

# TRAYECTORIAS FORMATIVAS ALUMNADO INMIGRANTE

Secretaría Políticas Sociales

Eva Martínez Ambite



UNIÓN EUROPEA  
FONDO EUROPEO  
PARA LA  
INTEGRACIÓN



SECRETARÍA GENERAL  
DE INMIGRACIÓN Y  
EMIGRACIÓN  
DIRECCIÓN GENERAL DE  
INMIGRACIONES

## Índice

### 1. PRESENTACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN

---

### 2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

---

### 3. INTRODUCCION

#### 3.1 INMIGRACIÓN EN ESPAÑA. PROCESOS MIGRATORIOS Y CAMBIOS SOCIO-CULTURALES

#### 3.2 INMIGRACIÓN Y EDUCACIÓN. LÍNEAS GENERALES DE LAS INVESTIGACIONES REALIZADAS EN ESPAÑA.

---

### 4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

---

#### 4.1 INMIGRACIÓN Y EDUCACIÓN EN ESPAÑA: ANALISIS CUANTITATIVO

- Presencia de alumnado extranjero y distribución geográfica
- Procedencia y caracterización del alumnado extranjero
- Alumnado de origen extranjero no contabilizado en las estadísticas
- Distribución del alumnado extranjero por titularidad de los centros educativos
- Brecha educativa en el alumnado inmigrante

#### 4.2 DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN ESPAÑA. IDENTIFICACIÓN DE PROBLEMAS Y DIFICULTADES ESPECÍFICAS Y SU RELACIÓN CAUSAL.

##### a. RESPECTO AL PROCESO DE APRENDIZAJE.

- Abandono escolar prematuro y fracaso escolar.
- Calidad en el aprendizaje del alumnado inmigrante. Pruebas de evaluación estandarizadas.

##### b. RESPECTO AL PROYECTO Y PROCESO MIGRATORIO

- Contacto y adaptación cultural
- Duelo migratorio y síndrome de Ulises
- Motivación y diferencias respecto a trayectorias educativas anteriores al hecho migratorio

##### c. RESPECTO A LAS DESIGUALDES SOCIO-ECONÓMICAS

- Desigualdad socio-económica y discriminación del sistema educativo

##### c. RESPECTO AL SISTEMA EDUCATIVO Y LAS POLITICAS APLICADAS EN MATERIA DE INMIGRACIÓN Y EDUCACIÓN

- La escuela como marco de relaciones sociales e interpersonales
- Políticas aplicadas en el ámbito de la inmigración y en el ámbito educativo.
- El modelo de atención a la diversidad

#### 4.3 DERECHO A LA EDUCACIÓN EN IGUALDAD Y POLITICAS SOCIALES EN MATERIA DE EDUCACIÓN

- El sistema escolar español. Sucesivas reformas educativas y medidas para adaptarse al alumnado inmigrante.
- Evolución histórica de la política educativa de la Unión Europea respecto a la diversidad cultural y atención al alumnado inmigrante
- El Derecho a la educación en igualdad de condiciones y como derecho fundamental

### 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

---

## ANEXOS

---

Bibliografía y documentación



## 1. PRESENTACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN

---

La inmigración es uno de los fenómenos sociales y demográficos que más han transformado a la sociedad española en las dos últimas décadas. El porcentaje de extranjeros en España se encuentra hoy en torno al 12%, una proporción similar a la de los países de Europa tradicionalmente receptores de flujos migratorios. El incremento del número de inmigrantes vino de la mano de un crecimiento económico sostenido, y esa llegada de trabajadores y trabajadoras de otros países proporcionó mano de obra abundante, flexible y barata a sectores como la construcción, la agricultura o los servicios. Es destacable también que esta transformación sociodemográfica se haya producido, hasta la fecha, sin excesivas tensiones sociales o conflictos de particular gravedad.

La transformación social y demográfica producida con la inmigración ha generado a su vez importantes implicaciones en las políticas públicas, en particular sobre las de protección social, englobadas bajo el epígrafe genérico de Estado de Bienestar. Con el asentamiento de grupos de población de origen extranjero han emergido nuevas necesidades sociales, relacionadas con el incremento de la demanda pero también con su diversificación. Esta situación ha superado en buena medida las actuaciones adoptadas por las administraciones públicas, caracterizadas por una insuficiente previsión. La respuesta de los poderes públicos en materia de inmigración ha sido de naturaleza eminentemente reactiva, improvisada y orientada sobre todo a responder a las necesidades más visibles por perentorias.

Es necesario tener presente el hecho de que las poblaciones de origen inmigrante se han convertido en un componente estructural de la sociedad española. Desde el inicio de la crisis económica los flujos migratorios se han ralentizado, pero esto no significa que vayan a desaparecer. Los procesos de reagrupación familiar continuarán y los flujos de inmigrantes económicos volverán probablemente a incrementarse cuando la economía comience a mostrar signos de recuperación. Entre tanto, algunos de los/las extranjeros/as establecidos en nuestro país han decidido volver a sus países de origen, o emigrar de España hacia otros países desarrollados en busca de mejores oportunidades de trabajo, pero el grueso de los asentados en nuestro país forma ya parte integrante de la población española, por tanto sus necesidades individuales y como colectivos deben ser consideradas desde las políticas sociales.

El incremento de población inmigrante y la lenta respuesta de las administraciones han afectado de igual manera en el ámbito de la educación. La proporción de estudiantes de nacionalidad extranjera también ha ido en aumento de forma constante, multiplicándose por ocho en la última década y llegando a superar el 15% en algunas Comunidades Autónomas. Este cambio, se fue produciendo tras un descenso de la tasa de natalidad en la población autóctona y un incremento de alumnado inmigrante, que iba llegando tras los procesos de reagrupación familiar o que directamente nacían en España. En cualquier caso, ya desde los años 2002 y 2003 se va haciendo evidente la presencia de hijos/as de extranjeros y extranjeras en las aulas y se van sembrando las bases de un nuevo debate educativo sobre la integración de este alumnado en el sistema escolar.



Con carácter general, en España, tan sólo podemos encontrar instituciones que se dedican al análisis y atención de la población específicamente inmigrante y, de manera derivada, plantean la interculturalidad como el enfoque de atención a dicha población. Así, en la década de los noventa, tras la reforma de la Ley de Extranjería en 1993, aparece la Dirección General de Migraciones cuyo objetivo ya no es tan sólo gestionar los flujos migratorios sino también fomentar la integración de dicha población en el país. Paralelamente, en 1994 se pone en marcha el primer Plan para la Integración Social de los Inmigrantes (PISI), que aborda medidas de diversa índole en diferentes ámbitos (normativo, sociolaboral, educativo, cultural, convivencia territorial y participación social), actualmente el plan vigente es el PEI II<sup>1</sup>. En el mismo año, se crea el Observatorio Permanente de la Inmigración (OPI) con el objetivo de elaborar diagnósticos sobre la situación de la inmigración a tiempo real y adelantar pronósticos sobre el fenómeno. Finalmente, se constituye en 1995 el Foro para la Integración Social de los Inmigrantes que se estructura como órgano consultivo que aglutina representantes de la administración, sociedad civil y asociaciones de inmigrantes en busca del diálogo y la participación de toda la sociedad para la consecución de alternativas de cara a la integración social de dicho colectivo.

En todo este proceso de cambio, se han ido generando innovaciones educativas suscritas bajo el epígrafe de "*educación intercultural*"; auspiciadas, en algunos casos, por las instituciones públicas, mientras que en otros ha sido y está siendo el resultado del trabajo de los propios docentes, organizaciones no gubernamentales o de asociaciones civiles. Desde este punto de vista, se están desarrollando diferentes programas de formación en interculturalidad en las escuelas y en diferentes espacios sociales fruto de la realidad recientemente "diversa" a la que se asistía. Sin embargo, cabe señalar que no existe en el país ninguna instancia específica que se dedique a la promoción e implementación de este enfoque o modelo educativo, tan sólo se recoge en la reforma del 2006, la interculturalidad como fin de la ley.

El crecimiento progresivo del alumnado inmigrante, junto con ciertos procesos de regularización de la población inmigrante en situación irregular, acompañan una cierta conciencia social que provoca que en la ley educativa<sup>2</sup> de los noventa aparezca por primera vez la cuestión de la integración de los grupos desfavorecidos en la escuela. De ahí que uno de los objetivos de la Ley sea la lucha contra la discriminación y la desigualdad por razones de nacimiento, sexo, raza, religión u opinión. Posteriormente, tras la reforma educativa, en la ley Orgánica 2/2006<sup>3</sup>, se reconoce por primera vez la diversidad cultural en el seno de la escuela y se defiende la atención del alumnado en función de sus necesidades específicas; sin embargo, dichas necesidades son conceptualizadas desde un paradigma compensatorio que categoriza al alumnado extranjero dentro de un grupo que abarca al alumnado superdotado, alumnado con discapacidad y alumnado en situación desfavorecida. Tenemos, por tanto, que bajo la apariencia de "*igualdad de trato*" se rebajan de esta forma las expectativas respecto al alumnado procedente de minorías

<sup>1</sup> Plan Estratégico de de Ciudadanía e Integración (2011-2014)  
[http://extranjeros.empleo.gob.es/es/integracionretorno/Plan\\_estrategico2011/](http://extranjeros.empleo.gob.es/es/integracionretorno/Plan_estrategico2011/)

<sup>2</sup> Ley Orgánica General del Sistema Educativo, L.O.G.S.E. (1990)

<sup>3</sup> La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación es la actual ley orgánica estatal que regula las enseñanzas educativas en España en diferentes tramos de edades, vigente desde el curso académico 2006/07. Art. 2 g. Fines. "La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad".

étnicas y/o nacionales (Fernández Enguita, 2005) y se perpetúa, una visión social estratificada y discriminatoria de determinados colectivos.

La educación y la formación son procesos fundamentales en la incorporación social a la vida productiva, desde lo laboral, es decir, son parte del mecanismo de producción social a través del trabajo, donde la educación es la antesala para la incorporación al mundo laboral. Si la educación no propicia este proceso de forma exitosa, se crean ciudadanos de primera y de segunda clase, puesto que, *" el bajo nivel formativo ha sido identificado como uno de los factores clave en el proceso de transición de la vulnerabilidad a la exclusión social"* (Moreno Fuentes, F 2007: 81). Se deduce, por tanto, la importancia de considerar el proceso de educación y formación de forma conjunta, así como conceder importancia a la formación post-obligatoria, que es la que propiciará el acceso a los diferentes espacios de trabajo. En estos momentos, además, hemos de analizar el impacto de la crisis económica y de empleo sobre la calidad de vida de la población, y valorar la capacidad de movilidad social de los colectivos en situación de exclusión o en riesgo de estarlo, muy especialmente, la población inmigrante y segundas generaciones, en tanto que ya es evidente el mayor impacto que están sufriendo respecto al desempleo y la desigualdad.

Si tomamos como referencia la experiencia de los países, como Alemania y Francia, con mayor tradición en el ámbito de la inmigración, observamos como los alumnos y alumnas de nacionalidad extranjera han ido de forma persistente a la zaga de los nativos en su rendimiento escolar, así como que han presentado mayores tasas de abandono escolar y/o dificultades en la movilidad social, con la consiguiente subrepresentación en los niveles de estudios medios y superiores. Esta realidad de brecha o desigualdad educativa entre nativos e inmigrantes, que como analizaremos en el caso Español también se repite, es no sólo causante de la segregación laboral de las segundas generaciones, sino también de su marginalidad socioeconómica origen a su vez de los conflictos sociales.

Asegurar el adecuado rendimiento y diversificación e igualdad en las trayectorias formativas es un factor determinante y crucial para que el sistema educativo actúe como un mecanismo de equiparación social. El principio de igualdad de oportunidades pierde su sentido si no va acompañado de una garantía de éxito escolar para todos los alumnos; por ello, el rendimiento de los inmigrantes en el sistema educativo español se convierte en una cuestión de máxima relevancia, y objetivo principal de la investigación que a continuación presentamos.

Estamos ante una realidad compleja y difícil de analizar sobre la que esperamos poner un poco de luz. Nuestro trabajo ha sido detectar las problemáticas existentes y hacerlas visibles, así como intentar analizar todos los factores o variables que intervienen. Para resolver un problema es necesario reconocerlo, en primer lugar, para poder buscar, después las causas y efectos que produce.

No pretendemos lanzar ningún ataque ni aumentar el clima de conflictividad social en torno a estos temas; al contrario, pretendemos fomentar la reflexión y el diálogo con vistas a crear un escenario en el que todas las personas tengan cabida en igualdad de condiciones. Y esa reflexión, si es bien encauzada, nos ha de beneficiar necesariamente a

todos, pertenezcamos a la sociedad mayoritaria o a la minoritaria, seamos profesores/as, padres o madres, alumnos/as o miembros de la Administración.

Con respecto a nuestro ámbito actuación como organización, desde FETE-UGT –Secretaría de Políticas Sociales- trabajamos para conseguir que profesorado, alumnado y familias dispongan de los recursos necesarios para responder a los retos de la realidad educativa. De modo que se fomente un sistema de calidad que responda a las premisas de igualdad de oportunidades desde el respeto a la diversidad y formación en valores de ciudadanía. Desde el año 2000, hemos abordado aquellas áreas denominadas transversales que forman parte de la educación en valores y educación para la ciudadanía del sistema escolar. En estos momentos somos un referente tanto por nuestros contenidos, como por los materiales en las áreas de interculturalidad y prevención del racismo, Igualdad, educación en valores, educación para el desarrollo y la paz y convivencia en los centros educativos. Así mismo, hemos abordado otros temas de gran importancia como es la discapacidad y la escuela inclusiva, la educación afectivo sexual y el respeto a las distintas opciones de orientación sexual, habilidades socioafectivas del profesorado (comunicación, resolución de conflictos, dinámica de grupos, creatividad..) y por último, hemos abordado la defensa de las trabajadoras y trabajadores de la enseñanza ante situaciones de cualquier forma de discriminación.

Todas las publicaciones y materiales editados se han distribuido de forma impresa en los centros educativos y a través del formato on-line pueden ser descargados para su impresión y utilización en las aulas, y están disponibles en los Centros de Formación del Profesorado. Actualmente disponemos de más de cincuenta publicaciones dirigidas a infantil, primaria, secundaria, y profesorado (colección Educación Intercultural, Materiales de infantil, Guía contra el racismo, cuadernos de educación en igualdad, libro Blanco de la Interculturalidad, etc). Todas las publicaciones han sido financiadas a través de convenios y subvenciones.

## 2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

---

El estudio que presentamos a continuación pretende aportar las herramientas conceptuales básicas, acompañadas de los datos estadísticos clave, para comprender la compleja relación entre alumnado inmigrante y educación, así como analizar las trayectorias curriculares que se están dando en este grupo de población. Utilizando los datos estadísticos disponibles y revisando de manera sistemática la bibliografía especializada y las investigaciones realizadas, pretendemos presentar una visión rigurosa y contrastada de dicha relación y contribuir con ello a facilitar herramientas que permitan mejorar la intervención y las políticas o actuaciones en materia educativa.

Los objetivos del trabajo que presentamos se articulan en torno a cinco ejes analíticos claramente diferenciados: 1) analizar la evolución y presencia del alumnado inmigrante en el sistema educativo; 2) analizar las desigualdades con respecto a la población autóctona respecto a centros y medios y resultados académicos o calidad de conocimientos; 3) analizar las causas individuales y sociales que explican las diferencias de resultados, es decir los obstáculos que dificultan la integración del alumnado inmigrante en la escuela; 4)



presentar una revisión de las políticas educativas aplicadas y modelos de atención a la diversidad que pueden mejorar el rendimiento de los alumnos inmigrantes y reducir la brecha existente. Por último, en el punto 5) se concluye resumiendo los principales resultados de este estudio.

La metodología seleccionada es el método de investigación documental en tanto que realizamos una recopilación de fuentes estadísticas, datos, documentos e investigaciones que abordan o inciden en parte o de forma específica el contenido de estudio. La finalidad ha sido incorporar de manera efectiva los resultados de investigaciones y estudios previos, a fin de establecer una visión general de la realidad y necesidades del alumnado inmigrante. Para ello, se ha realizado una revisión y análisis de diferente documentación, bibliografía y estadísticas, entre ellas: bibliografía y estudios relativos, recopilación y análisis de informes y documentos sobre política social en el ámbito de la UE, Nacional y Autonómica/local, análisis de estadísticas oficiales publicadas por diferentes órganos y administraciones públicas: Ministerio de Educación y Cultura, Ministerio de Empleo y Seguridad Social, Ministerio de Sanidad y Servicios Sociales e Igualdad, Instituto Nacional de Estadística, etc. Todos estos documentos se registran en el anexo I.

En cualquier caso la existencia de datos sólidos y empíricos sobre cualquier realidad es el mejor medio para objetivar las necesidades y los problemas, en tanto que esto permitirá la posterior puesta en marcha de soluciones o actuaciones de mejora que, en el caso que nos ocupa, se han de centrar en la mejora de la atención a la diversidad y al alumnado inmigrante o de origen inmigrante como medio para lograr el verdadero ejercicio de los derechos fundamentales y la plena integración social. En esta línea, los resultados de la investigación ponen de manifiesto la existencia de carencias, cuyo conocimiento, debe alentar la planificación de acciones futuras, tanto de acción directa con las personas que viven en este entorno, como de interlocución entre las diferentes administraciones y organismos responsables.

Confiamos en que los datos, interpretaciones y conclusiones aportados sean de utilidad y contribuyan a crear un marco de reflexión para las diferentes administraciones, agentes educativos y agentes sociales implicados en el trabajo de construcción de una sociedad integrada e integradora.

### 3. INTRODUCCIÓN

---

#### 3.1 INMIGRACIÓN EN ESPAÑA. PROCESOS MIGRATORIOS Y CAMBIOS SOCIO-CULTURALES

Desde mediados de los años ochenta, España comenzó a transformarse de emisor de flujos migratorios en país de residencia para un creciente número de extranjeros. En los dos últimos lustros la proporción de extranjeros se ha elevado hasta llegar a representar el 12,1% de la población empadronada (más de 5,7 millones de personas), con lo que nuestro país se ha convertido en el segundo Estado miembro de la Unión Europea (UE-27), detrás de Alemania, por número de residentes extranjeros.

Tan impactante como la magnitud adquirida por el fenómeno migratorio es la velocidad con la que este se ha producido. Desde el año 2000 el ritmo de asentamiento de extranjeros se aceleró vertiginosamente, sobre todo en los primeros años (2000-2005), en los que se llegó a alcanzar una intensidad de asentamiento anual de 16,8 extranjeros por cada 1.000 habitantes (Izquierdo, 2006). A partir de 2005, el volumen del flujo migratorio con destino a España, aunque significativamente menor, continuó siendo superior a la media europea. De este modo, entre 1990 y 2005 España se situó entre los principales países receptores de inmigración a nivel mundial, junto a países de tradición muy superior en la recepción de flujos migratorios, como Estados Unidos y Alemania (Naciones Unidas A/60/871, 2006: 31)

Como observamos, en unas pocas décadas, España pasó de ser un país emisor de emigrantes a ser un receptor de flujo migratorio. A partir de 1973, con la crisis del petróleo, la emigración de españoles al extranjero empezó a dejar de ser significativa y se produjo el retorno de muchos emigrantes españoles. El restablecimiento de la democracia coincidió con una fase de relativo equilibrio en los saldos migratorios netos, que se prolongó hasta mediados de los años 1990, y el dinamismo y crecimiento económico desde estos años hasta mediados de los años dos mil, generan el fuerte crecimiento de la inmigración no española. Desde el año 2000, España presentó una de las mayores tasas de inmigración del mundo (de tres a cuatro veces mayor que la tasa media de Estados Unidos, ocho veces más que la francesa). Finalmente, la situación de crisis económica iniciada en 2007-2008 hace que la tasa de inmigración neta llegue en el periodo 2009-2010 a sólo al 0,99%, ocupando el puesto número 15 dentro de la Unión Europea, y tiene como consecuencia que en los años, 2010 al 2011 se produzca un descenso por primera vez en la historia de 37.056 personas en cifras absolutas.

La aparente disminución del número de ciudadanos de origen extracomunitario en España en los últimos dos años, también se debe al número de nacionalizaciones realizadas (la nacionalización tiene como efecto la desaparición del registro de extranjeros<sup>4</sup>) y a otros factores como las nacionalizaciones en origen acorde con la ley de la memoria histórica, unas 300.000 en Latinoamérica. Según el avance de explotación estadística del padrón, a 1 de enero de 2012 había 5,7 millones de extranjeros (-0,7% que en 2010). Como consecuencia, las proyecciones demográficas del INE no dibujan un panorama halagüeño, pues si el anterior periodo de expansión económica se relacionó con un extraordinario crecimiento de la población en España, el escenario actual se enfrentaría a una pérdida de 0,7 millones de efectivos tan solo entre 2011 y 2021, una perspectiva nada favorable si se considera la población de un país como su principal activo.

En cuanto al perfil de la población asentada en este periodo de crecimiento migratorio; durante la última década el origen de los inmigrantes se ha diversificado en función de los cambios en los flujos migratorios. En enero de 1998, los inmigrantes provenientes de la UE-15 constituían el 41,3% del total de residentes no nacidos en España. En enero de 2011, su porcentaje suponía menos del 20%. Al mismo tiempo, el mayor aumento lo registraban los inmigrantes de países europeos no incluidos en la categoría UE-15, especialmente aquellos

<sup>4</sup> Anuario Estadístico de Inmigración  
<http://extranjeros.empleo.gob.es/es/observatoriopermanenteinmigracion/Anuarios/>

provenientes del este europeo. Este colectivo se incrementó considerablemente en el periodo 2004 y 2011, y su peso porcentual en el total de la inmigración pasó de 6,6% a 21%. Considerando los países de origen de la inmigración vemos que en 1998 las cinco nacionalidades dominantes eran marroquíes (190.497), franceses (143.023), alemanes (115.395), británicos (87.808) y argentinos (61.323). En 2011 esta lista era: rumanos (809.409), marroquíes (766.187), ecuatorianos (478.894), británicos (392.577) y colombianos (372.541).

Con respecto al ámbito de la educación, es especialmente, en el periodo 2000- 2005 donde se producen más cambios en la composición de los nuevos residentes según su origen geográfico y económico. En las escuelas españolas, como en el conjunto de la sociedad, la proporción de extranjeros de países de renta alta va descendiendo (asociados además a población mayor de 65 años), y el grueso de extranjeros empieza a ser mayor de países con una renta inferior a la española, con una mayor diversificación respecto a la variable edad. Junto a los latinos (Colombia y Ecuador) y africanos, especialmente de origen magrebí, fue especialmente relevante la llegada de personas del este europeo, y en particular de países recientemente incorporados a la Unión Europea, como fue el caso de Rumania y Bulgaria. El peso de los alumnos extranjeros de la UE-15 cayó del 25,4% en 2000 al 3,6% en 2009. Por su parte, el peso de los alumnos procedentes de los países que se adhirieron a la Unión Europea en 2004 pasó del 2,1% al 8,3%.

Esta llegada de inmigrantes y los cambios en los flujos de procedencia a España ha ido cambiado el panorama escolar de forma considerable. El número de alumnos de nacionalidad extranjera se ha multiplicado por ocho en los diferentes niveles educativos de enseñanza obligatoria y, en varias comunidades autónomas, la proporción de inmigrantes ya ha superado el 15% del número total de alumnos. En cualquier caso, el incremento de hijos/as de extranjeros y extranjeras en las aulas se hizo patente sobre todo a partir de los cursos 2001 y 2002, y particularmente en algunas comunidades, como Cataluña, Madrid, Valencia y Andalucía.

A partir de estos momentos, se comienza a sentar las bases de un nuevo debate educativo sobre la integración de este alumnado al sistema escolar. Es decir, en el contexto español los movimientos de base en la implementación de las propuestas interculturales no han estado basados en las demandas de las minorías, como ocurrió en el contexto de Estados Unidos y en parte de Europa, sino en las demandas y necesidades del personal docente y directivo de los centros escolares que se fueron encontrado ante situaciones "novedosas" y categorizadas como "problemáticas" de diversidad cultural en su aula.

