

SEMINARIO

La formación del profesorado en educación intercultural
Barcelona, junio 2002.

INMIGRACIÓN Y ESCUELA. UNA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA

Walter Actis (Colectivo Ioé)

Ajustándonos al título de la comunicación que se nos ha solicitado, nos referiremos a la situación del alumnado de origen extranjero en el sistema educativo español. Sin embargo, somos de la opinión de que la educación intercultural *no debería estar ligada necesariamente a la presencia de alumnado extranjero en los centros*, puesto que la diversidad cultural no se limita a la extranjería. Lamentablemente, en la práctica en el caso español sólo a partir de la presencia de inmigrantes ha empezado a plantearse la cuestión. Esta circunstancia produce una carga (simbólica y práctica) que condiciona de forma importante las actitudes del profesorado. Sobre estas cuestiones volveremos brevemente al final del artículo.

Nuestro objetivo es mostrar las características de la evolución del alumnado extranjero en el sistema escolar no universitario, a lo largo de una década. Se trata de prestar atención no sólo a su magnitud sino también a sus características diferenciadoras, como la nacionalidad, el sexo, el lugar de residencia del alumnado, o su inserción en el sistema escolar (nivel educativo, titularidad del centro). Para ello utilizamos las estadísticas elaboradas por las administraciones educativas autonómicas, referidas al alumnado extranjero, y publicadas por el Ministerio de Educación, anualmente, en las *Estadísticas de la Educación en España*. Estos datos tienen algunas limitaciones¹, pero la ventaja de conocerlos y analizarlos son evidentes, puesto que nos permiten trascender las imágenes impresionistas, derivadas de nuestra experiencia particular y/o del impacto de los mensajes mediáticos, para elaborar un panorama más global y “objetivo”.

1. El alumnado autóctono disminuye mientras aumentan los de origen extranjero. Pero estos siguen siendo una pequeña minoría

¹ Se trata de datos elaborados en cada uno de los centros educativos, por personal no especializado en registros estadísticos; y no siempre está clara la definición de “extranjero” que se aplica. Además, la recogida y sistematización de datos se realiza en cada una de las administraciones autonómicas, lo que no siempre garantiza homogeneidad de criterios. Por lo demás, los datos disponibles se refieren exclusivamente al alumnado, sin consignar información referida a sus circunstancias social y familiar.

La natalidad en España ha descendido de forma notable durante los últimos veinte años. Una de las consecuencias de este cambio en los comportamientos demográficos ha sido una disminución de la población en edad escolar. Dicha tendencia queda reflejada en la evolución del total de alumnos matriculados en las enseñanzas no universitarias entre los cursos 1991-1992 y 2001-2002. La cifra pasó, en cifras redondas, de 8.200.000 alumnos a 6.630.000; es decir que en diez años se produjo una disminución de 1.575.000, cifra equivalente al 19,2% del alumnado existente en 1991. Puesto que la natalidad en la sociedad española continúa siendo una de las más bajas del mundo, esta tendencia decreciente continuará a corto y medio plazo.

Mientras tanto, durante el mismo período analizado se ha observado la tendencia opuesta entre el alumnado de nacionalidad no española, cuyo número ha experimentado un crecimiento continuo e importante: pasó de 36.600 a 201.500, evolución que supone un aumento del 450%. Las cifras consignadas en el Cuadro 2.1 nos indican, además, que dicho incremento se aceleró a partir del curso 1997-1998 y, especialmente, del 1999-2000 (la cifra total se duplicó durante los siete cursos comprendidos entre 1991 y 1997 y volvió a duplicarse en los cuatro siguientes). En otros términos, **el número de alumnos extranjeros aumentó de forma continua en la última década, pero especialmente en los años recientes**, lo que permite suponer que la tendencia alcista continuará en los años próximos.

Cuadro 1

MATRÍCULA EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS, ESPAÑOLES Y EXTRANJEROS. (Evolución cursos 1991-1992 / 2001-2002)

Curso	Alumnado español	Alumnado extranjero	Alumnado total	% extranjeros
91-92	8.201.500	36.661	8.238.161	0,4
92-93	8.074.611	43.845	8.118.456	0,5
93-94	8.000.964	50.076	8.051.040	0,6
94-95	7.811.671	53.213	7.864.884	0,7
95-96	7.610.110	57.406	7.667.516	0,7
96-97	7.432.881	62.707	7.495.588	0,8
97-98	7.236.733	72.363	7.309.096	1,0
98-99	7.047.564	80.687	7.128.251	1,1
99-00	6.861.979	103.401	6.965.380	1,5
00-01	6.753.412	133.684	6.887.096	1,9
01-02	6.629.471	201.518	6.830.989	3,0
Variación 91-92/00-01	-1.572.029	164.857	-1.407.172	---
% variación	-19,27	449,7	-17,1	---

Fuente: elaboración propia en base a MECD, *Estadísticas de la Educación en España*.

Sin embargo, las dos tendencias contrapuestas (disminución del alumnado autóctono e incremento del extranjero) están lejos de anunciar un “reemplazo” de alumnado español por el procedente de la inmigración. Puesto que hemos partido de magnitudes tan diferentes (más de ocho millones de españoles, menos de 40.000 extranjeros), en la última década el porcentaje de niños y niñas procedentes de la inmigración ha pasado de ser el 0,4% de la matrícula total (en 1991-92) a un todavía modesto 3% (en 2001-2002). Como puede

observarse se trata de cifras moderadas, al menos desde la perspectiva del conjunto del sistema escolar estatal (aunque, como veremos, los porcentajes resultan bastante mayores en determinadas zonas).

La lectura de estos datos, y las tendencias que configuran, permiten elaborar las siguientes observaciones:

- ⌘ De mantenerse las actuales dinámicas demográficas y migratorias, la presencia de alumnado de origen extranjero puede constituir un paliativo de la disminución de matrículas y, con ellas, de la posible pérdida de plazas docentes.
- ⌘ La lentitud de las administraciones públicas y del sistema escolar para afrontar la nueva situación de diversidad en las aulas, detectada en diversas investigaciones, podría excusarse en función de la limitación cuantitativa del fenómeno.
- ⌘ No obstante, la presencia creciente de alumnado extranjero, sumada a la falta de preparación específica del profesorado, puede generar vivencias de agobio y rechazo por parte de una parte de los docentes, que resienten la “carga” extra que se les presenta.

2. Una diversidad de orígenes que no permite simplificaciones

Por el momento nos hemos limitado a comparar al alumnado autóctono con otro colectivo al que hemos designado con el rótulo “extranjeros”. Dicha designación es puramente negativa (puesto que estamos refiriéndonos a un conjunto cuyo único rasgo común es el de ser no-españoles) y tiende a reunir bajo una misma etiqueta a poblaciones con características sociales bastante diferenciadas. Si abusamos de este enfoque no hacemos más que contribuir a la construcción social (etnocéntrica) de una entelequia –el “colectivo inmigrante”- que no existe más que en la visión uniformizadora de los autóctonos y de las instituciones estatales.

Entre las diferencias que atraviesan al alumnado extranjero es importante tener en cuenta, en primer lugar, *la zona de origen y la nacionalidad*. Veamos qué podemos saber al respecto, analizando la foto fija que nos ofrece la composición del alumnado en el curso 2001-2002. Más adelante veremos qué procesos de cambio han conducido a configurar dicha situación.

2.1. Foto fija de la situación actual

Empecemos por considerar la composición de este alumnado en función del continente de procedencia. Nos encontramos con que existen tres zonas principales: los niños y niñas llegados de América constituyen el 47% del total; los de los diversos países de Europa son el 25%, y los de África el 24%. A gran distancia aparece un núcleo minoritario, integrado por los llegados de países de Asia (6%).

Analizando con algo más de detalle podemos identificar mejor a los tres principales grupos; son los procedentes de países sudamericanos (40%), norteafricanos (20%) y europeos comunitarios (16%). Conviene, pues, destacar la presencia de niñas y niños de países de la

Unión Europea, que no suelen ser percibidos como *inmigrantes*, pero sin ninguna duda aportan importantes rasgos de *diversidad* a las aulas. En conjunto, estos tres grupos aportan el 76% del alumnado extranjero. A continuación aparecen los colectivos provenientes de otros países europeos (10%), Asia (6%), América Central (5%), África subsahariana (4%) y América del Norte (1%).

