

La segregación escolar en nuestro sistema educativo

Fernando Andrés Rubia

Maestro y sociólogo

En los últimos años se han multiplicado los estudios europeos de política educativa que analizan el fenómeno de la segregación escolar¹. Los cambios demográficos provocados por la inmigración y los cambios en los mecanismos de acceso a la escuela han incrementado la segregación escolar y la preocupación por el tema.

En España, la llegada al gobierno del Partido Popular y la presentación de un nuevo proyecto de ley ha introducido el problema en el debate educativo. Y lo ha hecho además de una forma particular, al reconocer en el proyecto de la LOMCE la posibilidad de concertar los centros que segregan por sexo. Se trataría no solo de un claro caso de segregación sino además de una forma manifiesta de apoyo por parte de la Administración. Sin embargo, no debemos olvidar que en nuestro sistema educativo se dan otras formas de segregación que se han ido consolidando en la última década.

Durante este tiempo, diversos factores han interactuado favoreciendo dinámicas de escolarización que han permitido la concentración de grupos socialmente homogéneos en algunos centros educativos; tanto de las capas altas (elitización) como de las bajas (guetización) de la estructura social. En realidad, asistimos en los últimos años² a la introducción de medidas de lo que se ha dado en denominar en el ámbito de la política educativa del "cuasi-mercado educativo", es decir, la introducción de lógicas de mercado (des sectores neoliberales) aunque con un resultado híbrido que combina la tendencia a la mercantilización con procesos organizativos de control público. Entre ellas, destacamos: la existencia de una red escolar diversificada y en competencia (pública y privada); la implementación de sistemas de financiación centrados en la demanda (cheque escolar); la presencia del sector privado en la gestión, provisión y evaluación de una parte significativa de la oferta educativa; y la generalización de mecanismos de autonomía de los centros públicos y privados en la definición del currículum, de la administración de recursos, de los presupuestos y de los sistemas de admisión de alumnos.

El problema de la segregación escolar afecta no solo a los alumnos y sus familias, también y especialmente a la

eficacia y la equidad del sistema educativo, y sus graves consecuencias se reflejan por un lado en una organización escolar ineficiente, con una elevada proporción de alumnos que abandonan el sistema sin titular y consecuentemente con un incremento del número de jóvenes sin cualificar; y por otro en un descenso del bienestar colectivo, en la reducción de la cohesión social y en el ámbito económico, en la pérdida de productividad y de crecimiento. Las investigaciones sobre la segregación escolar ponen de manifiesto sobre todo las nefastas consecuencias que tiene sobre los resultados educativos de los alumnos más desfavorecidos.

Como expresa Dupriez (2009) si la escuela es la institución por excelencia que debe preparar para la vida pública y ciudadana en una sociedad pluralista, entonces debe ser el lugar donde cada niño aprenda a convivir con los otros, donde descubra también otras culturas diferentes a la que conoce en su familia. Desde esta perspectiva cada centro debería ser, de alguna forma, un microcosmos en el que se encuentren la diversidad de alumnos procedentes de la diversidad de clases sociales y minorías culturales.

Pierre Merle (2012) afirma que la segregación, como un proceso de separación de individuos, tiene en la escuela cuatro dimensiones diferentes y como todo fenómeno social complejo, el análisis de la segregación escolar "requiere una contextualización socioeconómica ya que es en ella en la que encuentra su fundamento". Empezaremos entonces analizando las cuatro dimensiones de este fenómeno para luego tratar más a fondo los elementos que las provocan y los que las reducen.

Las dimensiones de la segregación

La segregación por sexo. Comenzaremos precisamente por la segregación que ha alarmado a amplios sectores de la sociedad y de la comunidad educativa. Si nos remontamos a los orígenes de los sistemas educativos encontramos siempre grandes desigualdades tanto en la escolarización del alumnado como en el contenido escolar; eran muy pocos los que tenían acceso y siempre una parte seleccionada de la sociedad por su origen social, pero además encontramos que la educación de los dos sexos se especializaba y justificaba mediante la distinción de roles sociales. Así las jóvenes se preparaban para las tareas relacionadas con el hogar. Esta ideología sexista, que fue dominante durante siglos, condenó a la mujer al espacio privado y al encierro doméstico.