La inmigración contribuyó decisivamente al crecimiento de los años que precedieron a la crisis no solo en términos económicos sino demográficos, manteniendo un crecimiento natural que no garantizaban la población autóctona: en casi la cuarta parte de los nacimientos en los últimos años al menos uno de los progenitores era extranjero. El resultado es que una parte importante de la juventud en España es de origen extranjero, lo cual añade una diversidad a la sociedad española que la iguala en ese aspecto a la de otros países del entorno más próximo, también en cuanto a los retos que tiene que afrontar. La integración normalizada de la segunda generación de inmigrantes, nacidos o crecidos en España, aun en el desfavorable contexto económico actual, es un desafío para el

mantenimiento de la cohesión social que requiere atención reforzada, especialmente en el ámbito educativo y las políticas de inclusión social.

Como era previsible, ante las peores condiciones de vida previa, la recesión ha afectado de forma especialmente acusada a los trabajadores inmigrantes y está repercutiendo en la reducción de los flujos de entrada y en el empeoramiento de las condiciones de vida de los inmigrantes asentados. No hay que olvidar la naturaleza eminentemente económica de la inmigración en España, especialmente de los más jóvenes, lo que facilita que los factores de expulsión y atracción del mercado operen con relativo dinamismo, de tal manera que las expectativas de permanencia en el país (tanto si la alternativa es el retorno al país de origen como la continuación de la trayectoria migratoria fuera de España) se ven muy supeditadas a la posibilidad de encontrar un empleo. Aunque no se dispone de datos concluyentes sobre el total de retornos o emigración de extranjeros que residen en España, se estima que el retorno espontáneo sería entre dos y tres veces superior al retorno voluntario promovido por diversos programas de la Administración<sup>5</sup>. También las sucesivas encuestas de población activa apuntan a una clara tendencia descendente en este colectivo, pero más bien a la frenada en las llegadas que a los retornos producidos, especialmente, entre los nacionalizados y sus descendientes, dado que la gran mayoría ha alcanzado un elevado nivel de arraigo por lo que el retorno no aparece como una opción inmediata.

### 3.2 INMIGRACIÓN Y EDUCACIÓN. LÍNEAS GENERALES DE LAS INVESTIGACIONES REALIZADAS EN ESPAÑA.

Al igual que ocurre en la investigación internacional, la mayor parte de las investigaciones sobre alumnado extranjero y diversidad del sistema educativo realizadas en España pueden ser encuadradas dentro de los enfoques descriptivo y ex-post-facto. A grandes rasgos, podemos decir que las distintas investigaciones difieren sobre todo por su amplitud, su objeto de estudio y la metodología utilizada:

a) **Amplitud:** dada la complejidad de este tipo de estudios, las investigaciones suelen estar limitadas en varios sentidos. La mayor parte de los estudios tratan de superar las limitaciones humanas y materiales limitándose a una zona geográfica concreta para poder alcanzar una mayor profundidad en el análisis o bien abarcando una zona más amplia pero limitándose a un sólo colectivo de inmigrantes e incluso dentro de éste, a un nivel educativo. Quizá el estudio más amplio realizado en España hasta la fecha sea el realizado por el defensor del Pueblo en el año 2003.

b) **Respecto al objeto de estudio,** diversos son los objetivos planteados en las investigaciones pedagógicas sobre el tema. Algunas buscan conocer las condiciones de escolarización del alumnado, otras se centran en el profesorado y su formación y un tercer grupo las constituirían las que se centran en temas didácticos y/o organizativos. La mayor parte de las primeras abordan cuestiones amplias como las condiciones de escolarización de los alumnos inmigrantes o la descripción de su situación en los centros educativos, aunque también se han investigado aspectos más concretos como los mecanismos de adquisición

<sup>5</sup> <http://extranjeros.empleo.gob.es/es/integracionretorno/subvenciones/retornoFrv/doc/informacion-programas-retorno2>

de la lengua del país de acogida, las actitudes existentes entre alumnos de distintas procedencias, la identidad étnica o los procesos de aculturación, por citar algunos ejemplos.

c) **Respecto a la metodología**, encontramos tanto investigaciones cualitativas como cuantitativas, así como mixtas. La técnica más empleada para la recogida de información (Goenechea, 2003) es la entrevista, seguida del cuestionario y la observación. También encontramos con cierta frecuencia, aunque menor que en los casos anteriores, el análisis de documentos, los grupos de discusión y los tests sociométricos. Podemos decir que se trata de un campo de innovación metodológica ya que junto a estas técnicas más extendidas aparecen otras menos frecuentes en otro tipo de estudios como las escalas de actitudes, las dinámicas para el diagnóstico de valores, los tests estandarizados, las historias de vida escolar, los diarios de campo o el diferencial semántico.

En cualquier caso, aún son más escasos los estudios que traten específicamente el análisis de los determinantes de la brecha educativa entre inmigrantes y nativos en España, siendo por otra parte esencialmente descriptivos. En este sentido, existen algunos estudios sectoriales para intentar explicar la brecha educativa y su evolución reciente, así como las políticas educativas que puedan mejorar el rendimiento de los alumnos inmigrantes y reducir esta brecha, por ejemplo; analizando las diferencias existentes entre colegios públicos y privados y la influencia del tamaño de las clases, el número de alumnos/as por profesor, su carga docente y la calidad de los recursos educativos. También existen algunas investigaciones centradas en el análisis de la relación entre segregación educativa y el efecto sobre el rendimiento escolar de alumnos/as nativos e inmigrantes<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Etxeberria, F. Elosegui, k. Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16 (2010), 235-263.

[http://www.redligare.org/IMG/pdf/integracion\\_alumnado\\_inmigrante\\_obstaculos\\_propuestas.pdf](http://www.redligare.org/IMG/pdf/integracion_alumnado_inmigrante_obstaculos_propuestas.pdf)

Zancajo, A. y Martí F. Descomposición del efecto inmigrante en el rendimiento académico en Cataluña según la zona origen. *Investigaciones de Economía de la Educación 5. Universidad Autónoma de Barcelona*

<http://www.doredin.mec.es/documentos/01520113000069.pdf>

linoyeva, N. Felgueroso, F. Vazquez, P. *Inmigración y resultados educativos en España*.



## 4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

### 4.1 INMIGRACIÓN Y EDUCACIÓN EN ESPAÑA: ANALISIS CUANTITATIVO

Buena parte de las investigaciones y trabajos dedicados al alumnado inmigrante comienzan destacando la presencia de población inmigrante extranjera en las escuelas y manifestando su relativo crecimiento en los últimos años, para posteriormente argumentar la necesidad del estudio de este colectivo en esos contextos. Sin embargo, carecemos, a nivel estatal de trabajos específicamente demográficos, en donde se analice la evolución no solo del alumnado extranjero, sino del alumnado inmigrante, se contrasten los datos históricos y, sobre todo, se profundice críticamente en las fuentes utilizadas que den solidez al verdadero carácter del fenómeno.

El CIDE ha desarrollado en los últimos años algunas aproximaciones globales donde se presenta una visión panorámica del proceso de incorporación al Sistema Educativo Español del alumnado extranjero desde 1991 hasta 2001 (CIDE, 2002) y donde se muestra la evolución del alumnado extranjero en el sistema educativo español desde 1996 hasta 2007 (CIDE, 2007)<sup>7</sup>. Así mismo, se cuenta con un análisis estadístico anual del número de alumnado matriculado por curso, unido a otras variables, como la nacionalidad, comunidad autónoma y titularidad de los centros, elaborado por el Ministerio de Educación a través del CREADE<sup>8</sup>. En el año 2005 CIDE publicó un estudio basado en el informe comparado realizado por Eurydice que contiene algunas actualizaciones estadísticas del fenómeno a partir de la explotación de los datos del Ministerio de Educación y Ciencia. En cualquier caso como ya hemos advertido, el problema de toda esta producción estadística y análisis es que se centran en la población inmigrante con nacionalidad extranjera, es decir, no se contabiliza el alumnado con doble nacionalidad, y desde luego no se tiene en cuenta la nacionalidad de los padres. Esto nos da una visión sesgada del fenómeno migratorio en el ámbito educativo. A pesar de este sesgo, contando con la información disponible, analizamos la evolución del alumnado extranjero y los últimos datos disponibles.

#### Presencia de alumnado extranjero y distribución geográfica

En el curso 2011/12 el número total de alumnado extranjero matriculado en las enseñanzas de Régimen General no universitarias ha sido de 750.570 estudiantes, lo que ha supuesto un aumento de 0,2 puntos porcentuales respecto al año anterior. Sin embargo, el alumnado extranjero representa el 9,48% frente al 9,62% del curso pasado, con lo que se mantiene la tendencia a la baja del peso de este alumnado en los centros educativos. Actualmente, el peso total de alumnado es del 9,6 % del conjunto de alumnos de la enseñanza obligatoria, lo que supone 762.746 alumnos sobre un total de 7,606 millones (MEC, 2010). Esta proporción está por debajo de la media europea, donde se supera el 10%.

En una comparativa interanual, apreciamos importantes cambios en el patrón de crecimiento. La participación en enseñanzas no universitarias del alumnado extranjero en

<sup>7</sup> <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/ifiie/lineas-investigacion-innovacion/educacion-intercultural/publicaciones-informes/informes/alumnado-extranjero-1996-2007?documentId=0901e72b8082e674>

<sup>8</sup> Centro de Recursos para la Atención de la Diversidad cultural en Educación.

[https://www.educacion.gob.es/documentos/creade-doc/archivos\\_secciones/144/BOLETIN%2010%20octubre%202012.pdf](https://www.educacion.gob.es/documentos/creade-doc/archivos_secciones/144/BOLETIN%2010%20octubre%202012.pdf)

España supera en el curso 2009/10 los 700.000 alumnos (733.993) pero, mientras que el incremento interanual de este alumnado ha sido del orden del 15 por 100 desde 2004 a 2008, en los últimos dos cursos su crecimiento fue del 5,6 y del 0,5 por 100. Respecto a los últimos datos, referidos al curso 2011-2012 se produce un crecimiento desigual, en función de las distintas etapas y ciclos formativos. Se produce un aumento de alumnado extranjero en la etapa de Educación Infantil, donde hay un 3,3% más de alumnado que el curso anterior. En la etapa de Educación Primaria continúa el descenso iniciado el curso anterior, de modo que durante este curso las aulas de Educación Primaria han atendido a un 3,9% menos de extranjeros. En las enseñanzas post-obligatorias y en los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) es donde se observa un mayor incremento de alumnado extranjero. Así, en los ciclos formativos de Formación Profesional aumentan respecto al curso anterior en un 13,2%, en Bachillerato en un 10,8% y en los PCPI en un 16,6%. Dicho incremento se justifica en parte por variables de edad y tiempo de estancia (segunda generación) y en parte, por las dificultades de inserción laboral y muy especialmente en la población joven, lo que ha provocado una vuelta o mantenimiento al sistema escolar.

Los efectos de estas tendencias demográficas y de la incorporación masiva de alumnos inmigrantes ha tenido un impacto distinto en el número de alumnos de cada nivel educativo (tabla 1). Desde 1998-1999, la disminución el número de estudiantes de Bachillerato ha sido espectacular: un 35,7%. Por el contrario, en la Escuela primaria y en la ESO, el número actual de estudiantes ya es muy similar al registrado hace una década, y en Educación Infantil ha aumentado en alrededor del 45%. Además, el número de alumnos inmigrantes se ha multiplicado por 8-9 en estos tres niveles educativos. En consecuencia, las tendencias demográficas sugieren que la población de los alumnos inmigrantes seguirá aumentando en la próxima década, especialmente en la ESO. De hecho, dado que los niños nacidos en España pueden obtener la nacionalidad española después de un año de residencia en el país, el impacto de la inmigración en la tabla 1 está subestimado. En 2008, sólo el 59% de los niños de edades comprendidas entre los cero y cinco años cuyos padres eran extranjeros también tenían una nacionalidad extranjera.

*Tabla 1. Alumnado extranjero por enseñanza y variación respecto al curso anterior. Enseñanzas de Régimen General*

ENSEÑANZAS	2011-12	2010-11	Variación	
			absoluta	porcentual
<b>TOTAL</b>	<b>781.446</b>	<b>781.141</b>	<b>305</b>	<b>0,0%</b>
E. Infantil	147.228	133.841	13.387	10,0%
E. Primaria	272.316	285.630	-13.314	-4,7%
E. Especial	3.788	3.649	139	3,8%
E.S.O.	215.394	220.052	-4.658	-2,1%
Bachillerato	46.478	43.918	2.560	5,8%
Ciclos Formativos de F.P. de Grado Medio (1)	29.872	27.197	2.675	9,8%
Ciclos Formativos de F.P. de Grado Superior (1)	18.210	18.274	-64	-0,4%
Programas Cualificación Profesional Inicial	17.284	16.727	557	3,3%
EE. Artísticas (2)	5.095	4.883	212	4,3%
EE. de Idiomas	25.680	26.874	-1.194	-4,4%
EE. Deportivas	101	96	5	5,2%

(1) Incluye el alumnado extranjero que cursa esta enseñanza en los regímenes presencial y a distancia.

(2) Incluye las enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño, de la Música, de la Danza y de Arte Dramático.

Tabla 2. Alumnado extranjero por enseñanza y variación respecto al curso anterior. Enseñanzas de Régimen Especial

ENSEÑANZAS	2011-12	2010-11	Variación	
			absoluta	porcentua
<b>TODOS LOS CENTROS</b>	<b>854.097</b>	<b>824.880</b>	<b>29.217</b>	<b>3,5%</b>
Enseñanzas Artísticas	377.436	368.860	8.576	2,3%
Enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño	27.694	26.963	731	2,7%
Enseñanzas de Música	310.260	306.005	4.255	1,4%
Enseñanzas de Danza	36.832	33.869	2.963	8,7%
Enseñanzas de Arte Dramático	2.650	2.023	627	31,0%
Enseñanzas de Escuelas Oficiales de Idiomas	469.959	449.495	20.464	4,6%
Enseñanzas Deportivas	6.702	6.525	177	2,7%

Fuente: Estadísticas cursos 20011-2012. Instituto Nacional de Estadística

La tabla 1 y 2 nos permite comparar la distribución del alumnado inmigrante por tramos educativos durante el curso académico 2011-2012, establecer una comparativa por tramos con respecto al curso anterior. El curso escolar 2011-12 se inicia con un total de alumnos en enseñanzas no universitarias de 7,9 millones, un 2,1% más que el anterior. Durante el curso 2010-11 el número medio de alumnos por profesor se sitúa en 11,4. El alumnado extranjero no universitario representa este curso el 9,5% del total y el 81,9% del total están escolarizados en centros de titularidad pública. Por otro lado, su presencia es bastante más alta durante la educación obligatoria (11,6 por 100 en primaria y 11,9 en ESO), que en la educación infantil (7,2 por 100) y en educación post-obligatoria (5,3 en el bachillerato y 6,5 por 100 en formación profesional).

Con respecto a su distribución territorial, en los niveles obligatorios (Educación Primaria y ESO), tal y como ocurrió el curso pasado, las comunidades autónomas con mayor número de alumnado extranjero son Cataluña (con un total de 109.466 estudiantes) y Madrid (90.970 estudiantes), seguidas de la Comunidad Valenciana (60.496 estudiantes) y Andalucía (58.631 estudiantes). Asimismo, son estas cuatro administraciones las que cuentan con más alumnado total, destacando Andalucía y Cataluña con un total de 926.143 y 740.456 alumnos, respectivamente, seguidas de Madrid (626.600) y Comunidad Valenciana (491.446). Por otro lado, cabe indicar que las comunidades que tienen mayor proporción de alumnado extranjero respecto al total de población escolarizada en estos niveles vuelven a ser La Rioja (17,78%) y Baleares (16,38%). A continuación, y con porcentajes cercanos al 14%, se encuentran Madrid, Cataluña y Aragón (14,52%, 14,78% y 13,69%, respectivamente). Otras Administraciones educativas (Murcia, Comunidad Valenciana y Navarra) también muestran porcentajes superiores a la media estatal (10,63%). Por el contrario, Ceuta, Galicia y Extremadura tienen las menores proporciones de escolares extranjeros en estas etapas educativas.

Las cifras de alumnado extranjero en los niveles post-obligatorios (Formación Profesional y Bachillerato) son más reducidas, con un mayor peso, en general, en la Formación Profesional que en el Bachillerato. En Andalucía, Canarias y Melilla la tendencia se invierte y el peso del alumnado extranjero en el Bachillerato es superior al que tiene en la Formación Profesional. En Murcia, Extremadura y Comunidad Valencia, los porcentajes son

prácticamente iguales. Las Comunidades Autónomas que mayor porcentaje de alumnado escolarizado poseen en Bachillerato son Madrid, con un 10,17%, Cataluña, con un 10,11% y Baleares, con un 9,60%. En el extremo opuesto se encuentran Ceuta, Galicia y Extremadura, donde el peso del alumnado extranjero no llega al 3%. Los porcentajes aumentan en la Formación Profesional, alcanzando valores de hasta un 12,58% en Cataluña, o de un 11,04% en Madrid.

Tabla 3. Variación del alumnado extranjero por comunidad autónoma. Enseñanzas no universitarias.

	1999-2000	2004-05	Var. % 2004-05/ 1999-2000	2009-10	Var. % 2009-10/ 1999-2000
<b>TOTAL</b>	<b>107.303</b>	<b>460.518</b>	<b>329,2</b>	<b>762.420</b>	<b>610,5</b>
Andalucía	14.673	51.340	249,9	89.180	507,8
Aragón	1.820	13.815	659,1	26.694	1.366,7
Asturias (Principado de)	826	3.738	352,5	6.838	727,8
Baleares (Illes)	4.740	17.197	262,8	27.655	483,4
Canarias	8.749	25.075	186,6	33.250	280,0
Cantabria	561	3.088	450,4	6.362	1.034,0
Castilla y León	3.379	15.384	355,3	29.472	772,2
Castilla-La Mancha	2.268	16.963	647,9	33.799	1.390,3
Cataluña	19.821	92.313	365,7	160.468	709,6
Comunitat Valenciana	9.461	62.137	556,8	97.272	928,1
Extremadura	1.127	3.507	211,2	6.221	452,0
Galicia	1.929	7.121	269,2	15.303	693,3
Madrid (Comunidad de)	30.519	102.958	237,4	150.081	391,8
Murcia (Región de)	2.922	21.893	649,2	35.326	1.109,0
Navarra (Comunidad Foral de)	1.011	7.930	684,4	11.127	1.000,6
Pais Vasco	2.413	10.922	352,6	23.612	878,5
Rioja (La)	507	4.137	716,0	7.785	1.435,5
Ceuta	39	228	484,6	444	1.038,5
Melilla	538	772	43,5	1.531	184,6

A diferencia de lo ocurrido en las escuelas o en las universidades de otros países europeos, la presencia de extranjeros en las universidades españolas es muy reducida. En el curso 2003/2004, solo un 0,8% de los extranjeros residentes en España cursaba estudios universitarios de primer ciclo, segundo ciclo o grado, frente al 3,3% de los españoles. Con todo, el número de universitarios extranjeros matriculados creció rápidamente durante la primera década del siglo XXI. Mientras que el alumnado nativo se redujo entre el curso 2003/2004 y el curso 2009/2010, desde 1,47 millones de universitarios hasta 1,36, el extranjero aumentó de unos 11.900 alumnos hasta 29.220. El peso de los universitarios extranjeros pasó de 1,2% a 3,2%, y aproximadamente un tercio de ellos procedía de algún país de la UE-27. Este sería otro de los elementos que distorsionan obtener un conocimiento real sobre la presencia de alumnado inmigrante, dado que un alto porcentaje del alumnado universitario procede de intercambios temporales entre universidades, no pudiendo ser identificados como población inmigrante.

Diferenciando por el nivel de estudios universitarios en curso y la región de procedencia, se advierte que los estudiantes comunitarios (UE-27) mostraban una mayor presencia en los estudios de primer y segundo ciclo. También ocurría así entre los estudiantes europeos no

comunitarios, con menor presencia en estudios de doctorado. Destaca el elevado peso de los estudiantes norteamericanos, muy escasos en los niveles preuniversitarios. Estos se concentraban sobre todo en los estudios de postgrado, representando en torno a un 15% de los extranjeros que cursaban master o doctorado. Los estudiantes de América Latina mostraban un patrón parecido, y por su mayor volumen eran mayoritarios en los tres niveles. Finalmente, los estudiantes africanos se concentraban en las carreras de primer y segundo ciclo, y eran más escasos en los estudios de posgrado.

Tabla 4. Alumnado extranjero matriculados en 1<sup>er</sup> y 2<sup>o</sup> ciclo y Grado, por tipo de universidad, tipo de centro y procedencia

	Total	Universidades Públicas		Universidades Privadas y de la Iglesia Católica
		C. Propios	C. Adscritos	
<b>Total</b>	<b>1.469.653</b>	<b>1.238.610</b>	<b>58.601</b>	<b>172.442</b>
<b>Total Extranjeros</b>	53.213	45.310	1.843	6.060
<b>UE (27)</b>	20.515	16.313	777	3.425
<b>Otros</b>	32.698	28.997	1.066	2.635
<b>% Extranjeros</b>	3,6%	3,7%	3,1%	3,5%
<b>UE (27)</b>	38,6%	36,0%	42,2%	56,5%
<b>Otros</b>	61,4%	64,0%	57,8%	43,5%

### Procedencia y caracterización del alumnado extranjero

La heterogeneidad de la población estudiantil extranjera es amplia y caracterizada por numerosas diferencias: de nacionalidad, idiomáticas, socioeconómicas, culturales y de escolarización previa.

Con respecto a la nacionalidad en el último curso el alumnado extranjero procede mayoritariamente de América (37,83%), con un ligero descenso en relación al curso 2010/11 (41,21%) La presencia de alumnado africano es la que más ha aumentado, representando el 24,98%. Estos datos referidos al último curso, se han mantenido desde el periodo 2000-2002. El alumnado procedente de América conforma el grupo más numeroso desde hace más de una década, siendo Ecuador (80.306 estudiantes) y Colombia (49.215 estudiantes) los países sudamericanos con mayor representación en el sistema educativo español. La Unión Europea continúa siendo la segunda área de procedencia más numerosa, destacando Rumania con 96.914 alumnos, seguida a gran distancia por Reino Unido, con 19.974, y Bulgaria, con 18.222. El alumnado procedente de África cada vez se acerca más a Europa en número de alumnos, con alumnado procedente fundamentalmente de Marruecos (154.529 estudiantes). En conjunto, estas tres zonas (América, Unión Europea y África) aportan el 89,13% del total de alumnado extranjero. Entre el alumnado de procedencia asiática, que supone el 6,81%, la nacionalidad china es la más frecuente (27.518 estudiantes). En relación a los países europeos no comunitarios, Ucrania es el país de procedencia más habitual (12.177 alumnos).

Tabla 5. Variación del alumnado extranjero por país de nacionalidad. Enseñanzas no universitarias

	1999-2000		2004-05		2009-10		Var. % 2009-10/ 1999-2000
	Valores absolutos	%	Valores absolutos	%	Valores absolutos	%	
<b>TOTAL</b>	107.303	100,0	460.518	100,0	762.420	100,0	610,5
<b>Unión Europea (27)</b>	31.412	29,3	102.633	22,3	191.486	25,1	509,6
<b>Resto de Europa</b>	4.828	4,5	17.217	3,7	27.906	3,7	478,0
<b>África</b>	31.899	29,7	88.263	19,2	166.555	21,8	422,1
<b>América del Norte</b>	2.401	2,2	5.063	1,1	7.106	0,9	196,0
<b>América Central</b>	6.762	6,3	17.626	3,8	29.440	3,9	335,4
<b>América del Sur</b>	21.037	19,6	206.127	44,8	295.193	38,7	1.303,2
<b>Asia</b>	8.732	8,1	22.589	4,9	43.330	5,7	396,2
<b>Oceania</b>	145	0,1	244	0,1	376	0,0	159,3
<b>No consta País</b>	87	0,1	756	0,2	1.028	0,1	1.081,6

Por otro lado, el origen social de la persona que emigra condiciona las posibilidades de integración que logrará en la sociedad receptora. Conocer la lengua del país de destino, compartir costumbres o creencias culturales y religiosas, haber adquirido un capital humano elevado y homologable o poseer una nacionalidad comunitaria son algunos de los elementos que facilitan, o en su defecto complican la integración de la población inmigrante. Estos y otros factores incidirán en la integración de la población adulta, y directa e indirectamente, en la de las generaciones que se hallan inmersas en procesos de socialización y formación a través del sistema educativo.