Una tercera aproximación, más pormenorizada, nos informa de cuáles son las principales nacionalidades del alumnado extranjero. En el Cuadro 2 aparecen los colectivos nacionales que en el curso 2001-2002 superaban los quinientos efectivos. Aquí constatamos la importancia destacada de los procedentes de Marruecos, Ecuador y Colombia. A distancia figuran ingleses, argentinos y alemanes, dominicanos, rumanos, peruanos, chinos y franceses. Estas once nacionalidades reúnen el 68% del alumnado extranjero. Para llegar hasta el 80% tenemos que considerar otras diez nacionalidades. El análisis de estas cifras nos permite obtener dos primeras conclusiones:

- 1) existen tres grupos destacados: las niñas y niños de origen marroquí, ecuatoriano y colombiano que, en conjunto, aportan más del 40% del alumnado extranjero;
- 2) el 56% restante está compuesto por una amplia gama de nacionalidades, lo que da muestra de la diversidad de orígenes existente, y remite a diferencias de orden lingüístico, cultural, religioso o social.

2.2. Los cambios durante la última década

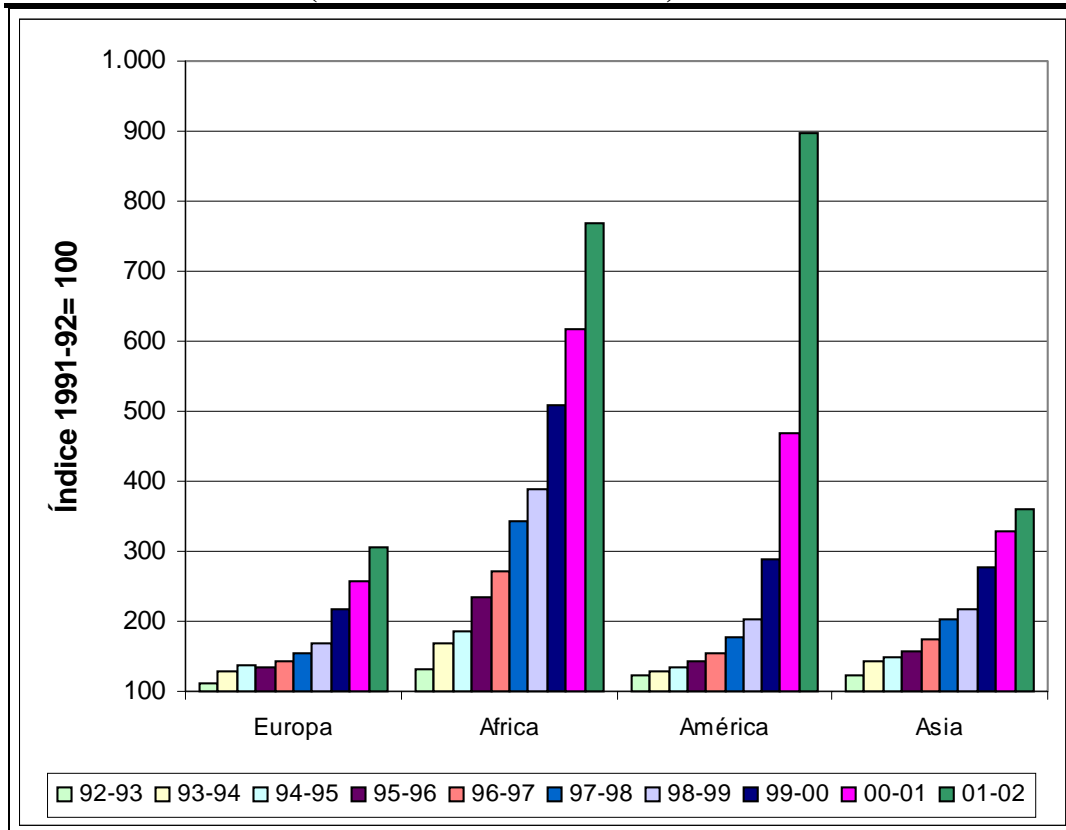
Hasta aquí la foto fija, elaborada a partir de los últimos datos disponibles. Este panorama de diversidad nacional ha sido el resultado de un proceso con *evoluciones diferenciadas* de los distintos grupos. Para valorar los ritmos de crecimiento de cada uno, tomamos como referencia las cifras del curso 1991-1992 a las que le asignamos el valor =100. Para el conjunto de los extranjeros el índice alcanzó el valor de 549,7 en el curso 2001-2002; esto significa que el conjunto del alumnado se multiplicó 5,5 veces.

Tomando como referencia este valor promedio del conjunto de extranjeros, identificamos a los grupos que han crecido a un ritmo mayor y los que lo han hecho en menor medida:

-
- €# Crecieron más: latinoamericanos (índice 2001-2002=1.011), otros europeos (887) y africanos (770).
 - €# Crecieron menos: norteamericanos (214), europeos comunitarios (217) y asiáticos (360).
-

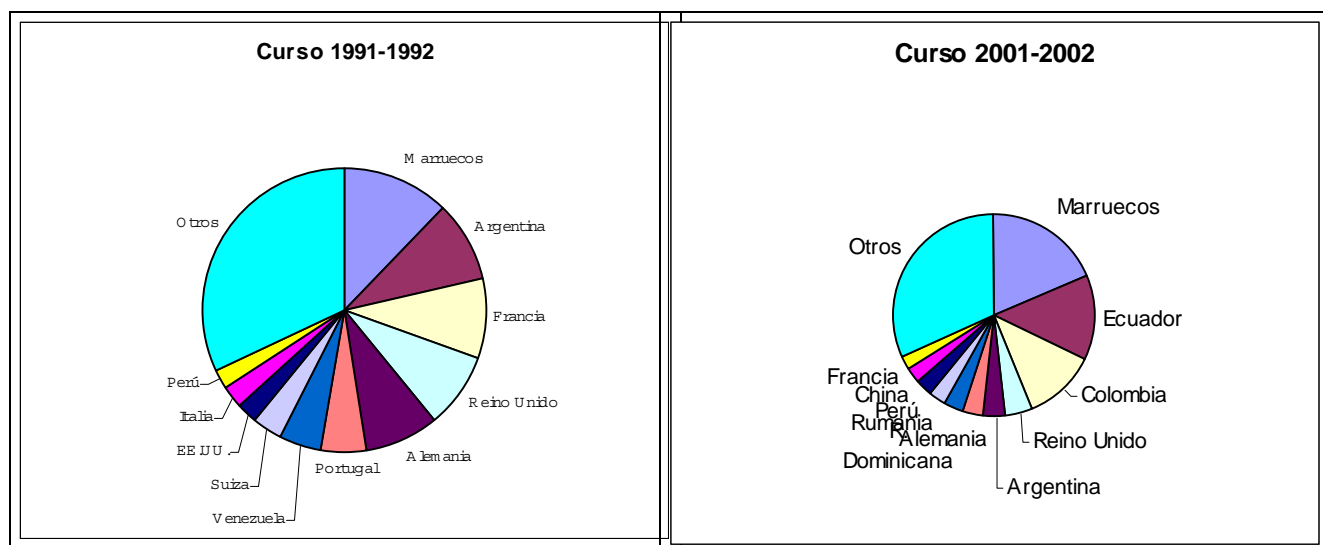
Esta evolución disímil muestra que los incrementos mayores corresponden al alumnado extracomunitario, especialmente al llegado de América Latina, el Magreb y Europa del Este.

Gráfico 1
EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO, SEGÚN ZONA DE PROCEDENCIA (Cursos 1991-92 a 2001-02)



Como resultado de esta evolución, desde el comienzo del curso 1991-92 *ha cambiado la composición del alumnado extranjero*. Entonces el grupo más numeroso procedía de los países que integran el Espacio Económico Europeo, seguidos por los latinoamericanos. El *ranking* de nacionalidades con más número de alumnos estaba encabezado por: Marruecos, Argentina, Francia, Reino Unido, Alemania, Portugal, Venezuela, Suiza, EE.UU. e Italia. Diez años más tarde, como hemos visto, los latinoamericanos han superado a los procedentes del E.E.E., y los africanos se han acercado al volumen de estos últimos. La lista por país de origen sigue encabezada por Marruecos, pero han desaparecido de los diez primeros lugares Venezuela, Suiza, EE.UU. e Italia, y han retrocedido las demás nacionalidades de la Unión Europea, en tanto que aparecen Colombia, la República Dominicana, Ecuador, Perú y China. Por su parte, el alumnado argentino retrocedió posiciones hasta 1999-2000, pero en los dos últimos cursos volvió a incrementarse. El Gráfico 2 muestra la composición nacional del alumnado extranjero al comienzo y al final del período que estamos analizando.

