

12

INFORME  
ESPAÑA  
2 0 0 5

una interpretación  
de su realidad social



Fundación Encuentro



Edita: **Fundación Encuentro**  
Oquendo, 23  
28006 Madrid  
Tel. 91 562 44 58 - Fax 91 562 74 69  
[correo@fund-encuentro.org](mailto:correo@fund-encuentro.org)  
[www.fund-encuentro.org](http://www.fund-encuentro.org)

ISBN: 84-89019-29-0  
ISSN: 1137-6228  
Depósito Legal: M-15638-2005

Fotocomposición e Impresión: Albadalejo, S.L.  
Antonio Alonso Martín, s/n - Nave 10  
28860 Paracuellos del Jarama (Madrid)

**PARTE CUARTA: EDUCACIÓN E INTEGRACIÓN SOCIAL****Capítulo II**

<b>INTEGRACIÓN DE LOS INMIGRANTES A TRAVÉS DE LA ESCUELA</b>	<b>143</b>
<b>I. Tesis Interpretativas</b>	<b>145</b>
1. La educación, clave cultural de la globalización	145
2. Integración social y educación intercultural	147
3. Los hijos de inmigrantes, primeros actores de la integración social	150
<b>II. Red de los Fenómenos</b>	<b>154</b>
1. Un fenómeno reciente, rápido y de gran magnitud en España	154
1.1 Su importancia en el ámbito escolar	157
2. La red de actores en el sistema educativo	161
2.1 Los alumnos	163
2.2 Los profesores	171
2.3 Las familias	173
2.4 El centro escolar	177
2.5 Legislación y políticas educativas	186
3. La experiencia comparada de otros países	193

## Capítulo II

---

# INTEGRACIÓN DE LOS INMIGRANTES A TRAVÉS DE LA ESCUELA

En la realización de este estudio hemos contado con la financiación y la colaboración de la Fundación Amancio Ortega.

## I. TESIS INTERPRETATIVAS

### 1. La educación, clave cultural de la globalización

Las migraciones constituyen probablemente el hecho social global más importante de la última década del siglo XX y de estos comienzos del XXI. Es un fenómeno que incide y continuará incidiendo profundamente en las sociedades actuales y futuras, modificando paulatinamente y generando nuevas formas de articulación de los procesos sociales, políticos, económicos y de toda índole y en todos los espacios donde se desarrolla la vida de las personas, sea a nivel local, estatal o mundial. En el caso español, al referirnos a este fenómeno hemos de abandonar ya la repetida frase de que nuestro país ha dejado de ser un país de emigración para convertirse en uno de inmigración: ya existe la *España inmigrante*. En los últimos cinco años, tras la consolidación de una inmigración de asentamiento y de raíz fundamentalmente económica, el número de inmigrantes ha alcanzado cifras antes insospechadas, se ha producido una ampliación y diversificación mayor y se ha iniciado la construcción social de la España inmigrante. Esta etapa se inscribe, según L. Cachón<sup>1</sup>, dentro del ciclo de desarrollo de la globalización de la sociedad y de la economía.

Con la realidad que implican las migraciones, en el marco de una sociedad global y con las posibilidades y limitaciones propias de esta institución, la escuela se sitúa en un cruce de caminos. Este cruce de caminos coloca a la escuela, en primer término, en el centro de la globalización, proceso estudiado, debatido y conocido en todos los ámbitos de la vida local, nacional y mundial menos en el de la educación, siendo la institución educativa el centro de un territorio aún inexplorado. Como señala Suárez-Orozco<sup>2</sup> –quien analiza minuciosamente los efectos más relevantes del proceso de globalización–, hablamos, oímos, sabemos cómo la globalización está transformando nuestro mundo, nos está interconectando irreversiblemente a un espacio que ya no es local ni siquiera nacional, aunque vivamos en una pequeña aldea de cualquier país.

Pero los efectos que ésta produce y producirá en una institución como la escuela, donde se desarrollan los procesos más importantes de socialización secundaria y formación de las futuras generaciones, siguen siendo un enigma que parece interesar poco y que debemos explorar más a

---

<sup>1</sup> Cachón, L. (2003): *Los inmigrantes jóvenes en España. Sistema educativo y mercado de trabajo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-INJUVE.

<sup>2</sup> Suárez-Orozco, M. y Baolian Qin-Hilliard, D. (2004): *Globalization: Culture and Education in the New Millennium*: The University of California Press.

fondo. La conciencia de pertenecer a un mundo globalizado donde los beneficios y perjuicios se distribuyen desigualmente, con un desarrollo de identidades y pertenencias que van desde el grupo más próximo hasta la comunidad global, con referentes culturales diversos, y la comprensión de las migraciones como parte natural de los movimientos en la aldea global son hechos vivos y dinámicos que influyen en la percepción del mundo que tienen los alumnos y en la construcción de su futuro y que afectan, por tanto, a los procesos educativos<sup>3</sup>.

También las migraciones están en ese cruce; éstas han aportado a la escuela diversidad, rompiendo la tradicional estructura monocultural de la institución educativa –con lo que ésta suponía de no-reconocimiento de las diferencias–. En palabras de M. A. Casanova, durante las *Jornadas sobre Inmigración y Educación* del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid: “Nos ha hecho descubrir algo tan obvio como que no sólo son diferentes los alumnos y las alumnas que vienen de otros países, sino que somos diferentes todos. Es decir, esos grupos homogéneos que teníamos en las aulas no eran homogéneos”<sup>4</sup>.

Existen, además, dificultades añadidas por la heterogeneidad interna de la propia migración, los diferentes estatus y situaciones en que puede encontrarse la familia inmigrante –ser inmigrantes por razones políticas o económicas, estar documentados o no estarlo, el tipo de proyecto migratorio que intentan llevar a cabo, etc.–, que marcan distinciones en la forma de abordar la diversidad.

La escuela tiene que avanzar en su necesaria reformulación hacia la construcción de un nuevo centro educativo, intercultural, integrador e inclusivo, para todos y no sólo para el alumnado inmigrante o para el que requiere atención específica a su diversidad. La diversidad no la aportan ellos, la aportamos todos; no les afecta únicamente a ellos, nos afecta a todos; no son sólo ellos los que tienen que “normalizarse” en el sistema educativo, todos tenemos que aprender nuevas formas de vivir en una realidad nueva. Aunque esta idea estaría implícita en algunos de los planes autonómicos de atención a la diversidad al plantear la incorporación de la educación intercultural como eje transversal en todas las actuaciones de los centros educativos, sólo se formula claramente en unos pocos. Entre ellos,

---

<sup>3</sup> El *Harvard Immigration Project*, de la Universidad de Harvard (Estados Unidos), estudia los efectos de la escolarización de estudiantes inmigrantes en el sistema educativo norteamericano. Considerando la inmigración actual o la nueva inmigración a este país como uno de los efectos de la globalización, aborda, como una línea de investigación, los resultados de la globalización en la educación de niños y jóvenes americanos e inmigrantes. Véase Suárez-Orozco, M. y Baolian Qin-Hilliard, D. (2004).

<sup>4</sup> [www.madrid.org/consejo\\_escolar/publica\\_03.htm](http://www.madrid.org/consejo_escolar/publica_03.htm)

el Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante de Andalucía, que establece en su fundamentación: “La interculturalidad supone, pues, pasar de poner el acento en la integración de la población inmigrante en la sociedad de acogida a pasar a poner el acento en una educación que se destina a la generalidad de la población y no sólo a las minorías nacionales o inmigrantes” (p. 9)<sup>5</sup>.

Este cruce de caminos perfila un nuevo objetivo que han de conseguir los sistemas educativos: construir una educación cuyo resultado sean nuevos ciudadanos que sepan ser, estar y actuar en un mundo local y global, en grupos con pertenencias e identidades propias y en grupos más amplios con pertenencias e identidades compartidas. En suma, como señala M. Bartolomé<sup>6</sup>, construir una nueva ciudadanía intercultural entretejida de múltiples pertenencias.

Resulta evidente que abordar el fenómeno de la inmigración y el papel de los sistemas educativos en los procesos de integración, inclusión o “ciudadanización” de nuevos colectivos y en las transformaciones que deben realizarse en el conjunto social es un tema complejo y profundo que requiere un tratamiento específico y multidisciplinar, que supera los objetivos de este capítulo. Nos centraremos en la escuela y en su enfoque intercultural, que implica y afecta a todo el estamento educativo, en la escolarización del alumnado hijo de inmigrantes en las enseñanzas no universitarias y en todos los actores vinculados a estos niveles educativos. Somos conscientes de que dejamos fuera de nuestro análisis hechos y procesos educativos importantes, como la educación no formal, la educación de adultos, la educación más vinculada a la formación socio-ocupacional y la educación permanente. Puesto que no abordaremos aquí estos campos, con ello dejamos también fuera a otros actores como son las entidades no lucrativas, que desarrollan una acción importante en la atención social y educativa de los inmigrantes y de sus hijos.

## 2. Integración social y educación intercultural

Los términos y el concepto que asumimos en el análisis de las migraciones son aún objeto de debate, interpretaciones teóricas e ideológicas diferentes y matizaciones constantes, debido a que forman parte de un cuerpo teórico en construcción y porque, al ser las migraciones un tema

---

<sup>5</sup> [www.juntadeandalucia.es/educacion](http://www.juntadeandalucia.es/educacion)

<sup>6</sup> Bartolomé Pina, M. y Cabrera Rodríguez, F. (2003): “Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales”, en *Revista de Educación*, número extraordinario, 33-56.

candente y tan cercano en la vida cotidiana de la gente, su uso se debate en diversos ámbitos, desde los más especializados hasta los más profanos.

Los términos que centran este texto son *sociedad multicultural* e *interculturalidad*, *educación intercultural*, *escuela intercultural*<sup>7</sup>. Asumimos que vivimos en una *sociedad multicultural*, término que describe la existencia de distintas culturas en un mismo espacio social. Pero no avanzamos más allá de este concepto, que no interpreta una realidad sino que la describe.

Uno de estos términos en construcción es el de *interculturalidad*, que surge en el ámbito educativo y se expande hacia otros campos teóricos. Planteamos la interculturalidad como un enfoque propositivo no basado en lo que ocurre, sino en lo que debería ser, en cómo podría funcionar una sociedad multicultural basada en la convivencia y en la cohesión social por medio de tensos, conflictivos, negociados y regulados procesos de comunicación, interacción e intercambio entre los distintos grupos culturales. Para adherirnos a esta propuesta asumimos los enfoques sociológicos, psicológicos y antropológicos que niegan la tesis esencialista de la cultura, apoyando en cambio tanto la diversidad interna de las culturas –las autóctonas y las inmigrantes– como su transformación en los procesos de contacto, conflicto y convivencia bajo el marco de una comunidad nacional regulada por sus leyes. Asumimos también las debilidades propias de este concepto cuando no articula su propuesta dentro de las dimensiones socioeconómicas y jurídicas que condicionan la propuesta intercultural, puesto que los procesos que ésta propone se desarrollan en planos de desigualdad, de asimetría, de distintas posiciones de los diferentes grupos socioculturales en la estructura social de una sociedad dada.

