



# Informe investigación

**Experiencias en el marco de la UE sobre educación intercultural e escuela inclusiva. Análisis y comparación de las Políticas Europeas, y comparativa entre las políticas desarrolladas por los países miembros.**

Andrea García-Santesmases Fernández  
Carolina Herrero Schell



# Índice

---

## 1. INTRODUCCIÓN

- 1.1. Antecedentes de la investigación.....
- 1.2. Pregunta de investigación.....
- 1.3. Objetivos.....
- 1.4 Metodología .....

## 2. MARCO TEÓRICO. Análisis Fuentes Secundarias

- 2.1. Modelos de gestión de la diversidad cultural en la UE.....
  - 2.1.1. El modelo inglés.....
  - 2.1.2. El modelo francés.....
  - 2.1.3. El modelo alemán.....
- 2. 2. La diversidad cultural en las aulas europeas.....
  - 2. 2.1. Política europea en torno al concepto de integración.....
  - 2. 2.2.Recomendaciones educativas para alcanzar la inclusión.....
  - 2.2.3. El concepto de ciudadanía en la oferta curricular.....
- 2. 3. El estado de la cuestión: la integración escolar del alumnado de origen inmigrante en los sistemas educativos de RU, Francia y Alemania...
  - 2.3.1. Datos a nivel europeo.....
  - 2.3.2. Investigaciones comparativas.....

## 3. LA VISIÓN DE LOS AGENTES IMPLICADOS. Análisis y resultados fuentes primarias

- 3.1. El papel del Estado y de las políticas educativas que abordan la diversidad cultural.....
- 3.2 Barreras de la integración exitosa en el sistema educativo.....
- 3.3 Diferencias por razón de sexo .....
- 3.4 Diferencias por origen cultural .....

## 4. CONCLUSIONES.....

## 5. NOTAS Y BIBLIOGRAFÍA.....



# 1. Presentación Investigación

## 1.1 Antecedentes de la investigación.

España es un país con gran tradición migratoria, tanto a nivel nacional como internacional. A partir de los años 80 del s. XX, debido al desarrollo económico y la llegada de la democracia, cambia la dinámica migratoria del país (que hasta ese momento había hecho de España “un país de emigrantes”) y se convierte en un núcleo receptor de inmigración. En pocas décadas, recibe millones de personas procedentes de regiones y culturas distintas; esta diversidad se ve reflejada en todas las esferas sociales, entre ellas y de forma significativa se encuentra la escuela.

La llegada de la multiculturalidad a los centros educativos abre un interesante debate en torno a la gestión de esta diversidad y a los proyectos y políticas educativas más adecuados para afrontarla. Uno de los principales retos a los que se enfrenta la educación inclusiva es la conjugación del respeto a la diversidad cultural con el mantenimiento de los logros en materia de igualdad de género.

En otros países europeos la llegada de inmigración fue anterior por lo que han tenido segundas y terceras generaciones de población de origen inmigrante en las aulas. Conocer su gestión de esa diversidad cultural en el ámbito educativo, tanto a través de las políticas públicas que han diseñado como de la experiencia de los actores implicados, resulta imprescindible para entender el caso español y diseñar políticas públicas y programas educativos adecuados y eficaces.

Francia, Alemania y Reino Unido resultan referentes europeos de distintos modelos de gestión de la diversidad cultural, lo que les convierte en objetos de estudio clave para entender el impacto de estos enfoques sobre el acceso, permanencia y éxito de las segundas y terceras generaciones de inmigrantes en el sistema educativo.

## 1. 2. Pregunta de investigación.

*Objetivo general:* Analizar comparativamente los referentes europeos en la gestión de la diversidad cultural en relación a la integración y éxito escolar de las segundas y terceras generaciones de inmigrantes.



### 1.3. Objetivos.

- Explicar los modelos de gestión de la diversidad cultural sobre los que plantean sus políticas públicas Reino Unido, Francia y Alemania.
- Analizar los planes, programas y políticas educativas que han adoptados estos países para responder a la llegada de población de origen inmigrante al sistema educativo.
- Comparar el efecto de estas políticas en el acceso, permanencia y éxito escolar de los jóvenes de origen inmigrante en los países de acogida.

### 1.4. Metodología.

En primer lugar, se procede a un análisis de fuentes secundarias mediante la búsqueda de literatura científica en las principales bases de datos de ciencias sociales. En este caso, dada la temática de estudio la búsqueda se realiza principalmente a través de Isi Web of Knowledge. Esta búsqueda de bibliografía sirve para refinar la pregunta y acotar los objetivos de investigación, de forma que resulten acordes a los debates actuales y puedan concluir en aportaciones científicas interesantes.

La primera parte del análisis de fuentes secundarias permite trazar una perspectiva histórica que contextualiza las diferencias ideológicas y prácticas que subyacen a los tres modelos europeos (francés, inglés, alemán) de referencia en la gestión de la diversidad cultural. La segunda parte supone la revisión de los estudios actuales que analizan de forma comparativa la integración del alumnado de origen inmigrante dentro de los sistemas educativos de la Unión Europea.

En segundo lugar y como respuesta al tercer objetivo de investigación, se analizan los discursos de los agentes implicados, desde aquellos relacionados con la aplicación de las políticas públicas hasta organizaciones del tercer sector que se encuentran implicadas en estos temas y, por supuesto, miembros de la comunidad educativa. Para obtener esta información se opta por realizar entrevistas de carácter estructurado a partir de un guión preestablecido que facilite la comparación entre los países. El guión se divide en dos apartados: el primero pregunta acerca del proyecto y de la persona que responde al cuestionario, para contextualizar el discurso personal y organizacional del sujeto; en segundo lugar, se plantean las preguntas que aluden más directamente a los objetivos de investigación como es el impacto de las políticas educativas y la influencia del género y el origen cultural en el éxito del alumnado de origen inmigrante.



## 2. Marco Teórico.

# Análisis Fuentes Secundarias

---

### 2. 1. MODELOS DE GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA UE.

Los modelos de gestión de la diversidad cultural se definen en función de la concepción del trabajo inmigrante, del código de la nacionalidad y de la relación del Estado con las minorías étnicas. La integración de la población de origen inmigrante por parte de los países europeos ha seguido distintas líneas políticas, las cuales han tenido gran importancia en el diseño y aplicación de los planes educativos así como en los efectos de éstos sobre la integración y éxito escolar de las segundas y terceras generaciones. Esta variación intra-europea se debe, en gran parte, a la especificidad migratoria de cada uno de los países, en los cuales los flujos y pautas migratorias han seguido caminos diferentes.

A pesar de esta diversidad, los modelos de integración-incorporación de la población de origen inmigrante suelen agruparse en tres: asimilacionista o republicano (basado en la tesis de que la población inmigrante debe adaptarse a las normas y valores de la sociedad de acogida, Francia sería el máximo representante de este modelo); multiculturalista o pluralista (caracterizado por el respeto a la diversidad cultural, presente en países como Reino Unido, los Países Bajos o Canadá); y de separación o exclusión (determinado por un marco jurídico restrictivo sobre inmigración y acceso a la ciudadanía y caracterizado por la separación entre comunidades étnico-culturales, Austria y Alemania serían ejemplos representativos de este modelo). (Rodríguez García, 2007).

Otra forma de clasificar los modelos europeos es la propuesta por Soysal (1994) que distingue entre el modelo "corporativista", el "individualista" y el "estatista". El primero hace referencia a los países, como Suecia o los Países Bajos, que reconocen a las minorías étnicas de manera institucional, de forma similar al resto de grupos corporativizado que se relacionan con el Estado; el segundo, cuyo representante sería Reino Unido, se enfoca en la incorporación de los inmigrantes a nivel individual, principalmente a través de su integración en el mercado de trabajo. Por último, el tercer modelo, cuyo máximo representante sería Francia, que también parte de una perspectiva individualista pero pone el énfasis en el papel del Estado.

Por su parte, D. Faas (2011) propone cuatro categorías que agrupan a los países europeos en función de su abordaje de la diversidad cultural y su concepción de la identidad europea:

1. Sociedades con gran trayectoria migratoria, cuya principal representante es Alemania, que han desarrollado una visión mono-cultural de la sociedad pero desde una perspectiva europeísta.
2. Sociedades con gran trayectoria migratoria, como Inglaterra, que apuestan por el multiculturalismo y mantienen una postura de escepticismo frente a la idea de una identidad europea.
3. Sociedades en las cuales la migración es reciente, como es el caso de Grecia, en las cuales convive la identidad multicultural con el sentimiento de pertenencia a Europa.
4. Sociedades de reciente inmigración, de las cuales Irlanda sería un buen ejemplo, que cuentan con un enfoque de carácter multicultural pero miran las instituciones europeas con gran escepticismo.

### 2.1.1. El modelo inglés

La llegada de población inmigrante, de manera significativa y regular, a Reino Unido puede fijarse a mediados del s. XX, hasta ese momento el país había mantenido una identidad homogénea configurada por una población blanca, anglosajona y protestante (Emmanuele Todd, 1996). A partir de los años 40, y de manera más importante en los 50 y 60, llegan grandes flujos de población inmigrante, principalmente procedentes de las antiguas colonias inglesas, propiciados por un marco legal poco restrictivo y un crecimiento económico que demanda mano de obra; este periodo (1948-1962) es denominado "de puertas abiertas" para los ciudadanos de ex colonias, principalmente antillanos, indios, pakistaníes y bangladeshíes, que son equiparados en derechos a los ciudadanos ingleses (Latorre, 2008).

La gestión de la diversidad cultural se hace tomando como referencia el modelo de EEUU, M. Latorre (2008) explica *"siguiendo una concepción de las relaciones étnicas muy deudora de los Estados Unidos (hacia donde miraban frecuentemente tanto políticos como expertos británicos), de 'negros-blancos', las nuevas comunidades de inmigrantes fueron "racializadas" y bajo la categoría de "negro" se incluyó tanto a los caribeños como a los asiáticos"*<sup>1</sup>.

Comienza a afianzarse un modelo multicultural que entiende a los grupos culturales como universos particulares, con una idiosincrasia propia y una serie de reglas y valores que deben ser respetados. Se parte del supuesto de que estos grupos quieren preservar su identidad cultural y religiosa a través de la presencia en el espacio público mediante la



conformación de asociaciones e instituciones propias (escuelas, iglesias, etc.). Esta perspectiva entraña el peligro de reificar las comunidades como entidades autónomas y homogéneas internamente, en lugar de tener en cuenta lo que señalan Alexander, C; Edwards, R & Temple, B en su artículo "Contesting Cultural Communities: Language, Ethnicity and Citizenship in Britain": *"Minority ethnic 'community', like other forms of 'community', is then perhaps best understood as a network of alliances-'ties between people'-which may be situational and temporary in form and may bear only tangential reference to the institutional dimensions of 'community'"*<sup>2</sup>.

En esta primera etapa, las políticas educativas dirigidas a la gestión de la diversidad cultural persiguen la asimilación del alumnado de origen inmigrante mediante, por ejemplo, la inversión económica en la enseñanza de la lengua inglesa (Swann 1985). Se aplican medidas de carácter compensatorio, diseñadas a partir del supuesto "déficit" que presenta el alumnado extranjero, como la dispersión de estos estudiantes en distintas escuelas para evitar su concentración y la guetización de los centros educativos.

Posteriormente, entre los años 1962 y 1974 se produce la etapa concerniente a la "inmigración secundaria" (en contraposición a la denominada "inmigración primaria" del periodo precedente) en la que si bien se restringe la llegada de población inmigrante, también se ponen en marcha políticas de reagrupación familiar que permiten la llegada de los familiares de los inmigrantes ya asentados (Todd, 1996). Al mismo tiempo, comienza a llegar población de origen africano, principalmente keniatas y ugandeses.

La orientación de las políticas educativas se redefine durante este periodo y se introduce la perspectiva multicultural. Se ponen en marcha medidas, no ya de carácter compensatorio, sino de adaptación y respuesta a las necesidades específicas del alumnado de origen inmigrante. Por otra parte, se empieza a introducir en el currículum educativo formación en valores que permitan aprender a convivir en una sociedad multiétnica y multi racial (Swann, 1985).

Actualmente Reino Unido es sin duda una sociedad multicultural. Durante las últimas décadas el modelo desde el que abordar política y legislativamente esta diversidad ha sido el multiculturalismo, reflejado en leyes como la *Ley para las Relaciones Raciales* (año 2000). El objetivo de estas políticas es la lucha contra el racismo y la discriminación a través de la construcción de un modelo de integración basado en la igualdad de oportunidades y el respeto y apoyo a las diferencias culturales. Este modelo iría encaminado hacia la propuesta de "culturalismo liberal" que hace Kymlicka (2003) en la que defiende que, además de los derechos sociales y políticos, deben ser reconocidos los derechos específicos de los grupos etnoculturales para salvaguardar las identidades minoritarias que, en caso contrario, serían asfixiadas por las mayorías.



Se pueden diferenciar cuatro grupos de políticas desarrolladas por las autoridades locales en Reino Unido a este respecto: (i) las políticas de igualdad de oportunidades, puestas en práctica a través de medidas de control (de la discriminación) y en ocasiones de discriminación positiva; (ii) las políticas de gestión comunitaria, orientadas a la armonización de las relaciones entre diversos grupos; (iii) las políticas antirracistas, con la finalidad de eliminar prejuicios y actitudes racistas mediante la formación y la educación; y (iv) las políticas sociales de derecho común, dirigidas hacia el tratamiento social de los problemas de los inmigrantes y dedicadas fundamentalmente a ayudar a la población inmigrada en su integración y participación (Lapeyronnie, 1993: 252).

Sin embargo, esta igualdad formal no se ha visto reflejada en una igualdad en el ámbito laboral, educativo o relacional de las segundas y terceras generaciones de inmigrantes que presentan peores resultados en estas áreas (desempleo, fracaso escolar, etc.) que los jóvenes autóctonos. Por ello, tal y como señala Latorre (2008), se ha venido criticando este modelo aduciendo que ha conducido al “esencialismo étnico” y al aislamiento de las distintas comunidades, fomentando un clima de incomunicación y falta de integración entre la población autóctona y la población de origen inmigrante. En este sentido, C. Alexander et al. señala:

*“The recognition of the unfinished, contingent and occasionally messy boundaries of ‘personal community’ provides a powerful challenge to the resurgence of fixed and coherent ‘imagined communities’, which seek to link cultural, national and political belonging in a time of global uncertainties and new global and national exclusions. More particularly, an exploration of ‘personal communities’ makes clear the constructedness of all ‘community’ imaginations, the role of power in authorising particular ‘community’ formations (and delegitimizing others), and the contestation of ‘cultural communities’ at the level of the everyday”.*<sup>3</sup>

El debate cobra especial relevancia en el ámbito educativo. Latorre (2008) apunta dos áreas especialmente conflictivas. Por un lado, la adaptación y modificación de los currículums educativos para asegurar el respeto hacia las minorías culturales, hecho que ha generado gran polémica y conflictos como el sonado caso *Honeyford*. Por otra parte, el establecimiento y funcionamiento de escuelas confesionales (“faith schools”), especialmente cuando se trata de escuelas musulmanas. En Reino Unido estas escuelas son financiadas por el estado con el objetivo de asegurar el respeto a la libertad religiosa de todas las comunidades culturales, sin embargo, son criticadas por un amplio sector de la población que las consideran segregadoras y excluyentes.





### 2.1.2. El modelo francés.

Si bien la primera oleada de inmigrantes que llega a Francia estuvo compuesta por la población argelina que emigró durante la Primera Guerra Mundial, la inmigración a mayor escala y de manera regular comienza tras la Segunda Guerra Mundial (Todd, 1996). El conflicto bélico había creado un desequilibrio demográfico que, junto a la destrucción de las infraestructuras, hacía necesaria la llegada de mano de obra que permitiera reactivar la industria nacional. Francia era uno de los países que contaba con la ayuda del Plan Marshall lo que le permitía contar con recursos económicos que financiaran la contratación de trabajadores extranjeros.

S. Nair explica que este tipo de inmigración de carácter laboral tuvo una llegada masiva en el periodo de posguerra pero se estancó a partir de los años 50, debido a una ralentización del crecimiento económico que conllevó que el gobierno pusiera en marcha una política migratoria de carácter más restrictivo. Posteriormente, llegó a Francia población inmigrante procedente de Europa del Este y, en mayor medida, de las ex colonias francesas (Argelia y Marruecos principalmente), población franco parlante de África Central y el Caribe así como refugiados y repatriados procedentes de otros países.

Este autor afirma que el enfoque de las políticas migratorias diseñadas por el gobierno francés se ha centrado en el objetivo de asimilar la población inmigrante a la sociedad francesa. La igualdad de los ciudadanos ante la ley se considera la condición indispensable para la integración de la población inmigrante, la cual debe adaptarse a la nación francesa, relegando sus costumbres y creencias al espacio privado ya que la constitución francesa no reconoce formalmente a las minorías.