Gráfico 2
ALUMNADO EXTRANJERO SEGÚN NACIONALIDAD



3. Inserción diversificada según la etapa del ciclo educativo

Según lo que acabamos de exponer, la población designada como “alumnado extranjero” dista de ser homogénea en función de su origen. Más adelante veremos otras diferencias, basadas en el sexo del alumnado, pero aquí nos vamos a detener en algunas de las *diferencias internas del sistema escolar*, en concreto la que se estructura en los distintos ciclos educativos.

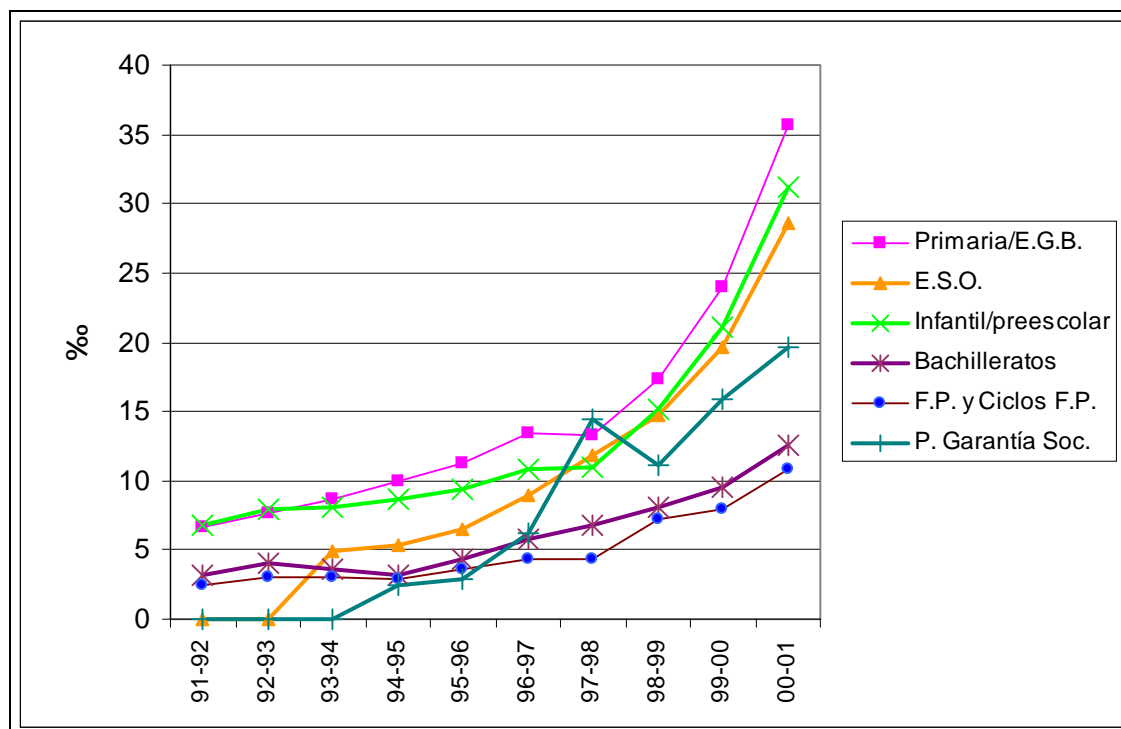
El grueso del alumnado extranjero cursa estudios primarios (44%), el segundo bloque lo forman los que acuden a la E.S.O. (27%) y más atrás los alumnos de Educación Infantil (19%). Son muchos menos los que se encuentran en los niveles secundarios no obligatorios (4% en los diversos bachilleratos, 3% en formación profesional y garantía social). Estos datos, en sí mismos, nos indican una fuerte presencia en los niveles de educación obligatoria (primaria y ESO) y una muy discreta en las diferentes modalidades de la secundaria no obligatoria. Esta circunstancia se debe, en buena parte, a que muchos jóvenes no continúan estudiando al acabar la E.S.O. Pero esta última circunstancia se verifica también entre el alumnado autóctono, por tanto, necesitamos saber si la tendencia al abandono es similar o existen diferencias. Una forma de hacerlo es observando la proporción de alumnos extranjeros sobre la matrícula total, en cada uno de los niveles educativos².

Los trazos del Gráfico 3 indican que ya en el curso 1991-1992 la proporción de extranjeros sobre el alumnado total era el doble en Primaria e Infantil (entonces E.G.B. y Preescolar) que en la enseñanza secundaria (bachilleratos y F.P.). A partir de entonces esa proporción ha continuado incrementándose en todos los ciclos educativos, pero lo ha hecho con más intensidad en Primaria y en Preescolar que en la educación secundaria no obligatoria. El incremento de la matrícula en E.S.O. todavía no puede evaluarse debidamente, ya que en buena parte se debe a la progresiva implantación de esa modalidad educativa durante los últimos cursos. Existen dos etapas educativas que tienen especial significación. Por una parte, la importante escolarización en la Enseñanza Infantil, no obligatoria, muestra que el sistema escolar español está siendo utilizado de forma muy importante por las familias migrantes con niños pequeños. Por otra parte, el crecimiento del volumen de alumnado adscrito a programas de Garantía Social da cuenta de un fracaso escolar en el nivel de la E.S.O. Desde el curso 1997-1998 la proporción extranjeros/españoles es mayor en Garantía Social que en Bachillerato y Formación Profesional; lo que significa que el “índice de fracaso” en la etapa secundaria es mayor para los inmigrantes. No sabemos en qué medida estamos ante un proceso coyuntural de ajuste o ante la aparición de una pauta duradera, que puede resultar preocupante si se mantiene en el futuro.

Gráfico 3

**PROPORCIÓN DE ALUMNADO EXTRANJERO POR CICLOS EDUCATIVOS.
Evolución 1991-92 / 2001-02 (en %)**

² Otro método, de carácter más limitado, lo hemos ensayado en una reciente investigación, basada en una encuesta a familias marroquíes y dominicanas; a partir de ésta comparamos sus tasas de escolaridad por grupos de edad con la media española en el curso 2000-01. Encontramos que la escolaridad es prácticamente absoluta para todos los grupos, inmigrantes y autóctonos, en la cohorte de edad obligatoria (6-15 años) y también es elevada en el tramo inferior (3 a 5 años). Sin embargo, la tasa baja entre los inmigrantes a partir de los 16 años: están escolarizados en torno al 66% de los marroquíes y dominicanos entre 16 y 17 años (frente a un 85% e los españoles), y en torno al 35% de los que tienen entre 18-20 años (media española del 61%). En el tramo superior (21 a 24 años), sigue estudiando un tercio de la población española, alrededor del 20% de los marroquíes y casi ningún dominicano. Ver COLECTIVO IOÉ, *Inmigración y género en la escuela española*, CIDE, Madrid, 2002.



En todo caso, de lo dicho anteriormente podemos extraer dos conclusiones principales:

- ≠ el volumen del alumnado extranjero está creciendo, especialmente en los últimos años,
- ≠ pero su importancia numérica dentro de las aulas es aún limitada: algo más del 3% de la matrícula en Infantil y Primaria y apenas un 1% en la enseñanza secundaria no obligatoria.

Por tanto, cuando en ocasiones se habla de “hacinamiento” de extranjeros, o de “colegios para inmigrantes” hay que tener en cuenta que se trata de casos específicos, que se registran en algunas de las zonas con mayor presencia de poblaciones inmigrantes, pero no de la norma habitual. Por lo demás, los análisis alarmistas suelen referirse sólo al alumnado de determinada procedencia, puesto que no son frecuentes los comentarios referidos a “concentraciones preocupantes” de alumnos procedentes de países de la Europa comunitaria (a veces con la excepción de Portugal) o de América del Norte.