El sexo como variable biológica, se convierte en una variable social a partir de que las desigualdades de tra-

¹ En el sistema norteamericano, el Informe Coleman se cita frecuentemente como la primera llamada de atención sobre los efectos de la segregación. Coleman estimuló además el inicio de una serie de investigaciones en las que se mostraba que la segregación provocaba desigualdades en los aprendizajes, y por tanto iban en contra de la igualdad de oportunidades.

² Especialmente en las comunidades autónomas que han sido bandera del Partido Popular: Madrid y Comunidad Valenciana.

vectorias escolares acaben conceptualizándose. Así, en la actualidad, una parte de esta tradición se mantiene mediante los roles asignados a la mujer (educar, cuidar, atender) que orientan su especialización escolar y profesional hacia la salud, lo social y la enseñanza. Pero también a través de los estereotipos sexuales de una parte del profesorado (la supuesta superioridad de las chicas en las áreas de letras y de los chicos en las ciencias, o últimamente la superioridad de las chicas en las tareas escolares) que favorecen la idea de atribuir competencias a cada sexo.

Pero además, la escuela actúa explícitamente como agente de diferenciación de géneros cuando en ella se practica la enseñanza segregada por sexos. La segregación se acentúa si además existen variaciones curriculares en función del sexo del educando. Así fue durante el franquismo hasta la Ley General de Educación y la implantación de la EGB en los años setenta. En las ciudades lo habitual era encontrar un único instituto para chicos y otro diferente para chicas. Lo mismo sucedía en los numerosos centros privados católicos. En las llamadas escuelas nacionales de primaria se organizaban aulas masculinas y femeninas si contaban con un número de alumnos suficiente, si no, la clase quedaba dividida por la mitad y los chicos se situaban a un lado y las chicas a otro.

Durante la II República, en que la enseñanza se convirtió por primera vez en uno de los objetivos fundamentales del gobierno, fue mixta. Y también fue así al restaurarse la democracia. Sin embargo subsisten pequeños reductos de segregación ligados a grupos católicos extremos (Opus Dei y Legionarios de Cristo) que se apoyan en una clientela seleccionada perteneciente a las clases sociales más acomodadas y con mayores recursos. En el actual proceso de reconfiguración del sistema educativo nos encontramos con los intentos de los gobiernos conservadores por concertar, es decir, financiar con recursos públicos, la educación de estos centros. El tribunal supremo sentenció que no podía aceptarse porque contravenía la actual ley de Educación, la LOE. En respuesta, el gobierno conservador introdujo en su proyecto de ley, de forma expresa, la posibilidad de concertar estos centros segregadores. En justificaciones posteriores han defendido su postura recurriendo al escaso número de centros y su carácter prácticamente anecdótico, como si su baja repercusión les disculpara. El Consejo de Estado en su informe mostró su preocupación por esta práctica y planteó la obligación de argumentar expresamente el por qué de este tipo de prácticas.

Por último, no está de más recordar que la enseñanza mixta no garantiza la coeducación, aunque evidentemente la segregada la descarta; coeducar consiste en educar evitando discriminaciones de género en el trato y en la orientación intelectual, moral y profesional.

La segregación étnica. Esta segregación escolar específica resulta de la concentración de la población inmigrante o de minorías étnicas en determinadas escuelas.

En España, y concretamente en Aragón, no se ha producido como en otros países un proceso de concentración de familias inmigrantes en determinados barrios, por el contrario ha habido una combinación de dispersión con pequeñas concentraciones. Frente al caso francés, en nuestro país no se han erigido nuevos barrios exclusivamente para ellos, lo que han hecho es ocupar las viviendas vacías de los barrios con precios más bajos, configurando así un complejo mosaico étnico y cultural. También podemos encontrar minorías en las zonas rurales en las que encuentran empleo básicamente en las tareas agrícolas.

Quizá lo más destacado del proceso migratorio haya sido su concentración temporal, prácticamente el grueso de la población inmigrante llegó en poco más de una década, entre finales del siglo pasado y la actualidad, con el freno que ha supuesto la crisis de los últimos años. En estos momentos hay una tendencia a la inversión y nuestro país pierde población por los retornos y por la emigración de los autóctonos. Los inmigrantes llegaron a ser el 12% de la población española y Aragón llegó a recibir por encima de la media, en 2010 eran el 12'8% de su población³. La población que inmigró se puede caracterizar por la diversidad de orígenes: aunque han destacado los grupos latinoamericanos (Ecuador, Colombia), norteafricanos (Marruecos) subsaharianos (Senegal y Gambia), del este de Europa (Rumania y Bulgaria) y asiáticos (China); por unas tasas de natalidad más altas que las de la población autóctona; y por una mayor movilidad espacial.