El modelo de la República busca afianzar su principio de igualdad mediante la homogeneización de la población a través de una educación universalizadora que promueve la integración y el éxito individual. A este respecto, Dominique Duprez apunta *"It is paradoxical, of course, that a country in which the social state has for many decades been a regulator of capitalism should advocate an individualistic integration model for ethnic minorities and reject multiculturalism, which is seen as an Anglo-Saxon concept"*<sup>4</sup>.

Durante las primeras décadas de inmigración, este modelo resultó exitoso y los trabajadores extranjeros se integraron fácilmente. Duprez (2009) señala la importancia de los sindicatos en este proceso integrador ya que incluían a los trabajadores inmigrantes en parte del movimiento obrero y, por tanto, les dotaba de una identidad compartida. A partir de los años 80, el modelo empieza a cuestionarse a partir de la experiencia de segundas y terceras generaciones de inmigrantes que contradicen la supuesta integración de las minorías étnicas al ser relegados a las periferias urbanas y al desempleo. En este sentido, Kymlicka (2003) argumenta que el modelo de la "ciudadanía republicana unitaria", basado en que los intereses comunes son más importantes que las

identidades divisorias, pretende fomentar una identidad común aparentemente neutral pero que termina suponiendo una tiranía de la mayoría sobre las minorías culturales. En la misma línea, L. O'Connor & D. Faa (2012) apuntan los conflictos, tales como la frustración de las segundas y terceras generaciones de inmigrantes que siendo franceses se ven discriminados en el ámbito laboral debido a su origen étnico, generados por la construcción de una identidad nacional basada exclusivamente en los rasgos culturales y la tradición histórica de la nación francesa.

La escuela es uno de los espacios más importantes para la transmisión de valores, por lo que supone una de las herramientas clave para implantar con éxito del modelo de gestión de la diversidad cultural francés. El objetivo principal que persigue este sistema educativo, muy marcado por su tradición republicana, es la conformación de hombres libres e iguales, por lo que la escuela tiene que servir como una herramienta niveladora de las desigualdades de origen. Para lograrlo, se considera la laicidad como un valor fundamental y la expresión religiosa como algo concerniente al espacio privado.

La escuela es el espacio que mejor representa los ideales republicanos, los cuales se desarrollan a partir de las dos condiciones básicas («instrucción liberadora» y «laicidad») que señala A. Martínez, el autor explica esta perspectiva " *ellas dos son instrumentos de la libertad y de la razón, de la autonomía de juicio contra la tiranía de las tradiciones y de los particularismos, contra los fanatismos y los integrismos religiosos*"<sup>5</sup>.

### 2.1.3. El modelo alemán

La inmigración comienza en Alemania tras la Segunda Guerra Mundial, cuando el país ya se hallaba dividido en dos partes, cada una de las cuales sigue una trayectoria migratoria distinta. Tal y como explica Emmanuel Todd (1996), en la República Federal Alemana la inmigración llegó a partir del reclutamiento de los denominados "Gastarbeiter" (trabajadores invitados) procedentes de los países con los que se había firmado un convenio: Italia, España, Grecia, Turquía, Portugal y Yugoslavia. Estos trabajadores eran empleados en trabajos poco cualificados y mal remunerados y obtenían permisos de residencia y trabajo de carácter temporal.

Por otra parte, en la República Democrática Alemana también se implantó el modelo de los "trabajadores invitados" a través de convenios con países como Polonia, Hungría, Mozambique y Vietnam. Sin embargo, el proceso no tuvo la misma importancia ni cuantitativa ni cualitativa que en el país vecino.

Este modelo tocó a su fin debido a la crisis económica de 1973, la cual aumentó el paro entre la población alemana e instó al gobierno a restringir la contratación de "trabajadores invitados". La RFA (República Federal Alemana) esperaba que esos trabajadores retornaran a sus países de origen, por ello, no se había optado por un



modelo asimilacionista ni por uno de carácter multicultural sino que las políticas se habían limitado a legislar las relaciones laborales (Nair, 2006).

Según Kleiner-Liebau, D & Arnold-Bergstraesser-Institut, F. (2008) Alemania no mantuvo una política migratoria coherente durante estos años, por el contrario, quiso negar la realidad que evidenciaba que los "trabajadores invitados" se habían convertido en inmigrantes asentados y centrarse en el control de fronteras, olvidando las políticas sociales y de integración.

Este sería un ejemplo de lo que Castles & Davidson (2000) señalan como fracaso gubernamental en el diseño de las políticas migratorias ya que no se tuvieron en cuenta factores clave como la agencia humana, las redes sociales o las proyectos familiares. En el caso alemán, los "trabajadores invitados" no solo no retornaron a sus países, sino que iniciaron procesos de reagrupación familiar que supusieron la llegada de más población extranjera al país.

A partir de la reunificación alemana, los flujos y las pautas migratorias se complejizan. A los "Gastarbeiter" y sus familias, se suman los "Aussiedler" (descendientes de alemanes residentes en Europa Central, Europa del Este y en los Estados de la antigua Unión Soviética) y los refugiados políticos provenientes en un primer momento de África y Asia y posteriormente de Europa del Este y la antigua Yugoslavia (Todd, 1996).

La integración de estos colectivos despierta una fuerte polémica en Alemania, Kleiner-Liebau et al. (2008) explica *"Aparte de la polémica política, Alemania fue azotada por una ola de violencia xenófoba y racista en los primeros años de la Alemania reunificada. En este clima se cambió al final en el año 1993 el artículo 16 de la Constitución Alemana restringiendo fuertemente el derecho al asilo"*<sup>6</sup>.

Tras la crisis económica de los años noventa se produce un cierre de fronteras y las políticas se orientan a incentivar la vuelta de los inmigrantes a su país de origen, sin embargo, estas medidas no resultan muy exitosas. Es en estas fechas cuando la sociedad alemana empieza a asumir su carácter multicultural y a plantearse el debate de la gestión de la diversidad cultural y la integración de la población de origen inmigrante (Retortillo Osuna et al).

Kleiner-Liebau et al. (2008) señala que si bien en ámbito local sí se producía un diálogo intercultural en pro de estos objetivos, en el ámbito nacional faltaba una estrategia política coherente. El estudio "Inmigración y modelos de integración, entre la asimilación y el multiculturalismo" refuerza esta tesis y apunta:

*"El discurso público no hace referencia a las minorías étnicas como tales, pero en sus prácticas, las instituciones han diseñado medidas distintas para extranjeros y alemanes. Los inmigrantes son asignados según su religión a distintas organizaciones, en las que los Länders (estados federados) delegan buena parte de sus competencias"*<sup>7</sup>.



Uno de los datos más importantes a este respecto es la reforma de la ley de Nacionalidad de 1999 que complementa el *ius sanguinis* vigente hasta entonces con elementos del *ius soli*. Es importante señalar las diferencias en la integración por razón de origen cultural, Reortillo Osuna et al (2006) afirman que la comunidad turca es la que, a pesar de ser la más numerosa, se encuentra menos integrada en la sociedad alemana, de hecho de los 2,6 millones que residen desde hace décadas, sólo 600.000 se han convertido en ciudadanos. Por el contrario, la población procedente de la antigua Yugoslavia y de España, alcanza altos niveles de integración y tal muestran los datos relativos a la integración en el mercado laboral o el número de matrimonios mixtos.

En la actualidad, el debate continúa vigente, políticos de distinto signo se sitúan en posiciones enfrentadas, desde la defensa del modelo francés a la identificación con el proyecto multicultural inglés. Retortillo Osuna et ejemplifican el debate de la siguiente aludiendo a los siguientes acontecimientos políticos.

*"¿Tiende Alemania hacia el asimilacionismo? La política alemana de inmigración está siendo debatida hoy más que nunca y podríamos pensar que mira de reojo al modelo francés, con declaraciones como las del ex canciller Gerhard Schroeder, que, tras los atentados de Londres, instó a los musulmanes a aprender alemán y a reconocer las leyes y principios democráticos del país. Otros socialdemócratas han expresado su preocupación sobre sociedades paralelas. La canciller Angela Merkel, y el ex canciller socialdemócrata Helmut Schmidt han declarado que la sociedad multicultural ha fracasado. Otros líderes de la Unión Cristiano Demócrata han acusado a algunos extranjeros de formar guetos por desprecio hacia los alemanes"*<sup>8</sup>.



## 2.2. LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LAS AULAS EUROPEAS.

En la actualidad, uno de los grandes retos a los que se enfrenta la Unión Europea en la gestión de la diversidad cultural es la atención a la multiculturalidad que presentan los centros educativos. A partir de la aplicación de distintas políticas y medidas educativas, los países europeos intentan dar respuesta a las demandas que plantea el alumnado de origen inmigrante con la intención de garantizar su plena inclusión y la igualdad de oportunidades a todos los efectos.

### 2.2.1 Política europea en torno al concepto de integración.

Los procesos migratorios tienen una larga tradición en la mayoría de países europeos, por lo tanto, la implantación de políticas de atención a al alumnado de origen inmigrante no resulta novedoso para el viejo continente. Sin embargo, desde finales del s. XX tanto la Unión Europea como el Consejo de Europa intentan definir las líneas generales de actuación que deben seguir los países miembros para alcanzar un objetivo de primer orden: la adecuada integración de las personas inmigrantes y de sus hijos e hijas (Cobano-Delgado & Terrón Caro, 2012). En este sentido la educación se plantea como instrumento esencial a la hora de conseguir la plena integración del alumnado inmigrante (Llorent Bedmar & Terrón Caro, 2011).

La primera legislación en esta materia la encontramos en la Directiva del Consejo Europeo del 25 de julio de 1977 que hace referencia a la escolarización de hijos de trabajadores migrantes. En este documento legislativo se invita a los estados miembros a tomar todas las medidas necesarias que garanticen una enseñanza gratuita a los descendientes de inmigrantes procedentes de países comunitarios. Destaca en esta directiva la recomendación de promover la lengua materna y la cultura de origen del alumnado extranjero con la colaboración de los países de origen y en acuerdo con la enseñanza general del estado de acogida (Consejo Europeo, 1977). En el año 1983, la Resolución sobre la educación de los migrantes plantea la necesidad de diseñar una atención educativa al alumnado de migrante que gire en torno al concepto de educación intercultural (Eurydice, 2004).

Entre el periodo de 1984 y 1989 el Consejo de Europa presenta cuatro recomendaciones en las que se vuelve a hacer hincapié en la integración de la lengua y la cultura de origen de los jóvenes inmigrantes en la programación escolar. Entre otras medidas para promover la lengua materna, se recomienda introducir en la educación secundaria la lengua de origen como lengua extranjera siempre que sea posible. Se pone énfasis también en la promoción de la dimensión multicultural en los currículos educativos, se sientan las bases de acceso a estudios superiores del alumnado extranjero y se especifica



que el profesorado debe formarse permanente en la dimensión intercultural (Llorent Bedmar & Terrón Caro, 2011).

En el año 1994 el Informe de la Comisión sobre la educación de los hijos migrantes en la Unión Europea hace una alusión explícita a los hijos de los trabajadores no comunitarios. Suma relevancia tiene en este aspecto la indicación de que el enfoque intercultural resulta el más adecuado a la hora de abordar la diversidad cultural y lingüística (Mijares, 2009).

En 1999 el Consejo Europeo de Tampere concluye en su artículo 18 lo siguiente: *“La Unión Europea debe garantizar un trato justo a los nacionales de terceros países que residen legalmente en el territorio de sus Estados miembros. Una política de integración más decidida debería encaminarse a concederles derechos y obligaciones comparables a los de los ciudadanos de la Unión, así como fomentar la ausencia de discriminación en la vida económica, social y cultural y a desarrollar medidas contra el racismo y la xenofobia”*<sup>9</sup>.

Tras años de recomendaciones en el 2000 la Comisión Europea aprueba la Directiva 2000/43/CE relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas independientemente de su origen racial o étnico. En este sentido se establecen una serie de obligaciones que los estados miembros deberán cumplir. Ya en el artículo 1º se expresa:

*“La presente Directiva tiene por objeto establecer un marco para luchar contra la discriminación por motivos de origen racial o étnico, con el fin de que se aplique en los Estados miembros el principio de igualdad de trato”*<sup>10</sup>.

Posteriormente en el año 2003 se aprueba, por un lado la Directiva 2003/109/CE del Consejo relativa al estatuto de los nacionales de terceros países de larga duración. Aquí se recoge que los estados miembros deberán ofrecer igualdad de oportunidades de acceso al sistema educativo a los hijos e hijas menores de edad de padres y madres inmigrantes legales, que estén en posesión de un permiso de residencia de larga duración. Por otro, en la Declaración de los ministros de educación europeos sobre educación intercultural se anima a los estados miembros a contemplar la interculturalidad en sus políticas educativas (Council of Europe, 2003). Resulta importante destacar en este aspecto que en la mayoría de documentos normativos a nivel europeo no se suele concretar ayudas específicas para aquellos menores hijos de inmigrantes irregulares (Cobano-Delgado & Terrón Caro, 2012).

Sin embargo, dos años después, en la Resolución sobre la integración de los inmigrantes en Europa mediante una escuela y una enseñanza multilingüe se especifica que:

*“Los hijos de inmigrantes en edad escolar tienen derecho a una enseñanza pública, cualquiera que sea el estatuto jurídico de su familia, y que este derecho incluye el aprendizaje de la lengua del país de acogida, sin perjuicio del derecho de estos niños al aprendizaje de su lengua materna”*<sup>11</sup>.



En el año 2006 la Comisión Europea contra el Racismo y la Tolerancia recomienda distintas medidas para luchar contra el racismo y la discriminación social a través de la educación escolar (Consejo de Europa, 2007).

La Recomendación CM/Rec del año 2008 sobre la promoción de la integración de los descendientes de migrantes y de origen inmigrante es de especial relevancia. Aquí se establecen aspectos que resultan fundamentales a la hora de promocionar la integración del alumnado inmigrante tales como: el aprendizaje de la lengua, los derechos humanos, la ciudadanía, la democracia y la diversidad, la integración en la escuela y el apoyo a los padres de niños migrantes (Llorent Bedmar & Terrón Caro, 2011).

Finalmente, en el año 2009 se aprueba el Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre el "Libro Verde Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE" que asume que: *La responsabilidad de la definición de las políticas educativas sigue siendo claramente de los Estados miembros*<sup>12</sup>.

A su vez, se establece que los estados deberán garantizar a los niños y jóvenes inmigrantes además del acceso al sistema educativo y la no discriminación, el derecho al éxito escolar.

## 2.2.2 Recomendaciones educativas para alcanzar la inclusión.

- **La política lingüística europea.**

La Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural expone en su estudio "La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa" (2009):

*"El dominio de la lengua de origen se considera un aspecto de gran importancia para el alumnado inmigrante. Este dominio puede facilitarles el aprendizaje de la lengua de instrucción, y por lo tanto, estimular su desarrollo en todas las áreas. Además, la manera en que se percibe su lengua materna en la sociedad de acogida ayuda a afianzar la autoestima y la identidad de los niños inmigrantes y de sus familias"*<sup>13</sup>.

Por su parte la UNESCO también otorga una importancia fundamental a la lengua ya que, al margen de constituirse como un instrumento de la comunicación, supone:

*"Un atributo fundamental de la identidad cultural y la realización del potencial individual y colectivo. El respeto a las lenguas de las personas pertenecientes a comunidades lingüísticas diferentes es esencial para una convivencia pacífica"*<sup>14</sup>.

En la resolución 30 C/12 aprobada por la Conferencia General en 1999 se adopta la expresión *educación plurilingüe* que hace referencia al uso de por lo menos tres lenguas en materia de educación: la lengua materna, la lengua regional o nacional y una lengua de carácter internacional. A su vez, se hace un especial hincapié en la idea de que sólo la educación plurilingüe podrá dar respuesta a las exigencias de la participación en el plano mundial y nacional, y a las necesidades específicas de comunidades que tienen distintas culturas y lenguas (Deus Pinheiro, 2008).

El Consejo de la Unión Europea en el año 2006 establece que el aprendizaje de la lengua materna y el aprendizaje de idiomas son claves a la hora de acceder al mercado laboral (Faas, 2011). En su informe *“Plurilingual Education in Europe: 50 years of international co-operation”* expresa:

*“Council of Europe policy attaches particular importance to the development of plurilingualism – the lifelong enrichment of the individual’s plurilingual repertoire. This repertoire is made up of different languages and language varieties at different levels of proficiency and includes different types of competences. It is dynamic and changes in its composition throughout an individual’s life”* (Consejo de Europa, 2005).

A pesar de que la normativa comunitaria destaca la necesidad de la educación plurilingüe como fundamental a la hora de garantizar una educación inclusiva, lo cierto es que los distintos países interpretan estas recomendaciones y reglamentos de forma distinta. En la mayoría de estados europeos estas medidas se centran en el alumnado recién llegado, con la intención de que éste supere los obstáculos iniciales que impiden su rápida integración en el aula (Cobano-Delgado & Terrón, 2012).

