práctica y cultura participativa basada en informar, formar, comunicar, reflexionar y tomar decisiones conjuntas con los distintos actores. Una *escuela inclusiva* teniendo en cuenta en todo momento la diversidad de intereses, expectativas, capacidades y de ritmos de desarrollo, garantizando con ello la



igualdad de oportunidades y evitando cualquier tipo de marginación o exclusión social. Una *escuela Intercultural* que promueva el conocimiento, el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural para velar por la convivencia y la cohesión en el contexto escolar. Y por último una *escuela que actúe en red* con la corresponsabilidad de todos, a partir de un trabajo bien articulado y coordinado por parte de los organismos como asociaciones e identidades del barrio, Servicios Sociales, Servicios Sanitarios, cooperación intercentros, centros de culto, etc.

En definitiva y tal como recoge el preámbulo de la ley 9/1999 de noviembre de solidaridad en la educación: "En el proceso de desarrollo y avance de la sociedad, la educación se configura como un importante instrumento para impulsar la lucha contra las desigualdades, correspondiéndole al sistema educativo establecer los mecanismos que contribuyan a prevenirlas y compensarlas, cualquiera que sea el motivo que las origine, y promover la transformación social a través de su compromiso solidario con las situaciones de desventaja en las que se encuentran colectivos y grupos que reciben los beneficiarios del sistema".

Referencias bibliográficas.

- Alegre, M.A (2010). Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, 113(31), 1157-1178.
- Casasempere Satorres, A.V. (2013). La mediación intercultural como agente articulador de las relaciones positivas entre la familia de origen inmigrante y los centros educativos. Cardona, M^a. C, Chiner, E, Giner Gomis, A, (Coords). *Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*. Universidad de Alicante. 88-94.
- Catarci, M. (2016). Intercultural Mediation as a strategy to facilitate relations between the School and Immigrant Families. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 127-140.
- Córdoba, C. (2009). Alumnos extranjeros y elección del centro. *El discurso de directores y madres en dos ciudades de Andalucía*. III Jornadas de Sociología. Desigualdad en las sociedades contemporáneas.
- Commission des Communautés Européennes (2008), *Livre vert. Migration et mobilité: enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens*, COM 423 final, Bruxelles.
- Consejería de Educación y Universidades de la Región de Murcia. (2016). Educarm 2.0//infantil y primaria y Educarm 2.0//secundaria y bachillerato. Recuperado de <http://www.educarm.es/admision>
- Chamseddine, M. (2015). Construcción de identidad compartida en un aula intercultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 69-81.
- Essomba, M.A. (2014). Políticas de escolarización del alumnado de origen extranjero en el estado español hoy. análisis y propuestas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 13-27.
- Escarbajal, A., & Morales, A. (2016). Estudio de las competencias interculturales del profesorado en Educación Secundaria. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 6, 146-161.