Así mismo, la diferente participación de cada colectivo extranjero en el sistema escolar está influenciada por la distribución de la población por edades, dependiendo de los procesos de llegada y asentamiento o flujos migratorios, pero también por variables relacionadas con el origen cultural y económico. Según los datos del INE y del Ministerio de Educación y Ciencia el colectivo de alumnos/as de origen africano muestra una baja presencia en la educación infantil, pese a su elevado peso en la población de menor edad (0 a 4 años). La presencia de latinoamericanos en ese nivel escolar, en cambio, es elevada en comparación con su peso en la población infantil. Mientras que la escolarización en los niveles obligatorios es prácticamente universal, se advierten diferencias notables en los niveles post-obligatorios. Así, los jóvenes procedentes de Europa y América del Norte muestran una mayor concentración en el Bachillerato que en los Ciclos Formativos. Por su parte, los alumnos de América Latina, África y Asia destacan por su peso en la enseñanza obligatoria. El peso de los alumnos latinoamericanos incrementa cuanto mayor es el nivel escolar, mientras que en el colectivo africano se da la tendencia opuesta. La distribución por edades parece explicar parte de esta diferencia, pero poseer el castellano como lengua materna, en el caso de los primeros, es sin duda un factor que facilita su participación en los niveles escolares más avanzados.

En cualquier caso, consideramos que el mantenimiento de estadísticas que se limitan a clasificar por continentes o nacionalidad, que no aporta casi nada al conocimiento de la realidad, esconden una diversidad todavía mayor que reflejan los datos: más del 30% del alumnado de nacionalidad extranjera es de origen europeo –que incluye una diversidad social tan importante como la que existe entre los rumanos y los británicos-. Con similar diversidad social y cultural, aunque con una evidente característica común como es el conocimiento del castellano, se sitúa el alumnado de de origen latinoamericano. Y sobra

decir que el 20% del alumnado que en las estadísticas se recoge como de origen africano enmascara una diversidad incluso mayor, lingüística y cultural, dentro del Magreb y todavía más del resto de África, y la categoría Asia y Oceanía, con un 5% de alumnado, incluye realidades tan diversas a todos los niveles como las que existen entre la India y Filipinas, por poner dos ejemplos.

Estos no son datos necesarios ni relevantes para la educación, si seguimos sin conocer otras variables como por ejemplo, el nivel de ingresos de las familias o los niveles de instrucción de los padres del alumnado extranjero y, por lo tanto, no podemos comparar hasta qué punto el sistema educativo hace un esfuerzo adecuado y suficiente frente a las desigualdades sociales del alumnado según su origen, ni conocer cómo afectan las jerarquías fenotípicas, lingüísticas y culturales que se reproducen en la escuela contra ese esfuerzo.

Tampoco estos porcentajes reflejan otra fuente de diversidad que viene marcada por la desigual presencia y distribución en el territorio del estado. Analizando brevemente los datos del origen del alumnado extranjero en las seis comunidades autónomas con mayores porcentajes, y conociendo las realidades sociales y culturales de los distintos grupos de inmigrantes a partir de las investigaciones disponibles en España en la actualidad, observamos la siguiente diversidad desigual: La Rioja (presencia mayoritaria de trabajadores agrícolas de países pobres), Baleares (gran polarización entre procedentes de países ricos y pobres), Madrid (presencia importante de alumnado procedente de países ricos, pero mayoría de alumnado procedente de países pobres), Cataluña (inmensa mayoría de alumnado procedente de países pobres, sectores localizados de alumnado procedente de países ricos), Murcia (presencia mayoritaria de trabajadores agrícolas procedentes de países pobres), Valencia (gran polarización entre procedentes de países pobres y ricos). Si sólo atendiéramos a las estadísticas disponibles, no podríamos distinguir estos importantes matices, que sí tienen efectos en la educación.

Por último, en este apartado queremos profundizar en otro grupo de variables que tienen que ver con el proyecto y proceso migratorio vivido por gran parte del alumnado inmigrante y que tampoco es tenido en cuenta en los análisis. El alumnado migrante realiza un paso entre sistemas escolares, a la vez que entre países y, a veces, entre situaciones familiares (cuando ha habido un largo periodo de separación de los progenitores antes de la reagrupación o cuando éstos han formado una nueva familia en destino). Estos cambios externos, producidos por el mismo proceso de la migración, se suman a los cambios personales ligados al propio proceso del desarrollo que se intensifican en el momento de la adolescencia. En general, este segmento de hijos e hijas de familias inmigrantes no elige venir a España, sino que llega siguiendo un proyecto familiar decidido por los progenitores; cuando más tarde se produce la reagrupación, también en el sentido del tiempo de separación de los padres, más resistencia se observa a la llegada. El establecimiento de mayores vínculos familiares y de amistad en los países de origen y el acostumbamiento a los diversos elementos de los mismos, entre los que se cuenta el sistema escolar, hacen que el desprenderse de ellos suponga una pérdida que necesite tiempo para superarse (duelos migratorios).

Así mismo, la llegada al sistema escolar en España es una de las varias transiciones que realiza el alumnado, y lo mismo que una buena o mala acogida en él puede repercutir favorablemente o desfavorablemente en el proceso general de instalación en España, el hecho de contar con mejores o peores condiciones de acogida en el nuevo hábitat social y familiar repercutirá en mayor o menor facilidad de acomodación en el sistema escolar. Por tanto, el resultado de la llegada de los niños/as o jóvenes hijos/as de inmigrantes al sistema escolar en España no es hecho aislado, sino un elemento dentro del complejo proceso migratorio familiar que debe ser tenido en cuenta.

Los datos reflejados en las estadísticas oficiales están muy lejos de ofrecernos una radiografía ajustada a la realidad del alumno inmigrante, porque son cifras aisladas que no tienen en cuenta variables decisivas para poder estudiar la situación del colectivo. Variables con una importante influencia en las trayectorias formativas, en el rendimiento, etc. no pueden ser aplicadas, salvo en estudios locales o limitados de difícil aplicación más generalizada, por ejemplo ¿Cuántos de estos niños inmigrantes han nacido en España? ¿Cuántos han llegado al comienzo de curso o se han incorporado más tarde? ¿Cuál es el nivel de ingresos de sus familias? ¿Cuál es el nivel formativo de los padres del alumno? No hay respuesta a estas preguntas porque no existen estudios ni datos al respecto, pero sabemos que terminan de perfilar la realidad de este colectivo y su nivel de integración en el sistema educativo español.

### **Alumnado de origen extranjero no contabilizado en las estadísticas**

El aumento del número de niñas y niños nacidos en España que ha tenido lugar en los últimos años se corresponde en parte con el incremento del número de inmigrantes en nuestro país. Considerando las cifras de nacimientos en España desde el inicio del siglo XX, 1996 fue el año en el que se produjeron un menor número de nacimientos y es también el año a partir del que existen cifras que permiten conocer la nacionalidad de los progenitores; los nacidos con al menos un progenitor extranjero supusieron en 1996 el 4,54% del total de nacidos, mientras que en 2004 esa proporción era del 16,16%. Estas cifras han llevado a concluir que el incremento de la natalidad en España se debe a la presencia de mujeres inmigrantes y, en muchas ocasiones, se utiliza el término “menores inmigrantes” para referirse a sus hijos nacidos en nuestro país.

Sin embargo, y tal y como se desprende del contenido de nacionalidad de los hijos de extranjeros nacidos en España, en una alta proporción de casos, uno de los progenitores es extranjero y el otro español y, con carácter general, la nacionalidad que se atribuye a los nacidos no depende tan sólo de la nacionalidad de sus padres, sino también del hecho de haber nacido en España<sup>9</sup>. Además, hemos de tener en cuenta los procesos de adquisición de la nacionalidad española, que si bien dependiendo de la nacionalidad de los padres puede variar de 2 a 10 años de residencia, en el caso de los nacidos en España, se reduce a un año. Por último, estarían todos aquellos menores nacidos en España de padres nacionalizados a lo largo de su proceso migratorio.

<sup>9</sup> Situación de apatridia. No reconocimiento de nacionalidad a los nacidos fuera del territorio nacional, como es el caso de países como Chile o Perú.

Por todo ello, decir que hay aproximadamente 700.000 alumnos de nacionalidad extranjera escolarizados en Enseñanzas de Régimen General no universitarias dice poco y lo mismo ocurre a la hora de cuantificar el alumnado en las Enseñanzas universitarias. ¿Cuántos de ellos han nacido aquí? ¿Cuántos han llegado de pequeños? ¿Cuántos se han incorporado al inicio de la escolarización o en los primeros cursos? La respuesta a estos interrogantes es que no lo sabemos, siendo estas informaciones más relevantes que las disponibles. A este respecto, algunos autores como Poveda y Franzé<sup>10</sup>, *recuerdan la naturaleza política de las estadísticas educativas refiriéndose en concreto a sus efectos perversos a la hora de poder investigar la segregación étnica de la educación.*

### Distribución del alumnado extranjero por titularidad de los centros educativos

Si como hemos señalado, el acceso al sistema educativo no se enfrenta a dificultades particularmente significativas, los obstáculos aparecen a la hora de acceder a determinados ámbitos de este. Durante la última década, se ha producido una reasignación escolar de los alumnos según su nacionalidad, resultando en un aumento considerable de la segregación educativa de nativos e inmigrantes. Así, el 82% del alumnado extranjero se concentra en centros públicos, frente a un 14,1% que asiste a centros privados concertados y a un 3,8% que asiste a centros privados no concertados.

En el caso de la educación infantil el índice de segregación público-privado de Duncan-Duncan<sup>11</sup> ha pasado de 8,8% al 20,5%, y de forma similar, en la educación primaria también se ha producido ya un aumento notable, de 9,4% al 17,4%, anticipando mayores niveles de segregación en la enseñanza secundaria a lo largo de la próxima década. Desde porcentajes que oscilaron entre el 90 al 70% de los escolares matriculados en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en centros de titularidad pública en la década de los noventa del pasado siglo en España, el nuevo siglo ha mantenido un casi constante 66%. Es decir, de cada diez alumnos o alumnas matriculados en la ESO en España, algo más de seis de ellos se encuentra en centros de titularidad pública. Para el caso de los escolares extranjeros las cifras cambian. En las dos décadas citadas para el conjunto de los escolares, la población extranjera se ha mantenido en un casi constante 80% en los centros de titularidad pública. Los datos más reciente del Ministerio de Educación muestran que en el caso de los escolares extranjeros, de cada diez escolarizados, ocho se encuentran en centros públicos, lo que ya contrasta con los seis para el conjunto de los escolares.

Pero debemos decir también que esta segregación se ha mantenido a lo largo del tiempo, y que es desigual a nivel territorial. La diferencia para el conjunto de España varía entre 13 y 14 puntos en los últimos años a favor de la mayor presencia de los escolares extranjeros en los centros de titularidad pública, se reduce casi a la mitad en comunidades como Aragón, Castilla La Mancha, Castilla León o Cantabria (quizá explicable por una menor presencia de estos escolares). Por el contrario, tal distancia se eleva a más de veinte puntos en Comunidades como Madrid, Cataluña y Baleares. Y la tendencia muy general, aunque no generalizable como es el caso del País Vasco, es que las diferencias entre unos escolares y otros aumenten a favor de mayor presencia de los escolares extranjeros en el sistema de

<sup>10</sup> Poved, D.; Franzé, A.; Jociles, M.I.; Rivas, A.M.; Villaamil, F. (2007) "La segregación étnica en la educación secundaria de la ciudad de Madrid: un mapa y una lectura crítica". *EMIGRA Working Papers*, 91. [http://ddd.uab.cat/pub/emigrarp/emigrarp\\_a2007n91/emigrarp\\_a2007n91p1.pdf](http://ddd.uab.cat/pub/emigrarp/emigrarp_a2007n91/emigrarp_a2007n91p1.pdf)

<sup>11</sup> El índice de segregación. <http://es.scribd.com/doc/28501931/Metodo-de-Duncan>

titularidad pública. En concreto los porcentajes difieren claramente a nivel territorial, siendo más acusadas en algunas comunidades como Melilla (95%), Ceuta (91%), Extremadura (91,3%) o Castilla-La Mancha (90,7%)<sup>12</sup>. Las comunidades con una distribución más igualitaria del alumnado extranjero entre centros públicos y concertados son Cantabria (70,7%) y el País Vasco (67,8%)<sup>13</sup>.

Existe otra manera de presentar el mismo fenómeno con otro tipo de contabilidades. Por ejemplo, en el curso 2007-08, los escolares extranjeros matriculados en la ESO en centros de titularidad pública suponían en el conjunto de España un 13,26%, mientras que los matriculados en los centros de titularidad privada eran un 6,31%. La serie de datos que se puede consultar en la ya citada fuente del Ministerio de Educación muestra que en ambos casos el crecimiento es constante en los últimos años, pero mucho más acelerado en el caso de los centros de titularidad pública (en sólo cuatro cursos escolares se pasó de representar algo más del 8% los escolares extranjeros en los centros de titularidad pública al ya citado 13%, mientras que en el caso de los centros de titularidad privada el aumento fue del 4% al 6%). De nuevo las diferencias son importantes entre los territorios. Siguen siendo más importantes (más de 10 puntos de diferencia) en Madrid, Cataluña y Baleares, a las que ahora tenemos que añadir a Murcia y a la Comunidad Valenciana.

Independientemente, de cómo se presenten los datos, cualquier lector habitual de la prensa puede haber comprobado en los últimos años como esta "denuncia" de desigual distribución era reconocida y, lo que es más importante, se proponía acabar con ello. Todo ello no hace sino indicarnos que el fenómeno está claramente percibido. Como muestra de esta percepción puede citarse el hecho de que el propio Consejo Económico y Social ya en su informe anual de 2002<sup>14</sup> ofreciera información detallada sobre escolarización de alumnado extranjero en los distintos niveles educativos, llegando a conclusiones muy claras sobre la importancia demográfica y sociocultural del fenómeno: 1) disminución del alumnado autóctono y crecimiento del alumnado extranjero, 2) importante presencia del alumnado extranjero en los niveles de educación obligatoria, 3) disminución del alumnado universitario en general y escasa presencia de los extranjeros, 4) mayor concentración del alumnado extranjero en la red pública. Explotaciones más críticas de estos datos son las realizadas por el Colectivo IOÉ (2002a y 2000b), matizando los datos demográficos según género y haciéndonos ver cómo bajo ciertas etiquetas de "extranjero" se ocultaban otras situaciones y el estudio realizado por el Defensor del Pueblo (2003), sobre concentración del alumnado inmigrante.

Por otro lado, diversas investigaciones<sup>15</sup> han mostrado que las escuelas concertadas aplican prácticas selectivas llevadas al límite de la ilegalidad, basadas por ejemplo en el cobro de tasas adicionales que impiden el acceso de las familias con menor renta (Bonal, 2002; Alegre, 2008), o en estrategias para disuadir a determinado tipo de familias de solicitar plaza en dichos centros, reorientándolas a otros centros, fundamentalmente públicos

---

<sup>12</sup> MEC, 2011

<sup>13</sup> Idem.

<sup>14</sup> [www.ces.es/cesespa/otraspub.htm](http://www.ces.es/cesespa/otraspub.htm)

<sup>15</sup> Autores como Fernández Enguita (2003), Aviles Martínez (2003) o Pajares (2005) denuncian que la escuela privada o concertada se convierte en la escuela de las élites donde los alumnos autóctonos se insertan evitando así las "escuela de los pobres" es decir, la escuela pública.

(Calero y Bonal, 1999: 134). Esta situación ha llevado al Consejo de Europa a pedir a las autoridades españolas una mayor atención a la aparición de «escuelas gueto» como consecuencia de las prácticas de adscripción sistemática de estudiantes a determinados centros públicos y de las prácticas de “evitación” facilitadas por las escuelas concertadas (ECRI, 2011). También son críticos con algunos análisis estadísticos y proponen alternativas los trabajos de Fernández Enguita (2003) y Carrasco (2003).

La concentración de alumnos inmigrantes en las escuelas de determinados barrios refleja además las pautas de segregación residencial de las familias inmigrantes, que tienden a asentarse en zonas donde existe vivienda a precios más asequibles y donde pueden encontrar comunidades de su mismo origen nacional. Asimismo, las pautas de elección de escuela de los padres y madres autóctonos pueden acelerar el proceso de concentración, en la medida en que estos eviten enviar a sus hijos a los centros con elevado número de alumnos de origen inmigrante. Estas estrategias, que pretenden optimizar la calidad de la enseñanza recibida por sus hijos e hijas, están generalmente basadas en la premisa de que el nivel educativo impartido en un centro es más bajo precisamente por la llegada de alumnos/as inmigrantes. También la menor valoración social de ciertas formas de educación, como los ciclos formativos, explica la mayor concentración de inmigrantes en dichos programas. Así ha ocurrido tradicionalmente en España en el caso de la formación profesional, lo que explica las relativamente bajas tasas de matriculación de estudiantes autóctonos en ciclos formativos, considerablemente por debajo de la media europea y de la OCDE.

Junto a variables individuales referentes a la categoría socioeconómica y al nivel educativo de los padres, algunas variables institucionales influyen en la segregación escolar de modo crucial. La investigación social sobre este tema se ha centrado fundamentalmente en analizar el impacto del grado de comprensividad del sistema educativo sobre los niveles de segregación, y de esta sobre los resultados escolares. Estudios basados en los datos de PISA han mostrado que los sistemas menos comprensivos (es decir, los sistemas diferencialistas) reproducen en mayor medida y refuerzan las desigualdades económicas, sociales y culturales de los alumnos (OCDE, 2006b). La idea de fondo es que la composición social (socioeconómica y étnica) de los centros educativos es determinante para el rendimiento académico y, por tanto, aquellos sistemas que promueven un elevado grado de heterogeneidad social dentro de las escuelas disminuyen las desigualdades de resultados entre los alumnos (Duru-Bellat et al., 2004).

No solo los centros aplican estrategias de selección de su alumnado, sino que a menudo dichas estrategias se basan, o encuentran un refuerzo, en determinadas políticas (o en la ausencia de regulación efectiva) de las condiciones de acceso a los centros financiados con fondos públicos. Diversas investigaciones internacionales han señalado que el grado de regulación pública o de libertad de elección de centro desempeña un papel fundamental en las dinámicas de segregación socioeconómica y étnica en las escuelas (Burgess et al., 2007). Los efectos potenciales de estas políticas sobre la equidad son considerables, ya que en los sistemas con escasa regulación las escuelas compiten entre ellas por los mejores alumnos, y los alumnos no seleccionados van a parar a las escuelas menos deseadas por la población. En correspondencia con lo ya señalado, con los datos de PISA podemos constatar que el grupo de alumnos inmigrantes, nacidos en el extranjero y cuyos padres

también son extranjeros, tiene cerca de un 50% menos de probabilidad que los nativos de estudiar en escuelas no públicas. Asimismo, los alumnos nacidos en España pero cuyos padres son extranjeros también están relativamente menos presentes en los colegios concertados.

### Brecha educativa en el alumnado inmigrante

Tal y como muestran las estadísticas e investigaciones los/las estudiantes de origen inmigrante muestran peores resultados educativos que sus compañeros autóctonos, tanto en términos de logro (niveles finales alcanzados) como de rendimiento (calificaciones). Estos datos corroboran una larga tradición de estudios internacionales que han constatado que los estudiantes inmigrantes tienen peores resultados académicos, más probabilidades de abandonar prematuramente sus estudios y una permanencia menor en los niveles post-obligatorios.

Por lo que se refiere a *indicadores de logro*, en general los estudiantes inmigrantes en España alcanzan niveles educativos menores que los autóctonos. En primer lugar, tan solo el 10% de este colectivo continúa sus estudios más allá de la edad obligatoria (López Peláez, 2006). Sabemos que las tasas de abandono y no acreditación por origen y clase son también importantes, pero a diferencia de la mayoría de países avanzados no tenemos datos oficiales al respecto. Los únicos datos cuantitativos disponibles confirman diversos resultados de investigación cualitativa también disponible. Los resultados de una investigación (Serra, C. y Palaudàries, J. M.)<sup>16</sup> sobre abandono y trayectorias académicas de alumnado extranjero a partir de algunos datos proporcionados por el Departament d'Educació de la Generalitat y otros procedentes de una muestra de 18 centros educativos de secundaria, muestran un abandono escolar de facto del 30% entre el alumnado extranjero, más del doble que el 12% del registrado entre el alumnado de nacionalidad española. La misma investigación encontró que el alumnado inmigrante que continúa con estudios secundarios pos-obligatorios se incorpora más a menudo a bachillerato que a ciclos formativos en una proporción de 8 a 1, si bien solo un 5,8% de los alumnos inmigrantes que inician estudios post-obligatorios los finalizan. También aparecieron diferencias notables entre las trayectorias de continuidad de alumnos de distintas nacionalidades; las que muestran más probabilidades de terminar con éxito la ESO son los alumnos/as de nacionalidad argentina (80%), colombiana (65%), marroquí (57,7%) y rumana (53,5%).

Por lo que se refiere al *rendimiento escolar*, los datos disponibles en España también confirman la brecha existente entre inmigrantes y nativos. La fuente fundamental de datos en este sentido son los informes del proyecto internacional PISA<sup>17 18</sup>(2000, 2003, 2006 y 2009), que aportan datos rigurosos y comparables sobre el rendimiento escolar de alumnos autóctonos e inmigrantes en los países de la OCDE<sup>19</sup>. PISA define como alumno inmigrante a aquel cuyos dos progenitores han nacido en el extranjero, tanto si el alumno ha nacido

<sup>16</sup> El alumnado extranjero en Cataluña: continuidades y abandonos de la educación obligatoria a la post-obligatoria, 2007.

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re2010/re2010\\_11.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re2010/re2010_11.pdf)

<sup>17</sup> La lectura en PISA, 2002, 2004 y 2006

<http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisalectura.pdf?documentId=0901e72b8010c470>

<sup>18</sup> La lectura en PISA 2009

<http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/lectura-en-pisa.pdf?documentId=0901e72b8072f8d9>

<sup>19</sup> Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos



fuera del país de residencia (primera generación) como si ha nacido en éste (segunda generación).

A nivel internacional, según el informe de la OCDE basado en los resultados del último PISA, muy pocos sistemas europeos logran que los alumnos inmigrantes alcancen el mismo nivel académico que los nativos. Fuera de Europa destacan Australia, Nueva Zelanda y Canadá. Concluye, así mismo, que los países acostumbrados a altos porcentajes de inmigración en sus aulas están siendo capaces, sobre todo fuera de Europa, de moderar o incluso eliminar la brecha entre alumnos: tal es el caso de Australia, Canadá, Nueva Zelanda, Estados Unidos, Suiza o Alemania. En cambio, los países que han experimentado una brusca subida de alumnos inmigrantes, sin trayectoria previa como países receptores de inmigración están viendo cómo la diferencia crece: España, Irlanda e Italia son tres claros ejemplos.

Los autores del informe de la OCDE vuelven a subrayar la influencia de la clase socio-económica en las puntuaciones de inmigrantes y nativos, pero achacan solo la mitad de la diferencia a este factor. Lo demás, opinan, depende de que los alumnos hablen en sus casas el idioma en el que reciben la educación, o de si son inmigrantes de primera o segunda generación. No obstante, también los sistemas educativos pueden adaptarse mejor o peor al fenómeno de la inmigración, y es ahí donde hay que centrar los esfuerzos.

El caso de España en el 2000 entró por primera vez en el estudio comparativo realizado a partir del Informe PISA. El último informe español PISA 2009<sup>20</sup>, como los que se han venido realizando en ediciones anteriores, recoge una síntesis de algunos de los datos más destacados, desde la perspectiva española. Dichos informes ponen de manifiesto un deterioro del rendimiento educativo en España, la lucha contra el abandono escolar parece haberse estancado en comparación con el resto de países de la OCDE, la segregación escolar por nacionalidades se ha intensificado y se ha reabierto con vigor el debate sobre la calidad de la enseñanza, especialmente en la escuela pública para la que se reclaman más recursos. Los datos hablan por si solos, los/as alumnos/as extranjeros abandonan antes el sistema educativo a edades más tempranas que los nacionales y, en consecuencia, el volumen de alumnos extranjeros escolarizados es menor cuanto más elevado es el nivel educativo, especialmente en niveles post-obligatorios.