- **La importancia de la lengua materna.**

La Comisión Europea distingue un aspecto esencial a la hora de garantizar la integración en las aulas: la enseñanza de las lenguas de origen del alumnado inmigrante (Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, 2009). En este sentido, lo cierto es que la mayoría de los países europeos desarrollan medidas de apoyo educativo para que los niños y niñas de origen inmigrante puedan aprender su lengua materna.

Francia, por ejemplo, ha puesto en marcha medidas para asegurar una mejor correspondencia entre las lenguas extranjeras que se imparten y las lenguas maternas del alumnado inmigrante. Ejemplo de ello es la oferta de enseñanza de la lengua materna para el alumnado inmigrante en la educación general, competencia de las autoridades locales (Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo Audiovisual y Cultural, 2009). Sin embargo por el momento estas medidas no han alcanzado los frutos deseados. Son varios los estudios que ponen en manifiesto el hecho de que las políticas asimilacionistas llevadas a cabo por Francia están contribuyendo a la pérdida de la lengua materna por parte del alumnado de origen inmigrante (Hélot, 2008).

Alemania, por otro lado, cuenta con legislación y recomendaciones reguladas por los *Länder* sobre la oferta de enseñanza de lengua materna a los alumnos inmigrantes. En este caso, se oferta la enseñanza de la lengua materna para el alumnado inmigrante en la educación general bajo acuerdos bilaterales entre los *Länder* y los países de donde proceden las principales comunidades inmigrantes: Croacia, España, Grecia, Italia, Marruecos, Portugal y Turquía (Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, 2009).





En Reino Unido, la oferta de enseñanza en lengua materna es muy reducida (Faas, 2011), y estas iniciativas son principalmente de carácter privado y voluntario, ya que no existe una oferta de enseñanza de educación general en lengua materna para el alumnado de origen inmigrante dentro del sistema educativo, exceptuando la oferta curricular de lenguas extranjeras (Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, 2009). Laura Mijares argumenta en su estudio *“Políticas europeas de integración del alumnado inmigrante: una mirada comparativa”* (2009) que existe una contradicción en el modelo británico y es que, a pesar de que la política general es oficialmente multicultural, lo cierto es que la política lingüística está centrada en un discurso monolingüe basado en la asimilación de los inmigrantes a un entorno anglófono.

Las personas expertas en multilingüismo y plurilingüismo manifiestan que cuanto más expuestos estén los niños y las niñas a distintas lenguas y culturas, mayor oportunidad tendrán de aprender y desarrollar valores de tolerancia y aceptación de otras culturas que les permitirán convertirse en ciudadanos plurilingües y pluriculturales (Pinheiro, 2008).

- **La comunicación entre las familias y los centros educativos.**

Por otro lado resulta importante destacar el hecho de que muchos padres y madres inmigrantes también se encuentran con dificultades a la hora de participar en el desarrollo y vida escolar de sus descendientes por razones de tipo lingüístico. Este hecho dificulta el éxito escolar del alumnado ya que la implicación de las familias es muy importante en este aspecto (Redding, 2000)

Ante esta situación son varios los países que ofrecen a las familias medidas de apoyo lingüístico para intentar salvar el obstáculo idiomático. Según el informe *“Políticas lingüísticas de integración en las aulas europeas”* elaborado por el EURYDICE, al cual se ha aludido previamente, existen tres métodos para fomentar la comunicación entre los centros y los padres y las madres inmigrantes: la publicación de información escrita sobre el sistema educativo en las lenguas de origen de las familias inmigrantes, el uso de intérpretes en distintas situaciones de la vida escolar y la designación de especialistas que actúen de enlace entre el alumnado inmigrante, las familias y el centro.

Según los resultados de este estudio (EURYDICE, 2009), tanto Alemania, Reino Unido como Francia publican información sobre el sistema escolar en las lenguas maternas de las familias inmigrantes. Normalmente esta información cubre todos los niveles educativos. En cuanto a los organismos encargados de publicar esta documentación, en Francia y Reino Unido son las autoridades locales o de los centros las encargadas de su elaboración. Destaca el caso de Reino Unido, en donde el trabajo colaborativo de los cinco Consejos de Educación y Bibliotecas ha dado como resultado la creación de un sitio web multilingüe destinado a los recién llegados y sus familias. Por otro lado en Alemania la información es facilitada por los distintos Länder.

Tanto en Reino Unido, Francia como en Alemania el uso de personas intérpretes no es obligatorio pero sí recomendable. En los dos primeros países su actividad se fomenta

desde las autoridades centrales. En Alemania lo hacen las autoridades locales, quienes recomiendan a los centros educativos acudir a personas con buen dominio de alemán y de la lengua de origen de las familias inmigrantes a las reuniones con los padres (EURYDICE, 2009).

Finalmente, en lo relativo al personal específico para la acogida y la orientación de los alumnos de origen inmigrante también se encuentran diferencias. El informe *Políticas lingüísticas de integración en las aulas europeas* muestra como Reino Unido, por su parte, recomienda a los centros que gestionen una política de acogida para el alumnado recién llegados que tenga una lengua materna distinta del inglés, y también sugiere que nombren a una persona tutora que se haga cargo de la acogida del alumnado de nuevo ingreso. Por lo general, estos tutores forman parte del personal de apoyo al aprendizaje del centro.

Francia, por otro lado, cuenta con centros regionales que se ocupan de la escolarización del alumnado recién llegado y sirven a su vez de enlace entre las familias y sus centros. En el caso alemán, no existe ni personal específico ni unidades locales.

### 2.2.3. El concepto de ciudadanía en la oferta curricular

Laura O'Connor y Daniel Faas en su investigación "The impact of migration on national identity in a globalized world: a comparison of civic education curricula in England, France and Ireland" (2012) encuentran en la materia de educación para la ciudadanía una variable a partir de la cual establecer una equivalencia. Siguiendo el argumento de que la asignatura de educación cívica es una extrapolación de lo que los estados europeos entienden como "ciudadanía ideal" (Engel & Ortloff, 2009), en este estudio se toma como muestra el programa curricular de esta materia.

Las conclusiones a las que ha llegado esta investigación es que los planes de estudio de la asignatura de educación para la ciudadanía tienen en común la promoción de los derechos humanos y la democracia como valores europeos e incuestionables. Estos valores se normalizan a través de oposiciones binarias, es decir, la democracia y los derechos humanos se validan a través de la contraposición con "otros valores", "otras formas de gobierno" que en el imaginario se plantean como "no europeas".

O'Connor y Faas (2012) argumentan que esta normalización a través de oposiciones binarias que hacen alusión a unos valores universales con la intención de unir a la ciudadanía, en el fondo, no reconocen otros enfoques de Derechos Humanos ni otra forma de gobierno que no sea la democracia eurocentrista. La omisión de debate en torno a la configuración de la identidad nacional reduce el grado en el que el alumnado de origen inmigrante, sobre todo, el no europeo, se integra en el sistema educativo ya que el binarismo le sitúa como un "otro".

Los autores apuntan que para una verdadera integración del alumnado de origen inmigrante es necesario incluir la diversidad de las distintas identidades nacionales



presentes en la sociedad en el diseño del currículo académico. En este sentido, especifican:

*"History, geography, religious education and language and literature contain discourses of identity that can potentially marginalize the efforts of civic education to establish intercultural identity discourses"*<sup>15</sup>.

Laura O'Connor y Daniel Faas (2012) concluyen esta investigación haciendo un especial hincapié en la necesidad de que el programa educativo de la asignatura educación para la ciudadanía ponga fin a aquellas afirmaciones esencialistas en torno a la identidad nacional. La educación se plantea así como una herramienta cuestionadora de la homogeneidad de la "comunidad imaginada" de la nación-estado. En sus propias palabras:

*"Civic education that avoids essentialist paradigms of identity can contribute to the construction of a path to a citizenship and identity that avoids identity disenfranchisement. A more diverse citizenry necessitates a plurality of national identities and a more flexible self-perception of nation-states because the identities of twenty-first century citizens are no longer identical"*<sup>16</sup>.

Laura Johnson y Paul Morris recogen en el estudio "Critical citizenship education in England and France: a comparative analysis" (2013) la importancia de la promoción de la educación cívica en las escuelas. Siguiendo el planteamiento de Tyack y Cuban (1995) se pretende con esta asignatura resolver uno de los dilemas fundamentales de la escolaridad: asegurar una población obediente y fomentar el pensamiento crítico y creativo teniendo en cuenta la aparición de nuevos estados nacionales que buscan crear un sentido de identidad nacional, proteger las identidades nacionales y locales dentro del contexto de la globalización con la convicción de que los planes de estudio pueden ser empleados para promover la cohesión social y la justicia. En definitiva:

*"Try to ensure that young people have the confidence and skills to resist the appeal of fundamentalist dogmas"*<sup>17</sup>.

Sin embargo, si se profundiza en los currículos académicos se observa cómo los países adoptan distintos matices a la hora de impartir la asignatura de educación para la ciudadanía.

En el estudio "The Nation, Europe, and Migration: A comparison of geography, history, and citizenship education curricula in Greece, Germany, and England". Daniel Faas (2011) establece una relación entre la diversidad cultural en Europa y el currículo académico de asignaturas como geografía, historia o educación para la ciudadanía. La justificación de la elección de estas tres asignaturas reside en que históricamente estas disciplinas han sido fundamentales a la hora de crear ciudadanía y formar identidades entre los más jóvenes. Metodológicamente, en esta investigación se combinaron dos tipos de técnicas de recogida de información: por un lado cuantitativa, diseñada para analizar la presencia de temas de carácter europeo, multicultural y nacional en el plan de estudios

de estas asignaturas; y por otro una metodología cualitativa destinada a profundizar en los discursos utilizados en el currículo académico.

Las conclusiones de este estudio muestran como las cuestiones multiculturales, nacionales y europeas son abordadas por los planes de estudio de manera muy diferente. Daniel Faas expone:

*“Despite converging trends around the need to respond to the increasing cultural diversity across Europe, as evidenced not just by this curricular analysis but also by the adoption of the European Pact on Immigration and Asylum (Council of the European Union 2008)—EU member states continue to set different priorities in relation to European and multicultural issues”<sup>18</sup>.*

Así es como Alemania por su parte se ve representada por un enfoque político y educativo fuertemente eurocentrista, mientras que el Reino Unido presenta un enfoque nacional más incluyente, en donde lo nacional se alía con la dimensión multicultural.

Por otro lado, en el estudio “A civic rebalancing of British multiculturalism? An analysis of geography, history and citizenship education curricula” llevada a cabo por Daniel Faas (2011), se pone de manifiesto el hecho de que en el Reino Unido la idea de ciudadanía europea todavía no ha calado lo suficiente en la educación debido a las políticas de gestión de la diversidad basadas en el multiculturalismo. Como explica el autor:

*“It is quite clear that national and multicultural values remain dominant in England, complemented more recently by a new global dimension”<sup>19</sup>.*

En esta investigación se entrevistan a seis personas funcionarias del gobierno que trabajan en materia de educación. En algunos discursos se recoge la necesidad de hacer la dimensión europea más visible y explícita en el nuevo plan de estudios. Sin embargo, en otros testimonios se ponen de manifiesto resistencias a la hora de hablar de “identidad europea” por el característico tejido social y cultural del Reino Unido.

## 2.3 El estado de la cuestión: la integración escolar del alumnado de origen inmigrante en los sistemas educativos de Alemania, Francia y Reino Unido

Son numerosas las investigaciones que han intentado cuantificar de forma empírica el nivel de integración del alumnado de origen inmigrante en la Unión Europea. Sin embargo, esta comparativa no resulta sencilla ya que los distintos sistemas educativos no están armonizados: los planes de estudio no tienen la misma duración y existen diferencias sustanciales en el currículo académico.

La idea de que la educación es una herramienta correctora de la desigualdad social está muy extendida y ha sido demostrada en infinidad de estudios. Sin embargo, son

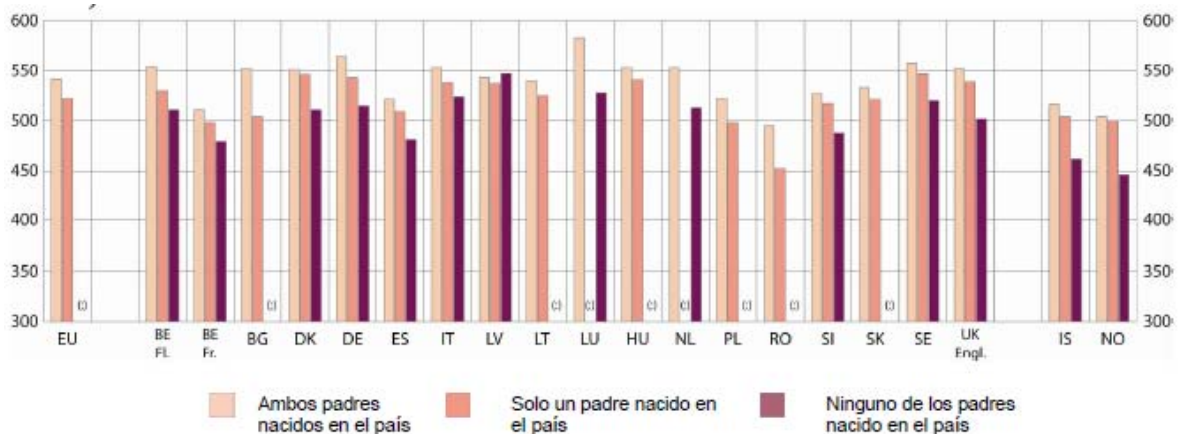


varias las investigaciones que se han hecho eco de la disparidad existente entre el éxito de los estudiantes inmigrantes y autóctonos (Lüdemann & Schwerdt, 2012). Esta brecha pone de manifiesto el hecho de que cuando la igualdad de oportunidades en el sistema educativo no se garantiza, el peso de la desigualdad aumenta.

### 2.3.1 La contextualización del problema: datos a nivel europeo.

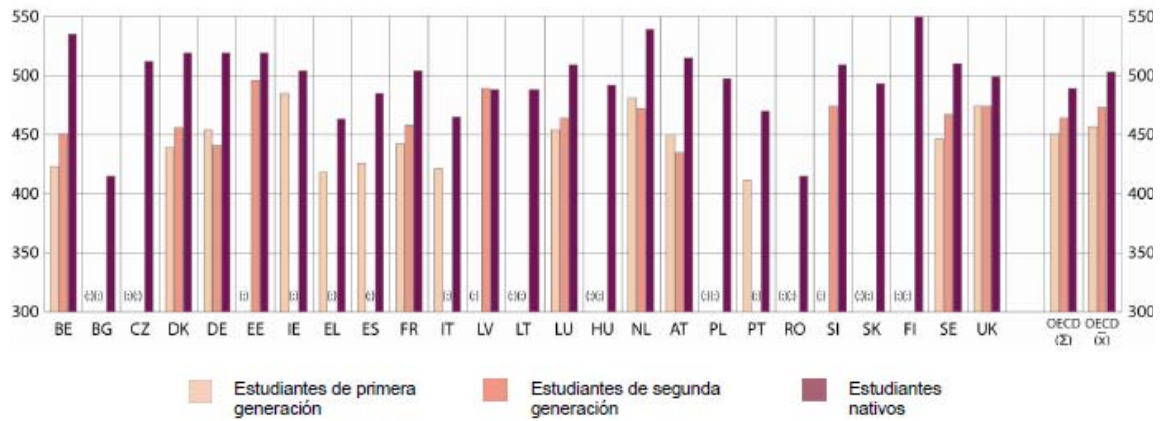
La presencia del alumnado de origen inmigrante en las aulas europeas es elevada. Según los datos del estudio PISA (2006), referidos a la EU-15, al menos un 10 % de la población escolar de 15 años nació en el extranjero o descende de padres nacidos ambos en otro país, y esa proporción se aproxima a un 15 % en el cuarto nivel de la enseñanza primaria. Destaca el caso de Reino Unido, donde entre el año 2004 y 2006 el número de estudiantes procedentes de otro país matriculados en los colegios se incrementó en un 50 %.

Las desigualdades dentro de los sistemas educativos de los distintos países europeos son reflejadas por varios estudios. El estudio PIRLS (2006) sobre alfabetización expone que los alumnos de origen inmigrante obtienen peores resultados que los autóctonos al final de la enseñanza primaria. Esta diferencia se ve reflejada también en los sistemas educativos de los países estudiados.