Por *educación intercultural* entendemos una educación en contextos de diversidad, donde la cultura es una variable distintiva más, que tiene como objetivo la permanencia –el acceso está asegurado por el derecho a la educación– y la máxima promoción educativa posible de todos, interviniendo social y educativamente para que la diferencia social, cultural y étnica no se constituya en un condicionante de fracaso escolar, en desescolarización y posible futura exclusión social, pero tampoco en un elemento de etiquetamiento y segregación. Esta propuesta educativa no se dirige exclusivamente a las minorías o grupos nuevos en el sistema educativo, sino a toda la comunidad educativa, porque los procesos que entraña influyen en el centro escolar como totalidad. Y en este mismo sentido, no busca modificar algunos aspectos del sistema educativo, sino el sistema educati-

---

<sup>7</sup> Para profundizar en estos y otros conceptos que se utilizan en el ámbito migratorio, véase Malgesini, G. y Jiménez, C. (1997): *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: La Cueva del Oso, 1ª ed.

vo como tal, en todos sus elementos y prácticas constitutivas. Cabe señalar al respecto que el reciente documento *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*, elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia, propone la creación de un Observatorio para el seguimiento de la educación intercultural (Propuesta 4.8, p. 61).

En este proceso de aclaración conceptual llegamos a los términos “extranjero” o “inmigrante”. ¿Cuál de los dos conceptos es el más apropiado cuando nos dirigimos a los alumnos?; ¿qué criterio se sigue para emplear un concepto u otro? Al igual que en los términos analizados anteriormente, no existe un consenso definitivo respecto a la utilización de uno u otro término. Lo que sí está claro es a qué o a quiénes se refieren cuando se usan coloquialmente. Por lo general, cuando se habla de alumnos no españoles existe una diferencia manifiesta entre ser extranjero procedente de los países de la Unión Europea o de América del Norte y extranjero económico, es decir, aquel que viene de países en vías de desarrollo o del llamado Tercer Mundo. A este último es al que se le llama inmigrante, y en la escuela a los hijos que vienen con ellos se les denomina alumnos inmigrantes. Las connotaciones que tienen ambos términos son claras. Evidentemente, no es lo mismo para el alumno encontrarse en el grupo de los extranjeros que en el de los inmigrantes.

En el estudio del Defensor del Pueblo y UNICEF-Comité Español de 2003 sobre *Escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*<sup>8</sup>, se decidió, ante la imposibilidad de lograr una mayor desagregación de los datos, denominar “alumnos de origen extranjero” a aquellos cuyas familias provienen de otros países y como tales figuran escolarizados en los centros educativos en los que cursan estudios, principalmente los procedentes de los países de la Unión Europea<sup>9</sup> y del Norte de América, y “alumnos de origen inmigrante” a todos los alumnos de origen extranjero cuyas familias provienen de América Central y del Sur, África, Asia, Oceanía y de países europeos extracomunitarios.

Por último, hablar de inmigrantes conlleva reflexionar sobre otro término que se utiliza en este capítulo: *integración social*. Este concepto es muy complejo porque abarca varias dimensiones –integración en el ámbito jurídico, laboral, social, identitario– y los diferentes enfoques teóricos otorgan pesos variables a cada una de ellas. La formulación de los distin-

---

<sup>8</sup> Véase [www.defensordelpueblo.es](http://www.defensordelpueblo.es)

<sup>9</sup> En la actualidad, con la ampliación de la Unión Europea a 25 miembros, no se podría seguir esta clasificación, debido a que los provenientes de los diez nuevos países que se han incorporado son extranjeros/inmigrantes de carácter económico, es decir, que emigran a España desde países en vías de desarrollo. Los diez países incorporados el 1 de mayo de 2004 son: Chipre (la parte griega), Eslovenia, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Malta, Polonia, República Checa y República Eslovaca.

tos planes estatales y autonómicos de integración de los inmigrantes nos acerca bastante a lo que entendemos por integración como contrario a exclusión y a asimilación. Usamos este término definiéndolo como un proceso gradual de “ciudadanización”, en el que la población inmigrante adquiere la condición de miembro de la sociedad receptora y ejerce efectivamente tal condición. Este concepto, aunque muy general, nos permite establecer que la población inmigrante estará integrada al ir gradualmente accediendo a los derechos básicos –trabajo, vivienda, educación, participación política y social, etc.– y al cumplimiento de sus deberes como ciudadano. Aunque aún hoy existan algunas resistencias al respecto, ya que se quiere diferenciar el proceso que hace el inmigrante del de otros grupos vulnerables, se debería quizás hablar no de integración sino de procesos de inclusión social. Tenemos ya una inmigración de casi 20 años, está consolidada una segunda generación y se está formando una tercera. Nos debemos preguntar cómo incluir socialmente no a estos inmigrantes sino a estos nuevos ciudadanos.

Utilizamos el término “hijos de inmigrantes”, entendiendo por tales a los hijos de personas migradas –hayan nacido aquí o en su país de origen– y que se encuentren en el sistema educativo o en las primeras etapas de inserción laboral. Como hay que limitar la franja de edad que comprende este colectivo –y dado que los diferentes estudios plantean tramos de edad más amplios o más restringidos–, nos referiremos al grupo comprendido entre los 3 y los 18 años, en especial entre los 6 y los 16, ya que es el tramo de edad de la escolarización obligatoria. Esta elección no significa en absoluto restar importancia a los tramos educativos anteriores (Educación Infantil) ni posteriores (educación postobligatoria), tan fundamentales, el primero para potenciar y estimular el desarrollo cognitivo, personal y social y los segundos como indicadores de inclusión social y de riqueza del capital humano de una sociedad.

Además de situar a este colectivo por los datos de lugar de nacimiento, edad y escolarización, otra clave de interpretación considerada y abordada son las peculiaridades de su proceso de socialización “diferencial” –distinta de la de los autóctonos de su edad– que como hijos de la migración experimentan en la sociedad receptora.

### **3. Los hijos de inmigrantes, primeros actores de la integración social**

Extranjero o nacionalizado, ser hijo de inmigrantes supone unas características específicas que incidirán de forma distinta según la antigüedad migratoria de sus padres y el proyecto migratorio que los movilice en la sociedad receptora, y también según las respuestas y resultados que des-

de las políticas de integración den la sociedad y la escuela. Estas características particulares tienen que ver con un proceso de socialización diferente y mixto que supone que, al mismo tiempo que se están socializando en unas pautas más específicas del contexto familiar de origen, van adquiriendo aquí el capital cognitivo, social y cultural de su entorno social y escolar<sup>10</sup>. Este proceso, que les sitúa siempre entre dos culturas, puede tener un resultado de socialización compleja y mixta, beneficioso para ellos y para la sociedad, si se sabe dominar la diferencia y vivir con ella. Pero es un proceso no exento de conflictos, con conductas de rechazo de uno u otro referente, búsqueda de asimilaciones negativas (negación de sus orígenes), reivindicaciones de la etnicidad (uso del velo, formación de bandas juveniles por etnia, rechazo a las figuras femeninas de autoridad en determinados colectivos), etc. En estos procesos socioidentitarios por los que pasan los hijos de la migración se pone en juego el carácter integrador de la escuela según aborde y gestione la diversidad y en su funcionamiento real como comunidad educativa que domina la complejidad de su entorno.

Cuando se plantea como objetivo prioritario la integración de estos hijos de inmigrantes, algunos estudios europeos que conectan las cuestiones de integración con las de inclusión social señalan que incardinar procesos educativos exitosos para estos niños y jóvenes y futuros adultos es concretar una “prevención social inteligente”<sup>11</sup>. Una escuela fiel a su naturaleza inclusiva puede aportar los siguientes beneficios:

- Ofrecer el bagaje cognitivo, instrumental y actitudinal necesario para la inserción plena en la sociedad.
- Facilitar la adquisición “normal y continuada” de estrategias relacionales, comunicativas y referentes culturales de la sociedad receptora, dentro de una concepción de la escuela como microsociedad y lugar de las primeras prácticas sociales.
- Extender estos resultados a la familia migrada, tanto por la propia influencia de los hijos sobre los padres como por el acceso inmediato que tienen éstos a la escuela como primera institución de contacto con la sociedad receptora.

---

<sup>10</sup> Para conocer más los procesos por los que atraviesa la segunda generación, véase Gokalp, A. (1984): “Los hijos de inmigrantes en Europa occidental: socialización, diferencia y problemática multicultural”, en *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 515-529.

<sup>11</sup> Este beneficio social de los procesos educativos bien incardinados, analizado en el estudio de la Unión Europea *Child Immigration Project* ([www.injep.fr/chip](http://www.injep.fr/chip)), conecta con los desarrollos teóricos sobre la escuela y la inclusión social, en especial con los de Klasen, S. (1999): *Social Exclusion, Children and Education: conceptual and measurement issues*. Background paper for the OECD, en [www.oecd.org](http://www.oecd.org)

Existen, no obstante, distintos tipos de condicionantes –personales, socioeconómicos, institucionales, de las políticas educativas y su puesta en práctica– que limitan y dificultan el logro de estos beneficios para muchos grupos de población, entre ellos los inmigrantes. Y, en este sentido, conocemos ya la experiencia de otros países europeos receptores de inmigrantes con segundas y terceras generaciones que han pasado por la escuela<sup>12</sup>. Los resultados son muy preocupantes: pocos hijos de inmigrantes consiguen completar los niveles educativos postobligatorios no universitarios y la escuela parece funcionar como un grifo que gotea, donde de cuando en cuando hay un gran éxito para los alumnos inmigrantes, mientras que el resto se inserta, sin completar sus estudios secundarios, en un mercado laboral que poco se diferencia de aquel en el que estuvieron o están sus padres. Estos estudios europeos indican que el fracaso de la integración no sólo se produce en el espacio escolar. Estos jóvenes arrastran situaciones familiares y sociales que obstaculizan los procesos educativos, al menos en el funcionamiento actual de la escuela. Su marginación comienza en lo espacial, pues viven en barrios marginados y étnicamente configurados, sus familias carecen de trabajo fijo o tienen empleos precarios, los servicios y equipamientos sociales y educativos son deficientes y sus oportunidades, por tanto, están limitadas.

Ante estas situaciones, los jóvenes ponen en marcha mecanismos de autoprotección que muchas veces conducen a reivindicar su origen étnico, en el mejor de los casos formando parte de los movimientos juveniles que asumen una identidad étnica específica o regresando a prácticas religiosas olvidadas o relajadas en su ámbito familiar. En el peor de los casos se deslizan hacia el fanatismo.