En ese sentido, conviene tener en cuenta que la comparación entre extranjeros y españoles oculta las diferencias existentes entre distintos grupos de alumnado de origen inmigrante. Si queremos tener en cuenta las que se producen en función de la nacionalidad, tenemos que recurrir a los datos del curso 1999-2000, último para el que contamos con información detallada (ver Cuadro 2.3). Las cifras muestran, por una parte, indicios de la composición

demográfica de estas poblaciones y, por otra, la tendencia a continuar o no estudios más allá de la etapa obligatoria. En cuanto a lo primero

- €# las poblaciones más jóvenes, concentradas en la Educación Infantil, son las originarias de Filipinas, Polonia, Argelia, Ecuador, Rumania, Marruecos, Italia o India. Podemos suponer, pues, que se trata de familias jóvenes que acaban de llegar al país con niños pequeños o que los han tenido una vez radicados en España. En cambio, las que menos niños y niñas tienen en esta etapa son Suiza, Guinea Ecuatorial, Venezuela o Argentina.
- €# Los máximos porcentajes de alumnos en la Educación Primaria corresponden a rumanos, pakistaníes, argelinos, ecuatorianos y cubanos (en torno al 50%); en cambio, las cifras más discretas son las de suizos, venezolanos, argentinos y franceses (por debajo del 10%). Precisamente los primeros pertenecen a los colectivos cuyo número de residentes ha crecido en los últimos años, por tanto, se trata de flujos con un importante componente familiar, puesto que crecen los niños en edad escolar. En cambio, los segundos corresponden a contingentes que no están aumentando de forma significativa en los últimos años (con la excepción parcial de los argentinos); por lo tanto, no están entrando niños pequeños sino que crecen los que ya residían en el país y se escolarizan en etapas superiores del ciclo educativo.
- €# En la E.S.O. se concentra especialmente el alumnado procedente de Argentina, República Dominicana, China y Venezuela. Por el contrario, los menos presentes provienen del “primer mundo” (Reino Unido, Italia, EE.UU., Holanda), de Rumania y Méjico.
- €# La presencia en Bachillerato es un indicador doble: en primer lugar señala la presencia de una “segunda generación” más próxima a la juventud que a la infancia; en segundo lugar, indica en qué medida los hijos de extranjeros se sitúan en la educación secundaria no-obligatoria, con perspectivas de continuar sus estudios durante algunos años más. En ese sentido aparece una diferenciación clara: las nacionalidades que más se agrupan en este ciclo educativo son del “primer mundo” (Canadá, Suiza, EE.UU., Alemania) o de Sudamérica (Méjico, Venezuela, Argentina). En cambio, los menos presentes coinciden con algunos de los grupos de inmigración económica más numerosos: Marruecos, Pakistán, Argelia, Rumania, R. Dominicana, Ecuador y Filipinas, además de Portugal.

4. Diferencias en la composición por sexo del alumnado

La composición por sexo del alumnado autóctono es equilibrada: en 1991-92 se repartía al 50% entre los dos sexos y en 1999-2000 había un 51% de niños y un 49% de niñas, proporciones que se ajustan a una ligera mayoría demográfica de los varones. En cambio, en el alumnado extranjero ha existido tradicionalmente un cierto predominio de los varones que ha tendido a disminuir en los últimos cursos: ellos representaban el 53,6% en 1991-92 y pasaron a ser un 52% en 1999-00. Esta mayoría masculina era especialmente destacada, en 1991-92, entre africanos (58,6%) y asiáticos (56,2%) pero nueve años después los africanos han visto reducida la proporción de varones hasta el 55,8% y los asiáticos hasta el 52,4%.

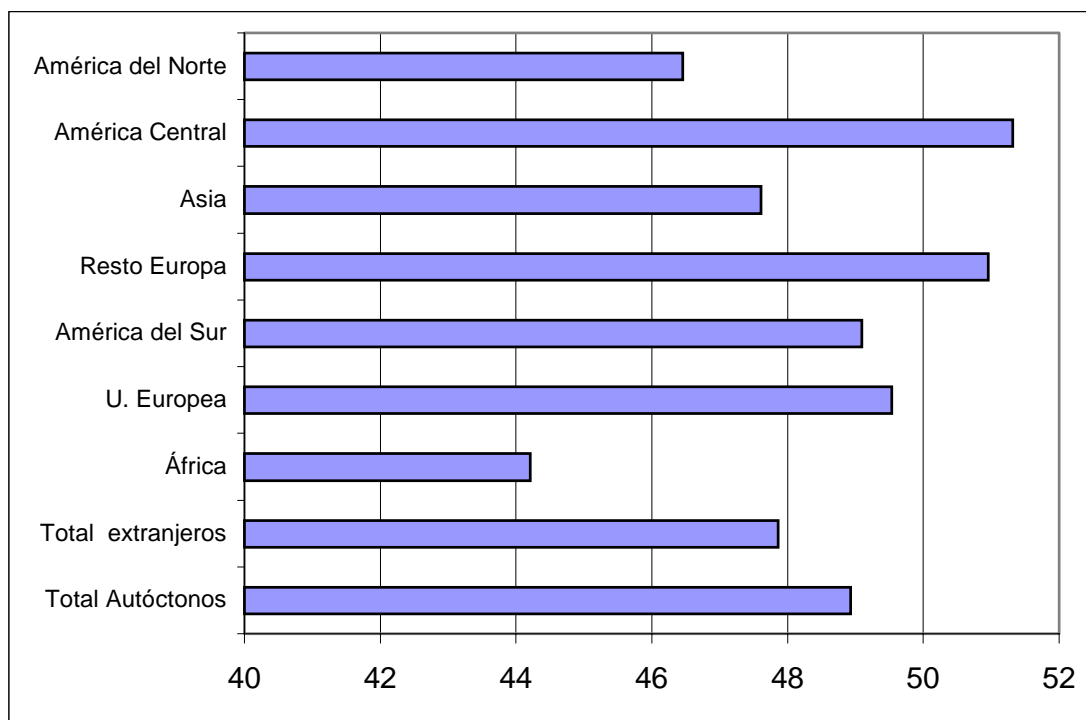
El ritmo de crecimiento del alumnado masculino ha sido del 163% durante los nueve cursos analizados (el 226% los del “tercer mundo” y sólo un 71% los del “primer mundo”), mientras

que el de las niñas fue del 180% (250% y 85%, respectivamente). Es decir que a lo largo de la década de los años '90 han aumentado tanto los varones como las mujeres pero estas últimas lo han hecho de manera más acusada, lo que ha contribuido a un reequilibrio entre los dos sexos.

La comparación entre alumnado autóctono y extranjero, en función del sexo, muestra que los varones inmigrantes han pasado de representar el 0,5% (1991-92) al 1,5% (1999-00) sobre el total de niños escolarizados, mientras que las niñas han evolucionado desde el 0,4% al 1,4%, respectivamente.

Gráfico 4

PORCENTAJE DE MUJERES ENTRE EL ALUMNADO EXTRANJERO, SEGÚN ZONA DE PROCEDENCIA (Curso 1999-2000)



Si nos fijamos sólo en las nacionalidades más importantes podemos identificar (inicialmente) tres grupos diferentes según el reparto por sexos:

Predominio masculino: Los alumnos de procedencia marroquí presentan un grado de masculinización bastante acusado (+24,8% en el conjunto de la escolaridad no universitaria), tasa esta última que tiende a incrementarse a medida que se avanza en el nivel escolar: 10% en Infantil, 17% en Primaria, 36% en E.S.O. y 47% en Bachillerato.

Predominio femenino: se caracteriza por la mayor feminización de su alumnado, en general y de forma más pronunciada en la Educación Secundaria. El caso más claro de esta tendencia lo ofrecen los escolares procedentes de República Dominicana (4.071 escolares en el curso 1999-2000): las mujeres son un 7% menos que los hombres en la etapa de Educación Infantil, se equilibran con ellos en Primaria y son muchas más en Educación Secundaria (+18% en la E.S.O. y +63% en la Secundaria no obligatoria).

Equilibrio entre sexos: este modelo es típico del alumnado europeo, sudamericano y autóctono. Sobre la base de un equilibrio entre los dos sexos en el conjunto del alumnado, las mujeres están ligeramente menos presentes en los niveles de enseñanza obligatoria (en torno al 5% menos que los varones) y más representadas en los niveles no obligatorios posteriores a la E.S.O. (en torno al 10% más que los varones). En particular, están significativamente más representadas en Bachillerato (+26% las de la Unión Europea y +17% en el caso de Sudamérica) y menos en Formación Profesional (-24% y -4% respectivamente).

No sabemos si la existencia de estas tres agrupaciones de países en función del sexo es un rasgo duradero o si, más probablemente, se trata de una situación coyuntural que tiende a modificarse con el paso del tiempo. Para dilucidar esta cuestión habrá que esperar hasta contar con datos de los cursos siguientes. Por otra parte, es importante señalar que estas

diferencias **no obedecen a prácticas de no-escolarización en España** de niños de uno u otro sexo: lo que ocurre en las aulas refleja los mismos equilibrios o desequilibrios que se registran en la composición de los principales grupos inmigrantes menores de edad. Esto quiere decir que la explicación al predominio masculino o femenino, en determinados grupos, debe buscarse en las pautas migratorias familiares, que pueden optar por traer a España más a los hijos de un sexo que a los del otro³.