Fuente: PIRLS, datos de 2006

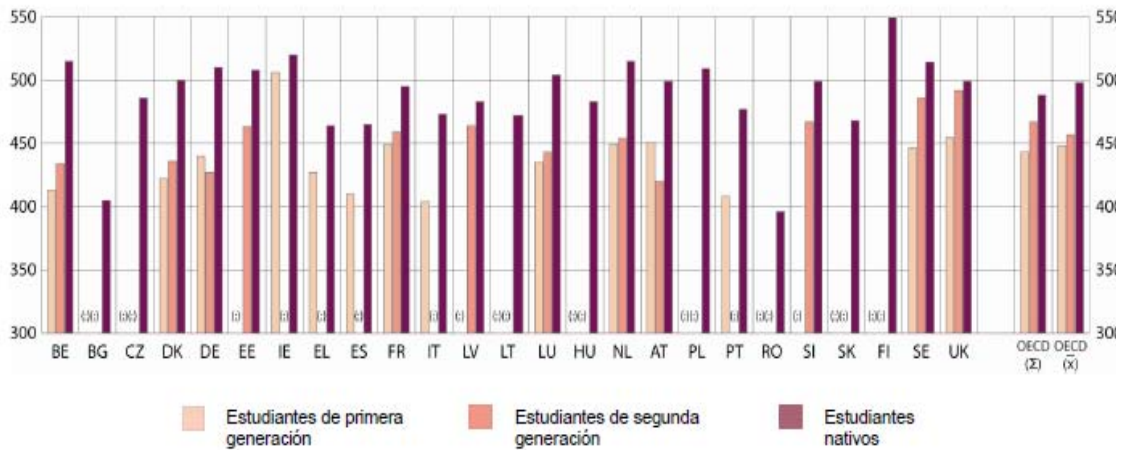
En este sentido, el estudio PISA (2006) de la OCDE que versa sobre las capacidades académicas estándar de los alumnos de 15 años, muestra que el alumnado de origen inmigrante obtiene peores resultados que los estudiantes autóctonos en las materias evaluadas: ciencias, matemáticas y lectura. De esta forma, ambos estudiados, referidos cada uno a una etapa escolar, reflejan la misma problemática.



Fuente: estudio PISA de la OCDE de 2006

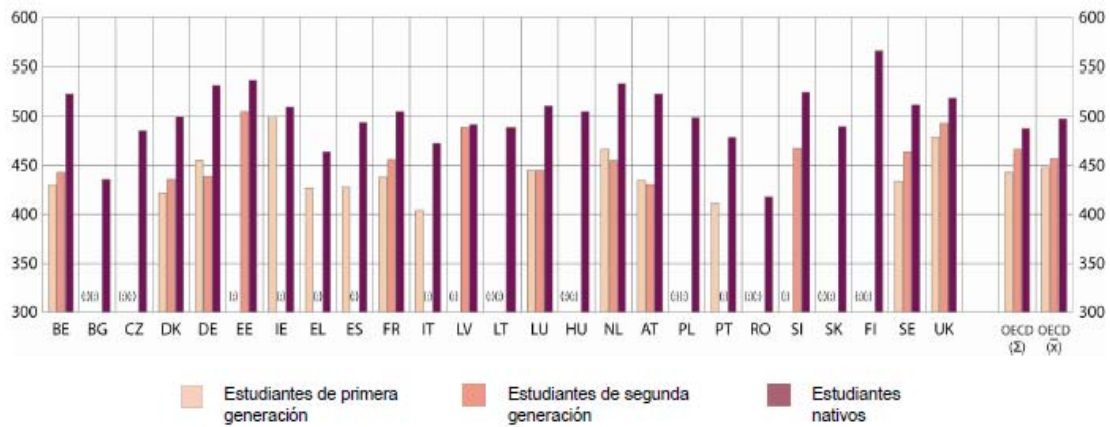
Este primer gráfico muestra los resultados comparados en matemáticas de los distintos países europeos y cómo los jóvenes de origen inmigrante obtienen peores resultados que los autóctonos en prácticamente la totalidad de los países analizados.

El segundo gráfico expone los datos recogidos por el Informe PISA (2006) referidos a la capacidad lectora del alumnado europeo, de nuevo pueden verse las diferencias entre los estudiantes autóctonos y los de origen inmigrante.



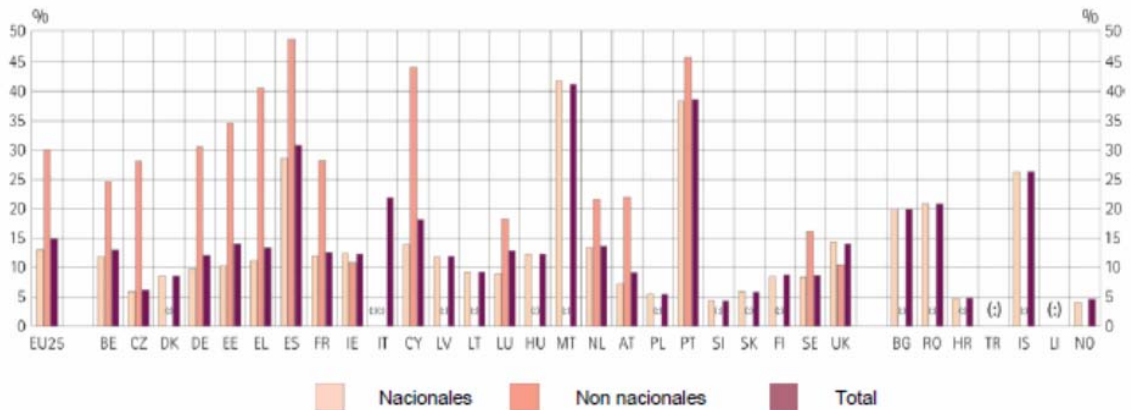
Fuente: estudio PISA de la OCDE de 2006

En tercer lugar, este gráfico muestra los resultados escolares obtenidos en el área de ciencias y corrobora la problemática mencionada anteriormente.



Fuente: estudio PISA de la OCDE de 2006

A estos datos hay que sumarles la tasa de abandono escolar prematuro que, como muestra el siguiente gráfico, es más elevada entre los estudiantes de origen inmigrante en prácticamente todos los países europeos.



Fuente: Eurostat (encuesta de población activa), 2005

Estas cifras muestran la amplitud y gravedad de la problemática, aunque el *Libro verde. Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE* (2008) afirma que ha habido una mejora en los últimos años. Este estudio comparativo desarrollado por la Comisión Europea señala algunas de las causas que pueden estar generando esta perpetuación de la desigualdad: el alumnado de origen inmigrante se incorpora más tarde (o no se incorpora) a la enseñanza preescolar; posteriormente, mientras que la enseñanza primaria garantiza la igualdad en los niveles de participación del alumnado, en la enseñanza secundaria se produce una clara segregación en las matriculaciones escolares, puesto que el alumnado de origen inmigrante se encuentra sobre representado en los colegios de tipo profesional.

El estudio "Education and migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies" (2008) señala la segregación residencial como una de las causas que conllevan que este alumnado termine concentrándose en "escuelas-guetto" con menos recursos económicos y humanos, masificadas, y con un estudiante muy diverso con necesidades específicas que no se ven satisfechas. También se critica a este respecto que las escuelas pretendan ser "color blind" porque este enfoque termina invisibilizando las desigualdades que conlleva la diferencia.

En este sentido, según concluye este estudio este alumnado también se encuentra sobre representado en las escuelas de educación especial y, cuando está escolarizado en escuelas ordinarias, muchas veces es matriculado en cursos académicos que no corresponden con su edad debido a que los centros educativos no cuentan con recursos suficientes para escolarizarles en el curso que le corresponde y apoyarle de forma que pueda seguir las clases de manera óptima. En lo relativo a las escuelas especiales, es importante mencionar el peligro sobre el que alerta el estudio cuando alude a que este tipo de instituciones están perdiendo estudiantes y pueden encontrar en el alumnado de origen inmigrante un "nicho de mercado" mediante el que legitimar su función:

*"Schools for special education suffering from a decrease of pupils and fearing a loss of funds, personnel and importance will be tempted to take students who are not mentally or behaviourally handicapped, but do not fit the normality expectations outlined above. And "normal" schools will be happy to get rid of a difficult clientele."*<sup>20</sup>

A pesar de estos datos, es importante mencionar que el alumnado de origen inmigrante no es una población homogénea sino que existen diferencias internas significativas, por ejemplo por razón de clase social (variable que este estudio sitúa como clave explicativa de los desiguales resultados) o género:

*"Achievement scores in relation to gender show consistently that girls score higher than boys: "Across all ethnic groups females with a migration or minority background generally do better than males, particularly at the primary and secondary level"*<sup>21</sup>

En síntesis, el estudio concluye *"Migrant students are disadvantaged in terms of enrolment in type of school, duration of attending school, indicators of achievement, dropout rates, and types of school diploma attained"*<sup>22</sup>.



Y propone las siguientes recomendaciones, de las cuales las más novedosas en relación a lo ya comentado son: la importancia de las expectativas del personal docente en el desarrollo de su alumnado, unas bajas expectativas pueden terminar creando “profecías auto-cumplidas”. Es importante que la relación docente-estudiante sea cercana y de confianza, por ello, el estudio recomienda que se incremente el número de profesores de origen inmigrante para que el alumnado tenga referentes en los que proyectarse. En este sentido, se destaca la importancia de incluir en el currículo educativo (libros de texto y otros materiales) la diversidad cultural ya que hasta ahora esta se encuentra invisibilizada o distorsionada mediante imágenes racistas o esencialistas que dañan la auto-imagen y la autoestima de los menores pertenecientes a minorías étnicas.

### 2.3.2 Investigaciones comparadas.

Lüdermann & Schwerdt en su estudio “Migration background an educational tracking. Is ther a doublé disadvantage for second-generation immigrants? (2012)” analizan el desempeño escolar del alumnado de segunda generación matriculado en la educación primaria alemana y las recomendaciones e incentivos que reciben por parte del profesorado para que continúen sus estudios secundarios.

Para entender sus resultados es importante comprender cómo funciona el sistema educativo alemán. Por su propia estructura, determina a edades muy tempranas el futuro profesional de los chicos y chicas. A pesar de que en la educación primaria, todos los niños y niñas estudian las mismas asignaturas y siguen la misma línea educativa, a la edad de 10 años, se ven obligados a decantarse por una de las tres vías que ofrece el sistema educativo alemán: la escuela secundaria general (*Hauptschule*), la escuela intermedia (*Realschule*), y la superior (*Gymnasium*).

A partir de los datos que ofrece el informe “Progress in International Reading Literacu Study” (PIRLS-E), Lüdermann & Schwerdt observan cómo el profesorado anima en mayor medida a los alumnos y alumnas de segunda generación a acceder a un nivel básico de estudios secundarios (*Hauptschule*) orientados desde el primer curso a la formación profesional. En contraposición con esto, el informe muestra como el profesorado alemán recomienda en un mayor número de ocasiones al alumnado nativo acceder al *Gymnasium*, un nivel educativo secundario de mucho más prestigio que permite el acceso a la universidad una vez se concluye.

Los autores especifican que estas diferencias no se pueden atribuir a una discriminación racial, ya que si se cruzan estos datos con la variable socioeconómica, la realidad es que aquellos alumnos con mejor situación económica accederán con mayor facilidad al *Gymnasium*, mientras que aquellos que tengan menos recursos terminarán cursando sus estudios secundarios en el *Hauptschule*. En este sentido, en la mayoría de ocasiones las familias del alumnado de segunda generación atraviesan más dificultades económicas que las familias alemanas nativas. Este hecho explicaría por qué el profesorado orienta al alumnado de segunda generación a estudios generalistas.



Como señalan Lüdermann & Schwerdt, la existencia de distintos niveles educativos en la educación secundaria, que conllevan a su vez distintas oportunidades, determinarán en el futuro la perpetuación de la desigualdad entre los alemanes de segunda generación y los nativos, puesto que el nivel de estudios resulta muy relevante a la hora de entrar al mercado laboral y de mejorar el nivel socioeconómico.

En el caso de Francia, Cebolla Boado en su estudio "Del preescolar a las puertas de la universidad. Un análisis de las trayectorias escolares de los estudiantes inmigrantes en Francia" (2008), profundiza en las diferencias existentes entre los resultados escolares de los estudiantes de origen inmigrante y los franceses nativos desde la educación preescolar hasta la secundaria superior.

El sistema educativo francés cuenta con un nivel de educación preescolar y primario idéntico para todos los estudiantes. Una vez concluido estos estudios se accede a la educación secundaria, la cual está dividida en dos partes: por un lado la secundaria inferior *Collège* la cual es obligatoria para los chicos y chicas menores de 16 años y que presenta un diseño único de contenidos para todos los estudiantes. La secundaria superior *Liceo* forma parte de la educación no obligatoria y se divide a su vez en BAC profesional (educación de tipo vocacional) y BAC general y técnico (de tipo más académico y con acceso rápido a la Universidad) (Cebolla Boado, 2008).

Las diferencias entre el rendimiento académico del alumnado de segunda generación y los nativos comienza en la primaria. Cebolla Boado explica en su estudio que los hijos e hijas de inmigrantes repiten curso con mayor frecuencia que los hijos de franceses nativos. Una vez alcanzada la secundaria obligatoria observa que el rendimiento escolar de los estudiantes inmigrantes resulta peor que el de los nativos, sobre todo en las asignaturas de matemáticas y francés. Estas peores calificaciones provocarán que el alumnado de origen extranjero ingrese en menor medida al BAC general y técnico y, por tanto, acceda en menor medida a los estudios universitarios que el alumnado francés nativo (Cebolla Boado, 2012).

*"Immigrant-origin students in France are clearly disadvantaged in the transition from lower to upper secondary school. Only 56.4% of the foreign-born children of two foreign-born parents are invited to proceed to the Séconde général et technologique, the most straightforward access to university"*<sup>23</sup>.

Rompiendo con esta tendencia de bajos rendimientos académicos, el alumnado de origen inmigrante (tanto de primera como de segunda generación) que reside en el Reino Unido tiene un nivel educativo similar al de la población nativa. Son varios los informes e investigaciones que se han hecho eco de esta importante y esperanzadora peculiaridad.

Los autores del estudio "The economic situation of first and second-generation immigrants in France, Germany and the United Kingdom" (2010), valiéndose de los datos ofrecidos por el British Labour Force Survey (UKLFS) observan como las personas inmigrantes de primera generación que residen en el Reino Unido tienen un nivel educativo muy similar al de las

personas nativas, a excepción de los grupos de hombres y mujeres procedentes del Caribe, Bangladesh y Pakistán que abandonaron su formación a edades más tempranas.

Profundizando en el análisis, Algan, Dustmann, Glitz & Manning (2010) realizan una comparativa a lo largo de los años y afirman que el nivel educativo se mantiene constante a través de las generaciones, incluso los niños y niñas pakistaníes y bangladeshíes mejoran su nivel educativo en comparación con las personas nativas mejorando así la brecha existente en la primera generación. En este sentido, resulta importante destacar la importante mejoría que protagonizan las mujeres en cuanto a su nivel educativo entre la primera y segunda generación.

*“Overall and in comparison to France and Germany, immigrants in the UK are very well educated (relative to the native population) and, in particular for women, show a significant improvement in educational attainment between the first and the second generation”<sup>24</sup>.*

Battu & Sloane llegan a la misma conclusión en el estudio “Over-education and ethnic minorities in Britain” cuando afirman que:

*“If one examines the evidence on education attainment one can see considerable progress: educational attainment amongst ethnic minorities in the UK has been rising and ethnic minorities are comparatively well represented in higher education”<sup>25</sup>.*

A conclusiones similares llega Lindley (2009) en su estudio “The over-education of UK immigrants and minority ethnic groups: Evidence from the Labour Force Survey”:

*“The UK immigrant and minority ethnic groups are better educated on average, compared to their White counterparts, in terms of their highest National Vocational Qualification (NVQ)”<sup>26</sup>.*

En último lugar resulta interesante destacar el estudio “Education and Migration, strategies for integrating migrant children in European schools and societies” (2008) llevado a cabo por la Comisión Europea. En esta investigación se hace referencia al concepto “White Flight”, muy presente en el Reino Unido. El término “White Flight” hace alusión a la segregación que existen en algunas escuelas, en las que se llegan a formar guettos por razón de etnia o raza.

Dado que en este país las familias tienen libertad para escoger el colegio de sus hijos e hijas, muchos prefieren que éstos no acudan a clase con alumnado de origen migrante, ya que temen que éste hecho suponga un retroceso en su desempeño académico. En este sentido se puede afirmar que la libertad de elección de centros educativos por parte de los padres y madres nativos favorece la segregación de las comunidades de origen inmigrante en el Reino Unido.

## 3. La visión de los agentes implicados. Análisis Fuentes Primarias

### 3.1 El papel del Estado y de las políticas educativas que abordan la diversidad cultural.

En cuenta a la integración del alumnado de origen inmigrante en el sistema educativo de la sociedad de acogida, la perspectiva de informantes varía significativamente, incluso dentro del mismo país.

En el caso del Reino Unido, una de las informantes destaca la importancia de las variables estructurales, las cuales desde su punto de vista siguen conllevando una desigualdad entre el alumnado de origen inmigrante y el autóctono:

*"In my view, your economic and social standards clearly determine your future (...) Obviously the English state, having always favoured those with economic resources, has clearly restricted high education to those who can pay for it. In more marginalised areas, there are low expectations for some with difficult backgrounds to achieve what others can achieve with money."* (Asistente de lengua española en Highgate School)

Sin embargo, otra de las informantes que también trabaja como docente en centro educativo de Londres tiene una perspectiva más optimista, sobre todo en lo referente a las segundas y terceras generaciones.