En cuanto al aspecto escolar muy pronto destacó su concentración en centros públicos, es decir, seguían un patrón segregador, que contrasta con la concentración de la población autóctona en los colegios privados concertados. El alumnado extranjero matriculado en enseñanzas de régimen general pasó de ser en 2001 el 2,9 del total del alumnado al 12,4% en el curso 2010-11. La escuela pública continúa siendo la principal receptora del alumnado inmigrante, el 78,3% del alumnado de procedencia extranjera que reside en Aragón estaba matriculado ese curso en uno de esos centros, frente a un 19% que iban a centros concertados y un 2,5% que asiste a los colegios privados⁴. Sin embargo, estas cifras agregadas no deben ocultarnos que la proporción de alumnado inmigrante en algunos centros y aulas supera el 50%. El contexto de aprendizaje creado por la fuerte concentración de alumnos inmigrantes, generalmente con dificultades de aprendizaje, provoca también un bajo progreso, más débil comparado con otros alumnos escolarizados en

³ Datos del CESA obtenidos del *Informe socioeconómico de la década 2001-2010 en Aragón*. Descargado de: <http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/OrganosConsulti->

[vos/ConsejoEconomicoSocialAragon/Areas/Publicaciones/INFO RMES/INFORME_2011/INFORME_DECADA_2001_2010.pdf](http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/OrganosConsulti-)

⁴ Datos del Ministerio de Educación obtenidos de *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2011*.

otros centros. La segregación étnica que caracteriza la escolarización de los alumnos inmigrantes es un hándicap permanente en su progreso escolar que restringe sus oportunidades de obtener una titulación. También destaca la desigualdad de expectativas respecto del alumnado inmigrante y en relación con su país de origen pudiendo desarrollarse diferentes escalas de xenofobias y xenofobias.

Pero la segregación étnica se ceba especialmente con la minoría tradicional, la población gitana, que en las zonas urbanas se concentra en centros determinados sin seguir una pauta residencial. En nuestra comunidad tenemos varios centros que atienden mayoritariamente a la minoría gitana y que han seguido procesos de guetización sin que la administración educativa haya sido capaz de contener y revertir el proceso.

La segregación académica. La segregación académica es la terminología utilizada por la OCDE para designar la segregación de alumnos por su nivel de competencias escolares. En España la LOGSE extendió el sistema comprensivo mediante la enseñanza obligatoria hasta los 16 años estableciendo dos etapas: primaria y secundaria. A pesar de su concepción comprensiva, la segregación académica la podemos encontrar de cuatro formas diferentes.

La primera, se institucionaliza por la existencia de trayectorias de escolarización establecidas en base a la diferencia de nivel escolar de los alumnos (*early tracking*). En España encontraríamos los PCPI, una vía por la que los alumnos abandonan la ruta común con el supuesto fin de favorecerles y reconducirlos posteriormente hacia la formación profesional. Según Flecha et al. (2011): "La separación del alumnado en distintos itinerarios antes de los 16 años se asocia a un incremento en las desigualdades en su rendimiento escolar". Además, la segregación a edades tempranas tiene un efecto negativo sobre los hijos de las familias con un bajo nivel socioeconómico.

Una segunda forma de segregación académica se basaría en la distinción de centros educativos, según el nivel de competencias medio de sus alumnos. Entre determinadas familias, especialmente de grupos sociales favorecidos, es habitual que el momento de la elección de centro sea especialmente relevante, y se multipliquen esfuerzos para obtener plaza en un centro con el prestigio deseado. Hemos tenido casos, algunos muy conocidos en Aragón, en que se ocultaba información o incluso se falseaban documentos (la declaración de IRPF o la vivienda habitual) con el único fin de obtener plaza en un centro determinado.