Otras veces se fracasa con esta segunda generación porque las políticas no llegan a muchas familias que mantienen su espacio familiar y cultural cerrado a cal y canto. Así, hay jóvenes, especialmente mujeres, que siguen sometidas a prácticas culturales desterradas incluso por las leyes de sus países de origen, como es el caso de los matrimonios concertados, el repudio por la pérdida de la virginidad, el abandono de la escuela a partir de una determinada edad, etc.

El sistema educativo tiene parte de responsabilidad en este fracaso, aunque hay que ser conscientes de que la escuela puede tener sus manos muy atadas si las políticas sociales no se aplican o lo hacen a determinados grupos o con discriminación o si los centros carecen de autonomía su-

---

<sup>12</sup> Véase Gokalp, A. (1984); Camilleri, C. (1985): *Antropología cultural y educación*. París: UNESCO; y Camilleri, C. (1992): “El problema de los efectos propios de la cultura en la escolaridad de los jóvenes nacidos de inmigrantes en Europa”, en Siguan, M. (coord.): *La escuela y la migración en la Europa de los 90*. Barcelona: ICE/Hersori Editorial; y el también citado *Child Immigration Project* del año 2000.

ficiente para distribuir los recursos públicos según las singulares necesidades de cada uno. Pero, en este fracaso del sistema educativo se desaprovecha un recurso valioso: estos hijos de la inmigración, inmersos en un proceso de reconstrucción de referentes sociales, de identidad, de nuevas pertenencias que se añaden a las anteriores. Ellos, en cierto sentido, ya viven dobles y triples pertenencias, con referentes y vínculos aquí y en sus países de origen, con sus identidades en crisis por la migración, con manejo de dos o más lenguas y, cabe razonablemente pensar que, en un proceso educativamente acompañado, se irían reconstruyendo y mezclando, con los consiguientes beneficios para la escuela y la sociedad multicultural.

## II. RED DE LOS FENÓMENOS

### 1. Un fenómeno reciente, rápido y de gran magnitud en España

Hace poco más de diez años se publicaron las primeras cifras detalladas sobre alumnado extranjero escolarizado en el sistema educativo no universitario. Los datos se ofrecían desglosados en distintas variables, entre otras, su distribución por comunidad autónoma, por nivel educativo y por área geográfica de nacionalidad o de procedencia. Estaban escolarizados en el curso 1993/94 un total de 50.076 alumnos extranjeros, distribuidos mayoritariamente en las mismas comunidades autónomas que hoy –Cataluña, Madrid, Andalucía, Canarias...– y predominantemente en Educación Primaria-EGB. Desde el primer momento, aunque no era entonces un fenómeno numéricamente relevante, se intuía su importancia.

Unos años antes, el Consejo de Europa analizó los procesos de escolarización de los hijos de trabajadores inmigrantes en los sistemas educativos europeos como resultado de las nuevas tendencias de la inmigración. Advertía que, especialmente para los nuevos países receptores de inmigración, justamente la escuela sería un espacio privilegiado o lugar clave en la integración de las personas migrantes en las sociedades receptoras. En este sentido se desarrollaron entre 1980 y 1989 los largos y fructíferos trabajos –reuniones de expertos, informes nacionales y estudios de casos– del denominado Grupo 7 del Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa, que abordaron desde el ámbito educativo la nueva realidad de la sociedad multicultural y sentaron las bases de una educación o pedagogía intercultural<sup>13</sup>.

Hoy, esa relevancia percibida ya entonces se acompaña de cifras que hablan por sí solas de la evolución, magnitud y tendencias de los procesos migratorios a la sociedad española.

El curso escolar 2003/04 se inició con 388.290 alumnos extranjeros<sup>14</sup> matriculados en enseñanzas de Régimen General (tabla 1). Para el curso

---

<sup>13</sup> Véase Consejo de Europa (1986): *The CDCC'S project no. 7: the education and cultural development of migrants: final report of the project group*. Estrasburgo.

Por su parte, la Fundación Encuentro ha publicado varios informes de los trabajos realizados por esta comisión en *Servicio de documentos*, 65: 1989.

<sup>14</sup> A lo largo de todo el texto nos referiremos al alumnado hijo de inmigrantes. Las estadísticas dan datos sobre alumnado extranjero y, por tanto, no nos permiten diferenciar con total objetividad entre extranjeros e inmigrantes, además de excluir a los hijos nacidos aquí o nacionalizados al obtener la nacionalidad sus progenitores, situaciones que sí consideramos en el texto.

**Tabla 1 – Alumnado total y extranjero en Enseñanzas de Régimen General por nivel educativo. Curso 2003/04 (1)**

	Alumnado total		Alumnado extranjero		Porcentaje del alumnado extranjero respecto al alumnado total
	Absoluto	Porcentaje	Absoluto	Porcentaje	
E. Infantil	1.349.824	19,7	78.349	20,2	5,8
E. Primaria	2.482.025	36,1	172.888	44,5	7,0
ESO	1.873.286	27,3	108.298	27,9	5,8
Bachillerato	653.767	9,5	15.388	4,0	2,4
Ciclos Formativos (2)	466.126	6,8	11.508	3,0	2,5
Programas de Garantía Social	42.468	0,6	1.859	0,5	4,4
<b>Total</b>	<b>6.867.496</b>	<b>100</b>	<b>388.290</b>	<b>100</b>	<b>5,7</b>

(1) Datos avance. Aunque la Educación Especial pertenece a las Enseñanzas de Régimen General no se ha incluido en el estudio por sus especiales características. (2) Incluye los Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior.

**Fuente:** Elaboración Fundación Encuentro a partir de Ministerio de Educación y Ciencia (2004): *Estadística de las Enseñanzas no Universitarias. Datos avance del curso 2003/04. Series e indicadores.*

2004/05, las matrículas y las previsiones indican que este alumnado llegará al medio millón. Respecto a la distribución del alumnado extranjero en la enseñanza no universitaria, tres niveles educativos aglutinan a más del 92%: el 44,5% en Educación Primaria; el 27,9% en ESO y el 20,2% en Educación Infantil.

En las enseñanzas de Régimen General, el alumnado extranjero representa el 5,7% del total del alumnado matriculado. Su distribución por los distintos niveles educativos nos indica porcentajes similares –entre el 5% y el 7%– en los niveles obligatorios, observándose una disminución importante en el Bachillerato y en los Ciclos Formativos, es decir, en los niveles educativos postobligatorios, con un repunte en los programas de Garantía Social.

¿Cuál ha sido la evolución del alumnado extranjero? La tendencia ha ido en aumento desde que se hizo visible en el desglose de las estadísticas educativas en el curso 1992/93. En la tabla 2 se puede apreciar este crecimiento constante. En el período considerado encontramos dos etapas claramente diferenciadas: una primera –desde el curso 1993/94 hasta 1998/99– donde se produce un crecimiento anual que está entre un 6% y un 15%; y una segunda, hasta el curso actual, donde el crecimiento parte de un 28% y supera en algunos cursos el 45%.

Al comparar en la misma tabla la evolución del alumnado extranjero y el alumnado total, se observa que mientras el primero crecía año tras año, el segundo disminuía, revirtiéndose esta tendencia de crecimiento negativo a partir del curso 2002/03. Este dato nos indica la aportación del

**Tabla 2 – Evolución del alumnado español, extranjero y total en Enseñanzas de Régimen General. Cursos 1993/94-2003/04**

	Alumnado español		Alumnado extranjero		Alumnado total	
	Absoluto	% variación anual	Absoluto	% variación anual	Absoluto	% variación anual
1993/94	7.969.157	–	49.923	–	8.019.080	–
1994/95	7.780.012	–2,4	53.085	6,3	7.833.097	–2,3
1995/96	7.576.783	–2,6	57.256	7,9	7.634.039	–2,5
1996/97	7.404.504	–2,3	62.548	9,2	7.467.052	–2,2
1997/98	7.208.531	–2,6	72.128	15,3	7.280.659	–2,5
1998/99	7.020.031	–2,6	80.509	11,6	7.100.540	–2,5
1999/00	6.841.776	–2,5	103.387	28,4	6.945.163	–2,2
2000/01	6.718.213	–1,8	136.816	32,3	6.855.029	–1,3
2001/02	6.602.367	–1,7	200.728	46,7	6.803.095	–0,8
2002/03 (1)	6.505.787	–1,5	301.458	50,2	6.807.245	0,1
2003/04 (2)	6.479.206	–0,4	388.290	28,8	6.867.496	0,9

(1) Datos provisionales. (2) Datos avance.

**Fuente:** Elaboración Fundación Encuentro a partir de Ministerio de Educación y Ciencia (2004): *Estadística de las Enseñanzas no Universitarias. Datos avance del curso 2003/04. Series e indicadores*; y Ministerio de Educación y Ciencia, *Estadística de la educación en España*, varios años.

alumnado extranjero a una matrícula decreciente y también al mantenimiento de unidades escolares.

Respecto a la evolución de la matriculación en las distintas comunidades autónomas (tabla 3), se aprecia un crecimiento sostenido en todas, aunque el alumnado extranjero se concentra básicamente en cuatro: Madrid, Cataluña, Comunidad Valenciana y Andalucía, que suman casi el 70% del total. Los crecimientos porcentuales son en general más altos en las comunidades autónomas con menor número absoluto de alumnos inmigrantes, pero hay que señalar casos como el de Murcia, La Rioja, Navarra y Aragón, cuyos espectaculares crecimientos porcentuales se han traducido en tasas de alumnado inmigrante sobre el alumnado total claramente superiores a la media nacional. Es éste el verdadero indicador clave para analizar y valorar el impacto de la inmigración en la escuela.

A este respecto, es interesante constatar el mapa que dibuja la ordenación de las comunidades autónomas en función de este indicador. Madrid, los archipiélagos y las comunidades del corredor del Ebro –con la excepción del País Vasco– y del eje mediterráneo hasta Murcia presentan las tasas más altas. Por el contrario, las comunidades de la meseta y del oeste –incluida Andalucía– tienen las más bajas. Se reproduce también aquí la división entre la España más dinámica y aquellos territorios que sufren el estancamiento o incluso el retroceso relativo en su actividad productiva. Este indicador nos permite preguntarnos por la situación de comunidades como La Rioja y Navarra, con altas tasas de alumnado inmigrante y que no suelen aparecer en el discurso público y mediático sobre inmigración y escuela.