5. Los mapas del alumnado extranjero: diferencias entre CC.AA.

Hasta aquí nos hemos referido al alumnado extranjero tomando como unidad el conjunto del territorio español. Como es sabido, la distribución de la población extranjera no es geográficamente homogénea, sino que existen zonas de especial concentración, entre las que destacan las comunidades autónomas de Madrid, Cataluña, Andalucía (especialmente las provincias de Almería y Málaga), Baleares, Canarias, Comunidad Valenciana (Alicante y Valencia) o Murcia.

La distribución del alumnado responde, en parte, a dicha distribución general. Por comunidades autónomas, las principales concentraciones se dan en Madrid (28,5%), seguida por Cataluña (17%) y la Comunidad Valenciana (12%); más atrás, Andalucía (10%) y Canarias (7%). En este aspecto ha habido un cambio importante: Cataluña fue durante años el principal centro, hoy lo es Madrid. En los últimos 10 cursos el crecimiento del alumnado inmigrante en Madrid fue más del doble que en Cataluña, partiendo ambas desde números altos. Sin embargo, los crecimientos más importantes se produjeron entre las que tenían poca matrícula de extranjeros: Murcia los multiplicó por 36, Castilla y León por 20, La Rioja y Extremadura por 10 o más; Castilla-La Mancha, Cantabria, y Madrid por más de 7. Los incrementos más bajos se registraron en Galicia y Ceuta y Melilla (que apenas duplicaron la matrícula), Cataluña, País Vasco y Asturias (que la triplicaron).

Si nos fijamos en el nivel provincial, los dos ámbitos más destacados son Madrid y Barcelona, aunque sus respectivos papeles han cambiado entre 1991 y 2002: la primera ha incrementado su peso sobre el total nacional (de 20,3% a 28,5%) mientras la segunda lo ha visto claramente reducido (de 22,3% a 12,2%). Aparecen después Alicante (con el 6% del alumnado extranjero), Baleares, Valencia, Murcia y Las Palmas (4% cada una). Siguen Málaga y Tenerife (por encima del 3%), Girona y Almería (más del 2%). Las demás provincias acogen a menos del 2% del alumnado extranjero escolarizado en España.

Las provincias que muestran mayor crecimiento porcentual son aquellas donde la inmigración, y su incidencia en el sistema escolar, era muy reducida en 1991; debido a ello, incrementos numéricos modestos se convierten en importantes variaciones porcentuales. Provincias de ambas Castillas, como Albacete, Toledo, Ciudad Real y Cuenca; Soria y Zamora incrementaron su matrícula por 20 o por 30, igual que Cáceres Murcia y Teruel.

³ En la encuesta a familias marroquíes y dominicanas de Madrid y Barcelona, a la que ya hemos hecho referencia, la tasa de escolaridad de las mujeres de esos colectivos es casi plena en el tramo de edad que coincide con los ciclos de enseñanza obligatoria (6-15 años). A partir de los 16 años las tasas de escolaridad descienden en los dos grupos, si bien las mujeres presentan cifras más elevadas que los varones: 5 puntos más en el colectivo dominicano y 14 puntos más en el marroquí. Ver COLECTIVO IOÉ, *Inmigración y género en la escuela española*, o.c.

También fueron significativos los incrementos en La Rioja, Huesca, Salamanca, Segovia, Palencia y Ávila, Almería o Huelva. También se produjeron incrementos superiores a la media en provincias donde ya existía una presencia más numerosa de alumnado extranjero, como Madrid, Las Palmas o Baleares. Los incrementos inferiores al promedio estatal se registraron en todas las provincias gallegas, en Ceuta y Melilla, varias provincias andaluzas⁴ (Málaga, Granada y Cádiz), las tres del País Vasco, tres catalanas (Barcelona, Girona y Tarragona), dos valencianas (Alicante y Valencia), Tenerife, Asturias o León .

La proporción entre alumnado extranjero y autóctono es del 3% en el conjunto del país, pero este promedio varía de manera importante entre provincias. Las que tienen mayor porcentaje de alumnado extranjero son Madrid, Baleares y Girona (6 de cada 100 alumnos), Alicante y Melilla (5%). En el extremo contrario, destacan Jaén, Badajoz, Córdoba, Sevilla y La Coruña (en torno al 0,5%) (ver Mapa 2.1). Se pone de manifiesto que la importancia numérica, y la magnitud de los recursos que deben destinar las administraciones educativas, varían de forma significativa en función del territorio.

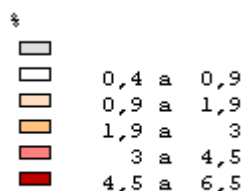
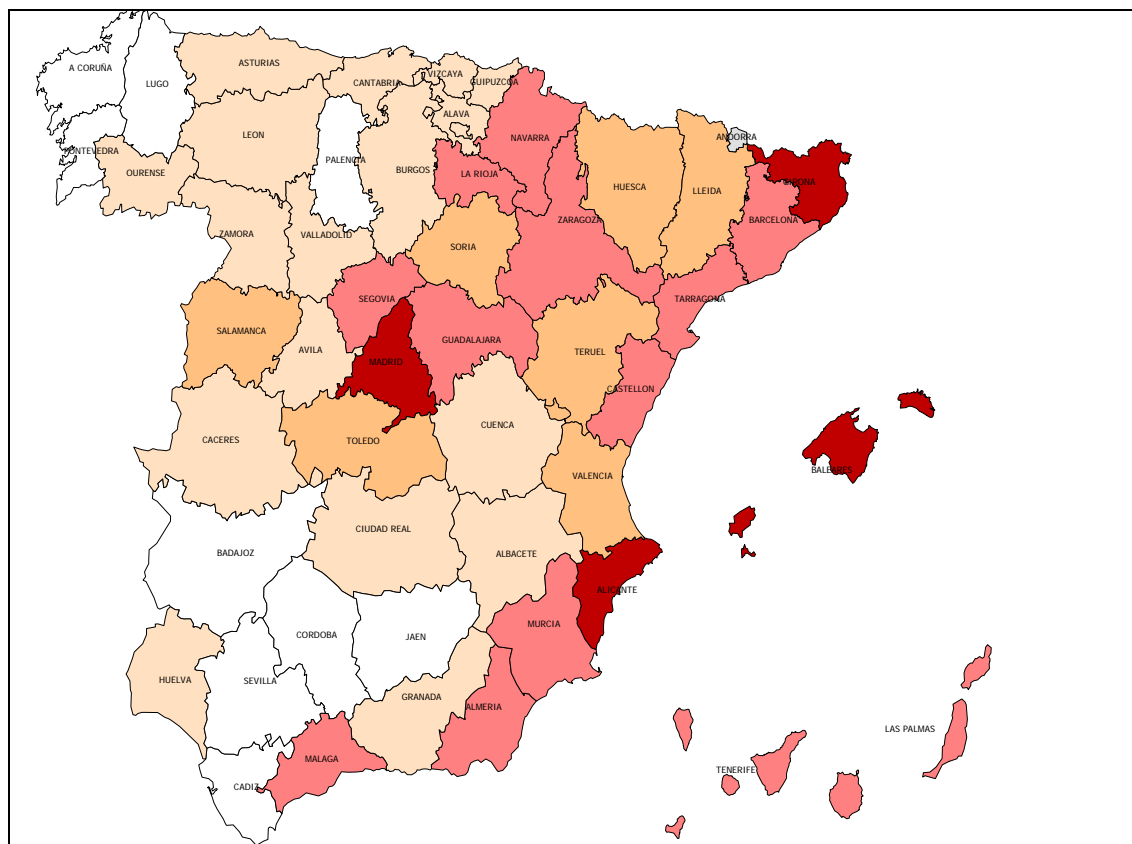
5.1. Perfiles “étnicos” por comunidad autónoma

Más allá de la evolución cuantitativa del conjunto, en cada una de las regiones se han ido configurando composiciones específicas del alumnado extranjero en función de su origen. Un análisis detallado exigiría analizar lo que ocurre en cada provincia, fijándonos en las nacionalidades más representadas; sin embargo, esto nos llevaría a un nivel de detalle demasiado prolijo, que haría difícil identificar las grandes diferencias. Por tanto, aquí nos limitamos a mostrar lo que sucede en cada una de las comunidades autónomas, tomando como referencia la zona de origen (continente o subcontinente). A partir de los datos es fácil identificar la existencia de perfiles claramente diferenciados:

- ⚡ El predominio del alumnado latinoamericano es evidente en Asturias, Navarra o Cantabria, además de Galicia y Madrid .
- ⚡ Los africanos son la mayoría absoluta en Ceuta y Melilla, pero también en Extremadura. En Cataluña, Murcia y La Mancha son alrededor de un tercio.
- ⚡ Los alumnos originarios de países de la Unión Europea no predominan en ninguna región, pero suman en torno a un tercio de la matrícula en Baleares, Canarias y Andalucía, y el 25% en la Comunidad Valenciana.
- ⚡ Los “otros europeos”, mayoritariamente procedentes de los antiguos países del Este, destacan en Castilla y León (el 20% de los extranjeros), Comunidad Valenciana, Aragón, Cantabria y Castilla-La Mancha (el 14%).
- ⚡ Los alumnos procedentes de países asiáticos tienen mayor presencia en Canarias (10%), La Rioja, Cataluña y Madrid.