*"Las últimas generaciones han logrado integrarse mejor en los colegios porque han tenido un respaldo académico y socioeconómico mayor por parte de sus familias. Esto ha hecho que estos estudiantes se hayan sentido más seguros de sí mismos, su autoestima haya sido mayor y por tanto muchos hayan podido acceder a la Universidad".* (Profesora en St. Mary Magdalene Academy).

*"Algunas escuelas públicas ayudan a las familias más necesitadas con becas para costear la comida en la cantina"* (Administradora del servicio de apoyo a los refugiados de Cruz Roja).

*"SMMA recibe subvenciones del gobierno para que se asegure la integración de alumnos desfavorecidos y de otros países. Con estas provisiones se proporcionan becas de*

*comedor, asistencia al aprendizaje de inglés como lengua adicional y actividades integradoras*". (Profesora 2 en el sistema educativo inglés)

Por otro lado, son varios los informantes residentes en Reino Unido que destacan la labor del centro educativo, del personal docente y de las políticas educativas como fundamentales a la hora de hacer de la escuela un espacio de diálogo que resulte inclusivo con la diferencia cultural. En este sentido, el modelo inglés de gestión de la diversidad cultural es descrito como un éxito por algunas de las informantes. Se considera que las políticas estatales de promoción de la educación multicultural influyen positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes de origen inmigrante:

*"Tanto profesores como alumnos respetan las diferencias entre culturas, religiones y razas: no se tolera ningún tipo de racismo o discriminación. Además, se diseñan días de actividades destinados al conocimiento de otras culturas y a favorecer las relaciones positivas con aquellos que son diferentes a nosotros"*. (Profesora 2 Reino Unido)

*"There is an extensive range of strategies depending on the children's needs; extra language support to acquire fluency, school meals adapted to their needs, recognition and celebration of their own culture and language"*. (Profesora jubilada en Reino Unido).

*"Los recursos materiales no parecen afectar a los alumnos de este colegio. No hay que olvidar que el Reino Unido tiene numerosas ayudas económicas"*. (Profesora 3 Reino Unido).

En el caso francés, coincidiendo con lo expuesto en la primera parte de este trabajo, los informantes consideran que las políticas educativas francesas tienden a invisibilizar las diferencias y con ellas las desigualdades que presenta el alumnado de origen inmigrante. Afirman que las políticas públicas no responden a las necesidades específicas de este colectivo. Uno de los informantes explica que, en ocasiones, es el tercer sector el encargado de responder a las demandas planteadas por el alumnado de origen inmigrante. Este hecho no supone una solución, puesto que garantizar el principio de igualdad de oportunidades entre los estudiantes es responsabilidad del Estado.

*"Lack of educational policies has a worse impact than the existence of any specific policy aiming to improve the conditions of migrants' children at school. The French government and the local authorities are promoting various devices for the so called "integration at school", but they are still quite not sufficient. Most of public efforts in this sense go to the learning of the local language or in the development of non-scholastic activities (sport, theatre, and so on). But migrants' children really need a specific attention conciliating learning sustain and a non discriminatory frame. All what associations and volunteers are doing in this field must be encouraged and financed, even by involving private funds"*. (Director del CEMI).

*“Without a special formation, teachers and school managers often create indirect discriminations towards students having foreign and poor parents, giving up early any effort to improve their condition. Particular difficulties arise sometimes in establishments with Muslim pupils, about their way of dressing or food prohibitions; where these problems could be solved, the policy adopted by the school managers consisted in negotiating with the families, in using rational arguments and in applying the existing rules while avoiding symbolic conflicts”. (Director del CEMI, Francia).*

En lo referente a Alemania, uno de los apoyos fundamentales a nivel estatal son las clases de apoyo lingüístico que llevan asociadas una mejora sustancial en el rendimiento escolar del alumnado de origen inmigrante. Por otro lado, en la educación superior destacan las distintas políticas educativas implantadas a nivel estatal que pretenden corregir situaciones de desigualdad entre el alumnado mediante el fomento de becas y trabajos para estudiantes.

*“Hay muchas ayudas adicionales para facilitar el acceso a la educación superior (becas, trabajos para estudiantes, horarios) de manera que un estudiante puede compaginar perfectamente el trabajo y los estudios al mismo tiempo que vive de manera independiente”. (Investigadora ayudante, Alemania).*

*“El gobierno alemán ofrece cursos de alemán para los extranjeros. El alemán es fundamental a la hora de integrarse en la sociedad”. (Pedagoga social en Alemania).*

Sin embargo en este aspecto resulta interesante el discurso del integrante del sindicato Federal Treasurer VBE Germany, quien refleja en su entrevista la preocupación que existe en torno al número de clases de apoyo lingüístico destinadas al alumnado de origen inmigrante. Argumenta que el número de estas clases de preparación ha disminuido considerablemente debido a la política de ahorro del gobierno alemán. En esta misma línea, otra de las personas entrevistadas coincide con la idea de que el gobierno alemán no invierte lo necesario en políticas educativas.

*“The number of international preparation classes has decreased within the last few years as a consequence of the savings of the federal state government”. (Integrante del sindicato VBE Germany).*

*“Hay una gran falta de apoyo educativo por parte del estado. El otro día me dijo una maestra: ‘Mira tengo una niña ciega en clase. Nunca he trabajado con los ciegos, ¿qué hago?’. Le han metido esa niña en el curso normal pero no le han metido más personal. ¡Es un ahorro en el fondo, no es una mejora en la integración!”. (Lizza Sotelo, pedagoga social en Alemania).*

En último lugar, resulta interesante destacar la figura de "Auslandsbeauftragter/in", presente en todas las universidades alemanas. Esta persona, en calidad de tutor o tutora, se encarga de mediar entre el profesorado y el alumnado en caso de trato desigual por cuestión de xenofobia, sexismo o discriminación a personas con diversidad funcional.

*"Existe un Auslandsbeauftragter/in, que es un tutor/a encargado/a de mediar en caso de trato distinto por xenofobia de los/as docentes a los/as alumnos/as, así como también lo hay para casos de sexismo y de discriminación a discapacitados/as".* (Investigadora ayudante, Alemania)

### 3.2 Barreras a la integración exitosa en el sistema educativo.

En lo referente a la existencia de barreras que dificulten el acceso, permanencia y éxito escolar del alumnado de origen inmigrante, todos los informantes identifican algunas pero cada uno destaca un tipo. Por una parte, la profesora que trabaja en Londres destaca los factores estructurales que pueden configurarse como barreras para esta población:

*"El éxito académico depende de factores socioeconómicos, la estructura familiar, el tipo de colegio, el apoyo escolar y familiar, la etnia, el tipo de casa, la zona donde vivan, la personalidad de cada individuo, etc.".* (Profesora en St. Mary Magdalene Academy).

*"The success these pupils have in accessing further education depends on so many factors: how long they have been in the UK system, family income, the home culture's attitude to education..."* (Profesora jubilada en Reino Unido).

*"Para mí las barreras que pueden encontrar los estudiantes son las de dinero y trabajo. También la barrera cultural puede ser un freno al principio"* (Agente de igualdad francesa).

*"El entorno familiar, tanto económico como el nivel de estudios, determina muchas veces el rendimiento de los alumnos al ser la primera base de ejemplos de conducta para estos jóvenes".* (Profesora 3 en Reino Unido).

Destaca especialmente el discurso del integrante del sindicato Federal Treasurer VBE Germany, quien afirma que en Alemania las oportunidades que tienen los niños y niñas de familias de origen inmigrante son claramente más bajas que las del alumnado autóctono. Relaciona estas dificultades con factores estructurales tales como la pobreza y las dificultades socioeconómicas. A su vez, explica que el alumnado de origen inmigrante tiene mayores dificultades con el idioma, y este hecho supone una barrera a la hora de comunicarse con sus iguales. Esta situación deriva en muchas ocasiones en la exclusión del alumnado emigrante por parte de sus compañeros.

*"In Germany, the educational opportunities of children of immigrant families are much lower than those of pupils and students with no migration background". (Integrante del sindicato Federal Treasurer VBE Germany).*

En otro de los discursos se argumenta que existe una relación clara entre el nivel de implicación y de formación del personal docente y el éxito académico del alumnado. En este sentido, se defiende la idea de que la falta de preparación y de desempeño formativo por parte del profesorado puede llegar a convertirse en una importante barrera para el alumnado de origen inmigrante.

*"El profesorado es el factor número uno cuando el niño aprende, eso lo sabemos por la Ciencia de la Educación. No depende del método, sino de los conocimientos del profesor y de cómo puede educar" (Psicopedagoga social en Alemania).*

Por otro lado, también se hacen referencia a cuestiones legales como los permisos de residencia para personas de origen inmigrante: este tipo de trámites suelen prolongarse en el tiempo, lo que dificulta el acceso a los servicios públicos tales como la educación o la sanidad.

*"El parámetro legal estatal puede llegar a ser un obstáculo para los inmigrantes. Muchos estudiantes se encuentran a la espera de que las autoridades les den una solución sobre su situación migratoria, el derecho a quedarse, a trabajar, a estudiar... Hay muchas probabilidades de que se niegue el derecho a estudiar por un rechazo a la demanda de visa para quedarse en el país. El parámetro económico también influye, hay que tener en cuenta el precio de los estudios en Inglaterra". (Administradora del servicio de apoyo a los refugiados de Cruz Roja).*

Sin embargo, resulta interesante el matiz que aporta una de las informantes de Reino Unido, para quien la cuestión legal no supone una barrera para los niños y niñas.

*"No legal barriers, children of families applying for refugee status will be treated like any other pupil and their special needs taken into account". (Profesora jubilada en el Reino Unido).*

Respecto al modelo francés, es reseñable el argumento que plantea uno de los informantes a la hora de poner el énfasis en el carácter simbólico de las barreras a la integración del alumnado, las cuales se conforman a través de mecanismos sutiles pero no por ello menos imposibilitantes. Para responder a esta problemática, el director del CEMI hace una serie de propuestas de mejora del sistema educativo y de estrategias a desarrollar para asegurar la inclusión del alumnado de origen inmigrante en igualdad de condiciones.





*"Formally and officially there are no barriers. But the first mistake in dealing with these students is the fact of not taking into account their particular condition. Many teachers and classmates have the impression that those students are automatically excluding themselves from school success". (Director del CEMI).*

*"The good strategy involves a better pedagogical approach, a school program including their existential point of view, able to answer their vital questions. In doing this, politics and school managers cannot proceed alone: it should be a dynamical process involving researchers, religious leaders, associations and even public Enterprises". (Director del CEMI).*

En lo relativo al acceso del alumnado de origen inmigrante a los estudios superiores, la mayoría de informantes coinciden en que este colectivo accede en menor medida que los estudiantes autóctonos.

En el caso de Reino Unido, los discursos se centran en los altos costes que suponen los estudios universitarios, los cuales resultan prohibitivos para una parte significativa de la población. A su vez, también se ponen en relación los bajos resultados académicos en la educación secundaria con el menor ingreso de la población de origen inmigrante a la universidad.

*"En Inglaterra, el acceso a la educación universitaria es muy caro con lo cual pocos inmigrantes llegan a permitirse el lujo de los estudios superiores. Una de las opciones para acceder sería contratar un crédito con los bancos, pero pocas familias pueden permitirse el lujo de endeudarse" (Administradora del servicio de apoyo a los refugiados de Cruz Roja).*

*"Students in tertiary education do not reflect the general community mix and at the best universities the division is clearest, we have too few afro-Caribbean or African heritage students. But we also have very few poor white ethnic students because of the current cost of a university education in the UK" (Profesora jubilada en Reino Unido).*

*There are no cultural barriers in my view, but more economical". (Asistente de lengua española en Highgate School)*

*"Se considera que los alumnos cuya primera lengua no es inglés tardan hasta 10 años en alcanzar el nivel educativo de un nativo, si comparamos estudiantes las con mismas capacidades. Este hecho, afectara sus resultados al final de la educación secundaria, por tanto, y en consecuencia podría afectar su futuro sustancialmente, especialmente en los casos de alumnos con baja capacidad de aprendizaje". (Profesora 2 en Reino Unido).*

A diferencia de lo anterior, el modelo alemán difiere sustancialmente del inglés. Tal y como indican los informantes, el acceso a los estudios superiores está garantizado puesto que la enseñanza universitaria es gratuita. Sin embargo, tal y como indica la investigadora ayudante que trabaja en la universidad alemana, para tener acceso a estudios superiores resulta imprescindible acreditar el dominio del idioma alemán, y este hecho, puede llegar a suponer una barrera entre aquellos estudiantes que no consigan alcanzar el nivel

determinado. En este aspecto, el alemán se configura como una herramienta fundamental para alcanzar el éxito académico y laboral.

*“Para tener acceso a los estudios es imprescindible demostrar un buen nivel del dominio del idioma. Para ello se ofrecen cursos específicos para alcanzar este fin y hay que pasar un examen que acredita un nivel B2-C1 según el marco de referencia europeo (...). La integración y la posibilidad de realizar cursos universitarios va unida, indefectiblemente, al dominio del alemán”.* (Investigadora ayudante, Alemania).

A pesar de que el acceso a los estudios superiores es gratuito en Alemania, el integrante del sindicato VBE matiza que las estadísticas oficiales revelan que el alumnado de origen inmigrante tiene peores resultados que el resto de sus compañeras y compañeros autóctonos. Este hecho se traduce que estos estudiantes acuden en menor medida a las escuelas secundarias superiores, conocidas como Gymnasium. Este hecho repercutirá directamente en la representación de estos alumnos y alumnas en los estudios superiores, quienes alcanzan una cuota visiblemente inferior a la del alumnado autóctono, tal y como también defiende la psicopedagoga social entrevistada.

*“Young migrants of non-German nationality are overrepresented at lower secondary schools (Hauptschule) and special schools. They attend higher secondary schools (Gymnasium) less often, leave school with the lowest certificate or no certificate at all and they are clearly underrepresented among trainees and students at universities”.* (Integrante del sindicato Federal Treasurer VBE Germany)

*“El alumnado inmigrante accede a la universidad pocas veces”* (Psicopedagoga social en Alemania)

Haciendo referencia al modelo francés, el informante del CEMI hace una interesante reflexión sobre el sistema educativo y su gestión de la diversidad cultural. Afirma que el alumnado de origen inmigrante en general tiene peores resultados que el autóctono y que esta diferencia se acentúa en los ciclos educativos inferiores y en los estudiantes que provienen de entornos desfavorecidos. Considera que el acceso a los estudios superiores por parte de estos estudiantes muchas veces depende de la estrategia familiar, es decir, puede que sus progenitores consideren la vía profesional más “segura” que los estudios universitarios y, por ellos, les incentiven para optar por esa vía. Sin embargo, también destaca el caso contrario, aquellas ocasiones en las que la familia considera que la inversión primordial es la formación universitaria y dedica sus recursos a este fin.

### 3.3 Diferencias por razón de género.

- **La concepción evolucionista de la igualdad.**

Las personas informantes abordan de distinta manera la relación existente entre la variable sexo y el proceso de integración del alumnado de origen inmigrante. Tras el análisis de las entrevistas se observa cierta tendencia a relacionar la desigualdad de género con algunas minorías étnicas, las cuales están asociadas a una cultura que resulta menos tolerante con las mujeres. En este sentido, son varios los informantes que consideran a estas culturas menos "evolucionadas" en materia de igualdad. Sin embargo, argumentan que en el país de acogida estas diferencias se corrigen, ya que entienden que en éste no existe discriminación por razón de sexo y que la igualdad entre hombres y mujeres resulta una realidad.

*"Hay que luchar mucho si estas estudiantes proceden de un contexto musulmán, reacio a la educación superior."*(Profesor en un instituto alemán).

*"Ciertas culturas reconocen menos derechos a las mujeres y favorecen la escolaridad del hombre, pero no creo que Inglaterra en sí mismo favorezca más a un sexo u otro".* (Administradora del servicio de apoyo a los refugiados de Cruz Roja).

*"There is also the difference in gender expectations within some immigrant groups. Entirely depends on the country of origin and the educational background and expectations of their families. Girls from the Yemen and Somalia have been a focus for concern recently"* (Profesora jubilada en Reino Unido).

*"Gender does influence for example the possibilities of the biggest part of the women in Germany, especially of many female pupils of conservative families, including conservative Christians and Muslims."* (Investigadora ayudante, Alemania).

*"Ya en los años 80 integrarse con las mujeres turcas fue muy difícil, están totalmente cerradas, no te dicen lo que pasa en sus familias, casi no tienen permiso de salir del ámbito familiar"* (Psicopedagoga social en Alemania).

En este sentido, el director del CEMI aporta una reflexión muy interesante sobre el papel de la sociedad de acogida en la construcción de estereotipos sobre las minorías étnicas. Uno de los estereotipos más comunes es la idea de que estos grupos culturales son más sexistas que el autóctono y mantienen a sus mujeres sometidas a reglas estrictas que dificultan su integración en la sociedad de acogida. Si bien es importante ser firme en la lucha por la igualdad de género, hay que tener cuidado con las visiones etnocéntricas que exotizan al "otro", o más bien a la "otra".