**Tabla 3 – Evolución del alumnado extranjero en Enseñanzas de Régimen General por comunidades autónomas. Valor absoluto y porcentaje respecto al total de alumnos de cada comunidad autónoma. Cursos 1993/94-2003/04**

	Absoluto				Porcentaje		
	1993/94	1998/99	2003/04 (1)	% de variación	1993/94	1998/99	2003/04 (1)
Madrid	11.421	22.284	93.852	721,7	1,12	2,46	10,17
Baleares	1.240	3.499	14.809	1.094,3	0,86	2,49	10,08
La Rioja	106	366	3.409	3.116,0	0,21	0,85	8,15
Navarra	385	719	6.731	1.648,3	0,40	0,86	7,96
Murcia	458	1.925	18.254	3.885,6	0,19	0,83	7,64
C. Valenciana	5.713	7.759	52.049	811,1	0,72	1,11	7,47
Cataluña	14.590	16.851	76.387	423,6	1,23	1,65	7,38
Canarias	4.393	7.421	20.356	363,4	1,21	2,13	6,24
Aragón	639	1.374	11.323	1.672,0	0,31	0,75	6,23
Castilla-La Mancha	556	1.681	13.139	2.263,1	0,17	0,53	4,20
Ceuta y Melilla	417	129	1.150	175,8	1,46	0,43	3,81
Cantabria	111	423	2.493	2.145,9	0,11	0,48	3,22
Andalucía	4.802	8.605	43.378	803,3	0,30	0,59	3,09
Castilla y León	1.528	2.725	10.668	598,2	0,32	0,68	3,00
País Vasco	1.559	1.765	7.688	393,1	0,39	0,54	2,52
Asturias	343	601	3.085	799,4	0,17	0,38	2,36
Galicia (2)	1.471	1.622	6.539	344,5	0,27	0,36	1,68
Extremadura	191	760	2.980	1.460,2	0,09	0,37	1,58
<b>Total</b>	<b>49.923</b>	<b>80.509</b>	<b>388.290</b>	<b>677,8</b>	<b>0,62</b>	<b>1,13</b>	<b>5,65</b>

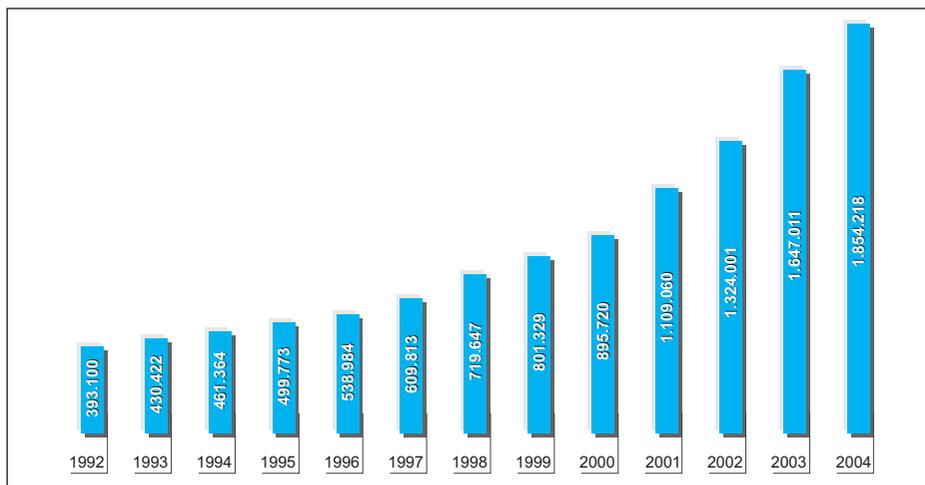
(1) Datos avance. (2) En el curso 2003/04 no se incluyen los datos del alumnado de Educación Infantil de 0 a 2 años.

**Fuente:** Elaboración Fundación Encuentro a partir de Ministerio de Educación y Ciencia (2004): *Estadística de las Enseñanzas no Universitarias. Datos avance del curso 2003/04. Series e indicadores*; y Ministerio de Educación y Ciencia, *Estadística de la educación en España*, varios años.

### 1.1 Su importancia en el ámbito escolar

La interpretación de la realidad actual del fenómeno migratorio es un tema ya estudiado en la mayoría de los informes globales o sectoriales que se realizan sobre la sociedad española. En esta línea, la Fundación Encuentro ha abordado la cuestión de la inmigración en la Parte Segunda de dos de sus anteriores Informes: “Los inmigrantes, un nuevo actor en la sociedad española” en 2001 y “La integración de los inmigrantes: desafío, interpretación, valoración” en 2003. La migración y los procesos que se producen en las sociedades receptoras se asume como uno de los más importantes fenómenos constitutivos de las sociedades industrializadas y desde su análisis podemos interpretar el momento actual de la sociedad y leer las claves de su futuro.

**Gráfico 1 – Evolución de los extranjeros con permiso de residencia o tarjeta en vigor. Datos a 31 de diciembre. 1992-2004**



**Nota:** Los datos de 2004 son a 30 de septiembre.

**Fuente:** Elaboración Fundación Encuentro a partir de datos de la Dirección General de la Policía.

Las cifras del epígrafe anterior se tornan más relevantes con la evolución de los datos sobre inmigración en España en esos mismos años, como refleja el gráfico 1. La población extranjera con permiso de residencia en nuestro país se ha cuadruplicado en poco más de 10 años, con incrementos de gran magnitud desde el año 2000.

A estos datos hay que agregar, siempre con mucha cautela, las estimaciones sobre población extranjera indocumentada, ya visible desde el funcionamiento generalizado del sistema de empadronamiento continuo, aunque éste no indique con exactitud la magnitud de esta población “sin papeles”. Este hecho es importante en el ámbito educativo, ya que los hijos de estos inmigrantes sin documentación legal en España o sobrevenidos indocumentados acuden a la escuela y, aunque la escolarización esté totalmente asegurada hasta los 16 años y con determinadas limitaciones hasta los 18 años, ser hijo de inmigrante indocumentado incide indirectamente en la estabilidad del proceso de escolarización.

Así, la diferencia entre empadronados y extranjeros con permiso de residencia en junio de 2004 podía estimarse en torno al millón de personas, cifra que seguramente será mayor si tenemos en cuenta que no todos los que están en España sin documentación se empadronan<sup>15</sup>.

<sup>15</sup> Según el Padrón, a 1 de enero de 2003 residían en España 2.664.168 extranjeros, frente a los 1.324.001 extranjeros con permiso de residencia en vigor a 31 de diciembre de 2002, una diferencia de más de 1.300.000.

Esta posibilidad de rica lectura del presente y del futuro se potencia si nos acercamos al fenómeno migratorio desde el ángulo de la escuela. Al situar en la escuela el análisis del hecho migratorio, en la Fundación Encuentro hemos iniciado el debate sobre aspectos educativos estrechamente relacionados con las migraciones, como son: la sociedad intercultural, los nuevos principios educativos que fundamentan el *aprender a vivir juntos* o la situación de los actores educativos ante los retos del siglo XXI. Se analizan cuestiones como la tensión constante entre escuela pública-escuela concertada, el estado actual de la función docente, la participación de los padres, entre otros; y en el *Informe España 2004* se señala la entidad suficiente que tiene la inmigración en la escuela como para ser abordada en un capítulo específico<sup>16</sup>.

El análisis individualizado de este tema se apoya en que un número importante de los hijos de la inmigración están hoy en el sistema educativo, otros entrarán en los próximos años y la mayoría de éstos estará entre los adultos de la sociedad venidera. Ante esto, debemos preguntarnos por los resultados de su paso por la escuela hoy y, de cara al futuro, por la optimización de los procesos educativos que se producen en el sistema educativo.

Más aún, los datos y los pocos estudios realizados revelan que hay ya jóvenes inmigrantes que han estado escolarizados, algunos durante unos pocos años. Y este paso por la escuela ha producido unos resultados que no se pueden dejar de sopesar, tanto en sus prácticas de inserción social como en los procesos educativos desarrollados en el ámbito familiar, escolar y social<sup>17</sup>.

Son muchas las preguntas que seguimos haciéndonos sobre la educación: sus fines, los valores que debe transmitir y las reformas y contrarreformas necesarias; hasta dónde llega la responsabilidad de la escuela en las situaciones de profunda desigualdad de todo orden que afectan a grandes grupos de población y cuál es su papel para no agravar desigualdades escolares que no se originan en el sistema educativo, pero que pueden acrecentarse en éste<sup>18</sup>, etc. A ellas se añaden hoy, en esta España receptora de inmigrantes, muchos y nuevos interrogantes ante la incorporación de nuevos colectivos que plasman la diversidad en los centros escolares.

En la escuela se está produciendo un conjunto muy heterogéneo de prácticas socioeducativas. Al analizar éstas y sus resultados hay que pre-

---

<sup>16</sup> Fundación Encuentro (2004): *Informe España 2004*. Madrid: Fundación Encuentro, 126-ss.

<sup>17</sup> Véase Cachón, L. (2003).

<sup>18</sup> Esta idea, si bien matiza la responsabilidad de la escuela ante las desigualdades sociales y educativas con que muchos alumnos llegan al sistema educativo, no deja de señalar que por acción u omisión puede acrecentarlas.

guntarse cuál es la función de la escuela en una sociedad compleja, marcada por la incertidumbre, por la desigualdad, que tiene que construir urgentemente nuevas formas de cohesión social que incluyan la pluralidad, la diversidad e incardinan a los nuevos ciudadanos en procesos inclusivos.

La escuela reconoce ya explícitamente la diversidad de su alumnado, pero el tratamiento y la gestión educativa de ésta añade una complejidad nueva a la siempre compleja cuestión escolar. Lo nuevo es, básicamente, que casi 400.000 extranjeros de 160 nacionalidades están escolarizados en el sistema educativo, desde Educación Infantil hasta donde puedan o quieran llegar. Durante un tiempo –que será como mínimo de diez años si completan todo el ciclo obligatorio– estarán adquiriendo un capital instrumental, cultural y social valioso para su “ciudadanización” y previsiblemente continuarán el proceso, largo proceso, iniciado por sus padres inmigrantes, de ir integrándose en esta sociedad. ¿Cómo tiene que trabajar esta complejidad la escuela? ¿Qué instrumentos tiene y debe conservar y cuáles están obsoletos y debe eliminar? ¿Qué puede aportar a la vida adulta de esta población hoy joven, en cuanto a su inserción social y especialmente al mercado laboral? ¿Qué mecanismos debe poner en juego para que los jóvenes no abandonen prematuramente el sistema educativo para ocupar trabajos no cualificados, reproduciendo la situación laboral de sus padres?

No hay respuestas unívocas para todas estas preguntas, pero una idea ha emergido hace tiempo en el contexto educativo global: los sistemas educativos, en especial los de escolarización obligatoria, son fundamentales en los procesos de inclusión social<sup>19</sup> –definida ampliamente como el acceso a las condiciones suficientes para participar efectivamente en la vida económica, social y cultural, estableciendo relaciones con la sociedad en la

---

<sup>19</sup> La importancia de la educación –y del papel de los sistemas educativos– para el desarrollo de los individuos y de la sociedad no es un tema nuevo, pero se ha analizado en estas dos últimas décadas a partir de los factores –complejos y multidimensionales– que inciden en los procesos de exclusión social y de las políticas productoras de la inclusión. En esta línea, son muchos los trabajos que estudian el papel de los sistemas educativos y los distintos elementos que inciden en la escolarización, su proceso y resultados. El documento final *Equity of the European Educational System* (Project Socrates SO2-61OBGE) expone los resultados de aplicar un conjunto de indicadores en los sistemas educativos de varios países europeos; Marchesi, A. (2000): “Un sistema de indicadores de desigualdad educativa”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 23: 135-162, propone un sistema de indicadores que analizan la relación entre desigualdades sociales y educativas; Klasen, S. (1999), realiza un recorrido por las políticas y prácticas institucionales en la escuela que podrían agravar las desigualdades sociales, tales como dotación de los centros, sistemas de etiquetamiento, segregación, evaluaciones condicionadas por el origen social, etc. Abordan también este tema las conferencias de educación y las de ministros europeos de educación, organizadas por la UNESCO, los últimos análisis sobre pobreza y educación del Banco Mundial y la mayoría de los documentos que publica *on-line* el Consejo Escolar de Castilla y León.

que vive, y para poder ejercer los derechos civiles, políticos y sociales inherentes a su condición de ciudadano–.