Una tercera modalidad se deriva de la forma en que en los centros agrupan a sus alumnos y la existencia de opciones o secciones reservadas a los mejores alumnos. El agrupamiento homogéneo (*streaming*) consiste en adaptar el currículo a los niveles de los grupos, según su rendimiento y dentro de un mismo centro escolar. Para R. Flecha et al. (2011) con este sistema no mejoran los re-

sultados del alumnado con un nivel inferior de rendimiento y sí empeora los resultados de los grupos más vulnerables (inmigrantes, minorías y alumnado con discapacidad). Los casos más conocidos suelen producirse en el paso de primaria a secundaria, algunos centros utilizan la información que obtienen de los colegios para hacer agrupaciones homogéneas.

Una última forma de segregación académica se produce también entre los centros públicos y los privados, consecuencia del llamado derecho a la libre elección de los centros. Los centros privados apoyan la selección de su alumnado mediante sistemas disuasorios de pago de cantidades establecidas por servicios.

El proyecto de la LOMCE introduce modificaciones legales que activan políticas favorecedoras de los centros privados, concertados o no, con más recursos añadidos y medios que favorecen la selección, estimulan la segregación académica y establecen nuevas posibilidades en las trayectorias escolares.

La segregación social. Constituye la separación de alumnado por su origen social. Es globalmente elevada, tanto a nivel de zonas como de centros, como muestran las comparaciones internacionales. En nuestro caso existe una correspondencia demasiado señalada entre los centros y las clases sociales que asisten a los mismos. Los centros privados no concertados acogen en su mayor parte a las clases altas y medias altas, incluyendo profesionales altamente cualificados. Los centros concertados acogen mayoritariamente población de clase media, mientras que entre los centros públicos encontramos algunos que atienden a la clase media y otros a la clase trabajadora y con menos recursos. El estudio de Bernal (2005) referido a la ciudad de Zaragoza constata estos resultados.

La segregación étnica, académica y social correlacionan claramente entre ellas, así la segregación social está ligada a la segregación étnica, ya que la población inmigrante desempeña los empleos de la mano de obra, ocupando los puestos menos remunerados y cualificados. La segregación social y académica son también muy dependientes una de otra.

Pero también se dan casos con resultados contradictorios, en los que se pretende corregir un tipo de segregación y se acaba apoyando otro. En nuestra comunidad en la década pasada el Departamento de Educación puso en marcha en los centros públicos programas de bilingüismo (en diferentes idiomas) dotados especialmente en infantil y primaria con un profesorado específico, que en muchos casos era nativo. En muchos de estos centros, la comunidad educativa pensó que estos programas repercutirían en la recuperación de una parte de la población autóctona, particularmente las clases medias con mayores expectativas, que en años anteriores habían optado por la "huida". De nuevo carecemos de estudios sobre la posible repercusión pero sí que podemos afirmar que algunos de estos centros cambiaron su perfil al intervenir otros factores, como el cambio urbanístico y residencial.

De esta manera, la medida pudo tener un efecto beneficioso y reducir la segregación social y étnica, sin embargo posteriormente sirvió para justificar la segregación académica de los alumnos de incorporación tardía al centro o de los alumnos con dificultades al considerar que no podían seguir el *curriculum bilingüe*.

La intersección de la segregación étnica, académica y social muestra que los fenómenos segregadores son acumulativos y justifican el uso genérico de la expresión “segregación escolar”. Es importante entonces, analizar las condiciones socioeconómicas, ideológicas, escolares y específicamente las políticas educativas que favorecen o reducen los fenómenos de segregación escolar.

Un análisis de las causas

Para algunos autores la introducción de algunos mecanismos de mercado en educación son la causa fundamental de lo que Bagley denominó en 1996 *white flight*, es decir, el abandono por parte de la población con más recursos de los centros públicos a los que empezaban a acudir población procedente de las minorías étnicas. Desde este punto de vista, la desregulación escolar o flexibilización de los procesos de matriculación, sería la causa principal del aumento de la segregación en los sistemas educativos y del incremento de las desigualdades. Podemos decir incluso, que con estas modificaciones los centros desarrollan mecanismos que les permiten llevar a cabo una selección ventajosa: favorecen la entrada a los alumnos de familias mejor situadas en la estructura social, que les ayudan a mantener y mejorar su prestigio y rechazan aquellas otras que por su posición social no les aportan prestigio. En definitiva, los centros consiguen seleccionar a los alumnos que previsiblemente darán un mejor rendimiento.

Hay circunstancias que no justifican la segregación, por ejemplo, la proporción de inmigrantes en una localidad. No es en absoluto un factor decisivo que explique los elevados índices de segregación. La segregación escolar supera con creces la segregación residencial, las concentraciones escolares de alumnado inmigrante o de extracción social desfavorecida es superior a su representación en los barrios.