Por otro lado, investigaciones realizadas a nivel territorial <sup>21</sup>, o con colectivos específicos nos aportan una mayor información sobre el abandono temprano de la población inmigrante. La proporción de abandono antes de finalizar la ESO es del 42% entre el alumnado inmigrante de incorporación tardía de los centros estudiados, teniendo en cuenta, sin embargo, que este alumnado sólo representa una quinta parte de todo el alumnado extranjero en tales centros. Sin embargo, entre el alumnado de incorporación tardía que se acredita, se observan grandes diferencias entre nacionalidades: en algunos casos, su continuidad post-obligatoria inicial (considerando a los matriculados en algún curso de bachillerato o de ciclos formativos de grado medio como indicador) es incluso superior a la

<sup>20</sup> PISA 2009 Results (OECD, 2010). <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/notas/2010/20101207-pisa2009-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b806ea35a>

<sup>21</sup> Recio, M.; de la Cruz, M. *El abandono educativo temprano: Evolución y colectivos afectados* (2011) Fundación 1º de mayo (Comisiones Obreras). [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=280&Itemid=70](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=280&Itemid=70)  
Estudio 'Inserción en las escuela española del alumnado inmigrante iberoamericano (2010). Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Colectivo Ioé.  
<http://www.oei.es/70cd/insercion.pdf>

del alumnado de nacionalidad española, por ejemplo este es el caso de los nacionales de Argentina; mientras que en otras nacionalidades, a pesar de los años de asentamiento, la proporción de acreditados es mucho menor y éstos tienen una casi nula continuidad post-obligatoria como en el caso de Marruecos y Ecuador. También existe el tercer tipo de caso: un nivel bajo de acreditados entre el alumnado de incorporación tardía con una proporción relativamente más alta de continuidad post-obligatoria, lo que indica una diversidad interna importante de algunos grupos que, a falta de otras posibilidades de desagregación de los datos por nivel económico o estudios de los padres, se presentan subsumidos bajo la misma categoría de la nacionalidad.

Ahora bien, ¿son generalizables estos datos y tendencias? No lo sabemos, porque en la medida en que en España, a diferencia de otros países, no existe un registro de continuidad del alumnado después de la ESO, es imposible conocer cuáles son realmente sus trayectorias. Ni para el alumnado extranjero ni para el conjunto del alumnado. Es decir, a la falta de datos desgregados por origen inmigrante o no, hemos de sumar la falta de otras variables de análisis. Todas estas dificultades para la investigación refuerza el cuestionamiento de la hipótesis clásica sobre el supuesto efecto igualador de los años de escolarización en el sistema educativo de la sociedad receptora y la idea de que las segundas generaciones producto de los años de asentamiento familiar en destino, supuestamente mejoran sus resultados educativos de forma lineal.

Algunos indicios inquietantes apuntan, además, a una desgraciadamente clásica tendencia a la sobre-representación injustificable del alumnado de algunas nacionalidades fuertemente estigmatizadas en los datos de educación especial, como mostró el estudio de Pàmies (2006)<sup>22</sup> sobre alumnado de origen magrebí en Cataluña. El conjunto de factores es sin duda más complejo, pero el factor escuela, o lo que llamamos “condiciones de escolarización” sobre las que es fundamental seguir investigando, no es precisamente uno secundario entre ellos.

#### 4.3 DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN ESPAÑA. IDENTIFICACIÓN DE PROBLEMAS Y DIFICULTADES ESPECÍFICAS Y SU RELACIÓN CAUSAL.

Consideramos que no solo es importante conocer cual es la realidad sobre rendimiento escolar y trayectorias educativas seguidas por los hijos e hijas de población emigrada, sino comprender y analizar las causas en la diferencia de rendimiento. En este sentido, existe un ámbito de la investigación dedicada a analizar los factores que pueden explicar las diferencias y desigualdades respecto al rendimiento educativo, trayectorias formativas, e integración de los/as alumnos/as inmigrantes procedente de países con mayor experiencia que la española en este tema que trataremos de recopilar y presentar.

En cualquier caso, resulta complicado buscar el origen o la causa de las desigualdades en educación. Probablemente la teoría que se aproxime en mayor medida a esta explicación sea “*el paralelismo, que postula la determinación múltiple*” (Apple y Weis). Según esta teoría los procesos y resultados desiguales de enseñanza y aprendizaje son el producto de interacciones constantes entre tres dinámicas (etnia, género y clase) en tres esferas

<sup>22</sup> Pàmies, J. *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. 2006

(económica, política y cultural)” (Mc. Carthy, 1994: 91). Varios estudios llegan a la conclusión de que el entorno socioeconómico de las familias constituye el factor primario de las diferencias en rendimientos educativos entre alumnos nativos e inmigrantes<sup>23</sup>, y otros ponen el énfasis de las desigualdades como consecuencia de las políticas llevadas a cabo en el ámbito de la educación<sup>24</sup>; es decir, que a pesar de la existencia de programas de apoyo y algunas iniciativas positivas, las desigualdades siguen resistiendo en una gran medida, y por tanto, se escolariza a los/las alumnos/as inmigrantes en un sistema educativo que no consigue logros en el acceso a la lengua de la escuela, que produce niveles académicos significativamente más bajos que los nativos, que no cultiva la lengua de origen o del hogar y que se sigue articulando, más que en un modelo de integración del alumnado, entre los modelos de asimilación y marginación.

En este sentido, el informe realizado por la EUCM<sup>25</sup> con el título *Documenting Discrimination and Integration in 15 Member States of the European Union* (2004) fue contundente a la hora de extraer conclusiones respecto a la documentación sobre prácticas discriminatorias en la Unión Europea. Este informe realizado sobre el análisis de 15 países miembros de la UE determinó como principal conclusión, que los sistemas escolares analizados estaban fallando con los menores inmigrantes e hijos de inmigrantes en varios aspectos:

- Los menores inmigrantes eran escolarizados en la lengua del país de acogida y no en su lengua materna, lo cual puede llevar a que sean ubicados en niveles inferiores al que les corresponde, perturbando su normal desarrollo.
- Existía una clara tendencia a escolarizarlos en centros públicos, y había una mayor concentración en escuelas de barrios desfavorecidos y con “mala reputación” o visión negativa.
- Los alumnos/as inmigrantes estaban sobre-representados en centros profesionales y técnicos y presentaban, por el contrario, menor proporción que en las escuelas superiores u universidades.
- Existencia de fracaso escolar en mayor proporción que los alumnos nativos. Presentaban peores resultados escolares y las diferencias aumentaban con la edad.
- Como consecuencia de lo anterior el alumnado inmigrante presentaba peores expectativas de cara a la elección de un empleo.

Dada la diversidad de factores que pueden afectar al proceso de aprendizaje y “éxito o fracaso” escolar y las causas que intervienen, revisamos a continuación los principales resultados de las investigaciones realizadas en España sobre la escolarización de alumnos inmigrantes. Según estos trabajos, existen tres factores clave en la aparición o no de problemas en la escolarización de los alumnos inmigrantes: la lengua materna, la escolarización previa y la edad de llegada a España. Además de estos factores, existen otros como son el contexto socio-económico e individual-familiar que es necesario tener en cuenta como variables intervinientes, y finalmente, aquellos elementos específicos que

<sup>23</sup> Entre otros, Gang y Zimmermann, 2000; Frick y Wagner, 2001; Fertig, 2003, y Ammermuller, 2005.

<sup>24</sup> Educación y Atención a la Primera Infancia en Europa: un medio para reducir las desigualdades sociales y culturales. Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA), 2009.  
[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/098ES.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/098ES.pdf)

<sup>25</sup> European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia. Mikael Luciak.  
[http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra\\_uploads/186-CS-Education-en.pdf](http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/186-CS-Education-en.pdf)

conlleva todo proyecto y proceso migratorio, y que en la mayor parte de las investigaciones y análisis no son tenidos en cuenta. A continuación establecemos una clasificación de temas a analizar, aunque somos conscientes de que todas las variables analizadas son interdependientes.

- RESPECTO AL PROCESO DE APRENDIZAJE
- RESPECTO AL PROYECTO Y PROCESO MIGRATORIO
- RESPECTO A LAS DESIGUALDADES SOCIO-ECONÓMICAS
- RESPECTO DE LAS POLITICAS APLICADAS EN MATERIA DE INMIGRACIÓN Y EDUCACIÓN

#### a. RESPECTO AL PROCESO DE APRENDIZAJE.

##### **Abandono escolar prematuro y fracaso escolar.**

La denominación *Abandono escolar prematuro* (AEP) es el término oficial utilizado en la UE hasta el momento; sin embargo, en España, tradicionalmente, no se ha utilizado esta denominación y se ha optado por el término de *Abandono escolar temprano* (AET). Algunos autores sugieren que es porque es políticamente más correcta; otros porque creen que es más acertada. No queda del todo claro si su uso real es debido a que la interpretación que se hace del indicador no es exactamente en los mismos términos en que se hace en la Unión europea. Se puede encontrar más información en el trabajo de Fernández Enguita, Mena y Riviere (2010) quienes también han analizado este indicador. De cualquier modo, hay que recordar que este índice no analiza intenciones (si es un abandono voluntario o no), simplemente utiliza las EPA para obtener dicho dato.

Hasta hoy, el Consejo de Europa ha mantenido como objetivo prioritario la disminución del abandono escolar prematuro entre los países miembros de la Unión Europea. Persistir en este empeño ha dado sus frutos pero en algunos países no ha logrado, todavía, el objetivo pretendido. En las reuniones de 2002 en Barcelona y 2003 en Bruselas se concretó la estrategia de Lisboa en el programa Educación y Formación 2010 (Education and Training 2010) y se decidió que el AEP fuera uno de los indicadores europeos de referencia. El Consejo publicó en marzo de 2009 un interesante informe sobre la situación del Sistema educativo en España<sup>26</sup>, según el cual en España el 30% de los alumnos fracasan en los estudios de Educación Secundaria Obligatoria, este alto fracaso inicial nunca se recupera con estudios cuando son más adultos, y se observa que se parece enormemente a la cifra de abandono escolar prematuro que también está en torno al 30%. La estructura de cualificaciones, los reducidos niveles de financiación pública y problemas vinculados con la equidad, son algunos de los factores que explican el elevado porcentaje de abandono educativo temprano en España.

Así mismo, en el documento de planificación de la Comisión Europea [COM(2011)]<sup>27</sup> denominado "Plan de acción para combatir el abandono escolar prematuro" se indica lo siguiente: *"El abandono escolar prematuro se ve influido por factores educativos, circunstancias individuales y condiciones socioeconómicas. Se trata de un proceso, no de*

<sup>26</sup> <http://www.educacion.gob.es/dctm/cee/publicaciones/informes/informe-2009-2010.pdf?documentId=0901e72b80d9b2db>

<sup>27</sup> [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=282&Itemid=70](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=282&Itemid=70)

*un acontecimiento aislado. A menudo comienza ya en la enseñanza primaria, con los primeros fracasos escolares y un alejamiento cada vez mayor de la escuela."*

Con respecto al alumnado inmigrante, la pertenencia a un grupo étnico minoritario se señala como factor de riesgo de fracaso escolar (Fullana, 1997). En los países de inmigración más antigua llevan décadas advirtiendo una sobre-representación de los inmigrantes entre los alumnos/as que no finalizan sus estudios. En Francia se ha constatado hasta un 40% de fracaso escolar, mientras que en Alemania, los alumnos hijos de extranjeros que cursan estudios en Escuelas Superiores y no llegan a conseguir el título son un 55% (Quintana, 1992: 470).

Con respecto a Europa, España es el tercer país con la tasa más elevada, sólo aventajado por Malta (39%) y Portugal (35,4%). La media europea se situó en 2009 en 14,9%. El abandono prematuro entre los extranjeros es muy superior al de los nativos en todas las comunidades autónomas y tal y como muestran los datos, la procedencia (nacionalidad) y el estatus socioeconómico de los padres inmigrantes influyen notablemente en este indicador; de acuerdo con la Encuesta Nacional de Inmigrantes (2007)<sup>28</sup>, las tasas de escolarización por encima de los 16 años eran muy inferiores entre los hijos de padres de países en desarrollo y entre los hijos de padres extranjeros con menor formación y estatus laboral. En el periodo 2000 a 2009, la tasa nacional de abandono escolar temprano entre extranjeros pasó del 53% al 46,4%, con importantes diferencias a nivel territorial. Sin embargo, no se puede hacer esa comparativa por comunidades, ya que el porcentaje de población inmigrante en el año 2000 era prácticamente inexistente en algunas de ellas.

Con respecto a las causas, varios autores<sup>29</sup> consideran que el primer factor que segrega es la existencia de una doble red educativa financiada con fondos públicos sin idénticas obligaciones de escolarización, el segundo es pensar que las desigualdades son inevitables sin emplearse a fondo en conocerlas.

El estudio sobre el abandono educativo temprano en España hecho por De la Cruz y Recio (2011) y publicado por el Observatorio Social de la Educación de la Fundación 1º de Mayo de CCOO<sup>30</sup> señala que el abandono educativo temprano (AET) se produce, principalmente entre menores de 19 años. Entre los 19 y los 24 no se suma o se resta abandono porque el joven ya ha abandonado el sistema educativo y no vuelve a él para intentar obtener un título. Esto quiere decir, fundamentalmente que es en la Educación Secundaria Obligatoria y Formación profesional de Grado Medio dónde se produce el abandono porque es este colectivo el que no logra la titulación de nivel CINE-3A (ESO) o CINE-3B (CFGM).

En julio de 2010 se publicó un estudio titulado "Fracaso y abandono escolar en España" que fue realizado por Fernández Enguita, Mena Martínez y Riviere Gómez. El estudio analiza los factores sociales, étnicos, de género, familiares que hay en el origen del fracaso escolar y analiza cómo estos factores lejos de ser amortiguados en los procesos docentes se ven acentuados en la repetición, el modelo de atención a la diversidad, el afrontamiento del

<sup>28</sup> <http://www.ine.es/revistas/cifraine/0109.pdf>

<sup>29</sup> Zinovyeva, N.; felgueroso, F.; Vázquez, P. Inmigración y Resultados Educativos en España. 2009.

<sup>30</sup> [http://www.1mayo.ccoo.es/nova/NNws\\_ShvNewDup?codigo=3698&cod\\_primaria=1171&cod\\_secundaria=1171](http://www.1mayo.ccoo.es/nova/NNws_ShvNewDup?codigo=3698&cod_primaria=1171&cod_secundaria=1171)

problema de la indisciplina, el absentismo escolar, incidiendo en las dificultades que están teniendo los centros docentes para poner remedio al fracaso escolar y al abandono escolar prematuro. Tal y como señalan los autores entre los/las alumnos/as que abandonan el sistema educativo la presencia previa de la repetición de curso y absentismo es la norma. En general, la impresión es que los factores que están detrás de la repetición escolar también se encuentran en el absentismo escolar. Por tanto el absentismo puede ser muy útil como indicador individual en el sentido de que puede advertir anticipadamente de la existencia de problemas futuros en la escolarización.

La fundación Jaume Bofill publicó un informe<sup>31</sup> "PISA 2009: Evaluación de las desigualdades educativas a Catalunya, que muestra que el alumnado inmigrante presenta más problemáticas a la hora aprender e integrar los conocimientos que los nativos. Aunque siempre se ha dicho que la concentración de alumnos inmigrantes perjudica al rendimiento escolar de un nativo, el análisis llevado a cabo muestra que no es así, sino que son los mismos alumnos extranjeros los más perjudicados. Hay varios factores que intervienen en este hecho; de entrada, la mayoría de estos inmigrantes viven en unas condiciones muy precarias que les priva de gozar de los recursos suficientes para hacer frente a las exigencias de la escuela. Por otro lado, en el centro hay una falta de referentes para estos alumnos y, además, los profesores les atribuyen unas expectativas mínimas. A consecuencia de estos motivos, más de un 40% de los alumnos extranjeros acaban en fracaso escolar.

En la medida en que el fracaso escolar es más intenso entre los alumnos extranjeros, el fenómeno de inmigración se limitará a producir en la próxima década una compensación meramente cuantitativa al dramático declive demográfico de los jóvenes nativos. Cualitativamente, el *stock* de capital humano —medido por ejemplo por la proporción de titulados universitarios— se reducirá, siguiendo la senda de este declive, y, cabe esperar que tanto la productividad como el crecimiento económico de la economía española se resientan negativamente. El reciente repunte del número de alumnos en la educación infantil, fruto de un aumento de las tasas de natalidad de la población nativa y de la incorporación de nuevas cohortes de inmigrantes de segunda generación nacidos en España, plantea nuevos retos. En el corto y medio plazo, se deberán incrementar los recursos educativos en la educación primaria y secundaria para atender a esta nueva demanda y orientar especialmente dichos recursos a políticas destinadas a la mejora del rendimiento escolar de los inmigrantes.

### **Calidad en el aprendizaje del alumnado inmigrante. Pruebas de evaluación estandarizadas.**

Hace ya más de 50 años se iniciaron las evaluaciones nacionales estandarizadas de aprendizajes. Estados Unidos fue el país pionero en la evaluación de los centros y en la publicación de resultados por estados (no por escuela dado que está prohibido). Más tarde fue Chile el primer país en establecer un modelo de puntuación y publicación por cada escuela, a finales de la década de los 80 y de la dictadura del general Pinochet. En los orígenes de esta práctica se encuentra la influencia del pensamiento del economista Milton Friedman (Escuela de Chicago); desde su perspectiva, el mejor modo de promover la mejora del sistema educativo es hacerlo funcionar en base a mecanismos de mercado y de competencia entre las escuelas. Para ello, son necesarias varias condiciones: a) que las

<sup>31</sup> Estudio dirigido por Ferran Ferrer, catedrático d' Educación comparada de la UAB

familias puedan elegir libremente a qué escuela enviar a sus hijos; b) que, para poder hacerlo de manera apropiada, cuenten con información objetiva acerca de la calidad de las mismas; c) que los recursos de la escuelas dependan de la cantidad de alumnos que tienen, de modo que perder alumnos les signifique perder recursos (y viceversa).

En paralelo con lo anterior y bajo los efectos de la globalización, y de las profundas transformaciones y cambios culturales, tecnológicos y económicos, comenzó un proceso de presión para mejorar la calidad de la educación que se extendió a casi todos los países. Este proceso tuvo un origen principalmente económico, (la preocupación por la competitividad de las economías) tal y como parece ser la prioridad y preocupación actual; pero también se sustentó en preocupaciones ligadas a la lucha contra la pobreza y la desigualdad, así como al interés por la formación ciudadana y el fortalecimiento de las democracias. Estas distintas perspectivas confluyeron en generar en la ciudadanía preocupación y demanda por mejorar la calidad de educación y se tradujo, durante la década de los 90, en un fortísimo crecimiento de las actividades de evaluación estandarizada<sup>32</sup> a nivel nacional e internacional. Dichas pruebas han tenido por objeto medir, a través de distintos exámenes al alumnado, lo que las autoridades consideran *Competencias y Destrezas Indispensables* en materias determinadas (matemáticas, lengua, dictado, lectura y conocimientos generales) y todas ellas han tenido una finalidad básicamente informativa tanto para el alumnado como para las autoridades de cada país.

Es así como en el seno de la UE, a través de la OCDE se inicia el proyecto PISA en 1997 con el propósito de ofrecer la evolución de los resultados de los sistemas educativos, medidos a través de la valoración del rendimiento de los alumnos de 15 años en competencias consideradas clave, como son la lectora, la matemática y la científica. Estos resultados completan el panorama de indicadores educativos que viene publicando la OCDE desde 1992. Las características fundamentales que han guiado el desarrollo del estudio PISA han sido su orientación política y su incorporación a la evaluación del concepto de *competencia básica* que tiene que ver con la capacidad de los estudiantes para extrapolar lo que han aprendido y aplicar sus conocimientos ante nuevas circunstancias y su relevancia para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Los datos relativos al Informe PISA de 2006, que analiza la situación de 30 de los países de la OCDE, nos indican que los alumnos inmigrantes consiguen resultados más bajos que sus compañeros nativos en materias claves de la escuela, tales como matemáticas, lectura y ciencias. Las diferencias son más pronunciadas en países como Austria, Bélgica, Dinamarca, Francia, Alemania, Holanda y Suiza. Hay menor diferencia en otros países como Australia, Canadá, Nueva Zelanda y Macao-China.

Las causas de estos bajos resultados que marca el informe son: el socioeconómico y de la lengua que se habla en la familia del alumno inmigrante, y la estrategia educativa y de integración de cada país, así como la existencia de programas de apoyo lingüístico para el alumnado inmigrante. Es preciso distinguir, en primer lugar, las tres categorías de estudiantes que observa el Informe:

<sup>32</sup> Principales estudios sobre la calidad del Sistema Educativo internacionales y regionales. PISA, TIMSS y SERCE

- Nativos: niños y niñas nacidos en el país de escolarización, con uno de los padres, al menos, nacido en ese país.
- Primera generación o no nativos: niños nacidos en otro país, hijos de padres que también han nacido en otro país, distinto al de la escolarización.
- Segunda generación: niños y niñas nacidos en el país de escolarización, pero con padres nacidos en otro país distinto.

Tal y como se pone de manifiesto, los nativos puntúan más alto en todas las áreas examinadas: matemáticas, lectura y ciencias. Para el conjunto de los 30 países analizados en la OCDE, en matemáticas, las diferencias son de 25 puntos a favor de los estudiantes nativos, por encima de los alumnos de 2ª generación (alumnos-as nacidos en el país de escolarización, pero de padres extranjeros). La diferencia es mayor si comparamos a nativos con alumnos de 1ª generación (nacidos en otro país), siendo de 38 puntos. En lectura, las diferencias son también muy altas; los nativos consiguen 22 puntos más que los alumnos de segunda generación, y 45 puntos más que los alumnos no nativos. Así mismo, las diferencias entre países son destacables: en Bélgica los nativos obtienen 101 puntos de ventaja, al tiempo que en Australia solamente es de 1 punto la ventaja en lectura. En Ciencias, las diferencias entre nativos e inmigrantes son también notorias. Los alumnos nativos consiguen 34 puntos más que los alumnos inmigrantes de 2ª generación y 49 puntos más que los alumnos inmigrantes de 1ª generación, nacidos en otro país.

Si bien los peores resultados obtenidos por los alumnos de primera generación pueden parecer previsible, teniendo en cuenta que han sido escolarizados en otro sistema, o incluso no han recibido escolarización regular, lo que son sorprendentes son las puntuaciones conseguidas por los alumnos y alumnas de segunda generación. Estos estudiantes han recibido su escolarización en el mismo medio que los alumnos nativos y en principio se debieran haber beneficiado como los autóctonos del mismo sistema y los mismos modelos educativos. Sin embargo, las diferencias entre nativos y estudiantes de segunda generación siguen siendo muy grandes. Este estudio realizado por la OCDE, con alumnos de 15 años, nos muestra las grandes desigualdades en los aspectos básicos del currículo y la gran desventaja en la que se encuentra el alumnado de origen inmigrante. Se hace evidente la necesidad de llevar a cabo medidas de refuerzo y de apoyo para el alumnado inmigrante de cara a una mayor equidad en la educación.

El caso de España en el 2000 entró por primera vez en el estudio comparativo realizado a partir del Informe PISA. El último informe español PISA 2009<sup>33</sup>, como los que se han venido realizando en ediciones anteriores, recoge una síntesis de algunos de los datos más destacados, desde la perspectiva española. Los principales resultados que obtenemos y sus posibles implicaciones para la mejora del rendimiento escolar de estudiantes nativos e inmigrantes son los siguientes:

- La brecha en el rendimiento escolar de nativos e inmigrantes son sustanciales y han crecido en años recientes en las tres disciplinas que abarca el estudio (matemáticas,

<sup>33</sup> PISA 2009 Results (OECD, 2010).

<http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/notas/2010/20101207-pisa2009-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b806ea35a>

lectura y ciencias). Cerca de la mitad de la brecha se puede explicar por diferencias en los contextos familiares o socioeconómicos.