Como institución, la escuela tiene una naturaleza inclusiva –en su concepción, no siempre en sus prácticas– al facilitar el acceso y promoción educativa de los niños y jóvenes de los grupos más vulnerables, entre los que están los inmigrantes. ¿Todos? No, no queremos asociar inmigración con exclusión social, con fracaso escolar. Demasiado se asocia ya la inmigración con los problemas actuales de nuestra sociedad, con carencias, con conflictos, con problemas de convivencia, con pérdida de unidad cultural, etc., sin contrastar las ideas y opiniones vertidas con un análisis serio de la realidad. Pero, en tanto que grupos nuevos con otro origen nacional y con restricciones jurídicas como extranjeros de determinados países, con referentes culturales distintos y aún en la etapa de adquirir las pautas y modos de funcionar de la sociedad receptora, sujetos a una discriminación laboral que los sitúa en determinados sectores productivos, limitados en su acceso a los servicios y prestaciones sociales, sí son un colectivo vulnerable y con riesgo de exclusión.

## **2. La red de actores en el sistema educativo**

La escuela constituye un micro, pero estructurado, sistema social, en el que un conjunto conectado de factores produce una determinada manera de funcionar de todos los actores que forman parte de ella. En nuestra habitual pretensión de tomar el pulso a la realidad escuchando las voces de los distintos actores que construyen y participan en la red de los fenómenos, nos centraremos en los relatos que nos hablan sobre qué está ocurriendo en la escuela desde que escolariza al alumnado inmigrante y dónde se plantean programas de atención a la diversidad. Escuchar a los actores es conocer la realidad viva del espacio escolar, la red de variables que dan forma al hecho educativo. Cada actor se sitúa de una manera propia ante las políticas educativas específicas, los sistemas de formación inicial y permanente del profesorado, el sistema de admisión, el proyecto educativo de centro, el desarrollo curricular, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, las actividades extracurriculares, las interacciones que se producen en los distintos espacios del centro –aula, recreos–, la atención a los padres, el trabajo en equipo, etc. El conjunto de actores condicionantes y condicionados configura un tipo de centro educativo que opera como una totalidad.

Pensemos, por ejemplo, en cómo puede haber influido en el profesorado de ESO la confusión sobre la aplicación o no en las distintas comunidades autónomas de las medidas básicas reguladas por la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002. Profesores con distintas opiniones y expectativas, directores y equipos educativos que, iniciado ya

el proceso de matriculación, no sabían si podían ofrecer itinerarios formativos, padres que preguntaban, alumnos que desconocían sus posibilidades para el curso siguiente, programaciones anuales interrumpidas, etc. Pensemos en los efectos de una matriculación no prevista de alumnado inmigrante y con necesidades educativas específicas, o de la no aprobación de financiación de un programa de compensación educativa para un centro que lo ha venido desarrollando en años anteriores.

La realidad educativa y la percepción que cada actor tiene de ella es demasiado heterogénea para poder hacer generalizaciones. Así, los profesores narran historias contrapuestas, perciben de manera diversa su propia posición docente y sus estrategias y habilidades para la acción educativa en el ámbito escolar; y, en consecuencia, su discurso refleja muchas contradicciones. Más homogéneo, aunque menos estudiado, es el de los alumnos y sus padres. Y, dejando de lado opiniones arrebatadas poco propias de un político o funcionario público, las administraciones educativas tienen también una opinión bastante homogénea. Administraciones y equipos educativos coinciden en algunos puntos, fundamentalmente en que el hecho migratorio y la escolarización de alumnado inmigrante los sorprendió sin que nadie (administraciones educativas, centros escolares, equipos educativos, niños y familias autóctonas) estuviera preparado mínimamente o, al menos, suficientemente para ello.

Los distintos actores viven intensamente una realidad que no pueden soslayar y que intentaremos reflejar. A excepción de las administraciones educativas, que circunscriben su discurso al ámbito de la gestión de las políticas y, por tanto, éste es cauto y posibilista, de proyectos en marcha, logros conseguidos y retos hacia el futuro, el resto de los actores dan sus opiniones abiertamente. Por eso no ha de sorprendernos encontrar tanto profesores como equipos educativos que presentan su centro como un modelo de integración de las diferencias y de atención a la diversidad, mientras otros directamente consideran que su escuela es un auténtico gueto. No extraña tampoco que los primeros, incluso alabando su modelo educativo integrador, critiquen profundamente la falta de distribución equilibrada del alumnado inmigrante o con necesidad de atención específica entre centros de la misma red. Tampoco deberá extrañarnos que haya centros que consideran estar bien equipados tanto en recursos humanos como en materiales, mientras que otros creen carecer de casi todo. En suma, la heterogeneidad está presente en todo: en el alumnado, en los centros y en las medidas que se han puesto en marcha, en la percepción de la situación de cada actor, en las expectativas, en los niveles de satisfacción, en los proyectos futuros.

Pero toda esta heterogeneidad propia de cada centro y de sus actores no excluye que se apueste por la educación intercultural como un enfoque propositivo desde el que la escuela puede gestionar y promover de manera más adecuada la diversidad existente.

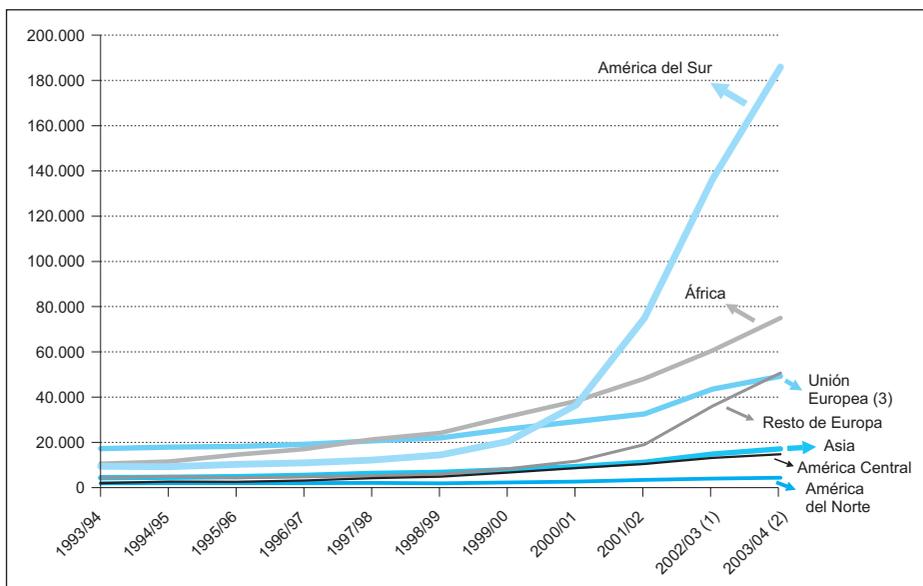
## 2.1 Los alumnos

### La diversidad del alumnado inmigrante

Hablar de alumnado inmigrante como un grupo homogéneo es caer en una falsa generalización. El alumnado inmigrante, como la inmigración de la que procede, constituye un colectivo heterogéneo. Proceden de países diferentes; emigran con el grupo familiar, o en diferentes momentos de la migración de sus padres o han nacido aquí; han sido escolarizados de manera regular o irregular en sus países de origen o es la primera vez que se incorporan a un sistema educativo; tienen como lengua materna el español u otra lengua distinta; sus padres pueden ser residentes legales en España o estar indocumentados; pueden tener trabajo estable, precario o no tenerlo.

Constatada ya la importancia y magnitud de la población extranjera escolarizada en el sistema educativo no universitario, vamos a analizar su procedencia por área geográfica para precisar un poco más su perfil. El colectivo más numeroso desde el curso 2001/02 es el procedente de América del Sur, seguido por el de origen africano, grupo de ciudadanos no comu-

**Gráfico 2 – Evolución del alumnado extranjero en Enseñanzas de Régimen General por área geográfica de procedencia. Cursos 1993/94-2003/04**



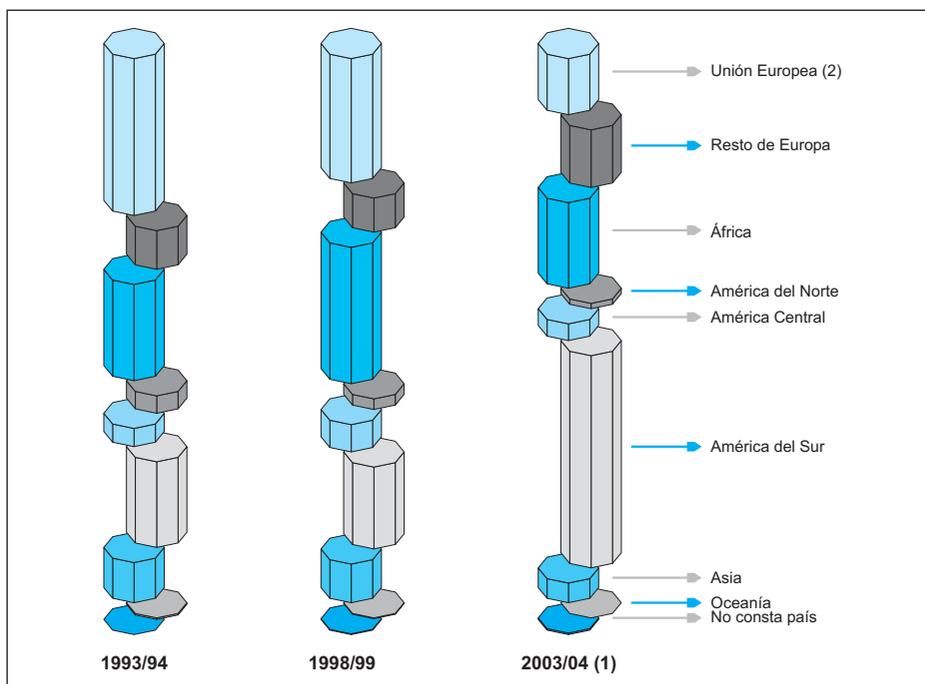
(1) Datos provisionales. Incluye 965 alumnos de Educación Especial, 798 de Enseñanzas Artísticas y 5.820 de Enseñanzas de Idiomas. (2) Datos avance. Incluye 1.436 alumnos de Educación Especial, 998 de Enseñanzas Artísticas y 7.463 de Enseñanzas de Idiomas. (3) En el curso 1993/94 no se incluye a los alumnos de Austria, Finlandia y Suecia.