⁴ Para Andalucía no existen datos desglosados por provincias hasta el curso 1993-1994. Por ello, la tendencia en estos casos la establecemos comparando la evolución a partir de esa fecha.

MAPA 1 PROPORCIÓN DE ALUMNADO EXTRANJERO SOBRE LA MATRÍCULA TOTAL, POR PROVINCIAS (CURSO 2001-2002)



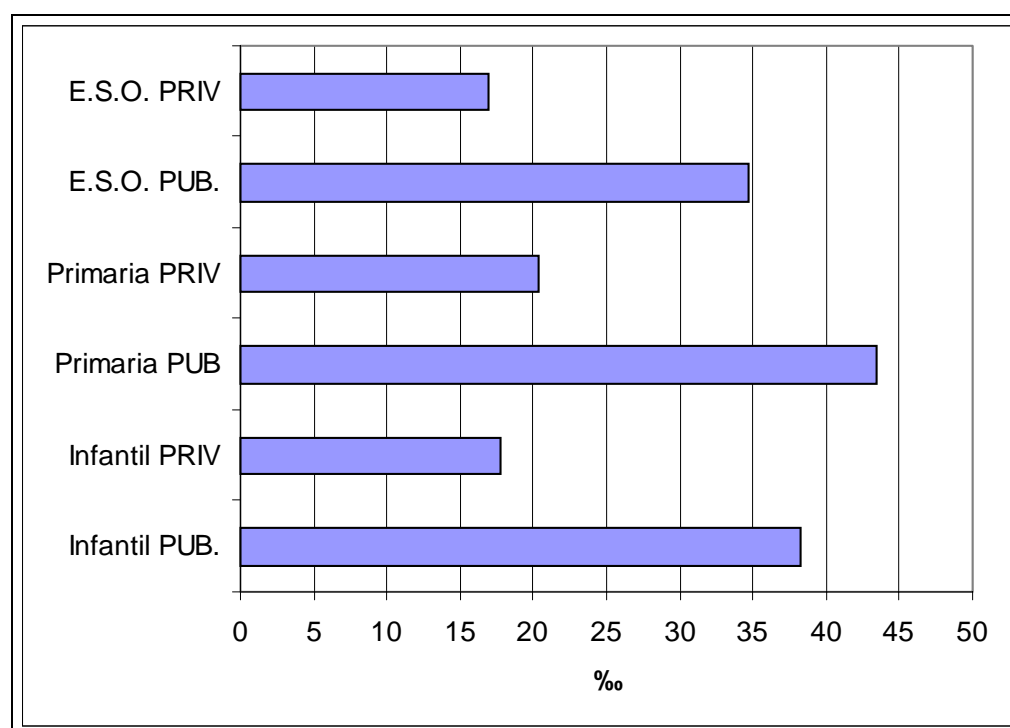
6. Titularidad de los centros: ¿agravio comparativo? ¿cargas mal repartidas?

La organización del sistema educativo español introduce otro elemento de diferenciación interna en función de la titularidad de los centros educativos. Pueden distinguirse tres bloques importantes: los centros de titularidad pública, los de titularidad privada que funcionan de forma concertada con el estado (desarrollan el currículum oficial y reciben subvenciones públicas) y los privados no concertados. La información estadística incluye a los dos primeros grupos (que tienen obligación de suministrar información a las administraciones educativas) que son los que escolarizan a la inmensa mayoría del alumnado.

Atendiendo a la titularidad de los centros se observan diferencias importantes entre autóctonos y extranjeros: durante el curso 2001-2002 los centros públicos recibieron al 67,6% del alumnado español y al 80,9% de los extranjeros. Dicho a la inversa: los centros privados acogen al 32% de los autóctonos y al 19% de los alumnos de origen inmigrante. Estas diferencias se registran en todas las etapas del ciclo educativo no universitario. En el Gráfico 2.7 puede verse cómo el índice de extranjeros por cada 1.000 alumnos en los centros públicos duplica al de los privados en Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, precisamente las que reúnen al grueso del alumnado extranjero.

Gráfico 5

ALUMNADO EXTRANJERO POR CADA 1.000 MATRICULADOS, SEGÚN ETAPA EDUCATIVA (Curso 2001-2002)



Además, **estas diferencias tienden a incrementarse**. En el curso 1996-1997 acudían a centros públicos el 69,5% de los alumnos españoles y el 73,5% de los extranjeros. Al cabo de seis años, en el curso 2001-2002 los porcentajes eran, respectivamente, 67,1% y 80,9%. Esto significa que hay una proporción menor de españoles en la educación pública (-2,3 puntos) mientras que aumenta la del alumnado extranjero (+7,5). Dicho en otros términos: aunque la mayor parte de ambos colectivos está escolarizada en centros públicos, la tendencia de los autóctonos es a “moverse” hacia los centros privados mientras que la de los hijos de inmigrantes se dirige más hacia los de titularidad pública.

No obstante, también en este caso el rótulo “extranjeros” nos oculta la existencia de diferencias importantes dentro de este grupo de alumnos. Los que en mayor proporción se dirigen al sistema público (o eluden acudir, o son rechazados por los centros privados) son los africanos (el 90%), seguidos por los europeos no comunitarios y los latinoamericanos (en torno al 80%). Los procedentes de Asia y la Unión Europea superan por poco al alumnado

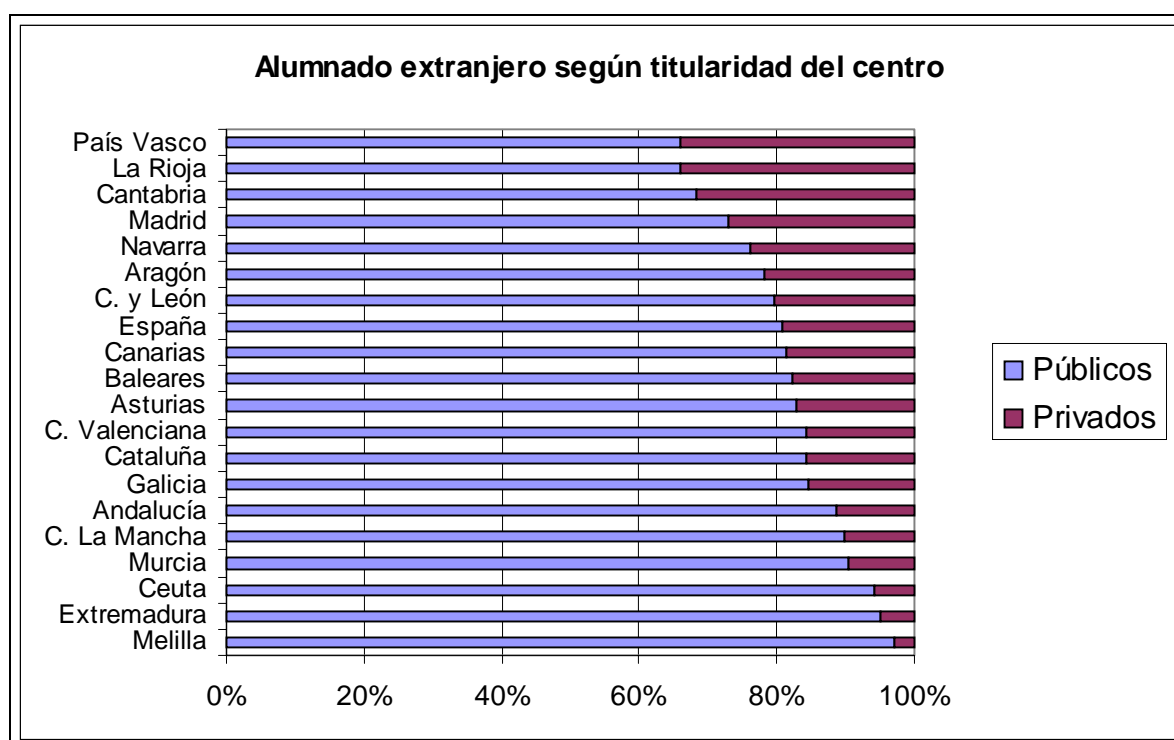
autóctono⁵, en tanto que los de Oceanía y América del Norte son los que acuden en mayor proporción a centros privados concertados (alrededor del 40%).