- Para los alumnos nacidos en España observamos aún diferencias sustanciales entre aquellos cuyos padres tienen nacionalidad española y aquellos cuyos padres son extranjeros. Los resultados de estos alumnos se acercan incluso más a los alcanzados por los nacidos fuera de España, de padres extranjeros. En la próxima década una proporción considerable de estudiantes de secundaria cuyos padres tienen nacionalidad extranjera, habrán nacido en España; no obstante, según los resultados de este estudio, ello no debería garantizar *per se* una mejora del rendimiento escolar de los inmigrantes de segunda generación. Por ello, este colectivo deberá ser objeto de una atención especial por parte de las autoridades educativas. Téngase en cuenta además que por adquirir la nacionalidad española en temprana edad, una parte sustancial del alumnado inmigrante de este tipo dejará de considerarse como tal para las estadísticas oficiales, generando problemas de identificación que pueden dificultar la atención especial que necesitan.
- Aún así, en algunos campos como las matemáticas, observamos una convergencia entre los resultados de inmigrantes y nativos con algún tiempo de permanencia en España. No obstante, entre los recién llegados, el conocimiento de la lengua española o local no parece aumentar el rendimiento escolar de forma sustancial. Adicionalmente, la posible convergencia en matemáticas, resulta más significativa para los que inicialmente desconocen el idioma. Estos resultados indicarían que políticas enfocadas exclusivamente en la segregación y atención específica a alumnos procedentes de culturas más alejadas por desconocimiento del idioma, pueden no resultar suficientes para reducir las brechas medias entre nativos e inmigrantes.
- En media, los resultados obtenidos por la escuela pública son peores que en la privada y en la concertada. Este resultado explicaría en gran parte el menor rendimiento de los inmigrantes concentrados en la escuela pública. No obstante, dichas diferencias se reducen de forma muy sustancial o incluso desaparecen cuando tenemos en cuenta el nivel educativo medio de los padres de los estudiantes nativos que comparten las mismas aulas. Una interpretación de este resultado es que la calidad educativa depende menos del tipo de financiación que del nivel educativo de los padres de alumnos nativos. Tal como se ha ilustrado en la sección 2, las diferencias educativas entre los padres de alumnos nativos e inmigrantes han ido creciendo y ya son especialmente importantes en la educación preescolar, infantil y primaria, anticipando posibles incrementos en las brechas educativas por nacionalidades.
- Aunque la educación de los padres de los alumnos nativos parece ser una variable relevante a la hora de explicar la brecha entre nativos e inmigrantes y los rendimientos de cada uno de estos colectivos, por el contrario, la proporción de alumnos extranjeros en las clases no parece afectar a los resultados de los nativos ni a los de los inmigrantes. Dada una determinada proporción de inmigrantes en las aulas, cuanto mayor sea el nivel educativo medio de los padres nativos, mayor será el rendimiento de los nativos, y aún mayor será el efecto positivo sobre el

rendimiento de los inmigrantes. Son varias las implicaciones de estos resultados. Por una parte, el “efecto de los padres” no debería interpretarse como la concentración de inmigrantes como tal, sino por el hecho de compartir las aulas con alumnos nativos procedentes de familias con escaso bagaje educativo. Por otra parte, si la mayor presencia de inmigrantes en la escuela pública ha sido en parte causante del flujo de alumnos nativos hacia otros colegios, especialmente los concertados, el efecto de este movimiento sobre el rendimiento de los inmigrantes ha sido negativo.

- En este sentido, la segregación escolar parece ser una de las variables más relevantes para explicar la brecha educativa, afectando en especial y de forma negativa al rendimiento de los estudiantes inmigrantes. De hecho, otro resultado que se obtiene en este trabajo es que aquellas regiones en las que más ha aumentado la segregación escolar también son las que han experimentado un mayor empeoramiento en su rendimiento escolar. Recientemente, los índices de segregación han aumentado considerablemente en la educación infantil, anticipando un aumento aún mayor de la segregación en la primaria y secundaria obligatoria en la próxima década. Cabe esperar que este fenómeno tenga, por tanto, una nueva incidencia negativa sobre los resultados escolares de los inmigrantes.
- Finalmente, características específicas de los colegios que podrían ser objeto de políticas educativas para mejorar el rendimiento escolar, tales como reducir el tamaño de las clases, la carga docente, el número de alumnos por profesor o aumentar la calidad de los recursos educativos parecen mejorar al rendimiento de los alumnos nativos, mientras que en el caso de los inmigrantes esta mejora no se ve respaldada por la evidencia empírica. En consecuencia, políticas activas de este tipo no parecen mostrarse efectivas para la reducción de la brecha entre inmigrantes y nativos.

## b. RESPECTO AL PROYECTO Y PROCESO MIGRATORIO

### Contacto y adaptación cultural

Los estudios nos dicen que mientras que el dominio informal de una lengua puede adquirirse en dos años, el dominio académico se alcanza entre cinco y siete años. Hemos de pensar, además, que algunos de esos niños apenas han sido escolarizados o han tenido una escolarización precaria. Hay que contar con las diferencias entre el sistema escolar de origen y el de acogida y las diferencias en el currículo escolar. La llegada en cualquier momento del curso de alumnos de edades superiores a los seis años es también un reto al que hay que responder. A las necesidades educativas provocadas por estas circunstancias se añade que la relación entre la escuela y la familia no siempre es fácil, tanto por la situación de la familia como por el desconocimiento de las lenguas locales por parte de algunas madres o el desconocimiento de la forma en que funcionan aquí esas relaciones entre la escuela y la familia.

Existen, así mismo, otros elementos que tienen influencia en el rendimiento escolar, como son la situación social y económica de las familias, agravada hoy por la crisis. Además, estos

niños y niñas habrán de gestionar sus emociones por el proceso de inmigración y adaptación que están viviendo en una sociedad donde, en ocasiones, las circunstancias materiales son desfavorables y donde percibirán crudamente la desconfianza e incluso la xenofobia de una parte de la población local.

En consecuencia, encuentro y contacto entre culturas es un elemento fundamental que condiciona el proceso de integración. Hemos de tener en cuenta que el contacto que se establece entre los colectivos de inmigrantes y la población autóctona, es un contacto entre una minoría y una mayoría; no solo entendido en cuanto a la cantidad de personas que componen cada grupo, sino que también en relación a la cantidad de poder con que cuentan en la sociedad. La mayoría posee prácticamente todo el poder, establecen las leyes, disponen de los medios de comunicación, los bienes de producción etc. mientras que las minorías pertenecen a países diversos, carecen de participación social, apenas están organizadas,... Del contacto entre minorías y mayoría, pueden derivarse varias posibilidades de relación, tal y como planteó Berry ya en 1984. Este autor, a partir de dos variables (el respeto por la identidad cultural y la búsqueda de relaciones positivas) establece el siguiente esquema:

- **INTEGRACIÓN.** Se produce integración cuando se conserva la identidad cultural y las costumbres y se buscan y valoran las relaciones positivas. Estas dos variables son las que nos ayudarán a ejercer una actitud interculturalista. De esta forma los conceptos de integración e interculturalidad aparecen como sinónimos. Para lograr la verdadera integración han de darse muchas circunstancias, que hasta ahora no tenemos, por ejemplo, la regularización de los inmigrantes, el conocimiento de la lengua, la equiparación en derechos con respecto a los españoles, la superación de estereotipos y prejuicios, el contacto mutuo y permanente...
- **ASIMILACIÓN.** Se produce asimilación cuando no se conserva la identidad cultural y las costumbres pero se buscan y valoran las relaciones positivas. Estaríamos ante el modelo más común de relaciones entre inmigrantes y autóctonos. Es el que han desarrollado países como Francia y EE.UU. Interesa mantener relaciones con los inmigrantes en cuanto que trabajadores, lo demás no interesa, por el contrario se les "exige" que se "americanicen" o "afrancesen", y en la medida en que lo logran van a ser mejor aceptados.
- **SEPARACIÓN.** Se produce separación cuando se conserva la identidad cultural y las costumbres pero se evitan las relaciones positivas. La separación es como veíamos uno de los efectos del relativismo cultural. Se establecen unas bases de respeto a la cultural de las minorías étnicas, pero siempre que no "molesten". Hoy en día los guetos de inmigrantes que se producen en las grandes ciudades, son reflejo de esta separación al menos en lo referente a la vivienda.
- **MARGINACIÓN.** Se produce marginación cuando ni se conserva la identidad cultural y las costumbres ni se favorecen las relaciones positivas. Se produce un deterioro de la personalidad a nivel individual y de grupo. Rechazo a la cultura del grupo mayoritario (valores, instituciones...) y por su parte el grupo mayoritario, aísla y discrimina.

Ninguno de estos cuatro modelos de contacto se da en estado puro, se trata de modelos teóricos que nos sirven para organizar la realidad. En cualquier caso, las minorías que viven en nuestro país pueden experimentar elementos de varios de estos modelos al mismo tiempo. En estos modelos de contacto, la mayoría de las veces serán impuestos por el grupo dominante, pero también las minorías étnicas pueden decidir el tipo de contacto que quieren establecer con la mayoría, y ejercer el poder que tengan para conseguirlo.

A raíz de las diferencias culturales sobreviene lo que se ha denominado *choque cultural*. Un estudio de Zlobina, Basabe y Páez (2004) y Basabe (2005) realizado en el País Vasco encontró que, según las dimensiones para medir las diferencias culturales (propuestas por Hofstede, 2001), existe una distancia cultural importante entre diferentes grupos de inmigrantes en España y la cultura de la población receptora. Las dimensiones estudiadas por Hofstede son: el *colectivismo-individualismo*, que tiene que ver con la relación que se establece entre la persona y la sociedad en la cual vive. La *distancia jerárquica*, que mide la relación con la autoridad que se establece dentro de un grupo social particular. La *masculinidad-feminidad*, que más que abordar el género, se refiere a la relación entre competencia y cooperación que se establece entre los miembros del grupo social. Finalmente está la dimensión de *evitar la incertidumbre*, que tiene que ver con la capacidad de resolver o no conflictos.

Este estudio ha encontrado que los grupos más distantes culturalmente de la sociedad española son los siguientes, en este orden: África subsahariana, Magreb, Latinoamérica y Europa del Este. Por obvias razones, esta distancia tiene que ver, entre otras cosas, con la lengua y la religión. África y Magreb encabezan la lista, sin embargo, es curioso ver cómo Europa del Este está más cerca culturalmente a España que Latinoamérica, teniendo en cuenta que comparten muchas características culturales con la misma, especialmente la lengua. Se concluye que hay tres aspectos de la sociedad de acogida que son fuente de dificultad de ajuste psicosocial para las personas inmigrantes: (1) Mayor planificación de la vida social y económica; (2) la sociedad española se percibe como más igualitaria, tanto en general, como en las relaciones de género; (3) un grado más alto de consumismo junto con una menor cercanía en las relaciones sociales.

Por todo ello, debemos contar con el choque cultural que cada persona inmigrante experimenta, tanto a su llegada como a lo largo de su estancia. Es muy difícil asumir una nueva cultura, en tanto que esta supone una manera de ser y de interpretar el mundo y esa forma se ha ido aprendiendo y asumiendo en el proceso de socialización. Ahora bien, las culturas no son algo estático, sino cambiante en la medida que reciben influencias de otras culturas y que han de responder a una adaptación al medio. Desde estos dos planteamientos hemos de analizar el impacto en el alumnado inmigrante, e introducir en la investigación educativa y también en la intervención variables que nos ayuden a comprender el impacto. Entre estas variables posibles de análisis encontramos: idioma, papel o rol que desempeña según el sexo o edad, modelos y estructuras familiares, habilidades sociales y modos de relación fuera del entorno familiar o de colectivo, etc.

Así mismo, además de estas necesidades, en el caso de las personas inmigrantes existen importantes variables respecto del proyecto y proceso migratorio que van a determinar el proceso de integración de los adultos, y en extensión de los hijos e hijas: cómo ha sido su

entrada o llegada a España, tiempo de inmigración, cultura y lugar de origen (país, y zona rural o urbana), regularización, estabilidad legal, apoyo familiar o de redes de autoayuda, potencialidades personales, proyecto de vida/proyecto de futuro familiar, relaciones con el entorno...Todas estas variables, definen el momento de desarrollo personal y proceso migratorio, y todas ellas deben ser tenidas en cuenta para desarrollar una intervención social o analizar la realidad. Si no es así, probablemente estemos parcheando los problemas pero no solucionándolos o peor, imponiendo nuestro modelo de "normalidad" o homogeneidad sin prestar una ayuda o servicio real.

### **Duelo migratorio y síndrome de Ulises**

Pocos cambios, de entre los muchos a los que debe adaptarse el ser humano a lo largo de la vida, son tan amplios y complejos como los que tienen lugar en la migración. Prácticamente todo lo que rodea a la persona que emigra cambia; desde aspectos tan básicos como la alimentación o las relaciones familiares y sociales hasta el clima, la lengua, la cultura, el paisaje, el estatus....

Aunque emigrar nunca ha sido un proceso fácil, en los últimos años emigrar se está convirtiendo en un proceso tan intenso (dificultades de acceso y documentación, cumplimiento de expectativas familiares, peligrosidad y riesgo en el desplazamiento, etc.) que desencadena unos niveles de estrés que llegan a superar la capacidad de adaptación de los seres humanos, (Achotegui, 2004).

Como todo acontecimiento de la vida la migración es una situación de cambio que da lugar a ganancias y beneficios, pero también a pérdidas a las que en psiquiatría y psicología se les denomina DUELO. Según algunos autores como Sáinz y Tizón, 1994; "las personas y familias que se desplazan a vivir a un nuevo lugar se enfrentan a una serie de emociones, ansiedades, sentimientos y defensas psicológicas derivadas del cambio y, por lo tanto, puestas en marcha por la separación y las pérdidas. Ese conjunto de emociones y pensamientos, de cogniciones, configuran lo que hemos llamado el *proceso de duelo migratorio*. Como todo duelo importante, el duelo migratorio ha de ser considerado como un factor de riesgo psicológico y psicosocial".

El duelo, como proceso de reorganización de la personalidad tras una pérdida, es un proceso natural y frecuente en la vida psíquica de todo ser humano. Por eso la elaboración del duelo constituye una parte esencial del contacto adaptativo y creativo con la realidad, que es la base del equilibrio psíquico (Bowlby 1993). Es importante en el proceso migratorio, como en otros procesos, aceptar el duelo que supone y no tratar de eliminar a cualquier precio toda sombra de preocupación y de nostalgia quitando importancia a las pérdidas, negándolas o, incluso, como se hace desde cierta concepción de la medicina, dando rápidamente fármacos para evitar que la persona sienta tristeza, tensión, preocupación, ... puesto que estas vivencias forman parte esencial de la experiencia de la vida y de la adaptación al medio. Esto no significa no aplicar tratamiento psiquiátrico y psicológico en los casos en los que haya un sufrimiento psíquico patológico.

Es así como a la necesidad de aprender la lengua española y los conocimientos de la nueva cultura, se unen temores, miedos y desarraigo por haber abandonado todo lo que les era familiar y querido. Además en el caso de los niños/as y jóvenes inmigrantes se añade el hecho de que se incorporan a un sistema educativo diferente al suyo, con nuevas normas, contenidos, procedimientos, etc. Si además, se da la circunstancia de que se

incorporan a lo largo del curso escolar (en función de la demanda de trabajo de su familia), la situación se puede agravar mucho más. Por último, si a este proceso de ajuste y estrés le sumamos la dificultad de cubrir las necesidades más básicas: vivienda, alimentación, sanidad, etc., como suele ocurrir al inicio del proceso migratorio, o en estos momentos como consecuencia de la crisis económica encontraremos cada vez más dificultades para lograr un proceso de integración en la sociedad.

Diversos estudios<sup>34</sup> constatan que con frecuencia los hijos e hijas de los/las personas inmigrantes viven un duelo migratorio más complejo que el de sus padres: son personas que pueden haber nacido en el nuevo país, haberse educado en su cultura, etc., pero que a través de los vínculos familiares y del contacto con el país de origen han interiorizado también la cultura de los padres. Se ha demostrado que su índice de trastornos mentales es superior al de los inmigrantes de "la primera generación". La explicación a este hecho es que con frecuencia la primera generación de inmigrantes, los primeros en llegar, está demasiado ocupada en instalarse en el nuevo país, en salir adelante cubriendo los niveles mínimos (alimentación, vivienda, documentación, envío dinero a los familiares del país de origen...) y asumen la discriminación a la que son sometidos, tanto jurídica como social, puesto que no sienten que tengan que estar en igualdad de condiciones. Sin embargo, los hijos de los inmigrantes se hallan mejor situados en la sociedad de acogida y no asumen con "naturalidad" la discriminación sino que esta tiene un mayor impacto a nivel psicológico.

Por todo ello, es necesario tener en cuenta que durante una primera etapa, o a lo largo del proceso migratorio esta experiencia puede tener un efecto negativo en la situación del alumno o alumna, produciendo un bloqueo emocional o una actitud rebelde que pueden influir negativamente tanto en su aprendizaje como en su proceso de socialización en España. Otras investigaciones ponen de manifiesto la posibilidad de que alumnos/as que no parecían a priori, presentar unos niveles de estrés demasiado altos, pueden sufrir regresiones psicológicas y llegar a presentar algunos de los síntomas del llamado Síndrome de Ulises<sup>35</sup>.

Así mismo, parece incidir en la existencia de dificultades para elaborar el duelo, la menor consistencia y elaboración del proceso migratorio. Un ejemplo de esta situación la tendríamos en el caso de los refugiados, personas que se ven obligadas a huir a otro país sin poseer un proyecto migratorio. También, la falta de poder en la decisión de emigrar, como es el caso de muchos menores y adolescentes donde los padres deciden por ellos.

Por último esta misma elaboración del duelo y vivencia de las emociones y pensamientos y de cogniciones es aplicable a la situación actual de retorno a los países de origen como consecuencia de la falta de empleo y la crisis económica. No parece tenerse en cuenta el doble proceso que para bastantes niños/as y jóvenes puede estar suponiendo retornar a otro país, en el que no han crecido y como supone un nuevo proyecto migratorio en el que aún menos han podido decidir.

---

34

35 El Síndrome de Ulises se caracteriza por el padecimiento de duelos y por la aparición de un conjunto de síntomas psíquicos y somáticos propios del área de salud mental (Achoategui, 2006)

## Motivación y diferencias respecto a trayectorias educativas anteriores al hecho migratorio

Algunas investigaciones<sup>36</sup> concluyen que existe una falta de motivación entre el alumnado inmigrante motivada por la falta de identificación de estos niños y niñas con la cultura que se refleja en el currículum y en la vida del centro. Distintas investigaciones destacan la ausencia o la escasa presencia en el currículum de toda referencia a las culturas de los alumnos/as extranjeros/as. En la óptica de la Ley de Educación actual, existen sucesivos procesos de concreción del currículum oficial, que permiten al profesor/a adecuar ese currículum a la realidad sociocultural de su centro; sin embargo, esta adaptación no es frecuente, ya que los profesores "no acostumbran a cuestionar el currículum oficial" (García Fernández y Moreno, 2002: 75, 89). Estos autores destacan "*la actitud asimilacionista y etnocéntrica del currículum que les llega a los alumnos, justificada en varias ocasiones con argumentos como la necesidad de apropiarse de la cultura mayoritaria como medio de promoción social y económica*".

Sin embargo, en el trabajo realizado por Goenechea (2006) sobre el alumnado extranjero se constata esta falta de motivación en los alumnos inmigrantes, parece estar más relacionada según los datos aportados con el tipo de actividades que realizan en clase (valoradas de forma especialmente negativa por los africanos y europeos) que con los contenidos trabajados en ellas (valorados más negativamente por los asiáticos). Y esto pese a que una amplia mayoría del profesorado reconoce que no tienen un conocimiento alto de la cultura de origen de los extranjeros y, quizá como consecuencia de ello, que no suelen incluir contenidos de éstas culturas en el currículum escolar (práctica que realiza sólo un 11% de ellos).

Por otro lado, ante la orientación de los estudios de los hijos de familias inmigrantes, la escuela debe mantener una perspectiva amplia que intente preservar la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación sin limitación por origen y la equidad de trato a todos los sectores sociales, respetando las diferentes opciones de cada uno. Para muchas familias inmigrantes conseguir el "título" español o europeo y la obtención de la nacionalidad española pueden llegar a pesar igual en las expectativas de la trayectoria migratoria, dado que el "título" promete el acceso al trabajo de calidad, superando la condición social subalterna de la migración, mientras que la 'nacionalidad' comunitaria permite la movilidad irrestricta y abre el acceso a la ciudadanía plena. El paso por el sistema escolar es un elemento más en la estrategia migratoria, que puede resolverse con el retorno al país de origen, la permanencia en España o la residencia en otros lugares; pero desde luego, no se desea volver a la situación social subordinada de la que partió la familia.

En cualquier caso, en las investigaciones analizadas no se han encontrado variaciones importantes ni significativas entre las expectativas de los padres de los alumnos extranjeros, tomados en conjunto, y las de los padres de los alumnos españoles. En ambos grupos, alrededor de dos tercios de las familias quieren sus hijos estudien Bachillerato al terminar la

<sup>36</sup> Goenechea, C. *Diagnóstico de la situación educativa de los alumnos extranjeros en España*. 2006. Universidad Complutense de Madrid.

DÍAZ-AGUADO, M. J., y BARAJA, A. *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos interétnicos*. 1993. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa.

ESO, mientras que aproximadamente una décima parte prefieren que estudien Formación Profesional. Sí es más frecuente entre los padres extranjeros (16%) que entre los españoles (7%) el deseo de que sus hijos comiencen a trabajar al terminar la ESO. Conviene aquí destacar que las expectativas de los padres de los alumnos extranjeros difieren en gran medida según la procedencia de éstos, siendo especialmente bajas las de los marroquíes, portugueses y chinos.

### **c. RESPECTO A LAS DESIGUALDES SOCIO-ECONÓMICAS**

#### **Desigualdad socio-económica y discriminación del sistema educativo**

El sistema educativo español no está evitando de forma decidida las mayores desigualdades experimentadas por el alumnado extranjero que experimenta también el alumnado español con menos recursos económicos y sociales. Veamos muy brevemente otros datos sobre España que podemos extraer del reciente Informe de la Fundación Bofill (Ferrer, F., dir.)<sup>37</sup>, ya citado anteriormente, en el que se mide la equidad, la excelencia y la eficiencia del sistema educativo a partir del informe PISA 2006. Según sus autores, a pesar de que manejan una clasificación general de alumnado nativo y no nativo que esconde mayores complejidades, existen grandes diferencias en las puntuaciones medias en ciencias, matemáticas y comprensión lectora obtenidas entre unos y otros, siendo el alumnado extranjero no nativo en el sistema educativo español el que obtiene las puntuaciones más bajas de todos los países de la muestra y 70 puntos por debajo del ya bajo resultado del alumnado nativo en comparación con el resto de países, es decir, con un muy bajo nivel de excelencia.

En cuanto a la eficiencia del sistema, es interesante destacar dos aspectos: por una parte, parece que no se corresponde la distribución socioeconómica de las familias y la inversión educativa realizada con los resultados obtenidos, por debajo de los niveles medios de eficiencia esperables; por la otra, se observa que las diferencias entre alumnado nativo e inmigrante son mucho menores en algunos países con una proporción más alta de alumnado de origen extranjero y que obtienen globalmente las mejores puntuaciones en las pruebas. Concluyen los autores, por lo tanto, que el sistema educativo 'no consigue compensar las desigualdades sociales de origen del alumnado' (Ferrer, 2008), que afectan en mayores proporciones al alumnado extranjero con menos recursos económicos y sociales.