**Fuente:** Elaboración Fundación Encuentro a partir de Ministerio de Educación y Ciencia (2004): *Estadística de las Enseñanzas no Universitarias. Datos avance del curso 2003/04. Series e indicadores.*

nitarios más grande hasta dicho curso; a continuación, los países de la UE y los del resto de Europa, básicamente los denominados países del Este, que en el último curso superan ligeramente a los anteriores; y, finalmente, el resto de las áreas geográficas, con volúmenes poco relevantes. En el gráfico 2 se puede observar el espectacular aumento de los alumnos procedentes de América del Sur, que en apenas cinco años han multiplicado por nueve su número (de 20.512 en el curso 1999/00 a 185.861 en el curso 2003/04); en el mismo período, los procedentes de África han crecido en poco más de dos veces (de 31.613 a 74.960). Es interesante constatar la disminución del porcentaje de alumnado de la UE matriculado, mientras ha aumentado considerablemente el procedente de los países del resto de Europa –básicamente países del Este como Bulgaria, Rumania y Rusia– (gráfico 3).

Si desagregamos estos datos por el país de procedencia (tabla 4), los alumnos ecuatorianos y los colombianos son, por este orden, los dos colectivos de América del Sur que más han aumentado, junto a una creciente presencia del colectivo argentino. También se aprecia que el alumnado

**Gráfico 3 – Evolución del alumnado extranjero en Enseñanzas de Régimen General por área geográfica de procedencia. En porcentaje. Cursos 1993/94-2003/04**



(1) Datos avance. Incluye 1.436 alumnos de Educación Especial, 998 de Enseñanzas Artísticas y 7.463 de Enseñanzas de Idiomas. (2) En el curso 1993/94 no se incluye a los alumnos de Austria, Finlandia y Suecia.

**Fuente:** Elaboración Fundación Encuentro a partir de Ministerio de Educación y Ciencia (2004): *Estadística de las Enseñanzas no Universitarias. Datos avance del curso 2003/04. Series e indicadores.*

**Tabla 4 – Evolución del alumnado extranjero de seis países en Enseñanzas de Régimen General. Cursos 1999/00-2003/04**

	1999/00		2000/01		2001/02		2002/03 (1)		2003/04 (2)	
	Absoluto	% sobre total	Absoluto	% sobre total	Absoluto	% sobre total	Absoluto	% sobre total	Absoluto	% sobre total
Ecuador	3.640	9,0	10.029	16,5	27.015	25,4	56.608	32,1	88.171	37,1
Marruecos	24.938	61,5	30.120	49,5	38.169	35,9	47.099	26,7	58.837	24,7
Colombia	4.588	11,3	10.565	17,4	23.707	22,3	35.679	20,2	37.637	15,8
Argentina	3.085	7,6	3.955	6,5	7.397	7,0	16.933	9,6	22.848	9,6
Rumania	1.281	3,2	2.602	4,3	5.357	5,0	13.588	7,7	21.405	9,0
China	3.008	7,4	3.602	5,9	4.671	4,4	6.501	3,7	8.949	3,8
<b>Total</b>	<b>40.540</b>	<b>100</b>	<b>60.873</b>	<b>100</b>	<b>106.316</b>	<b>100</b>	<b>176.408</b>	<b>100</b>	<b>237.847</b>	<b>100</b>
% de estos países respecto al total del alumnado extranjero	39,2		44,5		53,0		57,1		59,7	

(1) Datos provisionales. Incluye los alumnos de Educación Especial, de Enseñanzas Artísticas y de Enseñanzas de Idiomas. (2) Datos avance. Incluye los alumnos de Educación Especial, de Enseñanzas Artísticas y de Enseñanzas de Idiomas.

**Fuente:** Elaboración Fundación Encuentro a partir de Ministerio de Educación y Ciencia (2004): *Estadística de las Enseñanzas no Universitarias. Datos avance del curso 2003/04. Series e indicadores.*

marroquí continúa siendo la primera nacionalidad procedente de África, aunque disminuye su peso porcentual en el total del alumnado extranjero. El colectivo rumano es el grupo más numeroso de los llamados países del Este; por último, los alumnos chinos mantienen un crecimiento constante, aunque se reduce su porcentaje en el total de alumnos de este grupo.

### **Similitudes y diferencias con el alumnado autóctono. Vivir entre dos culturas, ¿o tres?**

El alumno inmigrante es, ante todo, un educando con potencialidades y necesidades educativas e intereses similares a las de los alumnos de su grupo de edad, ya sean extranjeros de otros colectivos o autóctonos. Pero sería absurdo no reconocer que presenta una serie de características que lo hacen peculiar y diferente a estos últimos. Sean nacidos aquí o en sus países de origen, su primera socialización se produce en su grupo familiar; que, dependiendo del tiempo que lleve en España y del peso que su cultura haya ejercido en la estructura de su vida personal, familiar y social, está aún nutriéndose de su cultura de origen, de sus modos de vida, con muchas referencias socializadoras de sus países de procedencia.

Suele decirse que estos hijos de la inmigración viven entre dos culturas, la de origen y la de acogida. Su proceso de socialización secundaria –al comenzar la escuela– se define, siguiendo a Gokalp<sup>20</sup>, como *socializa-*

<sup>20</sup> Gokalp, A. (1984).

*ción diferencial*; esto es, recibirán pautas de vida y valores de su lugar de origen que tendrán que integrar, al mismo tiempo, con la cultura escolar y social del lugar de acogida. Este alumnado tendrá que intentar integrar un capital cultural transmitido por sus padres con sus propias experiencias y prácticas de la sociedad de acogida y con un capital instrumental –el que les aportará la escuela y las relaciones sociales– necesario para insertarse en esta sociedad. Una tarea difícil de cuyos resultados aún se sabe poco, aunque ya se hable de “conflictos de identidad”.

Tanto sus similitudes como sus diferencias son percibidas por los otros actores del centro escolar.

### **La visión general sobre los alumnos por parte del profesorado**

Cuando se habla del alumnado, el problema principal es que sus propias voces son poco escuchadas. Los profesores suelen hablar de cómo los perciben ellos y en esta percepción actúan factores que pueden alejarnos del propio alumnado.

Un primer factor es la adscripción a un grupo étnico o cultural. A un alumno o un grupo de alumnos se les atribuyen rápidamente las características de su colectivo, y a partir de ellas se explica su comportamiento, su trayectoria académica; en suma, los resultados esperados. Así, utilizando dos casos extremos, suele decirse que los alumnos de un colectivo determinado son educados, obedientes, esforzados, que lograrán rápidamente normalizarse en su curso, aunque se hayan escolarizado a cualquier edad. De otro colectivo, sin embargo, se dice lo contrario: rebeldes, cerrados en sí mismos, sin capacidad de esfuerzo, sin interés; en definitiva, que están en la escuela sin querer y esperando salir cuanto antes de ella. Y no es el dominio o no de la lengua de la escuela lo que marca estas expectativas, porque, aun hablando otra lengua, el profesorado percibe a determinados colectivos como laboriosos y responsables, con voluntad de aprender y hasta con un buen nivel comunicativo.

A este primer factor se suma un segundo, la construcción de expectativas positivas o negativas por parte del profesor hacia determinados alumnos en función del colectivo al que pertenecen. Es sabido que las expectativas orientan la acción educativa, la enseñanza del profesor y las respuestas del alumno (el efecto de la profecía que se cumple a sí misma, conocido como efecto Pigmalión)<sup>21</sup>.

La percepción del profesorado es, en general, positiva respecto a los alumnos que están en Educación Primaria. Sin embargo, esta situación

---

<sup>21</sup> Varios estudios del ámbito de la psicología social analizan el sistema de construcción de expectativas. Véase Colectivo AMANI (1994): *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Editorial Popular.

cambia en Educación Secundaria, ya que señalan que se encuentran a “disgusto” y no avanzan en el aprendizaje, por lo cual sólo ven como solución integrarlos en un Programa de Garantía Social<sup>22</sup> (según LOGSE), y no son pocos los que, ante esta situación, cuestionan la extensión de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años.

### **La percepción de los propios alumnos respecto a la escuela**

En general, el alumnado inmigrante manifiesta estar a gusto en el centro escolar. Es cierto que la incorporación, asociada a estar recién llegados a la sociedad receptora, es dura, teñida de negatividad y de deseos de volver a su país. Esta situación se agrava cuando ha habido una reagrupoación familiar reciente y el niño o niña ha pasado un tiempo, que pueden ser años, separado de sus progenitores o de uno de ellos, viviendo con abuelos u otros familiares. Pero tanto estos alumnos, pasado un tiempo, como los que han migrado con sus padres perciben la escuela como un lugar seguro y agradable, un espacio para aprender y hacer amigos de muchos países –la vivencia positiva de convivir con varias culturas–, con profesores muy buenos, y pasa a un segundo plano el hecho de que sus resultados académicos no sean muy positivos.

### **Su proceso de escolarización y los resultados académicos**

Si se inician en Educación Infantil o en los primeros cursos de Educación Primaria (6-8 años), la adaptación, el aprendizaje de la lengua vehicular y de la cultura escolar no tiene mayor dificultad. Pero, ¿se puede afirmar esto provengan de la cultura que provengan? En general se opina que sí, pero con algunas reservas. La adaptación, más que por la procedencia cultural, está condicionada por las características del contexto familiar, el interés de los padres por la escuela y primordialmente por el tipo de vínculo –más cerrado o más flexible– que tengan con sus referentes culturales de origen. Dadas las edades que comprende la Educación Primaria, se podría pensar que el peso de la cultura no se siente tanto en esta etapa, pero la situación de estos alumnos se complica cuando se dan las siguientes condiciones: escolarización tardía en los últimos cursos de Educación Primaria con una escolarización previa deficiente y lengua materna distinta a la vehicular de la enseñanza.