*"Unfortunately, public opinion is often considering girls as willing to integrate but victims of a masculine origin society unable to renounce to its traditions of male power; young girls descendant of immigrants would be good, young boys of the same origin would be evil: this conception is more a stereotype than a reality".* (Director del CEMI).

## • El éxito del expediente académico de las mujeres.

La mayoría de informantes coinciden en que, por lo general, las chicas suelen tener un mejor rendimiento académico y una mayor disposición a la hora de acceder a estudios superiores.

*“La población femenina obtiene mejores resultados académicos en general (...) Con respecto a la población de origen africano son las chicas las que obtienen mejores resultados y se decantan por salidas más académicas, mientras que los chicos se desmotivan por la mala situación laboral en su sector”* (Profesora 3 en Reino Unido).

*“It has been acknowledged that, in my school, since it became a coeducational school, boy’s performance has improved. This is because competition between girls and boys in the same class has appeared, feeling boys more pressured to do well in their subjects. Behaviour before the change has been acknowledged to be worse among pupils (boys).”* (Asistente de lengua española en Highgate School)

A este respecto, el director del CEMI explica por qué las chicas suelen tener mejores resultados académicos que sus homólogos masculinos. Las tesis que defiende el informante han sido avaladas anteriormente por los datos expuestos:

*“For a migrant or a refugee, being a man or a woman is not the same. This can be applied also for students. Most of the surveys tend to demonstrate that girls have better performances than boys. This is due to three main factors: 1. Girls must invest more on studies for their future job; 2. girls are easier to deal with in the disciplinary aspect; 3. girls invest more in communication and in language learning”.* (Director del CEMI).

En último lugar resulta destacable la opinión de la agente de igualdad francesa, quien no relaciona las desigualdades de género con las diferencias culturales. Considera que la desigualdad por razón de género tiene un carácter estructural y está presente en todas las culturas.

*“Creo que el factor de ser mujer puede ser un obstáculo para la integración, pero no sólo para las personas extranjeras. Para mí este fenómeno de discriminación se extiende más allá del fenómeno de inmigración”.* (Agente de igualdad).

Por otro lado, en el caso alemán, resulta interesante el aporte que realiza la investigadora entrevistada, quien afirma que en el sistema educativo de este país, la cuestión de género o de orientación sexual no resulta relevante, y por tanto, no supone una variable que implique discriminación.

*“Todo el mundo es tratado con igual respeto. Sobre todo en el ámbito académico, donde abundan tantos/as docentes LGTB. Muchos de los inmigrantes o exiliados/as LGTB están en Alemania por la persecución que han sufrido en sus países”.* (Investigadora ayudante, Alemania).

### 3.4 Diferencias por origen cultural.

- **La diferencia tolerada.**

En lo relativo a la existencia de diferencias o discriminaciones generadas por la cultura de origen, las informantes residentes en el Reino Unido no encuentran que éstas sean significativas.

*“No, ningún estudiante se siente discriminado. La integración y el aprendizaje del enriquecimiento cultural se vive cada día”* (Profesora en St. Mary Magdalene Academy)

*“It is possible that religious minorities find themselves left out by the fact that there are only ceremonies for the majoritarian ones. Otherwise, I have noticed no discrimination addressed to a particular culture”.* (Asistente de lengua española en Highgate School)

Sin embargo el director del CEMI sí encuentran diferencias en función de la pertenencia cultural de los inmigrantes y señala varios factores que influyen en la percepción de esta diferencia. Por una parte, la crisis económica tiende a aumentar el racismo, convirtiendo a los inmigrantes en el “chivo expiatorio”. Por otra, hay importantes diferencias en la concepción que la sociedad de acogida tiene de la población inmigrante en función de si ésta habla la misma lengua, profesa la misma religión o tiene una trayectoria histórica compartida, las comunidades culturales que cumplen con estos preceptos encuentran menos dificultades para integrarse.

*“In periods of economical crisis or in war times, strangers and immigrants are always more “visible” and have a negative perception. This kind of attitude can be applied to migrants of any origin. Actually we have countries where Arab muslim people are seen with suspicions by the mainstream, like in France, or where East Europeans are considered dangerous, like in Italy, and so on. Logics want that a population with the same language, religion and tradition has an evident advantage in being integrated. This means, for instance, that Latin-Americans should have fewer difficulties than Bulgarians in Spain. But even if Latin-Americans are culturally integrated, they might be considered as more problematic by the authorities and the public opinion because they don't belong to the European Union”.* (Director del CEMI).

- **La pervivencia del racismo.**

En ocasiones, algunas de las personas entrevistadas han presenciado directa o indirectamente conductas racistas, sin embargo, éstas no suelen ser frecuentes. La escuela se configura en este sentido como el espacio desde el cual erradicar el racismo, formando al alumnado en valores como la diversidad, la tolerancia y el respeto hacia las demás personas, independientemente de su cultura, sexo o religión.



*“Sé que una persona de piel negra podrá tener más problemas, se podrá sentir perseguida. Algunas de las personas inmigrantes beneficiarias del servicio de Cruz Roja de vez en cuando se quejan de este problema”.* (Administradora del servicio de apoyo a los refugiados de Cruz Roja).

En esta misma línea, la profesora jubilada que ha trabajado en el sistema educativo inglés considera que a pesar de que las conductas y actitudes racistas todavía están presentes en países como Reino Unido, lo cierto es que desde las escuelas se intenta trabajar desde el respeto y la tolerancia por otras culturas para conseguir su erradicación.

*“As to discrimination, racism certainly persists in the Uk but schools do as much as they can to offer a model of mutual respect and tolerance between people who are from different origins”.* (Profesora jubilada en Reino Unido).

En este sentido, los informantes residentes en Reino Unido destacan el hecho de que valores como la diversidad cultural, el multiculturalismo y la convivencia se encuentran arraigados en este país por su propia trayectoria histórica. Consideran que este hecho da como resultado una actitud mucho más tolerante entre sus estudiantes. Una de las profesoras del colegio St. Mary Magdalene Academy relaciona los conflictos entre sus alumnos y alumnas con cuestiones relacionadas con la inmadurez y no con conductas propiamente racistas.

*“Los alumnos viven la multiculturalidad a gran escala en Londres, por lo que es algo ya asumido cuando entran en el colegio. Los incidentes de discriminación a pequeña escala están más provocados por la inmadurez del alumno frente a la presión de un grupo (ocurren más frecuentemente en los cursos más bajos) que por sentimientos reales de racismo. Como curiosidad, los incidentes racistas más recientes han tenido lugar entre comunidades de origen étnico similar pero con diferencias más arraigadas en sus países de origen”.* (Profesora 3 en St. Mary Magdalene Academy).

Sin embargo el director del CEMI si encuentra diferencias en función de la pertenencia cultural de los inmigrantes y señala varios factores que influyen en la percepción de esta diferencia. Por una parte, la crisis económica tiende a aumentar el racismo, convirtiendo a los inmigrantes en el “chivo expiatorio”. Por otra, hay importantes diferencias en la concepción que la sociedad de acogida tiene de la población inmigrante en función de si ésta habla la misma lengua, profesa la misma religión o tiene una trayectoria histórica compartida, las comunidades culturales que cumplen con estos preceptos encuentran menos dificultades para integrarse.

*“In periods of economical crisis or in war times, strangers and immigrants are always more “visible” and have a negative perception. This kind of attitude can be applied to migrants of any origin. Actually we have countries where Arab muslim people are seen with suspicions by the mainstream, like in France, or where East Europeans are considered dangerous, like in Italy, and so on. Logics want that a population with the same language, religion and tradition has an evident advantage in being integrated. This means, for instance, that Latin-Americans should have fewer difficulties than Bulgarians in Spain. But*

*even if Latin-Americans are culturally integrated, they might be considered as more problematic by the authorities and the public opinion because they don't belong to the European Union". (Director del CEMI).*

En Alemania también se percibe esa diferenciación por la comunidad étnica originaria.

*"Often Asiatic minorities are seen as better pupils than e.g. Italian or Turkish people".*  
(Alemania)

Resulta interesante el discurso que comparten dos profesoras inglesas, quienes hacen referencia a las diferencias entre culturas a la hora de integrarse y obtener mejores resultados en el sistema educativo inglés:

*"Traditionally families from the Asian subcontinent and children of Chinese or African heritage have a high sense of valuing education as a key to economic success"* (Profesora jubilada en Reino Unido).

*"Algunas minorías étnicas como la india o la china tienen expectativas altas en sus hijos y estos alumnos responden bien al sistema educativo".* (Profesora 3 St. Mary Magdalene Academy).

Por último, destaca la opinión de un informante residente en Alemania que pone el énfasis en la situación económica familiar en contraposición a la posible importancia del origen cultural.

*"En cierto modo cuanto más cercano en cultura mejor será la integración. De cualquier modo, esta afirmación queda invalidada en el momento en que la posición socioeconómica del migrante sea elevada y disponga de recursos (...) El idioma, la cultura y la religión son meros adornos. Por ejemplo la hija de unos médicos sirios o de unos ingenieros iraníes no va a tener problemas de integración. De ahí la importancia de las ayudas y las becas."* (Profesor en un instituto alemán).

## 4. Conclusiones Finales

---

Los centros educativos españoles son actualmente espacios multiculturales, en los que conviven estudiantes de distintas procedencias geográficas, comunidades culturales y confesiones religiosas. Por ello, convertirlos en espacios realmente interculturales resulta uno de los retos urgentes e imprescindibles a los que se enfrenta la educación inclusiva. Para reflexionar sobre las políticas y planes educativos que pueden favorecer este fin, resulta fundamental conocer en profundidad los modelos adoptados en países vecinos así como sus resultados, ya que a día de hoy pueden analizarse con cierta perspectiva histórica.

En consecuencia, esta investigación ha realizado un pormenorizado repaso histórico y comparativo con el objetivo de analizar las trayectorias educativas de las segundas y terceras generaciones de inmigrantes en los sistemas educativos francés, inglés y alemán. Este análisis ha permitido detectar problemáticas que enfrentan cada uno de estos modelos, así como los elementos positivos y las buenas prácticas que desarrolla cada uno de ellos en relación al acceso, permanencia y éxito del alumnado de origen inmigrante en el sistema educativo de acogida.

Si bien estos tres modelos han constituido el cuerpo de la investigación, este estudio también traza una panorámica general sobre la situación del alumnado de origen inmigrante en los distintos sistemas educativos europeos. Los estudios PIRLS y PISA muestran resultados desalentadores: estos estudiantes tienen peores resultados académicos que los autóctonos en prácticamente todos los países de la Unión Europea.

Esta desigualdad comienza en la educación escolar, ya que el alumnado de origen inmigrante tiende a incorporarse más tarde (o directamente no se incorpora) en esta etapa educativa. La primaria suele ser un periodo nivelador de las desigualdades, pero éstas irrumpen con fuerza en la secundaria, donde las estadísticas permiten observar una preocupante tendencia generalizada: los estudiantes de origen inmigrante tienden a decantarse por los itinerarios formativos profesionales en detrimento de aquellos que dan acceso a los estudios superiores. Por último y en línea con lo anterior, esto estudiantes presentan preocupantes tasas de abandono escolar prematuro en comparación a sus homólogos autóctonos.

Para entender esta problemática es fundamental señalar la segregación residencial que se da en muchos países de la Unión Europea, en los que se conforman “escuelas-ghetto” donde predomina el alumnado de origen inmigrante y en las que el personal docente no cuenta con suficientes medios y recursos para afrontar la diversidad presente en el aula. Por último resulta especialmente preocupante las conclusiones de diversos estudios que muestran la sobre representación de este alumnado en escuelas de educación especial.



Es importante señalar que el alumnado de origen inmigrante no es un grupo homogéneo por lo que las afirmaciones precedentes suponen generalizaciones que obvian las diferencias internas por razón de género, clase social y origen cultural, así como las propias diferencias entre los sistemas educativos europeos ya que los planes de estudio no tienen la misma duración y existen diferencias sustanciales en el currículo académico. Sin embargo, una vez matizados estos puntos, puede concluirse que los estudios revisados suponen la constatación de una problemática actual y urgente.

Para responder a esta encrucijada, la Unión Europea ha puesto en marcha una serie de políticas, planes y proyectos destinados a garantizar a los niños y niñas; y jóvenes inmigrantes, además del acceso al sistema educativo y la no discriminación, el derecho al éxito escolar. El seguimiento de las directrices europeas que ha realizado esta investigación permite evidenciar que las recomendaciones realizadas no suelen plasmarse en obligaciones para los países miembros por lo que muchas veces quedan en un decálogo de buenas intenciones. No obstante, a pesar de las dificultades de implementación señaladas, resulta importante resaltar algunas de sus líneas de actuación que van orientadas hacia la conformación de espacios educativos interculturales: las políticas lingüísticas, las políticas de acogida, la actuación docente y el diseño curricular.

En lo relativo a las políticas lingüísticas, la Unión Europea apuesta por la educación *plurilingüe*, es decir, la utilización de la lengua materna, la lengua regional o nacional y una lengua de carácter internacional. Se parte de la consideración de que este tipo de educación resulta una de las bases necesarias para lograr una educación inclusiva ya que permite garantizar el respeto a las comunidades minoritarias así como la integración lingüística en la sociedad de acogida.

En segundo lugar, la Unión Europea pone especial énfasis en la necesidad de asegurar la buena comunicación entre el centro educativo y las familias inmigrante ya que éstas resultan agentes clave en la consecución del éxito escolar de sus hijos e hijas. Para ello, se señalan tres campos de actuación importantes: la publicación de información escrita sobre el sistema educativo en las lenguas de origen de las familias inmigrantes, el uso de intérpretes en distintas situaciones de la vida escolar y la designación de especialistas que actúen de enlace entre el alumnado inmigrante, las familias y el centro.

Como último punto a señalar dentro de las propuestas europeas en pro de una educación intercultural, está la importancia de la figura del docente en la auto-proyección e identificación del estudiante. Diversos autores destacan la importancia de contar con profesorado perteneciente a minorías étnicas dentro de la plantilla del centro con el objetivo de dotar de referentes al alumnado de origen inmigrante. Al mismo tiempo, resulta fundamental que el profesorado trabaje en la autoestima de los estudiantes así como en la confianza en sus capacidades, pues las bajas expectativas del entorno pueden convertirse en "profecías auto-cumplidas" de fracaso escolar para el alumnado extranjero.



En este sentido, resulta fundamental modificar el currículo educativo con el objetivo de visualizar y revalorizar las aportaciones y características de las culturas minoritarias así como eliminar los contenidos racistas y xenófobos que se transmiten tanto a través de los libros de texto y otros materiales como del currículum oculto.

Tras la panorámica general de la Unión Europea y como respuesta al objetivo de investigación planteado inicialmente, a continuación se presentan las conclusiones obtenidas tras la revisión crítica que se ha realizado de los modelos de gestión cultural francés, inglés y alemán.

El modelo francés, tradicionalmente denominado asimilacionista, parte de la presunción que los ciudadanos extranjeros deben integrarse en la sociedad francesa, relegando sus costumbres culturales y hábitos religiosos al espacio privado ya que en la constitución no hay un reconocimiento formal de los derechos de las minorías. La educación es una de las herramientas más importantes que tiene la república francesa para lograr lo que Kymlicka denomina la "ciudadanía republicana unitaria": sirve como contrapeso a las desigualdades de origen y socializa a las nuevas generaciones en los valores de equidad y laicidad fundamentales en este modelo.

El éxito del modelo de integración francés comienza a cuestionarse en los años 80, cuando se constata que las segundas y terceras generaciones de inmigrantes no se han "convertido en franceses" sino que se concentran en los barrios periféricos, en bolsas de pobreza y desempleo. El análisis del sistema educativo permite observar que, si bien las diferencias entre el rendimiento académico del alumnado de origen inmigrante y el autóctono comienzan en la primaria, es en la secundaria cuando se acentúan y en la elección del itinerario formativo no obligatorio cuando se vuelven determinantes: los estudiantes extranjeros, al tener peores resultados que sus homólogos nativos, acceden en menor medida al BAC general y técnico y, en consecuencia, a los estudios universitarios.

El problema de fondo en el modelo francés es que la aparente neutralidad del mismo no es sino la imposición etnocéntrica de una serie de valores y normas que favorecen a la mayoría autóctona e invisibiliza las diferencias culturales, que terminan conformándose como desigualdades educativas, sociales y económicas. Ejemplo paradigmático de este proceso es el hecho de que las políticas educativas francesas, en clara contradicción con las directrices europeas señaladas anteriormente, están contribuyendo a que el alumnado de origen inmigrante pierda paulatinamente su lengua materna.