El éxito escolar debería ser uno de los retos de todo sistema educativo. Sin embargo, aun cuando esta explícito en las normativas que rigen en el momento actual, las acciones no responden a que ese éxito sea conseguido por todos. Numerosos estudios analizan algunos factores que repercuten parcialmente en el binomio diversidad-éxito escolar y muestran la incidencia de variables externas al centro en la consecución de los resultados escolares. Como señala Aguado (2003) la relación entre las variables culturales y las socio-económicas es compleja y se utiliza frecuentemente como coartada para justificar desigualdades que se derivan de las injusticias sociales y a la inversa. La revisión que han realizado García Castano, Rubio Gomez y Bouachra (2008) sobre una investigación relacionada con las trayectorias escolares, el contexto socioeconómico y el lugar de origen concluye con una crítica a la asociación entre lo que se toma como éxito o fracaso escolar y la nacionalidad

<sup>37</sup> Las desigualdades educativas en Cataluña, 2008

de los escolares o de sus padres. Muchas de las dificultades que encuentra el alumnado inmigrante a lo largo de su trayectoria educativa trascienden ampliamente la cuestión del origen. Franze (2008) recoge en este sentido las críticas de Ogbu (1993, citado en Franze) al señalar fuerzas sociales y factores sociopolíticos y económicos que repercuten en la escolarización, el aprendizaje, las expectativas y los comportamientos en las relaciones entre mayorías y minorías. Según esto, el fracaso escolar –entendemos del alumnado– sería una forma de “acomodación” cuando la experiencia prolongada demuestra que la desigualdad estructural persiste y que no hay expectativas de cambio para el estatus social minoritario. Torres (2008) analiza las estrategias curriculares que emplean los centros en la atención a la diversidad cultural. El resultado son distintos enfoques e intervenciones (segregación, exclusión, desconexión, tergiversación, psicologización, paternalismo, infantilización, extrañeza) que ponen de manifiesto la imposibilidad de reconocer la diversidad cultural en las aulas: los grupos sociales, culturales, lingüísticos y étnicos a los que pertenecen los alumnos no existen en los contenidos culturales que se trabajan en las aulas ni tampoco en los recursos didácticos con los que se realizan las tareas escolares. Estos estudios evidencian el peso que se le da a aspectos externos a la escuela y la escasa incidencia que la escuela parece tener en la consecución del éxito educativo. El principio de igualdad de oportunidades pierde su sentido si no va acompañado de una garantía de éxito escolar para todos los alumnos.

#### **d. RESPECTO AL SISTEMA EDUCATIVO Y LAS POLITICAS APLICADAS EN MATERIA DE INMIGRACIÓN Y EDUCACIÓN**

##### **La escuela como marco de relaciones sociales e interpersonales**

Como ya hemos visto, muchos de los estudios realizados sobre la participación de inmigrantes o minorías culturales en el sistema educativo, centran su objetivo en conocer las carencias intrínsecas de dichos colectivos con el objeto de corregirlas. Se han señalado entre estos factores, el absentismo escolar, la situación socio-económica de las familias, el nivel educativo de los padres/madres, el valor que las mismas atribuyen al sistema educativo, etc. Son factores que, sin lugar a dudas, tienen una influencia sobre el índice de fracaso escolar o las diferencias en el rendimiento. Ahora bien, esto no quiere decir que el resultado académico y trayectorias educativas desiguales entre población inmigrante y población autóctona se deba *exclusivamente*, a factores atribuibles al colectivo minoritario. Más bien, al contrario, este tipo de explicaciones tienden a ignorar el conjunto de factores que están interviniendo en la problemática analizada, muchos de los cuales son responsabilidad de la sociedad mayoritaria o consecuencia del tipo de relaciones que se establecen entre los colectivos mayoritario y minoritario, como también hemos visto y seguiremos analizando, respecto a las políticas y prácticas de segregación educativa.

En cualquier caso, investigar y abordar solo las dificultades individuales o específicas en el colectivo puede llevarnos a: por un lado, a terminar legitimando la discriminación hacia un colectivo en base a sus características intrínsecas, o más bien en base a algunas características seleccionadas y realzadas. Por otro lado, este tipo de explicaciones, bloquean la posibilidad de avanzar hacia una convivencia y diálogo intercultural: si existen problemas es por los *otros*, luego son *ellos* los que han de cambiar. Planteamientos que nos conducen por dos caminos alternativos, el del rechazo (la senda del racismo y la xenofobia); o el de la *purificación* de los miembros del colectivo minoritario mediante un

proceso de aculturación y adecuación plena a los valores y modo de vida de la sociedad mayoritaria; este segundo camino puede tomar dos formas (tanto en la sociedad como en el ámbito de la escuela), la de la imposición de una supuesta homogeneización cultural o la de la reeducación desde una perspectiva paternalista, lo que en el terreno educativo se concreta en enfoques exclusivamente compensatorios (considerando al colectivo minoritario como inferior, menos dotado intelectualmente, débil, culturalmente deficiente, etc.).

Para evitar dichas consecuencias y modelos educativos, es necesario partir de un análisis de la realidad contextualizado socialmente para llegar a comprender los fenómenos que se producen en el marco escolar. Para ello, nos valdremos de la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner<sup>38</sup> inspirada en la teoría sistémica. Aunque esta teoría fue concebida para explicar el desarrollo del ser humano, creemos que es igualmente válida para tratar la problemática que nos ocupa.

Bronfenbrenner entiende la escuela como uno de los principales microsistemas en los que el ser humano se desarrolla. Dicho microsistema está integrado por diferentes actores (dirección, profesorado, alumnado, conserjes, etc.) que interactúan entre ellos tejiendo un marco de relaciones en el que los educandos van a comenzar a adquirir y desarrollo. Este último tipo de variables, las derivadas de la relación entre grupos, deben ser interpretadas con precaución y teniendo en cuenta un factor clave: las relaciones que se dan entre miembros de distintas culturas en nuestra sociedad se desarrollan en un marco de desigualdad en el que son los miembros de la sociedad mayoritaria los que tienen más poder.

Es evidente que para tener un cierto éxito en las relaciones sociales, especialmente cuando te estás introduciendo en un contexto social nuevo como les sucede a los niños y las niñas inmigrantes, es necesario superar los miedos iniciales y tomar iniciativas; pero también es evidente que la situación en la que se encuentra el alumnado inmigrante (haber llegado a un país nuevo con costumbres diferentes, con un idioma en ocasiones diferente, con profesores y compañeros que actúan de modo diferente) es una situación de desventaja si la comparamos con la de sus compañeros autóctonos. Éstos también tienen que superar miedos y tomar iniciativas para relacionarse, pero no tienen la traba de ser tratados y considerados diferentes en función de su lugar de nacimiento.

Existen una serie de ámbitos, que Bronfenbrenner denomina *exosistema*, sobre los que los individuos no tenemos un control directo pero que tienen una gran influencia sobre nuestras actitudes hacia los colectivos minoritarios; entre ellos destacaremos de un modo especial los medios de comunicación. A través de estos medios nos llegan constantemente mensajes y atribuciones que tienden a definir una determinada imagen de los inmigrantes: una imagen rígida y estereotipada en la que se asocia inmigración y delincuencia, inmigración e invasión, inmigración y terrorismo, etc. Evidentemente, este tipo de noticias no caen en saco roto y tienen una influencia social sobre los miembros del colectivo mayoritario, despertando sentimientos de miedo y reforzando las actitudes de rechazo.

---

<sup>38</sup> BRONFENBRENNER, U. *La Ecología del desarrollo humano*.1982. Barcelona. Paidós.

Con respecto a las relaciones interpersonales del alumnado inmigrante, algunas investigaciones marcan el carácter limitado que presentan este alumnado con respecto al alumnado autóctono o incluso las limitan a personas de su propio grupo étnico. Terren (2001: 145) afirma que la red de relaciones sociales que establecen los alumnos minoritarios en la vida escolar "no tiene prolongación en su vida extraescolar, mucho más cerrada a la interacción con el exogrupo". Esto da lugar a la aparición de una especie de "doble vida", ya que se esfuerzan por construir su identidad social sobre dos mundos frecuentemente contrapuestos, sin querer negar ninguno de ellos.

La tendencia a la socialización endogrupal ha sido constatada empíricamente (Siguán, 1998) en el caso concreto de los alumnos asiáticos. Otros estudios vinculan la existencia de relaciones con chicos/as de otros grupos étnicos a la edad, afirmando que las relaciones interculturales en espacios fuera de los centros educativos tiende a disminuir a medida que se avanza en la edad de los escolares (García Fernández y Moreno, 2002). En varios estudios se constata en los alumnos extranjeros esta tendencia a relacionarse con personas de la misma procedencia, tendencia que se acentúa más en las relaciones que se dan fuera del centro escolar aunque también se da en las que tienen lugar en el seno de éste.

### **Políticas aplicadas en el ámbito de la inmigración y en el ámbito educativo.**

Finalmente, es necesario considerar que hay otros elementos de orden macrosocial que están influyendo notablemente sobre lo que sucede en el ámbito escolar. Principalmente destacaremos los ámbitos político y económico que, en el Estado español, están configurando una estratificación social en función del origen étnico y cultural de las personas. Dicha estratificación está dibujando un mapa en el que se delimitan las ocupaciones, remuneraciones y derechos (sociales, laborales, políticos, etc.) que es lícito que cada colectivo disfrute: todos los derechos para los ciudadanos comunitarios, algunos derechos para los extranjeros no comunitarios en situación «legal» y sólo algún derecho básico para los extranjeros en situación irregular<sup>39</sup>.

De este modo, como denuncia el Informe Anual sobre el Racismo en el Estado español, "las conductas racistas se ven reforzadas y justificadas por una política también discriminatoria, que legitima a través de la ley la discriminación". Evidentemente, la población infantil no tiene una conciencia clara de esta realidad discriminatoria, al menos antes de la adolescencia, pero se halla inmersa en un ambiente discriminatorio, aprendiendo que existen diversas categorías de persona con diversos derechos y deberes.

Otros estudios recientes (Grupo inter, 2010) describen lo que sucede en las escuelas en relación con la diversidad cultural de los estudiantes y nos alertan acerca de como esto influye en las experiencias y en los resultados que los estudiantes alcanzan. Las escuelas discriminan a los estudiantes, y los mecanismos que provocan esta discriminación tienen que ver, de forma muy significativa, con la concepción de la diversidad presente en los centros escolares. Esta concepción esta implícita y legitima las decisiones que los centros adoptan en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje que se practican; la forma en que motivan y estimulan a los estudiantes; las formulas de comunicación con las

<sup>39</sup> Recientemente, tras la modificación de la normativa por parte del Estado, las personas inmigrantes en situación de irregularidad administrativa han perdido el derecho fundamental a la atención sanitaria, salvo excepciones como es el caso de los menores o mujeres embarazadas.

familias y la comunidad; los criterios y procedimientos utilizados para evaluar a los estudiantes. De forma mayoritaria, los centros muestran una visión problemática de la diversidad asociada a deficiencias que deben ser superadas o compensadas. Se definen categorías (edad, lengua, religión, género, inteligencia, nacionalidad, etc.) a priori y los estudiantes son adscritos a ellas. Se formulan expectativas acerca de los estudiantes por su identificación con un grupo u otro de los establecidos por estas categorías (P. ej., si eres inmigrante, o no hablas la lengua oficial de la escuela, o has obtenido una baja puntuación en una prueba diagnóstica, se espera que no te vaya bien en la escuela). Y todos conocemos bien las consecuencias de esto o “la profecía auto-cumplida”. Estas prácticas son manifestaciones de creencias fatalistas derivadas del determinismo biológico y son incompatibles con la idea de educación que defendemos: todos somos capaces de aprender y de beneficiarnos de la experiencia escolar.

Esta visión que hace problemática la diversidad provoca, entre otras consecuencias, la aceptación de procesos de enseñanza-aprendizaje homogéneos y rígidos. No se reconoce la diversidad de formas de aprender que tienen los estudiantes. Si enseñamos de determinada manera, somos buenos para los que aprenden de una determinada forma, pero, con toda seguridad, estamos dejando fuera a los estudiantes con diversos estilos de aprendizaje.

La evaluación de los estudiantes se basa en pruebas psicopedagógicas de diagnóstico y en pruebas escritas; de forma persistente se evalúa el dominio de la lengua ya que todo pasa por saber expresarse bien (preferentemente por escrito). El objetivo central de una escuela que se muestra más preocupada por mantener el control y dar respuesta a cuestiones administrativas y corporativas no es el aprendizaje de los estudiantes. Tanto el éxito como el fracaso escolar se atribuyen fundamentalmente a factores externos a la propia acción de la escuela, sin que los profesores se perciban a sí mismos como agentes de cambio capaces de conseguir logros educativos valiosos para todos los estudiantes. La escuela se siente impotente para cumplir su función social de garantizar la igualdad de oportunidades partiendo del reconocimiento de la diversidad cultural del alumnado. Estas son algunas de las conclusiones a las que llega la investigación de Aguado (2010), que indaga en lo que sucede en las escuelas en relación con los logros de los estudiantes en la Educación Obligatoria.

En el ámbito estatal, tras unas experiencias iniciales de contenido simbólico<sup>40</sup>, la aprobación en 2007 del Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración (PECI) 2007-2010 fue el paso más claro en la dirección de tratar de desarrollar una política de integración de la población inmigrante en nuestro país. El PECI ha supuesto básicamente un intento de establecer el marco general por el que deberían guiarse las políticas autonómicas de integración de inmigrantes en la sociedad española. De esta manera, el PECI aporta una serie de objetivos concretos en diversos ámbitos (buena parte de ellos vinculados al Estado de bienestar) con el apoyo financiero del Fondo de Apoyo a la Acogida e Integración de Inmigrantes y al Refuerzo Educativo.<sup>(21)</sup> Los objetivos esenciales de esta política son la *igualdad* de los inmigrantes entendida como ejercicio pleno de sus derechos civiles, sociales, económicos,

---

<sup>40</sup> Tanto el Plan para la Integración Social de los Inmigrantes de 1994 como el Programa Global de Regulación y Coordinación de Extranjería e Inmigración (GRECO) de 2001 carecían de dotación presupuestaria, por lo que funcionaban fundamentalmente como declaraciones de buenas intenciones.

culturales y políticos, y su acceso a los servicios públicos en igualdad de condiciones que los autóctonos (especialmente en educación, empleo, servicios sociales, sanidad y vivienda). Inspirado en los "Principios básicos comunes para las políticas de integración de los inmigrantes en la Unión Europea", aprobados por la UE en 2004, que definen la integración como «un proceso bidireccional y dinámico de ajuste mutuo por parte de todos los inmigrantes y residentes de los Estados miembros». El PECl explicita la voluntad de «garantizar el acceso normalizado de la población inmigrada a los servicios públicos [...] de carácter general». Para ello se propone «adecuar las políticas públicas –especialmente la educación, el empleo, los servicios sociales, la salud y la vivienda– a las nuevas necesidades que origina la presencia de inmigrantes. Esta adecuación ha de ser "cuantitativa, para responder al incremento de los nuevos ciudadanos y usuarios a los que han de atender los servicios públicos, y también cualitativa, para gestionar adecuadamente la diversidad de las nuevas demandas e incorporar las competencias interculturales necesarias".

Junto a los principios de igualdad, no discriminación y ciudadanía, el PECl plantea el principio de interculturalidad, como "mecanismo de interacción entre las personas de distintos orígenes y culturas, dentro de la valoración y el respeto de la diversidad cultural". Así, se requiere de los inmigrantes el respeto por un núcleo de valores y normas sociales básicas, pero al tiempo se les invita a participar en la construcción de una nueva sociedad "justa, inclusiva y cohesiva", de modo que se genere un sentimiento de pertenencia de los inmigrantes respecto a su nueva sociedad. La interculturalidad es concebida pues como un planteamiento muy alejado del modelo asimilacionista, ya que parte del respeto por la diversidad de las personas y grupos sociales, pero también distante de los excesos del modelo multiculturalista, puesto que aspira a prevenir la aparición de grupos culturales aislados entre sí (Cachón, 2008). Los redactores del PECl consideran dicha «interculturalidad» como algo consustancial a la propia realidad de España, sociedad compuesta por diversas culturas y organizada políticamente en el Estado autonómico que refleja institucionalmente dicha pluralidad interna.

Con objeto de adaptar la estructura de gobernanza de la política migratoria a la realidad de un Estado descentralizado, el PECl establece la creación del Consejo Superior de Política de Inmigración. Reconociendo que corresponden a las comunidades autónomas las competencias sobre buena parte de las políticas de bienestar, centrales en el desarrollo de una política de integración de la inmigración, esta conferencia sectorial de la política migratoria pretende asegurar la coordinación entre los diversos niveles de la administración del Estado.

En la actualidad, la mayoría de comunidades se han dotado, de hecho, de su propio plan o programa de integración social de los inmigrantes residentes en su territorio. Siguiendo la pauta marcada por Cataluña, que elaboró su primer Plan Interdepartamental de Inmigración en 1993, los demás planes fueron apareciendo a partir del año 2000. Estos planes autonómicos tratan de coordinar y sistematizar las actuaciones previamente dispersas y ya desarrolladas por las administraciones autonómicas para promover la integración de los inmigrantes en ámbitos diversos como la sanidad, los servicios sociales o la educación. El punto de partida es pues la constatación de que la inmigración constituye un asunto transversal a múltiples sectores de políticas públicas, en particular del ámbito del bienestar.

## El modelo de atención a la diversidad en la escuela

Estudios recientes<sup>41</sup> describen lo que sucede en las escuelas en relación con la diversidad cultural de los/las estudiantes y nos alertan acerca de como esto influye en las experiencias y en los resultados que los estudiantes alcanzan. Las escuelas discriminan a los estudiantes, y los mecanismos que provocan esta discriminación tienen que ver, de forma muy significativa, con la concepción de la diversidad presente en los centros escolares.

Esta concepción esta implícita y legitima las decisiones que los centros adoptan en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje que se practican; la forma en que motivan y estimulan a los estudiantes; las formulas de comunicación con las familias y la comunidad; los criterios y procedimientos utilizados para evaluar a los estudiantes. De forma mayoritaria, los centros muestran una visión problemática de la diversidad asociada a deficiencias que deben ser superadas o compensadas. Se definen categorías (edad, lengua, religión, género, inteligencia, nacionalidad, etc.) a priori y los estudiantes son adscritos a ellas. Se formulan expectativas acerca de los estudiantes por su identificación con un grupo u otro de los establecidos por estas categorías (P. ej., si eres inmigrante, o no hablas la lengua oficial de la escuela, o has obtenido una baja puntuación en una prueba diagnostica, se espera que no te vaya bien en la escuela). Y todos conocemos bien las consecuencias de esto o el término de “la profecía auto-cumplida” Estas prácticas son manifestaciones de creencias fatalistas derivadas del determinismo biológico y son incompatibles con la idea de educación que defendemos: todos somos capaces de aprender y de beneficiarnos de la experiencia escolar.

Esta visión que hace problemática la diversidad provoca, entre otras consecuencias, la aceptación de procesos de enseñanza-aprendizaje homogéneos y rígidos. No se reconoce la diversidad de formas de aprender que tienen los estudiantes. Si enseñamos de determinada manera, somos buenos para los que aprenden de una determinada forma, pero, con toda seguridad, estamos dejando fuera a los estudiantes con diversos estilos de aprendizaje. La evaluación de los estudiantes se basa en pruebas psico-pedagógicas de diagnóstico y en pruebas escritas; de forma persistente se evalúa el dominio de la lengua ya que todo pasa por saber expresarse bien.

A la situación de desatención de la diversidad desde un modelo generalizado en la que lleva instalado el sistema educativo durante los últimos años le sigue la crisis actual, y que ha supuesto recortes sin precedentes que afectan muy especialmente al sistema educativo, sin duda, ello no ayudará a resolver los problemas que aquejan al sistema educativo español, ni a la consecución de objetivos de la estrategia Europa 2020. Entender la educación como una inversión que reporta beneficios a medio o largo plazo tanto de carácter individual como colectivo requiere acabar con los recortes de gasto publico que afectan al sistema educativo y que son socialmente injustos y poco equitativos económicamente, además de representar una merma en los derechos de los ciudadanos y ciudadanas.

En consecuencia, resulta aventurado establecer políticas educativas generales de integración del alumnado inmigrante, puesto que cualquier atención a la diversidad debe aplicarse de forma individualizada, según las necesidades concretas del centro educativo.

<sup>41</sup> Grupo inter, 2010

No obstante, puede decirse que existen algunas medidas que tienen validez para la totalidad del colectivo. Así, en primer lugar, puede señalarse que, en este escenario, la educación intercultural se convierte en una absoluta necesidad para hacer frente a una sociedad plural y compleja. Al mismo tiempo, es la única solución para prevenir que la presencia de niños y niñas de origen extranjero genere actitudes xenófobas.

La implantación de medidas de aprendizaje de la lengua y de compensación educativa que han llevado a cabo las distintas Comunidades Autónomas tratan de corregir las desigualdades de partida del alumnado extranjero. Asimismo, las distintas regiones también se han preocupado por otros aspectos como la atención a las familias y la formación del profesorado. En nuestra opinión, las Comunidades Autónomas deben continuar por este camino emprendido, dotando a los centros escolares (especialmente a aquéllos con alta concentración de alumnos inmigrantes) de profesorado especializado y de mayores recursos personales y materiales de forma que la escolarización del colectivo inmigrante pueda hacerse de forma satisfactoria.

Ya en el año 2003<sup>42</sup>, el Defensor del Pueblo ponía de relieve los problemas en la atención a la diversidad. El informe elaborado, probablemente el más completo realizado hasta el momento concluía que: *“la distribución del alumnado de origen inmigrante en los centros docentes sostenidos con fondos públicos es irregular”* y hacía las siguientes recomendaciones<sup>43</sup>. *“Los centros concertados de titularidad privada escolarizan a un porcentaje de estos alumnos significativamente menor que el escolarizado en centros de titularidad pública. Además, entre estos últimos centros, los que se ubican en entornos de nivel sociocultural más bajo son los que acogen a mayores porcentajes de alumnos de origen inmigrante que, en algunos casos, llegan a suponer la mayoría de los alumnos escolarizados en el centro. Parece necesario, por tanto, arbitrar medidas que palien este problema sin desconocer, claro está, el derecho de libre elección de centro que corresponde a los alumnos y sus padres y tutores”*<sup>44</sup>.

En el informe de la CEAPA (2004), a la hora de analizar los factores de rechazo/aceptación escolar percibidos por la población inmigrante en el ámbito de los centros educativos se destacan dos fundamentalmente: por una parte, los prejuicios raciales, tanto por parte de los autóctonos como por parte de los que colectivos inmigrantes, los cuales fomentan el

<sup>42</sup> “ESTUDIO SOBRE LA INMIGRACIÓN Y EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL”. Octubre 2008  
[http://www.fundacionpfiizer.org/docs/pdf/Foro\\_Debate/III\\_foro\\_inmigracion\\_y\\_educacion\\_estudio.pdf](http://www.fundacionpfiizer.org/docs/pdf/Foro_Debate/III_foro_inmigracion_y_educacion_estudio.pdf)

<sup>43</sup> LA ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO DE ORIGEN INMIGRANTE EN ESPAÑA: ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y ESTUDIO EMPÍRICO. Volumen II. 2003  
<http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/Documentacion/Escolarizacion2.pdf>

<sup>44</sup> Recomendaciones Defensor del Pueblo:

- Informar, mediante campañas específicas o cualquier otro medio que se estime suficiente, a los colectivos inmigrantes o a sus organizaciones representativas sobre la gratuidad de la escolarización en centros privados-concertados en los niveles de escolarización obligatoria y de la identidad de los criterios de admisión de alumnos en estos centros y en los centros de titularidad pública.
- Incrementar el control de las autoridades educativas sobre el proceso de admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos a fin de garantizar su transparencia y la adecuación a las normas que lo regulan.
- Adoptar las medidas normativas y organizativas precisas para que la escolarización de alumnos de origen inmigrante en centros privados concertados responda al peso específico de este sector en el conjunto de la oferta de plazas en los niveles de educación objeto de concierto.
- Arbitrar las medidas necesarias, a través de cupos de reserva u otras similares, que posibiliten una equilibrada distribución del alumnado de origen inmigrante entre los distintos centros educativos, con independencia de su titularidad.
- Establecer, cuando existan razones que lo justifiquen, limitaciones al derecho a la libre elección de centro, debidamente proporcionadas al fin que se pretende conseguir, cuando la concentración de alumnado de origen inmigrante, por sí misma o por su coincidencia con otros colectivos de alumnos precisados de medidas de apoyo o de compensación educativa o con las circunstancias del centro educativo o su entorno socioeconómico, impidan o dificulten gravemente el adecuado desenvolvimiento del servicio educativo.

tratamiento discriminatorio y el aislamiento recíproco. En segundo lugar, se indica que la pobreza es un factor de discriminación genérico, independientemente del país de origen.