Otros estudios, que utilizan los datos aportados por PISA, muestran que otro de los factores explicativos más relevantes para la segregación escolar es el modelo de diferenciación institucional, es decir, los sistemas educativos que separan de forma precoz los itinerarios educativos son los más segregadores del alumnado. Estos estudios destacan también que la existencia de más competencia entre centros, con la finalidad de atraer al mejor alumnado, es una causa de segregación social y étnica. En general las investigaciones ponen en evidencia la gran diferencia en la capacidad de las clases medias y medias-altas para eludir los requisitos que regulan el acceso a los centros.

El trabajo de Bernal (2005) ya mencionado, muestra precisamente que la competencia se da principalmente

en el sector privado y entre las clases media y alta. Las expectativas, las experiencias y los objetivos de los padres influyen en la elección de centro. Además las familias de clase media tienen más recursos, más capital cultural y lo utilizan generalmente para buscar una escuela que consideran mejor, y que generalmente no es la más próxima al domicilio. También constata que para muchos grupos sociales la elección de centro es una tarea compleja e incluso desconcertante. De tal forma que la mayoría de los niños de clase media se distribuyen entre las escuelas públicas y privadas de clase media, mientras que el resto de las escuelas públicas atienden a las clases trabajadoras y a la población más desfavorecida. Para Bernal, la clase media se está beneficiando del proceso de elección, mientras que la clase trabajadora, la clase trabajadora se ve anulada ya que, con frecuencia, carece de las habilidades necesarias para beneficiarse de la elección. En los últimos años se ha producido un aumento de la financiación pública hacia la educación privada, sin embargo estos centros utilizan los mecanismos de selección para evitar la entrada de alumnos inmigrantes y gitanos, que no pertenecen al grupo social y cultural mayoritario.

Oscar Valiente (2008) refiriéndose a Cataluña, pero que muestra muchas coincidencias con nuestro caso, entiende que hay una falta de compromiso social por parte de la red escolar concertada y que el modelo de concierto educativo presenta grandes déficits de equidad en lo que respecta al acceso a la educación obligatoria. Pero también la segregación, dentro del propio sector público, está generando fenómenos de concentración del alumnado inmigrante en determinados centros escolares. El riesgo de dualización del sistema educativo es evidente, lo que no es tan evidente es que la brecha social se encuentre únicamente entre centros públicos y concertados.

También podemos encontrar estudios relativos a las actuaciones de los centros escolares que adoptan medidas que les permiten llevar a cabo selecciones negativas, que funcionan de forma paralela a los sistemas de admisión oficial. A ello ha contribuido también la decisión, que ha ido tomando de forma progresiva las clases medias, de optar por la distinción social a través de las acreditaciones académicas. Para lograrlo han dirigido sus estrategias a favorecer espacios socialmente homogéneos que garanticen la socialización en un grupo de iguales. Esto les permite reducir los conflictos y también, mediante las relaciones endogámicas, acceder a un mayor capital cultural y social.

Algunos autores señalan que la LOGSE, que prolongó la escolaridad obligatoria hasta los 16 años y optó por el paso temprano (a los 12 años) a los institutos de secundaria, favoreció también la huida de una parte de las familias hacia centros que garantizasen la continuidad de sus hijos en una misma organización y con el mismo grupo. En ese sentido, la nula reacción de las administraciones educativas para crear centros integrados y el des-

interés del profesorado que prefería mantener separadas dos culturas educativas, también han contribuido.

Nuestro modelo de acceso a la educación permite un amplio margen de elección, además, en general, se suele asignar a las familias el centro solicitado en las primeras opciones. Esto supone un alto grado de satisfacción pero deja muy poco margen a la intervención pública para corregir las consecuencias no deseadas de segregación.

No debemos olvidar que los propios centros contribuyen a los procesos de segregación escolar. Como ya hemos visto, la selección inversa o negativa que practican algunos centros concertados, tanto desde el punto de vista económico como cultural, es una de las causas por las que no pueden acceder determinados grupos sociales a esta red de centros. También, reconocer, que el profesorado de algunos centros públicos intenta preservar sus buenas condiciones de trabajo a través de planteamientos discriminatorios⁵. Por último, también es rechazable la pasividad en algunos sectores de los claustros de profesores que parecen tirar la toalla y no muestran la necesaria implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos.