Por otro lado, para entender el modelo de gestión de la diversidad cultural alemán es imprescindible tener en cuenta el convulso periodo histórico que atravesó este país durante el s.XX, ya que determinó su concepción inicial de la inmigración y la implantación de las políticas migratorias al respecto. La división en dos del país durante décadas de tutela extranjera conllevó el desarrollo de políticas migratorias distintas entre el este y el oeste así como la recepción de un perfil diferente de población inmigrante. A día de hoy, la política del "trabajador invitado" pervive en el imaginario alemán y es una

de las razones que dificultan la apuesta política por un modelo de gestión de la diversidad cultural claro y coherente.

A estos elementos hay que añadirle que Alemania se encuentra dividida en estados federados autónomos, *Länders*, los cuales tienen amplias competencias en materia de educación e inmigración; de esta forma, en el territorio alemán conviven distintas formas de entender la llegada de población inmigrante y su integración en el sistema educativo lo que produce resultados dispares en cuanto al éxito en su inclusión en la sociedad. Sin embargo, en cuanto a datos generales, puede concluirse que si bien la población de origen yugoslavo o español ha alcanzado un alto grado de integración social, la comunidad turca, el grupo inmigrante más numeroso del país, continúa segregada residencial, laboral y socialmente.

En lo relativo al sistema educativo alemán, a pesar de las diferencias entre los *Länder*, destaca una problemática importante similar a la acontecida en Francia y otros países europeos: la prematura división de los itinerarios formativos entre unos de tipo profesional y otros destinados a los estudios superiores, conduce de forma preocupante a los jóvenes de origen inmigrante hacia las salidas profesionales de menor cualificación y menor salario, las cuales además dotan de menos posibilidades de ascender socialmente. El caso alemán es especialmente grave a este respecto ya que los niños y niñas deben decantarse a la edad de los 10 años por uno de los tres itinerarios.

En contraposición al modelo francés se ha analizado el modelo multicultural inglés en que las minorías culturales tienen asegurado el respeto a sus costumbres y creencias, a través del reconocimientos formal de sus derechos así como del estímulo en la creación de asociaciones e instituciones propias. Si bien este modelo protege las identidades minoritarias que el sistema francés ahoga, no debe idealizarse como una fórmula ideal de convivencia intercultural ya que conduce al esencialismo étnico y a la reificación de "comunidades imaginadas" en las que sus integrantes ven amenazadas sus propias libertades individuales, sobre todo en el caso de las mujeres.

En este sentido, el caso inglés es paradigmático de la segregación residencial y las "escuelas-guetto" mencionadas anteriormente. Las familias tienen libertad para elegir el centro educativo por lo que terminan agrupándose conjuntamente el alumnado del mismo grupo étnico o confesión religiosa lo que genera la estigmatización de determinados centros (los denominadas "White flight"). Al mismo tiempo, la subvención pública de los centros educativos confesionales ("faith school"), con el objetivo de asegurar el respeto a la libertad religiosa, también dificulta la interacción e integración del alumnado de origen inmigrante con el autóctono. En esta misma línea, el alumnado de origen inmigrante encuentra una importante barrera a la hora de acceder a los estudios superiores en el Reino Unido, en este sentido, de carácter económico. Los precios de las matrículas universitarias son muy elevados y resultan prohibitivos para las familias que cuentan con una economía ajustada.

Sin embargo, sin caer por tanto en la idealización del modelo multicultural, si deben resaltarse los logros obtenidos por el mismo. El sistema educativo inglés ha resultado pionero en la modificación curricular con el objetivo de asegurar el respeto a las minorías culturales y la promulgación de valores en pro de una sociedad intercultural. En este sentido, Reino Unido cuenta con un centro específico donde hay personal especializado en la acogida y orientación del alumnado de origen inmigrante. En lo relativo a las políticas lingüísticas no se puede ser tan optimista ya que hay un claro predominio de la lengua inglesa en los centros educativos en detrimento de lenguas minoritarias, es decir, en este sentido el modelo busca asimilar al alumnado extranjero al entorno anglófono.

Por último y más importante, el principal logro del sistema educativo inglés es la progresiva equiparación del nivel cultural educativo de la población inmigrante y la población autóctona, de esta forma el alumnado de ambos grupos presenta unas diferencias a nivel de resultados académicos muy inferior a la de la media europea. Incluso en el caso de los estudiantes de origen pakistání y bangladesí, grupos étnicos cuya primera generación de inmigrantes no tuvo una integración educativa exitosa, a día de hoy están experimentando una mejora sustantiva. Es fundamental destacar en este esperanzador proceso la actuación de las mujeres, niñas y jóvenes pertenecientes a minorías étnicas están protagonizando un salto educativo que esperamos repercuta en sus futuras condiciones económicas y laborales.

A pesar de lo anterior, resulta importante señalar el hecho de que en ocasiones la falta de formación del personal docente en materia de educación inclusiva puede llegar a invisibilizar formas de discriminación sutiles que, en el futuro, pueden desencadenar en importantes barreras que dificulten la integración del alumnado de origen inmigrante. A lo largo del discurso de las personas informantes, se observa una tendencia a considerar que la escuela es un espacio en el que se garantiza la igualdad de oportunidades de alumnas y alumnos. Sin embargo, como se ha constatado en distintos estudios, la realidad es que el alumnado de origen inmigrante a menudo se encuentra con distintas dificultades que le impiden integrarse de forma satisfactoria en el sistema educativo, cuestión que repercute directamente en su expediente académico y en la configuración de su propia identidad como ciudadana o ciudadano en el país de acogida.

A modo de conclusión resulta esencial que los gobiernos de los distintos países aúnen sus esfuerzos y otorguen a la comunidad educativa los recursos necesarios que permitan convertir a la escuela en un espacio inclusivo con mayúsculas. Esta cuestión adquiere un nivel de importancia aun mayor si tenemos en cuenta el contexto de crisis económica que atraviesa Europa. Todos los países analizados han visto recortados el presupuesto destinado a la educación lo que implica, sin lugar a dudas, un retroceso a la hora de garantizar la igualdad de oportunidades del alumnado de origen inmigrante. Por esta

razón, la apuesta por la educación pública de los países comunitarios debe convertirse en una cuestión de primer orden en la agenda política, pues la escuela tiene un papel protagonista a la hora de corregir desigualdades y crear ciudadanía.

## NOTAS

<sup>1</sup>Latorre Catalán, M., “Inmigración y conflicto en Gran Bretaña: éxitos y fracturas del modelo multicultural”, en Cachón, L. (dir.), *Conflicto e inmigración: experiencias en Europa*, Madrid, Observatorio de Seguridad, 2008, pp. 97-131.

<sup>2</sup>Alexander, C; Edwards, R & Temple, B. (2007) “Contesting Cultural Communities: Language, Ethnicity and Citizenship in Britain”, *Journal of Ethnic and Migration Studies* 33:5, 783-800.

<sup>3</sup>Alexander, C; Edwards, R & Temple, B. (2007) “Contesting Cultural Communities: Language, Ethnicity and Citizenship in Britain”, *Journal of Ethnic and Migration Studies* 33:5, 783-800.

<sup>4</sup>Duprez, D. (2009). “Urban Rioting as an Indicator of Crisis in the Integration Model for Ethnic Minority Youth in France”, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35:5, 753-770.

<sup>5</sup>Martínez Muñoz, A. (2007) “La educación intercultural en Francia y España, similitudes y diferencias”. *Revista española de educación comparada*, 13, 285-317.

<sup>6</sup>Kleiner-Liebau, D & Arnold-Bergstraesser-Institut, F. (2008). “¿Integración o marginación? Conflicto social e inmigración en Alemania”. *Conflicto e inmigración: experiencias en Europa*, pp. 135-164. Madrid: Observatorio de Seguridad y Movilidad.

<sup>7</sup>Retortillo, A.; Ovejero, A.; Cruz, F., Lucas, S y Arias, B. (2006). “Inmigración y modelos de integración: Entre la asimilación y el multiculturalismo”. *Revista universitaria de ciencias del trabajo*, pp. 11.

<sup>8</sup>Ídem.

<sup>9</sup>Parlamento Europeo (1999). *Consejo Europeo de Tampere, 15 y 16 de octubre de 1999. Conclusiones de la Presidencia*.

<sup>10</sup>Comisión Europea (2000). *Directiva 2000/43/CE del Consejo de 29 de junio de 2000 relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas independientemente de su origen racial o étnico*. Diario Oficial de las Comunidades Europeas L 180/22.

<sup>11</sup>Parlamento Europeo (2004). *Resolución sobre la integración de los inmigrantes mediante una escuela y una enseñanza multilingües (2004/2267 (INI))* Diario Oficial de la Unión Europea C233 E/121.

<sup>12</sup>Comisión de las Comunidades Europeas(2008). *Libro verde. Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE*. Bruselas.



<sup>13</sup> EURYDICE (2009). "La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa". Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural.

<sup>14</sup> UNESCO (2003). "La educación en un mundo plurilingüe". Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Ciencia y la Cultura.

<sup>15</sup> O'Connor, Laura; Faas Daniel (2011) "The impact of migration on national identity in a globalized world: a comparison of civic education curricula in England, France and Ireland". *Irish Educational Studies*, 31:1, 51-66.

<sup>16</sup> O'Connor, Laura; Faas Daniel (2011) "The impact of migration on national identity in a globalized world: a comparison of civic education curricula in England, France and Ireland". *Irish Educational Studies*, 31:1, 51-66.

<sup>17</sup> Johnson, Laura; Morris, Paul (2011) "Critical citizenship education in England and France: a comparative analysis". *Comparative Education*, 48:3, 283-301.

<sup>18</sup> Faas, Daniel (2011). "The Nation, Europe, and Migration: A comparison of geography, history, and citizenship education curricula in Greece, Germany, and England". *Curriculum Studies*, 43:4, 471-492.

<sup>19</sup> Faas, Daniel (2011) "A civic rebalancing of British multiculturalism? An analysis of geography, history and citizenship education curricula". *Educational Review*, 63:2, 143-158.

<sup>20</sup> Heckmann, Friedrich (2008). *Education and Migration - strategies for integrating migrant children in*

*European schools and societies. A synthesis of research findings for policy-makers.* Report submitted to

the European Commission by the NESSE network of experts. P.19. Disponible en:

<http://www.efms.uni-bamberg.de/pdf/NESEducationIntegrationMigrants.pdf>

<sup>21</sup> Ídem

<sup>22</sup> Ídem

<sup>23</sup> Cebolla Boado, Hector (2011). "Primary and secondary effects in the explanation of disadvantage in education: the children of immigrant families in France". *British Journal of Sociology of Education*, 32:3, 407-430.

<sup>24</sup> Algan, Yann; Dustmann, Christian; Glitz, Albrecht; Manning, Alan (2010). "The economic situation of first and second-generation immigrants in France, Germany and the United Kingdom". *The Economic Journal*, 120 (February), 4-30.

<sup>25</sup> Battu, H; Sloane, P.J (2004). "Over-education and ethnic minorities in Britain". *The Manchester School* Vol. 72, nº4, July.

<sup>26</sup> Lindley, Joanne (2009). "The over-education of UK immigrants and minority ethnic groups: Evidence from the Labour Force Survey". *Economics of Education Review* 28 (2009) 80-89.



<sup>27</sup> Para no confundir a las dos informantes que trabajan en el mismo centro educativo, y para mantener el anonimato de las mismas, a ésta se le denominará en el análisis del discurso “profesora 2”.

## BIBLIOGRAFÍA.

Alexander, C; Edwards, R & Temple, B. (2007) “Contesting Cultural Communities: Language, Ethnicity and Citizenship in Britain”, *Journal of Ethnic and Migration Studies* 33:5, 783-800.

Algan, Yann; Dustmann, Christian; Glitz, Albrecht; Manning, Alan (2010). “The economic situation of first and second-generation immigrants in France, Germany and the United Kingdom”. *The Economic Journal*, 120 (February), 4-30.

Battu, H; Sloane, P.J (2004). “Over-education and ethnic minorities in Britain”. *The Manchester School* Vol. 72, nº4, July.

Biles, J; Winnemore, L. & Michalowski, L. (2007). “Políticas y modelos de acogida. Una mirada transatlántica: Canadá, Alemania, Francia y los Países Bajos”. *Migraciones 12. Documentos CIDOB*.

Castles, S & Davidson, A. (2000) *Citizenship and Migration. Globalization and the Politics of Belonging*. New York: Routledge.

Cebolla Boado, Héctor (2008). “Del preescolar a las puertas de la universidad. Un análisis de las trayectorias escolares de los estudiantes inmigrantes en Francia”. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*. Vol. LXVI, nº51, septiembre-diciembre, 79-103.

Cebolla Boado, Hector (2012). “Primary and secondary effects in the explanation of disadvantage in education: the children of immigrant families in France”. *British Journal of Sociology of Education*, 32:3, 407-430.

Cobano-Delgado Palma, Verónica; Terrón Caro, M<sup>a</sup> Teresa (2012). “Diversidad e integración del alumnado inmigrante en los centros escolares de la Unión Europea”. *Conhecimento & Diversidade, Niterói*, n.8, p. 12-23 jul./dez 2012.

Consejo Europeo (1977). Directiva 77/486/CEE del Consejo, de 25 de julio de 1977, relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes.

Consejo de Europa (2005). *Plurilingual Education in Europe. 50 Years of international co-operation*. Language Policy Division.

Consejo de Europa (2007). *Recomendación contra el racismo y la discriminación social en/y a través de la educación escolar*. Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia.

Consejo de Europa (2008). *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural. Vivir juntos con igual dignidad*. Consejo de Europa.



Council of Europe (2003). *Declaration by the European Ministers of Education on intercultural education in the new European context*. Athens.

Comisión Europea (2000). *Directiva 2000/43/CE del Consejo de 29 de junio de 2000 relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas independientemente de su origen racial o étnico*. Diario Oficial de las Comunidades Europeas L 180/22.

Comisión de las Comunidades Europeas (2008). *Libro verde. Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE*. Bruselas

Duprez, D. (2009). "Urban Rioting as an Indicator of Crisis in the Integration Model for Ethnic Minority Youth in France". *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35:5, 753-770.

Engel, L; Hinderliter Ortloff, D. (2009) "From the local to the supranational: Curriculum reform and the production of the ideal citizen in two federal systems, Germany and Spain". *Journal of Curriculum Studies* 41, no. 2: 179-98.

EURYDICE (2004). *La integración escolar del alumnado inmigrante*. Bruselas: Unidad Europea de EURYDICE.

EURYDICE (2009). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural.

Faas, D. (2011). "A civic rebalancing of British multiculturalism? An analysis of geography, history and citizenship education curricula". *Educational Review*, 63:2, 143-158.

Faas, D. (2011). "The Nation, Europe, and Migration: A comparison of geography, history, and citizenship education curricula in Greece, Germany, and England". *Curriculum Studies*, 43:4, 471-492.

Hélot, Christine (2008) 'Bilingual education in France: school policies versus home practices'. En Hélot, Christine & de Mejía, Anne-Marie (ed.) *Forging multilingual spaces. Integrated perspectives on majority and minority bilingual education*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 203-227.

Heckmann, F. (2008). *Education and Migration - strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy-makers*. Ed. European Commission.

Informe PISA (2006). *Programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE*. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/39732471.pdf>.

Johnson, L; Morris, P. (2011) "Critical citizenship education in England and France: a comparative analysis". *Comparative Education*, 48:3, 283-301.

Lapeyronnie, D. (1993): "Las políticas locales de integración de las minorías inmigradas. Los casos francés y británico", en TAPINOS, G. P. (dir.), *Inmigración e integración en Europa*, Barcelona, Itinera/Fundación Paulino Torras Doménech.





Latorre Catalán, M. (2008) "Inmigración y conflicto en Gran Bretaña: éxitos y fracturas del modelo multicultural", en Cachón, L. (dir.), *Conflicto e inmigración: experiencias en Europa*, pp. 97-131. Madrid: Observatorio de Seguridad y Movilidad.

Lindley, Joanne (2009). "The over-education of UK immigrants and minority ethnic groups: Evidence from the Labour Force Survey". *Economics of Education Review* 28 (2009) 80-89.

Llorent Bedmar, Vicente; Terrón Caro, M<sup>a</sup> Teresa (2011). *Revista Complutense de Educación* Vol. 22 Núm. 2 (2011) 211-233.

Lüdermann, Elke; Schwerdt, Guido (2012). "Migration background and educational tracking. Is the a double disadvantage for second-generation immigrants?. *J Popul Econ* 26:455-481 Springer-Verlag.

Kleiner-Liebau, D & Arnold-Bergstraesser-Institut, F. (2008). "¿Integración o marginación? Conflicto social e inmigración en Alemania". *Conflicto e inmigración: experiencias en Europa*, pp. 135-164. Madrid: Observatorio de Seguridad y Movilidad.

Kymlicka, W. (2003) *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós.

Martínez Muñoz, A. (2007) "La educación intercultural en Francia y España, similitudes y diferencias". *Revista española de educación comparada*, 13, 285-317.

Martínez Otero, Valentín (2005). "La educación inclusiva". *Revista Comunidad Escolar* N<sup>o</sup>759.

Naïr, S. (2006). *Y vendrán... Las migraciones en tiempos hostiles*. Barcelona: Editorial Planeta.