Así mismo, el informe realizado por el Ararteko (Defensor del Pueblo Vasco) en 2009<sup>45</sup>, estudio en el que se analizan los valores y la transmisión de los mismos presentó como resultados obtenidos una inquietante preocupación por el buen ambiente y el grado de aceptación que pueden tener los alumnos y alumnas inmigrantes entre el colectivo escolar general. En el caso de los alumnos de ciclo de primaria 7-8 y 9-10 años, a la afirmación "*Es mejor que no haya niños-as inmigrantes en mi clase*", un 30% del alumnado dice estar de acuerdo con esa frase, lo que supone un porcentaje elevado, teniendo en cuenta sobre todo que apenas hay un 6% de alumnos-as inmigrantes en las aulas. Las respuestas de los alumnos de ciclo de primaria (11-12 años), las respuestas van en la misma dirección. Finalmente, cuando en el mismo trabajo se pregunta a los alumnos de ESO por determinados aspectos relacionados con los inmigrantes, las respuestas indican que cerca de un 30% de los encuestados afirman que "*los inmigrantes pueden quitarnos trabajo y crear problemas*". Un 27% afirma que "*los inmigrantes solo traen problemas*". Un 34,6% dice que "*les damos demasiadas facilidades a los inmigrantes*", e incluso un 13,6% responde que "*las/los inmigrantes no debieran utilizar las instalaciones deportivas*".

En esta misma línea, el Informe sobre la Evolución del racismo y la xenofobia en España (Cea D'Ancona, Ma Ángeles; Valles Martínez, Miguel S. 2010), publicado por el Ministerio de Trabajo e Inmigración, nos indica que la opinión y actitudes de los españoles hacia los inmigrantes se han endurecido en los últimos años. Aumentan, según ese Informe, las personas que piensan que "hay demasiados inmigrantes", que "las leyes son demasiado tolerantes", quienes defienden la expulsión de los inmigrantes parados y delincuentes y quienes opinan que los españoles deben ser los primeros en materia de trabajo y de servicios sociales.

A la luz de esta evolución en las respuestas de la ciudadanía, es necesario caer en la consideración de que el trabajo de los profesionales en el campo educativo, tanto formal como no formal, puede tener alguna dificultad mayor en la medida en que la opinión del alumnado, y probablemente de la común Integración del alumnado inmigrante... se está inclinando de modo relativamente significativo hacia posturas contrarias a la integración de los inmigrantes y la interculturalidad como modelo de sociedad.

## 5. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN IGUALDAD Y POLÍTICAS SOCIALES EN MATERIA DE EDUCACIÓN.

### El sistema escolar español. Sucesivas reformas educativas y medidas para adaptarse al alumnado inmigrante.

Previo al periodo democrático, cabe destacar la Ley General de Educación de 1970 que rompe una larga tradición de un sistema educativo de "doble vía" con un fuerte componente clasista y sexista que establecía niveles separados y altamente diferenciados entre la enseñanza primaria y la media-superior, esta última para los hombres de clases

<sup>45</sup> [http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/2\\_1844\\_3.pdf](http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/2_1844_3.pdf)

superiores. La Ley General de Educación impone un sistema único de enseñanza que se alargaba hasta los 14 años, y que configuró el término de Educación General Básica.

Un segundo momento decisivo fue la Constitución de 1978 que atribuyó a todos los ciudadanos el derecho a la educación y encomendaba al gobierno la promoción de las condiciones que garantizaran la equidad educativa. Las siguientes leyes de ámbito estatal han desarrollado este principio general, entre las que hemos de destacar:

- La Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985) aludió por primera vez al derecho a recibir la educación básica por parte de los inmigrantes.
- La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) alargó la enseñanza obligatoria de los 14 a los 16 años e introdujo algunas medidas destinadas a compensar las desigualdades en la educación para lo que reclamaba de los órganos competentes del Estado y de las comunidades autónomas acciones específicas de "educación compensatoria" dirigidas al alumnado inmigrante.
- La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) plantea como uno de los principios de calidad del sistema educativo la capacidad de actuar como elemento compensador de las desigualdades personales y sociales.
- La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), por último, se refiere a los "alumnos con integración tardía en el sistema educativo español" dentro del capítulo de equidad educativa, para destacar la importancia de aplicarles programas específicos que les compensen de sus posibles desigualdades con el resto de los alumnos.

Esta sucesión de leyes ha ido saliendo al paso, con matices diferenciados en función de los cambios del partido en el gobierno, del constante incremento de alumnos y alumnas inmigrantes en los centros educativos. Además, la incorporación a la Unión Europea y la transposición de políticas en materia de atención a minorías y de lucha contra la discriminación o igualdad de trato ha ejercido también una influencia importante. Sin embargo, como ya apuntamos en la presentación, y según la evaluación realizada por el propio Ministerio de Educación, la educación intercultural sería todavía una cuestión pendiente en la práctica escolar: *"Los centros escolares son actualmente muy homogéneos en cuanto a las acciones que emprenden en relación con la educación intercultural, responden en general a un modelo culturalmente homogeneizador y definen la diversidad cultural en términos de problema, déficit, inmigración, diferencia lingüística y marginalidad"*<sup>46</sup>.

Pese a esta carencia a nivel estatal, conviene destacar que las distintas comunidades autónomas han desarrollado múltiples iniciativas y programas destinados a favorecer la acogida del alumnado inmigrante y a promover la equidad educativa y el respeto a la diversidad cultural. Un estudio sobre el terreno, realizado a través de un convenio entre el Ministerio de Asuntos Sociales (Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura<sup>47</sup>, ha recogido amplia información sobre estas prácticas, que sintetizamos a continuación:

<sup>46</sup> CIDE, La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España, CIDE, Madrid, 2005, pág. 317.

<sup>47</sup> MADARRO, A. (coord.), Informe sobre la acogida e integración educativa de los alumnos inmigrantes iberoamericanos en el sistema educativo español, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid, 2007.

1. **Recepción y acogida en los centros escolares.** El reajuste y adaptación que supone pasar de la escuela del país de origen a la de España exige a las familias inmigrantes un esfuerzo sin precedente. Éste se ve facilitado en la mayoría de las comunidades autónomas a través de guías informativas y, en algunos casos, mediante oficinas de información educativa e incluso mediante líneas de teléfono de información gratuita. La Guía de Cataluña está redactada en 17 idiomas y la de Madrid en cinco. En el caso de Cataluña existe un “Plan de Acogida del Centro Docente” con un protocolo preciso para orientar la actuación de los profesores, tutores, etc. que se relacionan directamente con los nuevos alumnos y sus familias. Un punto clave de la acogida es la evaluación inicial del alumnado y el establecimiento de un itinerario educativo adaptado a su situación. También es importante el servicio de intérpretes cuando existen problemas de comunicación (caso de la lengua catalana para los nuevos alumnos iberoamericanos). Las “aulas de enlace”, como se las denomina en Madrid, o “aulas de acogida” en Cataluña, se orientan habitualmente al aprendizaje de la lengua vehicular por parte de los alumnos extranjeros (en Madrid tiene un tope establecido de nueve meses y en Cataluña de dos años).
2. **Equidad educativa.** La igualdad de acceso a la educación trata de asegurar que los bienes educativos estén distribuidos de forma igualitaria en la sociedad. El principal instrumento utilizado en España es la educación compensatoria, cuyos destinatarios tradicionales fueron los sujetos pertenecientes a los sectores más desfavorecidos y a minorías étnicas (en particular, el colectivo gitano). En el caso de la inmigración, el refuerzo curricular tiene como medida estatal más destacada el Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA) que se inició en el curso 2002-03 y se aplica actualmente en todas las comunidades autónomas. Además del PROA, algunas comunidades –como Cataluña– disponen de otros programas de refuerzo para llegar a los centros o asuntos que aquél no llega. Para el alumnado en general, otras medidas tendentes a favorecer la equidad educativa son las becas y ayudas diversas, y el programa orientado a evitar el absentismo escolar.
3. **Diversidad cultural.** Los programas de educación intercultural, no establecidos en todas las comunidades, como es el caso de la Comunidad de Madrid, pretenden que se reconozcan y respeten las diferencias culturales aportadas por el alumnado, y que se potencie el diálogo crítico, la interrelación y la interacción entre las personas de diverso origen, cultura, etc. En Cataluña se ha contado con el “Plan de Lengua y Cohesión Social” (LIC), que incluye planes de intervención y evaluación del alumnado desde un enfoque intercultural. Existen también guías especialmente dirigidas a los profesores para que incrementen su formación y capacidad pedagógica con un enfoque intercultural<sup>48</sup>.
3. **Entorno educativo.** Existen también programas dirigidos a trabajar con las familias y con el entorno social del centro escolar, que incluye múltiples redes asociativas e instituciones en las que se ubica la escuela. En Cataluña destacan los “Planes Educativos de Entorno”, que agrupan normalmente a varios centros 2006-07.

<sup>48</sup> Guía práctica para aplicar la Educación Intercultural en la escuela INTER, elaborada en el marco de un proyecto europeo y editada por el Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación (CREADE). Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 2006.

Funcionaban en el conjunto de la comunidad 79 Planes de Entorno. La incorporación de España a la Unión Europea también ha influido en las políticas educativas relacionadas con la inmigración.

Como primera referencia histórica en el plano legal, se suele citar la Convención Europea del Estatuto Legal de los Trabajadores Inmigrantes de 1977 en la que el Consejo de Europa recomienda a los sistemas educativos de los países miembros tres tipos de actuación de carácter muy progresivo para asegurar la inserción escolar del alumnado inmigrante: 1) adaptar el sistema escolar a las necesidades educativas especiales de estos estudiantes; 2) incluir clases de lengua y cultura del país de origen en los currículos; y 3) fomentar la educación intercultural en toda la comunidad educativa.

Desde los órganos de gobierno de la Unión Europea se han desarrollado varias recomendaciones y algunas directivas de carácter general que son aplicadas con muchas variantes por los estados miembros. Las medidas educativas más habituales van orientadas, en primer lugar, a compensar las deficiencias lingüísticas del alumnado inmigrante, mediante la llamada "inmersión lingüística" en la que el alumnado recibe clases intensivas de la lengua vehicular de la escuela durante el horario escolar o bien clases bilingües, impartidas tanto en la lengua oficial del país como en su lengua materna. En segundo lugar, se persigue compensar los desfases académicos en las diversas áreas del currículo escolar, mediante grupos de refuerzo y apoyo al aprendizaje, incluyendo evaluaciones diferentes para las personas inmigrantes. Por último, se promueve una reducción de la ratio profesor/alumnos en el aula, a fin de facilitar la atención personalizada (se recomienda un máximo de 15 plazas por clase).

La legislación española trata de adaptarse paulatinamente a estas orientaciones, tal como se ha expuesto anteriormente, lo que no significa que los discursos de los agentes escolares (profesorado, alumnado y padres y madres de alumnos) las hayan incorporado en la práctica educativa.

Está claro que la atención temprana favorece el hallazgo de soluciones a los problemas que se plantean y posibilita la adopción de medidas cautelares que eviten la siempre indeseable presencia de imprevisión, improvisación y apresuramiento. Es por ello que las autoridades públicas, y especialmente las responsables de las administraciones educativas, deben continuar prestando una atención prioritaria al fenómeno migratorio y a sus consecuencias concretas para el sistema educativo y mantener una actitud vigilante que evite ir, como tantas veces sucede, detrás de problemas advertidos a tiempo pero no tomados en consideración.

La afirmación anterior coincide con los objetivos para la educación de la Estrategia Europea 2020<sup>49</sup> de la Comisión Europea, que es conseguir que la mayoría de la población alcance un nivel de formación de secundaria superior, intención necesaria sobre todo en una situación de crisis económica como la actual, ya que el acceso al mercado laboral requiere un mayor grado de competencia y formación profesional. La Educación

<sup>49</sup> Europa 2020. Una Estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:ES:PDF>

constituye uno de los objetivos prioritarios para conseguir una salida sostenible de la crisis económica.

Por otro lado el Plan de Acción 2010-2011, elaborado por el Ministerio de Educación, en él se define un conjunto de líneas estratégicas para alcanzar los 12 objetivos que se formulan, ente otros el que alude a la Formación Profesional como instrumento clave para avanzar hacia un nuevo modelo de crecimiento económico.

Finalmente durante 2010 se aprueba el Proyecto de la Ley de Economía Sostenible, que incluye una profunda reforma de la FP. El objetivo de dicha reforma es facilitar la ordenación de la oferta formativa a las demandas del sistema productivo, ampliar la oferta de FP y flexibilizar el acceso a las diferentes ofertas formativas, así como establecer pasarelas dentro del sistema educativo. En los apartados que siguen se abordará el marco legislativo soporte de la estructura del sistema educativo español, los aspectos de la Ley Orgánica 2/2009, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, reconoce y regula el derecho de los extranjeros al acceso a los diferentes niveles educativos, analizando la situación en la que se encuentran las personas inmigrantes con respecto al acceso a la formación postobligatoria según su situación administrativa.

### **Evolución histórica de la política educativa de la Unión Europea respecto a la diversidad cultural y atención al alumnado inmigrante**

Con todos esos fundamentos, desde las instituciones de la Unión Europea emanan diversas disposiciones, algunas de carácter normativo y otras de carácter indicativo o intencional, de naturaleza diversa en cuanto a su rango jurídico, su alcance territorial, su grado de vinculación y su contenido... Todo lo cual permite decir que desde el seno de la Unión Europea existe una "política educativa".

Esa política educativa existe desde los tratados originarios. La Unión Europea, en su concepción actual, tiene sus orígenes en los tratados de París (CECA) y Roma (CEE y EURATOM) de 1951 y 1957 respectivamente. Pues bien, las disposiciones que van configurando su política educativa han existido desde 1957. El *Tratado de la Comunidad Económica Europea* deja constancia de la necesidad de coordinar acciones en el ámbito de la Formación Profesional (arts. 57, 118 y 128). Por otra parte, el *Tratado de la Comunidad Europea de la Energía Atómica* establece la necesidad de crear una institución de carácter superior universitario (art. 9, aptdo. 2º).

Desde entonces, ha sufrido una evolución histórica muy sustantiva, derivada de factores exógenos y, principalmente, intracomunitarios<sup>50</sup>. Así es, ya que el número de disposiciones que van componiendo esa política en cada momento, su carácter normativo o indicativo, su rango jurídico, sus objetivos, los principios que las rigen, los mecanismos por los que surgen y las acciones que desde ellas se diseñan presentan diferencias significativas con el paso del tiempo debido, lógicamente, a una doble evolución.

<sup>50</sup> Revista Española de Educación Comparada, 10 (2004), 17-59

Por un lado, la propia evolución histórica de Europa, donde factores sociales y económicos han condicionado la política general de sus estados y de la Unión Europea como entidad supranacional. La necesidad urgente de reconstruir la economía europea en los orígenes de la Unión, la crisis económica de los años 70 y la reconversión industrial, las evoluciones sociales derivadas del avance tecnológico a partir de los 80 y la globalización de finales del siglo XX, han sido factores externos que han influido en esa evolución y han ido señalando prioridades en esa política, en los últimos tiempo las crisis económica con efectos muy importantes en el seno de la unión. Por otro, y no menos importante, ha sido su propio devenir histórico intracomunitario, entendiendo por tal no ya la historia particular de cada Estado Miembro, sino la dinámica que van operando las instituciones de la Unión Europea y las transformaciones que ésta misma sufre a medida que reorienta su sentido mediante la firma de nuevos tratados, amplía sus fronteras mediante la incorporación de nuevos Estados Miembros o replantea sus prioridades en los sucesivos Consejos Europeos. Esos factores han resultado determinantes en el diseño de la política educativa.

La referencia legal más importante del Consejo de Europa sobre educación de hijos de inmigrantes es la *Convención Europea del Estatuto Legal de los Trabajadores Inmigrantes* de 1977, que entró en vigor en mayo de 1983. Entre 1983 y 1989, el Consejo de Europa aprobó una resolución y tres recomendaciones<sup>51</sup> sobre el mismo tema, aunque su aplicación no es vinculante para los Estados miembros.

Tomando como referencia este marco legal, el Consejo de Europa recomienda que la integración de los hijos de inmigrantes en los sistemas educativos nacionales se lleve a cabo fundamentalmente a partir de las siguientes actuaciones: (1) adaptación del sistema a las necesidades educativas especiales que presenta este tipo de alumnado; (2) inclusión de clases de lengua y cultura del país de origen en los currículos y (3) fomento de la educación intercultural en toda la comunidad educativa.

La Unión Europea, a partir de la entrada en vigor del Tratado de Ámsterdam en 1999, ha venido desarrollando medidas destinadas a abordar tanto el creciente fenómeno de la inmigración como el de la petición de asilo político. El objetivo principal establecido en el Consejo Europeo de Lisboa en marzo de 2000 hace alusión a la necesidad de prever una política europea sobre inmigración, de manera que en esta primera década del siglo XXI Europa pueda *“convertirse en la economía más competitiva del mundo basada en el conocimiento, capaz de un crecimiento económico sostenido con más y mejores trabajos y una mayor cohesión social”*. Si la Unión Europea pretende ser una potencia económica basada en el conocimiento, los sistemas educativos deben desempeñar un papel destacado para conseguir que el desarrollo de la integración y cohesión social sean posibles.

El compromiso europeo para el desarrollo de políticas de integración, desde un punto de vista educativo, de los inmigrantes residentes “legales”, implica a su vez un compromiso que asegure a los hijos de inmigrantes los mismos derechos que al resto de los ciudadanos de la

<sup>51</sup> Recomendación No R(84) sobre segunda generación de inmigrantes.  
Recomendación No R(84) sobre formación del profesorado en educación intercultural.  
Recomendación No R(10) sobre la educación de los hijos de inmigrantes

Unión Europea. Para ello, la normativa europea<sup>52</sup> establece, desde noviembre de 2003, que los menores hijos de nacionales de terceros países con el estatus de residentes de larga duración deben recibir el mismo trato que los nacionales en cuanto a educación se refiere. Sin embargo, algunos Estados miembros, al requerir como condición para acceder al sistema educativo el dominio adecuado de la lengua, pueden restringir este principio de igualdad, mientras que otros Estados, al permitir el acceso a la educación a todo niño o niña en edad de escolaridad obligatoria independientemente de su estatus legal, lo amplían. En cuanto a los menores hijos de solicitantes de asilo o solicitantes por sí mismos, está establecido desde enero de 2003<sup>53</sup> que pueden acceder a los sistemas educativos en condiciones similares a las de los ciudadanos del Estado miembro anfitrión<sup>54</sup> y, en el caso de que no fuera posible debido a la situación particular del menor, el Estado miembro puede ofrecer otras soluciones educativas. Por lo que se refiere a los hijos de inmigrantes en situación irregular dentro del territorio de la Unión, la normativa europea no especifica ninguna forma legal de ayuda educativa.

### **Derecho a la educación en igualdad como derecho fundamental**

El marco legislativo que rige y orienta el sistema educativo español está formado por la Constitución Española (1978) y las cuatro leyes orgánicas que desarrollan los principios y derechos establecidos en ella: (1) La Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), de 1985; (2) La Ley Orgánica de Universidades (LOU), de 2001. Diferentes aspectos de esta ley han sido modificados por la Ley Orgánica de modificación de la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU), aprobada en abril de 2007, que junto al Real Decreto 1393/2007 de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, aprobado en octubre de 2007, han establecido el nuevo marco normativo de la enseñanza universitaria; (3) La Ley Orgánica de la Formación Profesional y de las Cualificaciones Profesionales (LOCFP), de 2002; y (4) La Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006.

La Constitución Española reconoce la educación como uno de los derechos fundamentales que los poderes públicos deben amparar y establece los principios básicos que rigen la legislación en materia educativa, estando recogido el derecho a la educación en su artículo 27<sup>55</sup>.

La Constitución aborda otro aspecto esencial para la ordenación de la educación, que es la descentralización de la administración de la enseñanza, es decir, la distribución de las

<sup>52</sup> Directiva 2003/109/EC, artículos 4 y 5.

<sup>53</sup> Directiva 2003/9/EC, artículos 11.

<sup>54</sup> Dinamarca, Irlanda y Reino Unido no toman parte en la adopción de esta Directiva.

<sup>55</sup> Art. 27 Constitución Española:

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los poderes públicos garantizarán el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizarán el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.
8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.
9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.
10. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca."

competencias educativas entre la Administración del Estado y las Comunidades Autónomas. El contenido del derecho de todos a la educación, constitucionalmente garantizado, ha sido fijado por el Tribunal Constitucional en su STC 236/2007, al establecer la *“inequívoca vinculación del derecho a la educación con la garantía de la dignidad humana, dada la innegable trascendencia que aquella adquiere para el pleno y libre desarrollo de la personalidad, y para la misma convivencia en sociedad, que se ve reforzada mediante la enseñanza de los valores democráticos y el respeto a los derechos humanos, necesarios para establecer una sociedad democrática avanzada, como reza el preámbulo de nuestra Constitución”*. Por ello considera que *“el derecho a la educación reconocido por la Constitución Española, incluye el acceso no sólo a la enseñanza básica, sino también a la enseñanza no obligatoria, de la que no pueden ser privados los extranjeros que se encuentren en España y no sean titulares de una autorización para residir”*.

Es importante remarcar, por su importancia sobre el derecho reconocido a los menores de edad extranjeros, la Sentencia del Tribunal Constitucional 236/2007, que declaraba **la inconstitucionalidad del inciso "residentes"** del entonces Art. 9.3 de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, estableciendo que no puede imponerse ninguna limitación para el acceso a la enseñanza no obligatoria (infantil, secundaria postobligatoria, educación superior y enseñanzas de régimen especial) a ningún/a extranjero/a, con independencia de su situación administrativa.

Antes de la sentencia citada, los menores de edad tenían garantizado el derecho a la educación básica, gratuita y obligatoria, así como a la obtención de los títulos de dicho nivel, con independencia de su situación administrativa, quedando fuera el acceso a la educación postobligatoria, tanto de los menores (entre 16 y 18 años) y de los adultos, si su situación no era de residencia legal en España. Así lo determinaba la relación entre los apartados 1º y 3º del artículo nº 9 de la citada Ley de Extranjería. Tras la STC la exigencia de estar en posesión del NIE para matricularse, obtener el título o poder presentarse a un examen, como el de la selectividad o el de grado medio de formación profesional, es manifiestamente ilegal. Esto es debido a que el NIE, según el artículo 101.3 del RD 2393/2004 no puede otorgarse a quien se encuentre en situación irregular, por lo que sería exigir un requisito imposible de conseguir y tanto como exigir la residencia legal para el acceso a estos niveles educativos.

La última reforma de la LO 4/2000, por la LO 2/2009, ha optado por volver a modificar el artículo 9<sup>56</sup>, incluyendo el derecho a la educación para todos los menores extranjeros

---

<sup>56</sup> La actual regulación del Art. 9<sup>56</sup> 4, establece el derecho a la educación de la siguiente manera:

1. *“Los extranjeros menores de dieciséis años tienen el derecho y el deber a la educación, que incluye el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria. Los extranjeros menores de dieciocho años también tienen derecho a la enseñanza postobligatoria”*. Este derecho incluye la obtención de la titulación académica correspondiente y el acceso al sistema público de becas y ayudas en las mismas condiciones que los españoles. En caso de alcanzar la edad de dieciocho años en el transcurso del curso escolar, conservarán ese derecho hasta su finalización.
2. *“Los extranjeros mayores de dieciocho años que se hallen en España tienen derecho a la educación de acuerdo con lo establecido en la legislación educativa. En todo caso, los extranjeros residentes mayores de dieciocho años tienen el derecho a acceder a las demás etapas educativas postobligatorias, a la obtención de las titulaciones correspondientes, y al sistema público de becas en las mismas condiciones que los españoles”*.
3. *Los poderes públicos promoverán que los extranjeros puedan recibir enseñanzas para su mejor integración social.*
4. *Los extranjeros residentes que tengan en España menores a su cargo en edad de escolarización obligatoria, deberán acreditar dicha escolarización, mediante informe emitido por las autoridades autonómicas competentes, en las solicitudes de renovación de su autorización o en su solicitud de residencia de larga duración.”*

independientemente de su situación administrativa. Sin embargo, este artículo no respeta lo señalado en la STC con respecto a los mayores de 18 años, ya que sigue sin reconocer el derecho a la educación de las personas mayores en caso que no sean residentes legales, remitiendo estos casos a la normativa educativa.