En general, el centro educativo de Educación Primaria tiene recursos para lograr que estos alumnos se acomoden rápidamente al ritmo es-

---

<sup>22</sup> En el curso 2003/04, el 4,4% del alumnado que estaba en algún Programa de Garantía Social era extranjero. Esta cifra supone el 1,7% del alumnado extranjero que cursa la ESO. Si bien es un porcentaje que ha aumentado progresivamente, es todavía bajo para confirmar las opiniones de muchos profesores. Véase *Boletín CIDE*, diciembre 2003, 12.

colar: adaptaciones del currículo escolar a los diferentes niveles de los alumnos; atención específica con profesores de apoyo fuera del aula, sobre todo en cuestiones de enseñanza de la lengua y cuando existen importantes desfases curriculares por no haber sido escolarizado en el país de origen; adaptaciones del material didáctico; actividades para dar a conocer los usos y costumbres de otras culturas; programas de acogida; proyectos internos de integración de alumnos extranjeros/inmigrantes, etc. En este sentido, algunos centros desarrollan aún más estos dispositivos, optimizándolos a fin de evitar el aislamiento y la segregación de este alumnado. Y si algo dejan de aprender en el camino, tengamos en cuenta que –y esto lo señalan muchos profesores– muchos alumnos autóctonos también pasan a la Educación Secundaria sin haber adquirido las competencias que se establecen en la Educación Primaria. Es decir, que en la Educación Primaria el alumnado inmigrante, aun con déficit educativo, no se desvía mucho de los resultados generales de la mayoría de los alumnos.

Aun así, conviene destacar que, tal y como queda reflejado en el citado estudio del Defensor del Pueblo, “todavía hay un amplio porcentaje del profesorado que no realiza ningún tipo de adaptación”. Este dato es preocupante, puesto que la atención a la diversidad en el aula, que no está representada sólo por alumnos extranjeros, siempre requiere dichas adaptaciones. Es prácticamente imposible que en un aula de 25 alumnos todos lleven un ritmo similar.

Respecto al logro académico de los alumnos hijos de inmigrantes, hay que señalar que no existen en España, por el momento, estudios a gran escala sobre los resultados que obtienen. Para esto, sería pertinente no sólo conocer el sistema de evaluación que tienen los centros educativos ya protocolizados, sino también cómo lo aplican. Dada la complejidad de los factores que intervienen en el rendimiento académico y en el éxito o fracaso escolar, los estudios relacionan, de manera diferente, un conjunto de variables: las más interaccionales y comunicativas, que operan tanto dentro del ámbito escolar como en el entorno en que viven y se relacionan los alumnos; las socioeconómicas de la familia y las expectativas que se construyen en función de éstas; y las más propias de los procesos escolares, tales como programas específicos de enseñanza, adaptaciones curriculares, actuaciones docentes, sistemas de apoyo, etc.

A la espera de estudios que apliquen a todo el conjunto de la población autóctona y extranjera escolarizada el sistema de indicadores ya protocolizado para medir calidad y equidad<sup>23</sup>, la percepción general es que la tasa de fracaso escolar es preocupante. Así lo indican tanto los estudios

---

<sup>23</sup> Véase, por ejemplo, el informe *Equity of the European Educational System. A set of Indicators*, en <http://europa.eu.int>

realizados a gran escala –como el del Defensor del Pueblo y UNICEF español–, como los de nivel autonómico y los resultados de algunos centros consultados.

### **Momentos de transición y cambio fuerte: el paso de la Educación Primaria a la ESO, y los estudios postobligatorios**

La situación del alumnado inmigrante escolarizado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) tiene unas características específicas. En esta etapa confluyen un conjunto de problemas aún no resueltos de la configuración curricular e implementación de este ciclo educativo con un estado general de malestar por parte de los profesores, a lo que se añade la desmotivación y los conflictos por parte de los alumnos y las propias características y problemas educativos de este alumnado<sup>24</sup>.

Este momento de transición fuerte de un ciclo a otro no se vive de igual forma en los centros concertados que en los públicos. En los colegios concertados este cambio queda atenuado si el alumno cursa todos sus estudios en el mismo centro, algo usual ya que es frecuente que se impartan en un mismo espacio escolar todos los niveles educativos no universitarios. Además, esta misma estructura ha facilitado la implementación de la ESO como ciclo educativo propio. En la red pública, la ESO puede impartirse en centros que además tienen Educación Primaria, en institutos donde también se cursa Bachillerato y Formación Profesional o sólo Bachillerato.

A esto se añade que la estructura curricular de la ESO apenas ha completado su implementación en fechas recientes. Desde el curso 2001/02 se imparten todas las enseñanzas contempladas en la LOGSE.

Además, hay que considerar las complicaciones de la entrada de un alumnado de tan sólo 12 años en los centros de Educación Secundaria, donde –como ya se ha apuntado– se presentan situaciones de desajuste, inmadurez, problemas de convivencia, etc. A ello se suman los problemas propios del profesorado de este ciclo que, al provenir de centros de Educación Primaria, tienen dificultades para situarse en las plantillas docentes de los institutos, en especial para mantener las relaciones fluidas y de trabajo que son indispensables para que los equipos docentes funcionen con eficacia.

Estas situaciones constituyen condicionantes previos de un ciclo educativo al que se incorpora el alumnado de origen inmigrante sin haber es-

---

<sup>24</sup> La situación actual de la ESO y la escolarización de alumnado inmigrante en este ciclo educativo, con todas las consecuencias que conlleva, queda muy reflejada en el discurso de los profesores y responsables de los centros educativos. Véase Pérez-Díaz, V., Álvarez-Miranda, B. y González-Enríquez, C. (2001): *España ante la inmigración*. Barcelona: Fundación La Caixa, Colección Estudios Sociales.

tado antes escolarizado en el sistema educativo español y que está en una doble situación de “momento de transición fuerte”: recién llegado a España con 12 o más años y escolarizado en Educación Secundaria. Este alumnado es el que más dificultades ofrece para el trabajo pedagógico y social. En la estructura actual de la Educación Secundaria, la escuela no cuenta con recursos adaptados, de aplicación flexible, que promuevan la permanencia voluntaria de estos jóvenes hasta los 16-18 años.

Los profesores muestran su frustración y preocupación. Reconocen la falta de recursos adecuados para despertar el interés y la motivación de estos alumnos que, además, rompen las rutinas escolares. Se podría decir que estos alumnos no quieren estar en la escuela sino, en todo caso, trabajando. Aunque sería generalizar mucho, porque hay alumnos con estas características y de distintas nacionalidades, de 14 y 15 años, que, matriculados en Programas de Garantía Social, quieren lograr los aprendizajes mínimos y dominar la lengua, y son considerados en su escuela como alumnos ejemplares.

Respecto a la continuidad de este alumnado en los niveles postobligatorios, las cifras indican que la matriculación decae notoriamente: solamente representa el 2,4% del alumnado de Bachillerato y el 2,5% del de los Ciclos Formativos (tabla 1). Para explicar este descenso hay que tener en cuenta varios factores: en primer lugar, hay alumnos inmigrantes que no continúan en los ciclos postobligatorios y se insertan en el mercado laboral por decisión propia o de la familia; otros no lo hacen porque lograron concluir con muchas dificultades los estudios obligatorios; por último, no hay que olvidar las restricciones que impiden cursar los ciclos postobligatorios a quien no sea residente.

La tabla 5, elaborada a partir de los datos del Censo de 2001, aunque recoja la escolarización del curso 2001/02, ya muy superado respecto a las cifras actuales, relaciona grupo de edad y escolarización. Se observa que solamente el 32,6% de los jóvenes extranjeros entre 16 y 18 años está escolarizado, frente a un 83,6% de los españoles en ese grupo de edad.

**Tabla 5 – Tasa bruta de escolarización por grupos de edad. Curso 2001/02**

	<b>Total</b>	<b>Extranjero</b>	<b>Español</b>
Menores de 5 años	53,4	48,8	53,6
De 6 a 11	104,8	98,0	105,1
De 12 a 15	109,5	91,6	110,2
De 16 a 18	82,0	32,6	83,6
<b>Total</b>	<b>86,6</b>	<b>71,3</b>	<b>87,2</b>

**Fuente:** Elaboración Fundación Encuentro a partir de Ministerio de Educación y Ciencia (2004): *Estadísticas de la educación en España. 2001-2002*; e INE (2004): *Censo de población 2001*.

Con todas las dificultades para hacer una interpretación válida sobre esta brusca caída de la matriculación en los estudios postobligatorios, en las estadísticas que elaboran muchos de los centros consultados, las tasas de absentismo y de abandono escolar son altas: no logran concluir satisfactoriamente la ESO aproximadamente un 30% del alumnado inmigrante.

## 2.2 Los profesores

Con respecto a la presencia de alumnos inmigrantes en los centros, los profesores se encuentran con una serie de circunstancias nuevas a las que les es complicado atender y enfrentarse, debido principalmente a la falta de formación, algo que demandan.

Desde los años noventa se han llevado a cabo diversos estudios sobre las opiniones, percepciones y actitudes del profesorado ante la llegada de alumnos inmigrantes<sup>25</sup>. La mayoría de ellos han llegado a una serie de conclusiones similares. De todos estos estudios, el más representativo es el del Defensor del Pueblo, porque se ha realizado a escala nacional.

Uno de los aspectos más clarificadores de este y otros estudios similares es que el profesorado mantiene opiniones y actitudes diferentes en función del porcentaje de alumnado inmigrante escolarizado en el centro. Por lo general, cuanto más alto es el porcentaje (especialmente a partir del 30%), en mayor medida se quejan de que la presencia de este tipo de alumnos es negativa para el centro, influye sobre el rendimiento académico del grupo, afecta al prestigio del centro y a la demanda de alumnos, disminuyen sus expectativas con respecto al alumnado, manifiesta un menor grado de satisfacción con relación a su trabajo y al centro... Sin embargo, a la hora de proponer cambios para mejorar el centro y la atención al alumnado, se muestran de acuerdo en solicitar una serie de medidas similares, como la disminución del número de alumnos por aula y la incorporación de profesores de apoyo. También coinciden en la insuficiente ayuda que reciben por parte de la administración educativa, aunque esta valoración es ligeramente más positiva en aquellos centros donde hay un importante porcentaje de alumnos inmigrantes.

---

<sup>25</sup> Algunos de estos estudios son: Jordán Sierra, J. A. (1994): *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós; García Sánchez, J. N. (dir.), Cantón Mayo, I. y Palomo del Blanco, M<sup>a</sup> P. (1998): *Actitudes de profesores y maestros hacia la integración escolar de inmigrantes extranjeros*. León: Universidad de León; Álvarez Castillo, J. L. (dir.), García García, J. D., Sola Pedrajas, I., Castro Cardoso, D. y García Rodríguez, M<sup>a</sup> L. (2000): *La prevención y deconstrucción estereotípica en la formación de maestros interculturalistas: eficacia de un programa de educación cognitiva*. Córdoba: Universidad de Córdoba; Equipo Ceim (2003): *Actitudes ante la escolarización de menores de origen extranjero en la Comunidad Valenciana*, en [www.ceim.net](http://www.ceim.net); y Defensor del Pueblo y UNICEF-Comité Español (2003).

Con respecto al alumnado en general, el profesorado manifiesta que las relaciones entre ellos son buenas y valoran igualmente al alumnado autóctono que al inmigrante. No obstante, cuando se les pregunta sobre las relaciones entre los alumnos, el profesorado no tiene una opinión clara y definida. La mayoría cree que entre ellos se valoran igual, sin importar la procedencia, aunque un 26,2% piensa que se valora mejor al alumnado autóctono.