O'Connor, L. & Faas, D. (2012) "The impact of migration on national identity in a globalized world: a comparison of civic education curricula in England: France and Ireland". *Irish Educational Studies*, 31:1, 51-66

Parlamento Europeo (1999). *Consejo Europeo de Tampere, 15 y 16 de octubre de 1999. Conclusiones de la Presidencia*.

Pinheiro, Jocely de Deus (2008). "El perfil del multilingüismo en la Unión Europea (UE) y la promoción del plurilingüismo". *Rev. Humanidades, Fortaleza*, v.23, n. 0, p. 47-56, enero/junio.

Redding, Sam (2000). *Familias y escuelas*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Universidad Pedagógica Nacional.

Retortillo, A; Ovejero, A; Cruz, F., Lucas, S y Arias, B. (2006). "Inmigración y modelos de integración: Entre la asimilación y el multiculturalismo". *Revista universitaria de ciencias del trabajo*, pp. 123-139.

Swann. (1985) *The Swann Report. Education for all. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups*. London: Her Majesty's Stationery Office. Disponible en: <http://www.dg.dial.pipex.com/documents/docs3/swann04.shtml>



Todd, E. (1996) *El destino de los inmigrantes. Asimilación y segregación en las democracias occidentales*. Barcelona: Tusquet Editores.

Tyack, D.B; Cuban, L. (1995) *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge MA and London: Harvard University Press.

UNESCO (2002). Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural.

UNESCO (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Ciencia y la Cultura.



UNIÓN EUROPEA  
FONDO EUROPEO  
PARA LA  
INTEGRACIÓN  
*Por una Europa plural*



MINISTERIO  
DE EMPLEO  
Y SEGURIDAD SOCIAL

SECRETARÍA GENERAL  
DE INMIGRACIÓN Y  
EMIGRACIÓN  
DIRECCIÓN GENERAL DE  
MIGRACIONES

## ANEXO

### RESEARCH ENQUIRIES

The project's objective is to compare French, English and German migration patterns to see how they managed cultural diversity and the impact of these approaches in the social integration and academic success of the second and third generation of immigrants. We focused the analysis on the intersection of the gender dimension, cultural identity and education in the existent processes of social exclusion in the knowledge society.

1. **Name of the project** (if there is a website, please, add the link):
2. **Institutional position of the respondent:**
3. **Country of his/her mother and father origin:**
4. **Specific lines of work in relation to the educational management of cultural diversity** (Main objective of your project. For instance, is there any specific guideline to deal with immigrants or with those whose cultural background is different from the cultural background of the home country?)
5. **Describe the situation of the students with immigrant background (from first to third generation) in the host country's educational system, specifically related to their access to further education:** (At national level)
6. **How state educational policies influence the academic performance of students with immigrant background?**
7. **What barriers (legal, material, symbolic/cultural) hinder these students from academic success?**
8. **In your opinion, does gender influence the academic success and social integration of students with immigrant background?** (Do you believe that the fact of being a women/homosexual/... is an additional obstacle for immigrants to get fully integrated? Are they specially affected by gender discrimination? Does gender influences immigrants in any other way?)
9. **What is the influence of cultural origin in the (integration) process?** (Are there any differences in the integration process of people from different cultural origin? Do people from any cultural background find themselves specifically discriminated?)



**RESPUESTA INFORMANTE Nº 1****1. Name of the project** (if there is a website, please, add the link):

St. Mary Magdalene Academy, Londres.

<http://smmacademy.org/>

**2. Position of the respondent:** Profesora**3. Cultural background of the family (country of origin) of the respondent:** Española

**4. General lines of work in relation to the educational management of cultural diversity.** En nuestro colegio se proporciona un entorno de aprendizaje rico y variado que permite a todos los estudiantes a desarrollar sus destrezas y habilidades a su máximo potencial.

A través de la enseñanza los profesores promueven que los estudiantes:

- sean ciudadanos seguros e ingeniosos, y aprendan independientemente;
- desarrollen su autoestima,
- construyan relaciones positivas con otras personas;
- desarrollen el auto-respeto, comprendan las ideas, actitudes y valores de los demás
- respeten a los demás, los sentimientos de las personas, mostrando respeto por la diversidad de culturas y, al hacerlo, a promover actitudes positivas hacia otras personas;
- entiendan su comunidad y se sientan parte de ella;
- se conviertan en ciudadanos globales, por el enriquecimiento previo de las diferentes culturas con las que han estado conviviendo.

**5. Describe the situation of the students with immigrant background (from first to third generation) in the host country's educational system, specifically related to their access to further education:**

Las últimas generaciones han logrado integrarse mejor en los colegios porque han tenido un respaldo académico y socioeconómico mayor por parte de sus familias. Esto ha hecho que estos estudiantes se hayan sentido más seguros de sí mismos, su autoestima haya sido mayor y por tanto muchos hayan podido acceder a la Universidad. Por lo contrario, los estudiantes de las primeras generaciones han tenido mayores problemas de integración y no han conseguido muy buenos resultados académicos porque en la mayoría de los casos los padres de esos estudiantes no hablan inglés y muchos viven de ayudas sociales.

**6. How state educational policies influence the academic performance of students with immigrant background?**

El colegio recibe ayuda del estado para proporcionar el almuerzo a los estudiantes de familias más desfavorecidas y también para ayudar académicamente a los estudiantes que tienen inglés como idioma adicional.

**7. What barriers (legal, material, symbolic/cultural) hinder these students from academic success?** (Around 100-150 words)

Los estudiantes de las primeras generaciones aun teniendo apoyo escolar, si no lo reciben en casa, tendrán mas problemas de integracion. El éxito academico depende de factores socioeconómicos, la estructura familiar, el tipo de colegio, el apoyo escolar y familiar, la etnia, el tipo de casa, la zona donde vivan, la personalidad de cada individuo, etc.

**8. In your opinion, does gender influence the academic success and social integration of students with immigrant background?** (Do you believe that the fact of being a women/homosexual/... is an additional obstacle for immigrants to get fully integrated? Are they specially affected by gender discrimination? Does gender influences immigrants in any other way?)

(Around 100-150 words) **No**

**9. What is the influence of cultural origin in the (integration) process?**

No, ningún estudiante se siente discriminado. La integracion y el aprendizaje del enriquecimiento cultural se vive cada día.

## RESPUESTA INFORMANTE Nº 2

**1. Name of the project** (if there is a website, please, add the link):

**2. Position of the respondent:** Spanish Language Assistant

**3. Cultural background of the family (country of origin) of the respondent:** Spanish

**4. General lines of work in relation to the educational management of cultural diversity**

Highgate School is an Independent school in London where parents need to pay around £15.000 per year. The majority of students have more or less the same living standards, although some of them have resorted to grants provided by the School. These grants are managed by the bursar department which analyse the economic situation and eligibility, in terms of intellectual capacity, of possible candidates. These candidates come in general from different cultural backgrounds and do not live in Highgate or Hampstead as the majority, but in Camden or other more modest areas.

In the job description it is clearly specified that teachers need to promote tolerance and respect among pupils and, in case this task is not undertaken properly, the teacher in question will be sanctioned straight away. In addition, if there is any sign of racism in the school, teachers are advised to speak to the head of health and safety as soon as possible.

**5. Describe the situation of the students with immigrant background (from first to third generation) in the host country's educational system, specifically related to their access to further education:**

Competition to enter a renowned University (Oxford or Cambridge) is an actual fact within the English society. Schools, parents and pupils do their best to achieve this goal, although only a few actually succeed. In my view, your economic and social standards clearly determine your future.



In England there are three different types of schools. States schools, Independent Schools and Grammar Schools. Independent schools provide grants to strong students with no economic resources, so that any strong student has the opportunity to study in an Independent school. This situation clearly increases competition.

Grammar Schools are addressed to strong students with no capacity to pay a big quantity of money. In this case, in my view, socio-economical levels are more homogenous than in Independent ones as, in general, students come from a different background from the one in the host country. Pupils are strong students (that is why they have been chosen) and opportunities are the same for everyone.

Teachers in States School need to concentrate more about managing the class behaviour than in the actual task of teaching, this situation undermining student's performance.

#### **6. How state educational policies influence the academic performance of students with immigrant background?**

Obviously the English state, having always favoured those with economic resources, has clearly restricted high education to those who can pay for it. In more marginalised areas, there are low expectations for some with difficult backgrounds to achieve what others can achieve with money.

#### **7. What barriers (legal, material, symbolic/cultural) hinder these students from academic success?**

Different cultures are very welcomed in any kind of school, and which is more important, respected. There are religious ceremonies for Christians, Muslims and Jewish, although the rest can go for some kind of meditation time or more philosophical sessions. There are no cultural barriers in my view, but more economical.

#### **8. In your opinion, does gender influence the academic success and social integration of students with immigrant background?**

Absolutely not. It has been acknowledged that, in my school, since it became a coeducational school, boy's performance has improved. This is because competition between girls and boys in the same class has appeared, feeling boys more pressured to do well in their subjects. Behaviour before the change has been acknowledged to be worse among pupils (boys).

#### **9. What is the influence of cultural origin in the (integration) process?**

It is possible that religious minorities find themselves left out by the fact that there are only ceremonies for the majoritarian ones. Otherwise, I have noticed no discrimination addressed to a particular culture.

### **RESPUESTA INFORMANTE Nº 3**

#### **1. Name of the project:**

Centre d'information et d'études sur les migrations internationales (CIEMI). Web site : [www.ciemi.org](http://www.ciemi.org)



**2. Position of the respondent:**

Director

**3. Cultural background of the family (country of origin) of the respondent:**

I'm an Italian and my family belongs to the low middle-class

**4. General lines of work in relation to the educational management of cultural diversity**

Our Centre aims to sensitize –through specific documentation, formation and edition – on international migrations as a key factor for the transformation of our societies culturally, demographically, socially and religiously. We are convinced that most of the issues arising from the cohabitation of different populations can be faced and treated efficiently through a good mutual knowledge. For this reason studying and analyzing migration phenomena is essential to deal with all the other aspects connected. For this purpose an open dialog and collaboration should be set up linking the academic, associative, labour, media, political and religious worlds.

**5. Describe the situation of the students with immigrant background.**

According to all the main surveys made in France and abroad, the students whose parents are partially or both foreign have a globally worse performance in comparison with their autochthonous homologues. This difference can be observed especially in the lower cycles of schooling and when the foreign origin is coupled with a socially low environment. The migrant's families adopt different strategies for the future of their children, some populations deciding to make all the sacrifices for a high education and some other ones preferring to provide them with a good professional network, granting them a stable job. Without a special formation, teachers and school managers often create indirect discriminations towards students having foreign and poor parents, giving up early any effort to improve their condition. Particular difficulties arise sometimes in establishments with muslim pupils, about their way of dressing or food prohibitions; where these problems could be solved, the policy adopted by the school managers consisted in negotiating with the families, in using rational arguments and in applying the existing rules while avoiding symbolic conflicts.

**6. How state educational policies influence the academic performance of students with immigrant background?**

Lack of educational policies has a worse impact than the existence of any specific policy aiming to improve the conditions of migrants' children at school. The French government and the local authorities are promoting various devices for the so called "integration at school", but they are still quite not sufficient. Most of public efforts in this sense go to the learning of the local language or in the development of non-scholastic activities (sport, theatre, and so on). But migrants' children really need a specific attention conciliating learning sustain and a non discriminatory frame. All what associations and volunteers are doing in this field must be encouraged and financed, even by involving private funds.

**7. What barriers (legal, material, symbolic/cultural) hinder these students from academic success?**

Formally and officially there are no barriers. But the first mistake in dealing with these students is the fact of not taking into account their particular condition. Many teachers and classmates have the impression that those students are automatically excluding themselves from school success. The

good strategy involves a better pedagogical approach, a school program including their existential point of view, able to answer their vital questions. In doing this, politics and school managers cannot proceed alone: it should be a dynamical process involving researchers, religious leaders, associations and even public enterprises.

### 8. In your opinion, does gender influence the academic success and social integration of students with immigrant background?

For a migrant or a refugee, being a man or a woman is not the same. This can be applied also for students. Most of the surveys tend to demonstrate that girls have better performances than boys. This is due to three main factors: 1. Girls must invest more on studies for their future job; 2. girls are easier to deal with in the disciplinary aspect; 3. girls invest more in communication and in language learning. Sexual orientation doesn't give problems on "integration", but rather on the acceptance inside a group. And the group, in this case, may have any composition: students of foreign origin and autochthonous may have the same behaviour towards homosexual classmates. Unfortunately, public opinion is often considering girls as willing to integrate but victims of a masculine origin society unable to renounce to its traditions of male power; young girls descendant of immigrants would be good, young boys of the same origin would be evil: this conception is more a stereotype than a reality.

### 9. What is the influence of cultural origin in the (integration) process?

In periods of economical crisis or in war times, strangers and immigrants are always more "visible" and have a negative perception. This kind of attitude can be applied to migrants of any origin. Actually we have countries where Arab muslim people are seen with suspicions by the mainstream, like in France, or where East Europeans are considered dangerous, like in Italy, and so on. Logics want that a population with the same language, religion and tradition has an evident advantage in being integrated. This means, for instance, that Latin-Americans should have fewer difficulties than Bulgarians in Spain. But even if Latin-Americans are culturally integrated, they might be considered as more problematic by the authorities and the public opinion because they don't belong to the European Union...

## RESPUESTA INFORMANTE Nº 4

### 1. Name of the project (if there is a website, please, add the link):

St. Mary Magdalene Academy, Londres.

<http://smmacademy.org/>

### 2. Position of the respondent: Profesora

### 3. Cultural background of the family (country of origin) of the respondent:

Española

### 4. General lines of work in relation to the educational management of cultural diversity.





SMMA es un colegio donde existe un ambiente multicultural que ofrece oportunidades de intercambio cultural frecuentes. Es un colegio que pertenece a la Iglesia de Inglaterra pero los alumnos profesan fe religiosas diferentes y variadas. Tanto profesores como alumnos respetan las diferencias entre culturas, religiones y razas: no se tolera ningún tipo de racismo o discriminación.

Además, se diseñan días de actividades destinados al conocimiento de otras culturas y a favorecer las relaciones positivas con aquellos que son diferentes a nosotros.

Se espera que los alumnos sean respetuosos, tolerantes y conscientes de las dificultades que estudiantes de otras culturas pueden encontrar al llegar al colegio.

**5. Describe the situation of the students with immigrant background (from first to third generation) in the host country's educational system, specifically related to their access to further education:**

En general, la integración es estupenda, especialmente entre aquellos cuyos padres llegaron a UK a una edad temprana. En las clases y fuera de ellas se observa como los alumnos forman grupos de amigos mixtos y la gran mayoría se consideran británicos. Excepcionalmente los alumnos pueden mostrar desacuerdos en temas relacionados con la historia pero los profesores aseguran que estas pequeñas fricciones se resuelvan y concluyan de modo adecuado y positivo.

En el colegio hay muy pocos alumnos que acaben de llegar de su país de origen, pero cuando esto ocurre, se les asigna un compañero que les guía y ayuda a su integración. La gran mayoría de alumnos se muestran muy colaboradores y amigables, intentando que la integración sea lo más fácil posible.

Los alumnos, hijos de inmigrantes consideran muy importantes sus raíces pero se sienten parte de esta comunidad. Los alumnos de tercera generación, cuyos abuelos fueron inmigrantes en UK, en su gran mayoría se consideran británicos.

**6. How state educational policies influence the academic performance of students with immigrant background?**

SMMA recibe subvenciones del gobierno para que se asegure la integración de alumnos desfavorecidos y de otros países.

Con estas provisiones se proporcionan becas de comedor, asistencia al aprendizaje de inglés como lengua adicional y actividades integradoras.

**7. What barriers (legal, material, symbolic/cultural) hinder these students from academic success?**

Se considera que los alumnos cuya primera lengua no es inglés tardan hasta 10 años en alcanzar el nivel educativo de un nativo, si comparamos estudiantes las con mismas capacidades. Este hecho, afectará sus resultados al final de la educación secundaria, por tanto, y en consecuencia podría afectar su futuro sustancialmente, especialmente en los casos de alumnos con baja capacidad de aprendizaje.

**8. In your opinion, does gender influence the academic success and social integration of students with immigrant background?**

No. En algunas culturas este hecho puede ser peor visto, pero creo que en UK, no afectaría su integración.

**9. What is the influence of cultural origin in the (integration) process?**

No. Creo que aquellos que muestran rechazo a la integración podrían tener preferencias, pero en general esta situación no se da en nuestro colegio, por lo que considera que todas las etnias son tratadas de igual manera.



UNIÓN EUROPEA  
FONDO EUROPEO  
PARA LA  
INTEGRACIÓN  
*Por una Europa plural*



MINISTERIO  
DE EMPLEO  
Y SEGURIDAD SOCIAL

SECRETARÍA GENERAL  
DE INMIGRACIÓN Y  
EMIGRACIÓN  
DIRECCIÓN GENERAL DE  
MIGRACIONES