Desde el punto de vista territorial existen también importantes diferencias en función del reparto entre centros públicos y privados. Como muestra el Gráfico 2.8 la casi totalidad de los alumnos extranjeros acude a centros públicos en Melilla, Extremadura o Ceuta; y también son importantes las cifras en Andalucía, Galicia, Cataluña o la Comunidad Valenciana. En el otro extremo, un tercio del alumnado extranjero asiste a centros privados en el país Vasco, La Rioja o Cantabria, y las cifras son también considerables en Madrid, Navarra o Aragón.

Estas diferencias no tienen una explicación única, ya que existen diferentes factores cuyo peso varía en cada una de las regiones; entre ellos destacan: la composición de la oferta de centros, las políticas educativas en cada autonomía, o la composición del alumnado extranjero y la situación económica de sus familias.

Gráfico 6

ALUMNADO EXTRANJERO SEGÚN TITULARIDAD DEL CENTRO EDUCATIVO, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA (Curso 2001-2002)



Pero ¿qué es lo que late tras la pregunta de cómo se reparte el alumnado de origen inmigrante entre centros públicos y privados? Tal como están planteadas las cosas en este momento, da

⁵ El índice de alumnos en centros públicos es relativamente alto debido a la incidencia del alumnado portugués, que acude en proporción importante a los mismos. Excluyendo a este grupo, el resto de los comunitarios acude a los centros públicos en menor proporción que el alumnado español.

la sensación que existe una polémica centrada en el reparto de una *carga*, de un problema, de un alumnado no querido por los centros escolares. Parece claro que la repentina llegada a las aulas de un número creciente de niños y niñas llegados de otros países y culturas genera dificultades al profesorado y a la organización de los centros, puesto que no se cuenta con la preparación adecuada ni con los medios necesarios. Además, más allá de algunas líneas directrices generales a favor de la “atención a la diversidad”, en muchos casos no existen políticas ni recursos que favorezcan la adecuación del sistema escolar a la nueva realidad. En ese contexto predominan las acciones improvisadas, que pueden dar pie a actitudes de rechazo hacia la “invasión” (aunque sabemos que su volumen es limitado) de las aulas por el alumnado extranjero.

7. La “carga” de la inmigración y la interculturalidad: ¿de qué estamos hablando?

Por tanto, en esta situación los alumnos inmigrantes aparecen como problema más que como aportación o como elemento de diversidad enriquecedora, o incluso como garante del mantenimiento de la matrícula y de las plazas docentes. Simultáneamente asistimos a una proliferación de encuentros, jornadas y cursos bajo la advocación de la “educación intercultural”. Sin embargo, con mucha frecuencia se insiste en *una concepción de las poblaciones inmigrantes como carentes* (“no saben la lengua”, “no conocen nuestros códigos”, “les falta acoplarse”, “vienen de sistemas escolares atrasados”, “pertenecen a familias carenciales”, etc.). A partir de dicha percepción se refuerza la idea de que lo idóneo es un enfoque de *educación compensatoria*, que permita poner al alumnado de origen inmigrante en situación de igualdad, asimilándolos al sistema educativo vigente.

Respecto a la necesidad e idoneidad de esta opción existen argumentos favorables y de carácter crítico, que aquí no podemos desarrollar. Lo que nos interesa destacar es que *la educación compensatoria no es sinónimo de educación intercultural* y, con frecuencia, puede resultar un obstáculo importante para esta última estrategia. Aunque en los textos especializados la distinción parece obvia, entre el profesorado español la cuestión dista de haber sido clarificada. Sin entrar en disquisiciones académicas, puede afirmarse que la opción intercultural requiere una reelaboración del currículo escolar y una formulación de los proyectos educativos de centro tomando como punto de partida las *aportaciones* de los diferentes grupos culturales que conforman la comunidad escolar. Esta opción requiere, pues, al menos tener en claro que: a) se trata de una reorientación global del enfoque pedagógico (no una adaptación parcial para atender “necesidades específicas” de ciertas poblaciones); b) que requiere un trabajo crítico respecto al “etnocentrismo” de la escuela (habitualmente no visible para el profesorado) y el reconocimiento de la legitimidad de los diversos universos culturales a la hora de proponer contenidos y valores curriculares.

Obviamente, una apuesta de este tipo requiere de instrumentos técnicos (desarrollos curriculares, materiales pedagógicos, etc.) sin los cuales no deja de ser un discurso ideológico vacío. Lamentablemente, las circunstancias actuales parecen abocarnos a un escenario de ese tipo; por ello, uno de los ejes clave a la hora de potenciar la opción intercultural pasa por la definición de políticas educativas y la puesta en marcha de los recursos necesarios. En este ámbito tienen una responsabilidad fundamental las administraciones competentes. Sin embargo, con ser ésta una condición necesaria no resulta de ninguna manera suficiente,

puesto que ningún desarrollo programático o instrumental –por bueno que sea- será suficiente si no existe una *opción estratégica*, mayoritariamente asumida desde la comunidad escolar.

Y aquí nos encontramos con un campo e acción para los enseñantes que trasciende su mero rol profesional. La mentada “comunidad escolar” no pasa de ser un constructo abstracto, que esconde la existencia de modelos e intereses en pugna. Por eso, los cursos de especialización en “educación intercultural” son importantes pero nunca podrán sustituir la asunción consciente de determinadas *opciones* respecto a la educación y a la sociedad. En ese sentido, la viabilidad del enfoque intercultural requiere:

* un debate profundo y toma de partido de los docentes en el marco de sus tareas profesionales;

* una reflexión a fondo, con las correspondientes decisiones, respecto al compromiso ciudadano que adoptan los miembros de la comunidad escolar respecto a la interculturalidad, *que necesariamente desborda el espacio escolar*. Por ejemplo, es necesario plantearse cuestiones como las siguientes:

- ¿Se puede fomentar la interculturalidad mientras que se apoya el discurso que concibe a la inmigración como peligro, invasión, etc.?
- ¿Se puede trascender el enfoque compensatorio si no vemos a los extranjeros más que como “gente débil a la que echarle una mano”?

La dinámica social está signada por un etnocentrismo nacional más o menos inconsciente (a veces claramente explícito); por tanto, la opción intercultural requiere una *toma de conciencia* respecto a nuestras propias contradicciones y un *compromiso* de cara a organizarse para revertir dicha dinámica. Por eso, parece importante –sea desde el trabajo en las aulas, desde la planificación, o desde la elaboración de materiales- que el desarrollo de cualquier propuesta intercultural se asiente en una *opción ciudadana* (cívica, social, política), que apueste decididamente por la construcción de una sociedad donde lo intercultural⁶ sea elemento clave, no un efímero y superficial tema de moda.

⁶ Aunque aquí no podemos extendernos sobre la cuestión, es importante dejar hecha una salvedad: no consideramos que la cuestión esté reducida sólo a la dimensión “cultural”, como si ésta fuese absoluta y se desarrollase al margen de las circunstancias sociales e históricas. Por el contrario, puede que lo que ahora estemos percibiendo como producto de la “distancia cultural entre civilizaciones” no sea sino una nueva forma de lo que antes podía percibirse como los conflictos que planteaban al sistema escolar la progresiva escolarización de grupos sociales hasta entonces ajenos a la institucionalización.