## 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

---

- El problema de las desigualdades sociales que afectan a las poblaciones de origen inmigrante, así como el modo en que el Estado de bienestar puede contribuir a reducirlas y mejorar la incorporación de estas poblaciones a la sociedad, no ha sido explícitamente abordado por las administraciones públicas españolas hasta fecha muy reciente. La ausencia de reflexión a este respecto es, en buena medida, consecuencia directa de la falta general de debate sobre la equidad en España, algo en parte explicable a su vez por el escaso tiempo transcurrido desde que se establecieron programas universales de protección social en nuestro país. La escasa experiencia como país de inmigración ha significado también una falta de debate acerca del modo de gestionar la diversidad aportada por la inmigración extranjera.
- La integración de las minorías no es algo que haya que hacer en “beneficio” de éstas. Formar parte de la sociedad como miembro de pleno derecho, es, desde luego, un derecho fundamental de toda persona y colectivo; pero es mucho más que eso, pues constituye una fuente de convivencia pacífica y enriquecimiento mutuo para todos, incluida la sociedad mayoritaria. Si no establecemos una convivencia justa y digna sobre la base del principio de igualdad de trato, difícilmente lograremos una convivencia satisfactoria; si excluimos, marginamos y creamos espacios sociales diferenciados, sólo conseguiremos aumentar la conflictividad social y la imagen del *otro* como enemigo.
- La creciente heterogeneidad étnica y cultural implica que los sistemas de protección social deberán prestar más atención a las desigualdades. La mejora de los sistemas de generación de datos acerca de su funcionamiento y resultados, así como la puesta en práctica de mecanismos de respuesta a dichas desigualdades, deberían permitir a los diferentes programas de bienestar adaptarse a una población con necesidades diversas. La formación de los profesionales en torno al modo de gestionar la diversidad, así como el establecimiento de sistemas de mediación lingüística y cultural, constituyen los elementos diferenciales de unas medidas de adaptación que, en términos generales, tendrían que desarrollarse en el marco de iniciativas contra la desigualdad dirigidas al conjunto de la población.
- Es urgente replantearse la política educativa en relación con la perpetuación de las desigualdades sociales. En España, los estudiantes de origen inmigrante obtienen peores resultados académicos que los autóctonos; tienen una probabilidad 2,1 veces mayor de abandonar prematuramente los estudios que sus compañeros autóctonos, y una probabilidad menor de seguir estudios postobligatorios. Un bajo nivel de estudios reduce las oportunidades efectivas de inserción en el mercado de trabajo, más aún si se trata de jóvenes con particularidades culturales y étnicas.

- Según el informe PISA, la brecha en el rendimiento escolar de nativos e inmigrantes son sustanciales y han crecido en años recientes en las tres disciplinas que abarca el estudio (matemáticas, lectura y ciencias). Tal y como marca el estudio, no se prevé una mejora del rendimiento escolar de los inmigrantes de segunda generación. Por ello, este colectivo deberá ser objeto de una atención especial por parte de las autoridades educativas. Téngase en cuenta además que por adquirir la nacionalidad española en temprana edad, una parte sustancial del alumnado inmigrante de este tipo dejará de considerarse como tal para las estadísticas oficiales, generando problemas de identificación que pueden dificultar la atención especial que necesitan.
- Si bien los peores resultados escolares de los alumnos inmigrantes constituyen un problema de gran complejidad en el que intervienen múltiples factores, las investigaciones realizadas a este respecto coinciden en señalar la segregación escolar como un elemento clave. La segregación escolar es preocupante porque tiene efectos determinantes sobre las oportunidades educativas de los alumnos inmigrantes. Los datos de PISA referidos a nuestro país muestran que, si bien los resultados escolares medios de los centros privados aventajan a los públicos en 38 puntos, esta diferencia se explica en gran medida por efecto de la composición social del alumnado, ya que la calidad de la instrucción en unos y otros centros es comparable. El acceso de los alumnos a los centros educativos está mediado por dinámicas selectivas en las que intervienen tanto padres como colegios.
- Es necesario prestar una atención preferente a la situación real del alumnado inmigrante y a las condiciones de acceso, permanencia y aprendizaje en el sistema educativo. Esto no significa, como piensan algunos sectores de la sociedad mayoritaria, que pretendamos otorgar más derechos al alumnado inmigrante que al autóctono; de lo que se trata aquí es de remarcar que esta nueva realidad debe ser una prioridad de las políticas educativas y de las políticas en materia de inmigración o diversidad. Así mismo, la actuación coordinada y la cooperación entre los servicios sociales que actúen en el ámbito de influencia de los centros educativos que escolaricen alumnado de origen inmigrante y dichos centros, así como la elaboración de planes conjuntos de intervención tendentes a paliar las carencias o dificultades que padezcan estos alumnos/as y sus familias en orden a su integración, debe ser potenciada tanto por las autoridades educativas como por las responsables de dichos servicios sociales. Políticas orientadas a la detección temprana de alumnos de riesgo, formación de grupos de recuperación e incluso trabajadores sociales que orientaran a las familias podrían ser medidas más efectivas para reducir el abandono educativo temprano.
- Parece claro que los datos disponibles no son los datos necesarios para conocer el alcance y la complejidad de las desigualdades educativas experimentadas por el alumnado extranjero mostradas por algunos estudios realizados. Es necesario profundizar en el estudio y análisis de variables más relevantes, que la mera nacionalidad, para explicar la brecha educativa que afecta en especial y de forma negativa al rendimiento de los estudiantes inmigrantes. En la línea de lo que ya están haciendo otros países europeos (Reino Unido), sería necesario implantar cuanto antes y para toda España un Número único de alumno. Hay que señalar que con este número se puede realizar un seguimiento muy eficaz de todos los aspectos del alumno como son las

peculiaridades personales, sociales y escolares, el absentismo escolar y el abandono escolar prematuro.

- También parece claro que, además de las múltiples razones de carácter científico, social y moral que existen para no hacerlo, no se deberían destinar recursos a crear e implementar más dispositivos segregadores de los que carecen por completo los países cuyos sistemas educativos son más eficientes y promueven con mayor éxito la equidad y la excelencia para todos. De hecho, si el primer factor que segrega es la existencia de una doble red educativa financiada con fondos públicos sin idénticas obligaciones de escolarización, el segundo es pensar que las desigualdades son inevitables sin emplearse a fondo en conocerlas.
- Si el abandono escolar es un proceso que comienza en la educación primaria, sería en esa etapa donde tendríamos que empezar a intervenir. El AEP es un magnífico indicador, muy objetivo, fácil de armonizar en los diferentes Estados de la Unión pero en dicho ámbito europeo se necesitan otros indicadores que nos adelanten en el tiempo la información relativa al AEP.
- La generalización de políticas educativas específicas que puedan tener resultados positivos a pequeña escala, puede resultar muy costosa, aún más cuando la evidencia empírica parece mostrar que en media no serán exitosas manteniendo los niveles actuales de segregación escolar entre nativos e inmigrantes. La opción del *laissez-faire*, esperando que la integración sólo es cuestión de tiempo y que la mayor proporción de estudiantes extranjeros en las segundas generaciones de inmigrantes conllevará una mejora en los rendimientos escolares, tampoco puede ser apoyada empíricamente. La experiencia de países como Francia, que han experimentado llegadas masivas de inmigrantes mucho antes que España, muestra que la segregación educativa de las segundas generaciones de inmigrantes es generadora de conflictos sociales. Aparte de los efectos cualitativos sobre el capital humano, las situaciones de desempleo y marginalidad de estas cohortes también tendrán sus efectos perjudiciales sobre el crecimiento económico.
- En la práctica, pues, poder aplicar medidas que limiten la segregación escolar, tales como el control riguroso de los criterios de selección residenciales para los nativos (con redes familiares geográficamente más extensas y mayores alternativas que los inmigrantes para censar a sus hijos de los colegios más deseados), pasa por concienciar sobre los efectos perjudiciales de la segregación en el largo plazo. De hecho, otro resultado que se obtiene en este trabajo es que aquellas regiones o comunidades en las que más ha aumentado la segregación escolar también son las que han experimentado un mayor empeoramiento en su rendimiento escolar. Recientemente, los índices de segregación han aumentado considerablemente en la educación infantil, anticipando un aumento aún mayor de la segregación en la primaria y secundaria obligatoria en la próxima década. Cabe esperar que este fenómeno tenga, por tanto, una nueva incidencia negativa sobre los resultados escolares de los inmigrantes.
- La existencia de mecanismos de movilidad social no discriminatorios que garanticen una igualdad real de oportunidades para todos (independientemente de su origen social, cultural, étnico o religioso) constituye un elemento para la incorporación exitosa de las poblaciones de origen inmigrante a sociedades democráticas. La existencia de

prejuicios y comportamientos racistas y xenófobos ampliamente extendidos (aunque no siempre explícitos) forma parte de la explicación de los problemas de anomia experimentados por las "segundas generaciones" de jóvenes inmigrantes en diversos países europeos durante las últimas décadas. Diseñar modelos viables de incorporación a la sociedad receptora para esos jóvenes requiere garantizar las posibilidades de movilidad social ascendente para los descendientes de los inmigrantes, así como el diseño y aplicación de políticas efectivas de lucha contra la discriminación (tanto directa como indirecta). A este respecto, las sociedades europeas tienen ante sí un reto de futuro extremadamente complejo, y la sociedad española no constituye una excepción, ya que, la actitud de la población española ante la presencia de comunidades de origen inmigrante en su seno se ha venido deteriorando en los últimos años.

- El ámbito de las políticas de protección social, con un papel central en dicho proceso, deberá ajustar sus pautas de actuación a la diversidad derivada del asentamiento de poblaciones de origen inmigrante en torno a dos ejes básicos: igualdad (acceso a las prestaciones y servicios) y equidad (consecución de la igualdad de resultados, aunque ello suponga tratamiento diferencial). En todo caso, el enfoque de la formación y de la práctica docente se encuentran ya afectadas por la presencia de tales alumnos y alumnas, distintos entre sí, y de sus propias expectativas de inserción social, que desbordan el ámbito escolar. Sin embargo, la dificultad de conseguir una ciudadanía plena para los colectivos de inmigrantes (2º y 3ª generación) en situaciones de crisis como la actual, encuentra mayores dificultades. Esto implica al sector de los docentes comprometidos con la igualdad, lo mismo que a la institución educativa y a otros agentes sociales, conjuntamente con los movimientos o colectivos inmigrantes en el objetivo común de tejer redes dentro y fuera de la escuela que pongan el acento en la defensa de las condiciones de vida, en la capacidad organizativa y en el empoderamiento de los sectores minoritarios sean inmigrantes o autóctonos. Ni el discurso ni la práctica docente en pro de la equidad pueden quedarse encerrados en los centros, sabiendo que no se encuentran al margen de la realidad social y que, tampoco, por sí solos pueden modificarla.

## Anexo 1.

### BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

Aja, E. y Larios, M.J. (2002). *El derecho a la educación de los inmigrantes. Aspectos jurídicos*. Cuadernos de Pedagogía, 315, 24-26.

<http://www.cuadernosdepedagogia.com/>

Fundación La Caixa (2002). *La inmigración extranjera en España, los retos educativos* (pp. 68-98). Barcelona.

[http://obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/Oedfdd091b1a5210VgnVCM100000e8cf10aRCRD/es/es01\\_esp.pdf](http://obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/Oedfdd091b1a5210VgnVCM100000e8cf10aRCRD/es/es01_esp.pdf)

Capellán De Toro, L. (2003). *La escolarización de población extranjera en Andalucía. Evolución cuantitativa del fenómeno y reflexiones para el diseño de políticas educativas de atención a la diversidad cultural*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.

<http://ldei.ugr.es/cddi/uploads/tesis/CapellanToro2003.pdf>

Casquero, T.; Antonio y Navarro, M.L.; (2010). *Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género*. Revista de Educación, Extra (2010)191-224.

<http://www.revistaeducacion.mec.es/re2010.htm>

Cebolla Boado, H. (2007). *La concentración de minorías étnicas en las escuelas británicas: un análisis sobre la elección de centros*. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 118(7), 97-121.

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/997/99715251004.pdf>

Claret, A. (Dir.). (2004). *Gestionar la diversidad. Reflexiones y experiencias sobre las políticas de inmigración en Cataluña 2001-2003*. Barcelona: Instituto Europeo Del Mediterráneo.

[http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/08f83854-0b2b-44cd-9ea9-7f24bf02aada/poblacion\\_inmigrante\\_escuela.pdf](http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/08f83854-0b2b-44cd-9ea9-7f24bf02aada/poblacion_inmigrante_escuela.pdf)

Colectivo IOÉ (W. Actis, C. Pereda y de Prada, M. A.). (2002). *Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actualizada*. Barcelona: Fundación La Caixa

[https://aulavirtual.uji.es/.../MIGRACIONES/Inmigracion\\_escuela\\_y...](https://aulavirtual.uji.es/.../MIGRACIONES/Inmigracion_escuela_y...)

De la Cruz, Manuel y Recio, Miguel. (2011). *Estudio sobre el abandono educativo temprano. Evolución del nivel educativo y de la situación escolar de los individuos nacidos en 1985, entre los 16 y los 24 años*. Observatorio Social de la Educación. Fundación 1º de Mayo.

<http://www.1mayo.ccoo.es/nova/files/1018/ObEducacion03.pdf>

Fernández Enguita, M. (2003). *La segunda generación ya está aquí*. Papeles de Economía Española, 98, 238-261.

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=786558>

Fernández Enguita, M. Mena Martínez, L. Riviere Gómez, J. (2010) INFORME FRACASO Y ABANDONO ESCOLAR EN ESPAÑA. Colección Estudios Sociales Núm. 29 OBRA SOCIAL LA CAIXA

[http://multimedia.lacaixa.es/lacaixa/ondemand/obrasocial/pdf/estudiossociales/vol29\\_completo\\_es.pdf](http://multimedia.lacaixa.es/lacaixa/ondemand/obrasocial/pdf/estudiossociales/vol29_completo_es.pdf)

Fernández Macías, E.; Muñoz de Bustillo, R.; Braña Pino, F.; y Antón Pérez, J.I.; (2010). *Algunas apreciaciones aritméticas sobre el fracaso y el abandono escolar en España*. Revista de Educación, Extra (2010), 307-326

<http://www.revistaeducacion.mec.es/re2010.htm>

García Castano, F.J., Rubio Gómez, M. y Bouachra, O. (2008). *Población inmigrante y escuela en España: Un balance de la investigación*. Revista de Educación, 345 [De inmigrantes a minorías: temas y problemas de la multiculturalidad], 23-60.

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345\\_02.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345_02.pdf)

- Franzé Mudanó, A. (2003). Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración. Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid  
[http://cesmadrid.es/documentos/Lo\\_que\\_sabia\\_no\\_valia\\_2001.pdf](http://cesmadrid.es/documentos/Lo_que_sabia_no_valia_2001.pdf)
- González González, Ma. Teresa. (2005). *El absentismo y el abandono: una forma de exclusión escolar*. Revista de Currículum y Formación de Profesorado. 9, 1, 2005  
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART4.pdf>
- Juliano Corregido, D. (2002). Los desafíos de la migración. Antropología, educación e interculturalidad. Anuario de Psicología, 33 (4), 487-498  
<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re345.pdf?documentId=0901e72b811e318c>
- Laparra, M. (2008): «Las políticas de integración social de inmigrantes en España», en vv.aa., *VI informe sobre exclusión y desarrollo social en España*, Madrid: Fundación FOESSA.  
<http://www.uspceu.es/pdf/servicios/InformeFOESSA.pdf>
- Martínez García, J.S. (2009). *Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO*. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 2009, 4, 56-85. <http://www.ase.es>
- Mena Martínez, L.; Fernández Enguita, M.; (2010). *Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar*. Revista de Educación, Extra (2010), 119-145.  
<http://www.revistaeducacion.mec.es/re2010.htm>
- Mora Corral, Antoni Josep. (2010). Determinantes del abandono escolar en Cataluña: más allá del nivel socioeconómico de las familias. *Revista de Educación*, Extra (2010), 171-190.  
<http://www.revistaeducacion.mec.es/re2010.htm>
- Moreno Fuentes, F.J.; Bruquetas Callejo, M. (2011) Inmigración y Estado de bienestar en España. Colección Estudios Sociales Núm. 31. (2011) OBRA SOCIAL LA CAIXA.  
[http://www.fundacionlengua.com/extra/descargas/des\\_36/ARTICULOS/volumen-31-de-la-coleccion-de-estudios-sociales-i-inmigracion-y-estado-de-bienestar-en-espana-i.pdf](http://www.fundacionlengua.com/extra/descargas/des_36/ARTICULOS/volumen-31-de-la-coleccion-de-estudios-sociales-i-inmigracion-y-estado-de-bienestar-en-espana-i.pdf)
- Muñoz Izquierdo, Carlos; Rodríguez, Pedro Gerardo; Restrepo de Cepeda, Patricia; Borrani, Carlos. (2005). El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXV, 3º-4º trimestres, 221-285.  
[http://doc.iiep.unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/%5Bin=epidoc1.in%5D/?t2000=023363/\(100\)](http://doc.iiep.unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/%5Bin=epidoc1.in%5D/?t2000=023363/(100))
- Ortiz Cobo, M. (2010). Polarización escolar: incidencia de la política educativa. Revista Iberoamericana de Educación, 51, 3.  
<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re2012reducido.pdf?documentId=0901e72b8142a5e0>
- Pàmies Rovira, J. (2006). Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.  
<http://tdx.cesca.cat/bitstream/handle/10803/5517/jpr1de1.pdf?sequence=1>
- Roca Cobo, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación*, Extra (2010), Pág 31-62.  
<http://www.revistaeducacion.mec.es/re2010.htm>
- Román, M. (2009). Abandono y Deserción Escolar: Duras Evidencias de la Incapacidad de Retención de los Sistemas y de su Porfiada Inequidad. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 7, N.º. 4, 2009 (Ejemplar dedicado a: Abandono y Deserción en la Educación Iberoamericana)  
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/editorial.pdf>
- Salinas, J. y Santín, D. (2009). Análisis económico de los efectos de la inmigración en el sistema educativo español. Documento de Trabajo 146/2009. Fundación Alternativas.  
<http://www.falternativas.org/content/download/15210/.../3/.../doc146.pdf>

## INVESTIGACIONES E INFORMES

Comisión de las Comunidades Europeas. (2008). *Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE*. Libro Verde COM(2008) 423 final. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0423:FIN:ES:PDF>

Consejo Económico y Social. (2001). *La pobreza y la exclusión social en España: propuestas de actuación en el marco del plan nacional para la inclusión social*. Madrid:

Consejo Económico y Social. (2003). *España 2002, economía, trabajo y sociedad. Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral*. CES. Madrid

Consejo Económico y Social [CES] (2009) Informe 1/2009. *Sistema educativo y capital humano*. CES. Madrid.  
<http://www.ces.es/>

Defensor del Pueblo. (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico* (Volumen I y II). Madrid.  
<http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/Documentacion/Escolarizacion2.pdf>

Consejo Escolar del Estado (2008) *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2006-2007*. Madrid : MEPSYD, Subdirección General de Información y Publicaciones  
<http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/publicaciones/informes/informe-2009-2010.pdf?documentId=0901e72b80d9b2db>

MEPSYD. Conferencia de Educación (2007). *Informe 2006: Objetivos educativos y puntos de referencia 2010*. Madrid: MEPSYD. Secretaría General Técnica (2007)

MEPSYD (2008). *El incremento de la formación postobligatoria en España. Plan para la reducción del abandono escolar. Documento de trabajo*. Destinatarios: Conferencia Sectorial de Educación. Madrid: MEPSYD. Secretaría General Técnica

MEPSYD (2010). *Programas Educativos Cooperación territorial 2010-2011*. Madrid: MEPSYD. Secretaría General Técnica  
<http://www.educacion.gob.es/>

*Congreso Nacional sobre Abandono Escolar Temprano*. 2010. Valladolid: Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León y el MEPSYD, 7 y 8 de octubre de 2010  
<http://www.congresoabandonoescolar.es/>

**Monográfico Equidad y diversidad en la Educación Obligatoria**. Revista de Educación, 358. Mayo-agosto 2012. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y UNIVERSIDADES

<http://www.revistaeducacion.educacion.es/re358.htm>

## DIRECTIVAS Y RECOMENDACIONES

Comisión Europea. Comunicación (2003). *Educación y Formación 2010. Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa. (Proyecto de informe intermedio conjunto sobre la ejecución del programa de trabajo detallado relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa)*. Bruselas, COM(2003) 685 de 11 de noviembre de 2003. <http://eur-lex.europa.eu/>

Comisión Europea. Comunicación (2010). *EUROPA 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas, 3.3.2010, COM(2010) 2020  
<http://ec.europa.eu/>

Comisión Europea. Propuesta (2011). *Propuesta de Recomendación del Consejo relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro*. Bruselas, 3 de enero de 2011, COM(2011) 19 final. <http://ec.europa.eu/>



Comisión Europea. Comunicación (2011). *Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la agenda Europea 2020*. Bruselas, 31.1.2011, COM (2011) 18 final. <http://ec.europa.eu/>

Consejo Europeo (2002) *Conclusiones de la Presidencia. Consejo europeo de Barcelona 15 y 16 de marzo de 2002*. Bruselas (2002) SN 100/02. <http://www.consilium.europa.eu/>

Consejo Europeo (2002) *Council Conclusions of 5 May 2003. On reference levels of European average performance in education and training (Benchmarks)* Brussels (2003/C 134/02). <http://www.consilium.europa.eu/>

Consejo Europeo (2003). *Conclusiones de la Presidencia. Bruselas. 16 y 17 de octubre de 2003*. Bruselas, 5 May 2003 (OR. en) 8410/03. POLGEN 29. <http://www.consilium.europa.eu/>

Reglamento (CE) No 223/2009 del Parlamento Europeo y del Consejo de 11 de marzo de 2009, relativo a la estadística europea y por el que se deroga el Reglamento (CE, Euratom) no 1101/2008 relativo a la transmisión a la Oficina Estadística de las Comunidades Europeas de las informaciones amparadas por el secreto estadístico, el Reglamento (CE) no 322/97 del Consejo sobre la estadística comunitaria y la Decisión 89/382/CEE, Euratom del Consejo por la que se crea un Comité del programa estadístico de las Comunidades Europeas. Diario Oficial de la Unión Europea de 31.3.2009. <http://eur-lex.europa.eu>

Presidencia del Gobierno (2008). *Informe Económico del Presidente del Gobierno, 2008*. Madrid: Presidencia del Gobierno. Oficina Económica del Presidente del Gobierno. Madrid, junio de 2008. <http://www.lamoncloa.gob.es>

UNESCO (2009) *Indicadores de la educación. Especificaciones técnicas*. <http://www.uis.unesco.org/>

En realidad, el desasosiego principal de las familias inmigrantes es la acogida e integración que sus hijos e hijas tendrán en el nuevo contexto educativo. La relaciones que se establezcan con sus iguales y el trato que los alumnos /as autóctonos les brinden tanto dentro como fuera de la escuela, constituyen las principales fuentes de incertidumbre y desasosiego para estas familias, conscientes de las dificultades que plagan este proceso. Así, como apuntan Bueno y Belda (2005) suele ser habitual que tras una primera aceptación y buena acogida, las relaciones entre los niños y niñas inmigrantes y los autóctonos/as se enfríen, apareciendo el distanciamiento y la evitación como fórmulas de marginación. Las consecuencias de tales actitudes conjugadas con las de los propios menores y adolescentes inmigrantes, determinan en buena medida sus posibilidades y vías de integración, siendo especialmente significativa en esta relación las modificaciones en roles que se observan en algunas mujeres, niñas y adolescentes inmigrantes. En este sentido, Suárez-Orózcó y Suárez-Orózcó (2003), citan el cambio de actitudes que se produce en muchas mujeres inmigrantes, las cuales experimentan la inmigración como un paso liberador, al proporcionarles unas relaciones de género más equitativas y una mayor libertad social. Justamente, como también señala Dusi (2000) los oficios a los que suelen acceder estas mujeres (servicio doméstico, cuidado de niños/as, de ancianos /as...) les permite conocer otros modos de relación, lo cual incide en la configuración de su propio esquema relacional. Ello se observa más aún en las hijas de las familias inmigrantes, muchas de las cuales están decididas a romper el rol tradicional de mujer que han desempeñado sus madres, pudiendo ser esta variable, como comentan Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo (2004), la causa que explique la mayor motivación que se detecta en las

niñas que en los niños inmigrantes por aprender en la escuela y alcanzar mejores resultados académicos.