Otros análisis internacionales muestran que la composición socioeconómica de las escuelas tiene tanto impacto sobre la progresión de los alumnos como el estatus socioeconómico individual. La mayoría de las investigaciones sobre el efecto composición tienen lugar en países caracterizados por la libre elección de las familias y por una segregación importante entre centros (Nueva Zelanda, Inglaterra, Bélgica u Holanda) donde se observa una influencia significativa de la composición; y en un país como Estados Unidos en que la segregación es un tema antiguo y la libre elección (*free choice*) es objeto de experimentación.

Dupriez defiende que entre los sistemas escolares que han creado un tronco común de larga duración hasta los 15 o 16 años, los que producen los mejores resultados para los alumnos flojos o de origen social desfavorecido son los que se basan en el trabajo individualizado y recurren menos a la repetición de curso. También recuerda que en Inglaterra las medidas de cuasi-mercado (La aplicación de la libre elección de escuela por los padres, la acentuación de la autonomía, la publicación de los proyectos de las escuelas y de los resultados de las escuelas a las pruebas externas) tuvieron un efecto positivo al principio (esto se explica porque algunas familias pudieron elegir centros a los que anteriormente no podían optar) y negativo posteriormente al acentuar la "libertad de oferta" en materia de programación y selección de alumnos, es decir justificando la especialización de cen-

⁵ Para mantener una mayor homogeneidad entre su alumnado recurren al transporte escolar que facilita la llegada de alumnos de otras zonas urbanas y su coste, junto al de otras actividades, contribuye al mismo fin.

tros y la selección de alumnos que derivó en una acentuación de la segregación.

Dupriez sostiene también que un sistema escolar muy descentralizado como el belga favorece la doble elección tanto de las familias como de los centros resultando un entorno favorable a la segregación y al incremento de las desigualdades sociales.

Carrasco et al. (2009) recuerdan que en el estudio que hizo Nurse (2009) para la OCDE⁶ ya prevenía contra el fracaso de las prácticas educativas basadas en una organización interna segregada. En Aragón desconocemos que proporción de nuestros centros desarrollan esta práctica pero en Cataluña, por ejemplo, uno de cada tres centros separa a los alumnos por niveles, y además este tipo de agrupación es mucho más frecuente entre los centros que atienden a la población más desfavorecida y de origen inmigrante. Lo más grave, quizá sea que las diferencias de nivel entre el alumnado autóctono e inmigrante son menores en otros países que curiosamente tienen una proporción mayor de alumnado de origen extranjero, pero que no practican este tipo de segregación.

Conclusiones

La composición social de las escuelas es un aspecto fundamental de la igualdad de oportunidades educativas y consecuentemente debe ser un ámbito prioritario de actuación de las políticas educativas. La consolidación de estos procesos modifica radicalmente las oportunidades educativas del alumnado. Algunos centros escolares desarrollan su actividad educativa con un alumnado social y culturalmente homogéneo, en entornos de socialización familiar favorables a la escuela y con expectativas educativas elevadas. Mientras que otros se enfrentan a una notable diversidad cultural y de estilos de socialización, con entornos menos favorables hacia la actividad escolar y expectativas muy desiguales sobre su formación y titulación de los alumnos.

Las desigualdades en los resultados educativos entre un tipo y otro de centros nos indican que se trata de una cuestión fundamental para entender la reproducción social y señala los obstáculos que los grupos sociales más desfavorecidos encuentran para aprovechar las oportunidades meritocráticas que se les ofrece.

En los últimos años asistimos además, a una gravísima desviación de recursos públicos de los centros caracterizados por la diversidad a centros homogéneos a los que asisten los grupos más favorecidos de la estructura social.

Hay un margen en la política educativa para corregir el fenómeno y no podemos aceptar que la segregación escolar sea únicamente un reflejo de la distribución desigual de los grupos sociales en el territorio. Medidas como la reserva de plazas escolares, políticas de consenso y colaboración entre centros, la zonificación, la persecución

⁶ *What works in migrant education.*

del fraude en el proceso de escolarización y el compromiso social son imprescindibles para reducir la segregación. Es necesario también, generar sinergias y complicidades, especialmente entre los menos implicados hasta ahora.