Envía tú opinión y propuestas a info@aulaintercultural.org

TABLAS ESTADÍSTICAS

Cuadro 2
ALUMNADO EXTRANJERO. PRINCIPALES NACIONALIDADES (Curso 2001-2002)

Procedencia	Nº	%	% acum.
TOTAL	201.518	100	---
Marruecos	38.233	19,0	19,0
Ecuador	26.722	13,3	32,2
Colombia	23.540	11,7	43,9
R. Unido	8.130	4,0	47,9
Argentina	7.415	3,7	51,6
Alemania	6.969	3,5	55,1
R. Dominicana	6.126	3,0	58,1
Rumania	5.388	2,7	60,8
Perú	5.356	2,7	63,5
China	5.003	2,5	65,9
Francia	4.299	2,1	68,1
Portugal	3.900	1,9	70,0
Venezuela	3.842	1,9	71,9
Brasil	2.978	1,5	73,4
Bulgaria	2.975	1,5	74,9
Italia	2.802	1,4	76,3
Cuba	2.672	1,3	77,6
Polonia	2.440	1,2	78,8
Rusia	2.253	1,1	79,9
Chile	2.050	1,0	80,9
Guinea Ecuat.	1.892	0,9	81,9
Argelia	1.872	0,9	82,8
Ucrania	1.779	0,9	83,7
EE.UU.	1.754	0,9	84,6
Bélgica	1.423	0,7	85,3
Holanda	1.369	0,7	85,9
Filipinas	1.341	0,7	86,6
México	1.330	0,7	87,3
Suiza	1.268	0,6	87,9
India	1.108	0,5	88,4

Fuente: M.E.C.D, *Estadísticas de la Educación en España 2001-2002. Datos Avance.*

Cuadro 3

ALUMNADO SEGÚN NACIONALIDAD Y CICLO EDUCATIVO (1999-2000)

Nacionalidad	Infantil	Primaria	E.S.O.	Bachillerato	Otras	No consta
Total Autóctonos	16,3	36,1	28,7	11,5	7,5	0,0
Total extranjeros	16,5	42,4	28,6	6,0	3,8	2,7
Marruecos	19,7	44,5	31,0	1,4	3,3	0,1
Alemania	13,7	41,5	24,9	12,0	2,6	5,4
Reino Unido	16,2	42,2	20,0	4,6	1,0	16,1
Colombia	16,6	46,3	28,9	4,5	3,5	0,3
R. Dominicana	11,5	43,7	38,0	3,2	3,6	0,0
Francia	16,9	34,5	26,6	9,9	4,4	7,7
Portugal	17,3	46,3	28,5	3,8	3,9	0,2
Ecuador	20,0	48,5	25,2	3,9	2,4	0,0
Perú	13,0	41,0	31,1	7,1	7,7	0,0
Argentina	10,1	31,4	41,1	12,4	4,9	0,2
China	15,7	42,7	36,4	4,4	0,7	0,1
Venezuela	9,1	31,7	36,1	13,7	9,3	0,1
Italia	19,2	43,1	22,5	11,5	2,5	1,2
Brasil	14,3	46,0	28,2	8,4	2,7	0,4
Cuba	11,6	47,2	31,2	6,5	3,5	0,0
Polonia	24,2	41,7	25,6	5,3	3,0	0,1
Suiza	7,5	27,2	25,4	16,0	21,2	2,7
Guinea Ecuatorial	9,0	38,9	29,8	7,2	15,0	0,0
México	17,1	45,7	20,7	14,6	1,9	0,0
Rumania	19,9	53,4	22,5	3,1	1,1	0,0
Rusia	10,9	43,0	30,3	6,0	2,1	7,6
Bélgica	15,8	39,0	27,7	8,7	4,9	4,0
Holanda	17,6	41,7	23,1	7,4	2,1	8,2
India	18,8	41,9	25,0	8,2	0,8	5,3
Filipinas	25,6	43,5	25,1	4,1	1,6	0,2
Chile	13,2	40,5	31,0	10,3	5,0	0,0
Argelia	20,8	48,5	23,7	2,3	3,8	1,0
Estados Unidos	14,2	34,9	23,0	15,6	4,7	7,6
Pakistán	16,3	52,0	28,7	1,5	1,5	0,0
Canadá	12,6	39,6	24,5	17,6	0,6	5,0

Fuente: explotación propia de fichero de datos facilitado por el M.E.C.D.

Cuadro 4

**PROPORCIÓN DE ALUMNADO EXTRANJERO POR CICLOS EDUCATIVOS.
Evolución 1991-92 / 2001-02 (en ‰)**

Etapa escolar	Nº de alumnos extranjeros por 1.000 matriculados										
	91-92	92-93	93-94	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01	01-02
TOTAL	4,5	5,4	6,3	6,8	7,5	8,3	9,9	11,0	14,5	19,5	28,7
Infantil / Preescolar	5,0	6,8	8,0	8,1	8,7	9,4	10,9	11,0	15,1	21,1	31,2
Primaria / E.G.B.	5,4	6,6	7,6	8,6	10,0	11,3	13,4	13,3	17,4	23,9	35,7
Educ. Especial	..	2,2	4,7	4,0	5,0	5,4	8,3	6,4	12,1	15,9	12,6
E.S.O.	..	..	..	4,9	5,4	6,5	9,0	11,9	14,8	19,7	28,6
Bachilleratos	2,6	3,2	4,0	3,6	3,2	4,3	5,8	6,8	8,1	9,6	12,5
F.P. y Ciclos F.P.	2,3	2,5	3,0	3,0	2,9	3,6	4,3	4,4	7,2	8,0	10,8

Envía tú opinión y propuestas a info@aulaintercultural.org

P. Garantía Social 2,4 2,9 6,2 14,4 11,1 15,9 19,7

Fuente: elaboración propia en base a M.E.C.D, *Estadísticas de la Educación en España*.

Cuadro 5

PORCENTAJE DE ALUMNADO FEMENINO, SEGÚN NACIONALIDAD Y ETAPA ESCOLAR (Curso 1999-2000)

Nacionalidad	Total	Infantil	Primaria	E.S.O.	BUP-COU	Bachillerato	Otras(2)
Marruecos	43,2	47,3	45,4	38,9	36,5	54,4	27,5
Alemania	49,5	46,5	49,9	49,9	52,0	52,7	44,5
Reino Unido	49,1	47,5	48,1	50,4	55,5	58,6	42,6
Colombia	49,9	52,7	48,8	49,2	44,3	57,9	52,5
R. Dominicana	52,2	48,1	50,1	54,2	78,8	66,7	55,4
Francia	49,5	49,8	48,5	49,8	59,1	55,4	40,6
Portugal	48,6	48,0	47,3	50,0	56,7	64,5	42,8
Ecuador	50,3	52,5	49,2	50,5	48,1	56,5	44,9
Perú	49,1	42,0	49,8	50,1	52,5	55,0	48,9
Argentina	45,9	48,1	46,2	44,7	50,5	48,4	41,7
China	47,5	49,2	47,5	45,6	45,2	58,8	54,5
Venezuela	49,9	49,7	50,3	45,6	55,2	59,4	53,6
Italia	48,8	50,9	47,0	47,7	52,6	51,9	59,1
Brasil	50,2	52,3	47,4	49,1	63,3	68,1	51,1
Cuba	52,0	50,0	50,5	52,5	58,6	64,3	55,6
Polonia	49,1	48,3	46,6	52,0	50,0	63,5	46,7
Suiza	58,9	46,7	48,7	50,8	47,6	69,6	85,5
Guinea Ecuatorial	52,0	49,2	53,2	58,8	43,5	57,4	37,5
México	47,3	48,9	43,0	47,4	53,6	62,2	45,8
Rumania	46,3	38,4	48,5	45,3	71,4	66,7	42,9
Rusia	50,1	44,8	50,3	48,6	44,8	52,5	54,2
Bélgica	50,5	48,3	48,8	52,9	63,2	59,3	42,6
Holanda	52,3	48,5	55,2	50,2	54,3	66,0	30,4
India	53,3	54,3	50,8	55,0	57,4	68,0	62,5
Filipinas	48,8	49,6	49,7	45,6	60,0	62,5	37,5
Chile	49,2	53,0	48,6	50,6	43,2	39,4	52,0
Argelia	45,4	44,0	46,4	45,0	60,0	45,5	37,1
Estados Unidos	43,9	43,2	46,4	37,5	54,5	38,1	61,5
Pakistán	37,8	42,9	41,2	28,9	60,0	50,0	14,3
Canadá	52,8	60,0	46,0	56,4	58,3	68,8	0,0

(2) Incluye el alumnado de F.P., Ciclos Formativos de F.P., Programas de Garantía Social y Educación Especial.