- Figueredo, V., & Ortiz, L. (2014). Desarrollo de competencias interculturales en la formación del profesorado en Andalucía. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5 (2),160-179.
- Franzé, A., Poveda, D., Jociles, M.I., Rivas, A.M., Villaamil, F., Peláez, C., & Sánchez, P. (2012). La segregación étnica en la educación secundaria de la ciudad de Madrid: un mapa y una lectura crítica. García Castaño, F.J. y Carrasco Pons, S. (eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: IFIIE-CREADE.
- Garcia, F.J., Olmos, A., Rubio, M., & Capellán, L. (2014). Sobre agrupamiento, concentración, segregación o guetización escolar: claves para un análisis interpretativo de tales situaciones y procesos. Blanco-Fernández, C. (Coord). *Movilidad humana y diversidad social en un contexto de crisis económica internacional*, 253-276.
- Garreta, J. (2008). Familias inmigradas-escuela: proximidades y distancias, *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, 380, 90-93.
- Gil-Jaurena, I. (2012). Análisis de recursos educativos en primaria desde una perspectiva intercultural. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(5), 31-46.
- González Falcón, I., & Romero Muñoz, A. (2011). Prejuicios y estereotipos hacia las familias inmigrantes en la comunidad educativa. Repercusiones en la relación familia escuela. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía, 1565-1574. Granada: Instituto de Migraciones.
- Hernández Prados, M.A., Gomariz Vicente M.A., Parra Martínez, J., & García Sanz, M.P. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: un estudio comparativo. *Revista Educación XX1*, 19, 127-151.
- Kälin, W. (2003). *Human Rights and the Integration of Migrants, in Migration an International Legal Norms*, ed. Aleinikoff et Chétail.
- Leiva, J., & Moreno, N. (2011). Construyendo comunidades virtuales de aprendizaje intercultural en la escuela. *Actas del VI Encuentro "Tendiendo puentes hacia la interculturalidad"*. Málaga: Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Málaga.
- León, B., Felipe, E., Gómez, T., Gonzalo, M., & Latas, C. (2007). Socialización y autoconcepto en una muestra de alumnos inmigrantes marroquíes. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 53-65.
- Martín, E. (2010). Actores y mecanismos de categorización de los hijos de familias inmigrante en la escuela. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 41-58.
- Martínez Usarralde, M.J., Sahuquillo Mateo, P., & García Raga, L. (2012). Identidad y responsabilidades socioeducativas del mediador escolar y del mediador intercultural: hacia una clarificación de funciones. *Revista Mediaciones Sociales*, 11, II semestre, 47-71.
- Moreno M.A. (2002). Neoliberalismo, escuela pública y educación intercultural: contexto e implicaciones. *Trabajo de investigación*. Universidad de Murcia.
- Moreno, (2013). La guetización escolar, una nueva forma de exclusión educativa. *Revista de Educación*, 361, 358-378.
- MECD, (2016). *Informe estadístico 2016*. Madrid. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.





- Navarro, J. (2015). Estudio del rendimiento escolar entre el alumnado inmigrante y el alumnado autóctono de origen extranjero en la Educación Secundaria. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- OCDE (2012). *International Migration Outlook: SOPEMI 2011*. París, OECD
- Ortiz, M. (2010). Ineficacia de las medidas para garantizar la igualdad de oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(3), 1-7
- Ortiz, M. (2014). Inmigración, escuela y exclusión. *Revista Empiria de Metodología de Ciencias Sociales*, 28, 59-78.
- Rahona López, M & Morales Seguera, S. (2013). Diferencias en el rendimiento académico de nativos e inmigrantes en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(6), 72-90.
- Rubia, F.A (2013). La segregación escolar en nuestro sistema educativo. *Fórum Aragón*, 10, 47-52.
- Santos-Rego, M.A., y Lorenzo-Moledo, M. (2011). Inmigración, Educación y Segregación: ¿Qué ha Pasado en España?. *Revista portuguesa de pedagogía*, Extra-Serie, 411-425.
- Santos Rego, M.A., Godás Otero, A., & Lorenzo Moledo, M. (2016) ¿Puede la implicación de los padres mejorar el estudio de sus hijos en la escuela? La evidencia de un programa pedagógico. *Revista Estudios sobre Educación*, 30, 9-30.
- Schmidtke, H.P. (2007). El fenómeno de la inmigración y su respuesta pedagógico-intercultural en Alemania: Hacia la pedagogía de la diversidad. En J.L. Álvarez Castillo & L. Batanaz Palomares (Eds). *Educación intercultural e inmigración: de la teoría a la práctica*, 77-92. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S, L.
- Zamora, B. M. (2008). Qué escuela, para qué inmigrantes. Zonas de procedencia y tipos de escolarización: el caso de Canarias. *Revista de sociología Papers*. (Ejemplar dedicado a: Ciutats i immigració), 89, 11-39.
- Zinovyeva, N., Felgueroso, F., y Vázquez, P. (2008). Immigration and Students' Achievement in Spain. Serie capital humano y empleo. *Informe Fedea*, 1-34. Madrid: Fedea