Dupriez ha mostrado que, por un lado, hay una influencia directa del grupo escolar sobre cada uno de los alumnos que se refleja en una diversidad de procesos de identificación con sus iguales, de comparación entre alumnos, y de presiones normativas del grupo sobre los individuos. Y por otro lado, también hay una influencia indirecta en la composición en la medida en que cada centro actúa de forma diferente sobre aspectos fundamentales de la actividad escolar: establece si el tiempo de trabajo es más importante o no, si el currículum real es exigente, si hay un clima de clase con menos trastornos, si las preguntas del profesor son intelectualmente más exigentes, si la dirección del centro está más preocupada por los temas pedagógicos... La administración educativa, los centros y el profesorado deben actuar sobre estos factores para contribuir de forma positiva a la mejora del contexto y de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como alternativa queremos apuntar que el modelo inclusivo desarrolla acciones educativas para proporcionar el apoyo necesario a todo el alumnado, manteniendo a la vez un entorno de aprendizaje común y reorganizando los recursos disponibles. El modelo inclusivo implica la participación de todo el alumnado en las mismas actividades de aprendizaje, el profesorado debe mantener un marco de trabajo común en la medida de lo posible. Stainback, S. y Stainback, W. (2007) señalan tres estrategias para llevar a cabo esta tarea: el establecimiento de objetivos de aprendizaje flexibles (adaptación de objetivos específicos a las necesidades de algunos alumnos, tomando como referencia el currículum común), la adaptación de las actividades de aprendizaje (modificando el procedimiento para alcanzar los objetivos, en lugar de adaptar el objetivo en sí mismo), y mediante adaptaciones múltiples (una combinación de ambas).

Un modelo inclusivo también supone, por un lado, asignar los recursos necesarios y el apoyo de la administración a los centros escolares ordinarios, y por otro, utilizarlos de la forma más efectiva posible. Por último, debemos considerar que el rendimiento escolar aumenta cuando el alumnado se expone a una mayor interacción educativa y cultural con otros agentes sociales, especialmente con los miembros de su familia.

Por último recomendar la lectura y puesta en práctica de las actuaciones y propuestas metodológicas formuladas por Flecha et al. (2011) para el éxito escolar. En este trabajo de investigación encontramos propuestas interesantes que deberían conocerse y aplicarse ya que pretenden extender el éxito escolar a esa parte de la población que suele quedar excluida, respetando además su permanencia en el grupo de iguales, siguiendo un modelo integrador.

BIBLIOGRAFÍA

- Alegre, M. A. y Ferrer, G. (2010), "School regimes and education equity: some insights based on PISA 2006" en *British Educational Research Journal*, núm. 36, págs. 433-461.
- Benito, Ricard y González, Isaac (2007), *Procesos de segregación escolar a Catalunya*, Fundació Jaume Bofill, Mediterrànea, Barcelona.
- Bernal, José Luis (2005), "Parental choice, social class and market forces: the consequences of privatization of public services in education" en *Journal of Education Policy*, Vol. 20, núm. 6, págs. 779-792.
- Capsada, Queralt (2013), "Dime cuál es tu escuela y te diré quiénes son tus padres", *El País*
- Dupriez, Vincent (2009), *La segregació escolar: reptes socials i polítics*, Fundació Jaume Bofill, Barcelona.
- Flecha, Ramón et al. (2011), *Actuaciones de éxito en la escuelas europeas*, Ministerio de Educación, Madrid.
- Merle, Pierre (2012), *La ségrégation scolaire*, La Découverte, Paris.
- Orfield, Gary (2011), *Alternatives a la segregació escolar als Estats Units: el cas de les magnet schools*, Fundació Jaume Bofill, Barcelona.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2007) *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*, Narcea, Madrid.
- Tarabini, Aina (coord.) (2013), *Les escoles magnet. Una aposta per l'excel·lència i l'equitat*, Fundació Jaume Bofill, Barcelona.
- Valiente, Oscar (2008), "¿A qué juega la concertada? La segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña (2001-2006)", en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, núm. 12, págs. 1-23.
- Van Zanten, A. (2006), "Une discrimination banalisée? L'évitement de la mixité sociale et raciale dans les établissements scolaire", en D. y E. Fassin (Eds.), *De la question sociale à la question raciale?* Págs. 195-210. La Découverte, Paris.
- Van Zanten, A. (2001), *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Presses Universitaires de France, Paris.