El profesorado, ante la llegada del alumnado inmigrante, ha tenido que tomar una serie de medidas con respecto a su metodología y a sus estrategias de enseñanza en el aula. Pero éstas son diferentes, de nuevo, en función del número y porcentaje de alumnos extranjeros que tiene en el aula. Resulta interesante que el profesorado se cuestione ahora su forma de enseñar ante la presencia de alumnos extranjeros que es cierto que presentan unas características singulares. Pero, no hay que olvidar que la diversidad siempre ha existido en nuestras clases y en nuestra sociedad; baste recordar al colectivo gitano.

Es curioso que tan sólo un tercio del profesorado manifieste no encontrarse preparado para atender las necesidades educativas del alumnado extranjero, cuando casi la mitad de ellos considera que es necesaria una preparación específica para facilitar la integración de dichos alumnos. Esta falta de concordancia entre las opiniones del profesorado también se observa en otros estudios y, principalmente, se debe a que es un asunto muy delicado en el que se unen muchos factores personales e internos. Además, refleja la división de opiniones entre aquellos profesores cuyo alumnado presenta un porcentaje alto de extranjeros y aquellos que o bien no han tenido contacto con estos alumnos o su presencia es muy reducida, lo que no le presenta serias dificultades.

Una variable que podría influir en las actitudes y estrategias del profesorado es la media de edad de este colectivo. Un estudio reciente, realizado por la Federación de Enseñanza de CC.OO.<sup>26</sup>, revela el “envejecimiento” del colectivo docente. Desde 1992 la edad media ha aumentado cuatro años, situándose en 43 años –44,3 en la enseñanza pública y 40,4 en la enseñanza privada–. En ese año, el 16% del profesorado de la enseñanza pública tenía más de 46 años, mientras que en 2004 aumenta al 41% y tan sólo el 18% es menor de 35 años, porcentaje que ascendía hasta el 40% en 1992. La tendencia de aumento es algo menor en la enseñanza privada.

El estudio de Marchesi y Pérez<sup>27</sup> refleja también la necesidad de renovar las plantillas del profesorado. El 72,7% del profesorado posee una

---

<sup>26</sup> Federación de Enseñanza de CC.OO. (2004): *La situación del profesorado y sus opiniones acerca de las condiciones de trabajo y del entorno educativo*. Madrid.

<sup>27</sup> Marchesi, A. y Pérez, E. M. (2004): *La situación profesional de los docentes*. Madrid: Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM), en [www.fuhem.es](http://www.fuhem.es)

antigüedad docente de más de diez años. Del 27,3% restante, el 6,4% ha ejercido de 0 a 3 años, el 8,8% de 3 a 5 años y el 12,1% de 5 a 10 años.

Todos estos aspectos son muy significativos a la hora de hablar de un nuevo modelo educativo, la educación intercultural (EI), ya que la mayoría del profesorado considera que este tipo de educación sólo es necesaria cuando existen alumnos extranjeros en el centro. Esta percepción está bastante apartada de uno de los principales fines de la EI, pues pretende formar a todas las personas para vivir en una sociedad multicultural, no sólo en un aula o centro multicultural. En la escuela se enseña a los alumnos a convivir en la sociedad, no sólo con sus compañeros de clase. Aunque en el centro no haya alumnos extranjeros o éstos sean pocos, esto no impide que se pueda llevar a cabo *un nuevo proyecto educativo intercultural*.

Esta situación, ya no tan nueva, requiere numerosos cambios en el sistema educativo: medidas y apoyo de las administraciones educativas; una nueva percepción de la escuela por parte de la sociedad; un cambio en la forma de enseñar del profesorado, y, sobre todo, en las actitudes de profesores, padres, alumnos y de la sociedad en general; la puesta en marcha de una *educación para la ciudadanía democrática*. Hay que reformar la preparación de los profesionales de la educación, modificar los planes de estudio de las carreras universitarias, ampliar la oferta de formación permanente para que el profesorado pueda reciclar sus conocimientos y prepararse para los cambios de la sociedad que también se ven reflejados en la escuela. Ya en 1994 y 1997, respectivamente, Marcelo y Esteve<sup>28</sup> apuntaban la necesidad de redirigir la formación del profesorado. En palabras de este último: "Nuestros sistemas de formación de profesores deben prepararles para atender y aceptar el cambio, ofreciéndoles las destrezas sociales necesarias para mejorar su capacidad de análisis y adaptación al cambio social".

Todos estos cambios requieren una nueva forma de pensar en la escuela. Como señala el propio Esteve en una publicación más reciente: "Una atención educativa de calidad para todos, también para los niños difíciles y más conflictivos, es la gran tarea educativa de la escuela del futuro"<sup>29</sup>.

### 2.3 Las familias

La escuela es un instrumento poderosísimo de socialización de la familia inmigrante. Comienza por la socialización de los menores inmigran-

---

<sup>28</sup> Marcelo, C. (1994): *Formación de profesores para el cambio educativo*. Barcelona: PPU; Esteve, J. M. (1997): *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.

<sup>29</sup> Esteve, J. M. (2004): "La formación del profesorado para una Educación Intercultural", en *Bordón*, 56, 1, 95-115.

tes y luego se proyecta con fuerza en el resto de su familia. Ésta también se siente interpelada por la escuela, por medio de la incorporación académica de sus hijos y de los valores de convivencia que recibe a través de ella. Como se observa, existe un doble movimiento en la interacción entre familia y escuela, que hace que ésta se reformule su acción con las familias inmigrantes y las familias inmigrantes lo hagan en relación con la concepción de la familia. Es decir, cada una se siente interrogada por la otra en lo que atañe a las funciones y maneras de ser de cada una.

Con respecto a la relación de la familia inmigrante con el sistema educativo hay que señalar que no se puede hablar de familia inmigrante en singular, debido a la variedad de situaciones y modelos de familia, determinada por la diversidad de la procedencia geográfica, social, cultural y étnica. Esta variedad influye en la dinámica escolar, lo que exige atenderla, conocerla, comprenderla y encarar nuevas formas de acción educativa.

Los distintos tipos de trayectorias de las familias inmigrantes influyen en la relación con la sociedad y la escuela española. Glassman<sup>30</sup> indica que existen trayectorias sociales, demográficas, migratorias, residenciales, comunitarias y culturales. Destacamos especialmente dos: las trayectorias migratorias y las trayectorias culturales.

○ **Las trayectorias migratorias.** El proyecto migratorio por el que ha optado la familia inmigrante influye en su relación con la escuela y la sociedad. Hay familias que encaran éste a corto plazo, otras a medio plazo, otras a largo plazo y las hay que lo consideran definitivo. Estos diversos “tiempos” inciden en las motivaciones y acciones de la familia respecto a la escuela. Puede ser muy distinta la motivación y actitud del alumno (y de su familia) que piensa que va a estar dos o tres años como mucho en España de la del que se lo plantea para toda la vida. De la misma manera, el esfuerzo y la dedicación de los padres en relación con el colegio pueden ser distintos según su proyecto migratorio.

También es relevante la forma en que se ha llevado a cabo el proceso migratorio, en el caso de los menores inmigrantes. Los alumnos que nacen en España tienen unas necesidades educativas distintas de los que han vivido un tiempo con su madre o padre en su país de origen o de los que han estado a cargo de sus abuelos u otros parientes, alejados de sus padres durante un cierto tiempo. También para los padres estas situaciones inciden en la forma de educar a los hijos y en los problemas asociados al alejamiento temporal de ellos.

---

<sup>30</sup> Glassman, D. (1996): “Trajectoires familiales. Pour une relation dynamique entre familles populaires et école”, en *Ecart d'identité*, 77, 27-30.

○ **Las trayectorias culturales.** En las trayectorias culturales se constata la diversidad de modelos y tipos de familias inmigrantes. Una primera distinción relevante es la de familias nucleares y familias extensas. El apoyo social que proporciona una red familiar extensa no es el mismo que el de una familia nuclear. De la misma manera, la estructuración de una familia monoparental tiene unas consecuencias distintas de la de una familia con ambos padres. Existen, además, familias monoparentales en las que quien tiene a su cargo a sus hijos varones es el padre, como es el caso de muchos marroquíes, y otras donde la madre es la que está sola con sus hijos, más frecuente en las familias latinoamericanas. Una tercera diferencia, que se cruza con las anteriores, depende de que el modelo familiar sea patriarcal o matriarcal. Las responsabilidades paternas y los roles de género se diferencian claramente en cada modelo.

Otro factor relacionado con el aspecto cultural de las trayectorias es el de las nuevas formas de negociación entre los alumnos inmigrantes y la escuela y entre ésta y la familia inmigrante. Las relaciones estarán modeladas en parte por las pautas culturales y étnicas de los países de origen de las familias inmigrantes, y, por otra, por las formas propias del sistema educativo español. Sin embargo, el desconocimiento mutuo de ambas realidades por parte de los profesores y los padres inmigrantes puede crear malentendidos.

### **Autopercepción de las familias inmigrantes**

La situación de precariedad laboral, inestabilidad socioeconómica, desconocimiento de la sociedad y de las pautas culturales y la incertidumbre, fruto de su propio proyecto migratorio, hacen que las familias inmigrantes se perciban con un fuerte grado de vulnerabilidad. Esta percepción se refleja en su preocupación por “proteger” a sus hijos de determinados aspectos sociales, culturales y religiosos que consideran dañinos. En particular, sobresale lo que denominan “permisividad moral”, comparada con la de sus países de origen, la falta de respeto de los alumnos autóctonos a la autoridad de los profesores y, por ende, a los padres, y el rechazo racista o xenófobo por parte de otros compañeros y de algunos profesores.

Por otra parte, la escasez o la ausencia de interacciones sistemáticas y permanentes con autóctonos o con las redes de éstos, acentuada por la inserción predominante en sus propias redes sociales étnicas, más la ausencia de marcos de referencia propiamente españoles que les permitan hacer comparaciones y establecer su propio criterio, intensifican esa percepción de fragilidad. Esto explica en parte la tendencia a recurrir a los servicios públicos, y en nuestro caso concreto al servicio educativo, porque les mitiga, en cierta medida, la inseguridad socioeconómica en que viven.

## **Percepción que las familias inmigrantes tienen de la escuela y del aprendizaje de sus hijos**

Fruto de las sucesivas interacciones establecidas con los profesores, las familias inmigrantes se hacen una composición del papel que desempeña el sistema educativo español. La imagen que tienen, con algunas excepciones, es positiva. Si lo comparan con los sistemas educativos de origen, consideran que el español es mejor y en la misma medida se desprende que sus expectativas han sido satisfechas. En especial, valoran positivamente la atención que reciben sus hijos en los centros y el seguimiento curricular por parte del profesorado. Aquellos padres que vigilan de forma más sistemática las tareas escolares de sus hijos en casa perciben más claramente las diferencias de métodos de enseñanza y de contenido con sus países de origen, en particular en la enseñanza de la lengua y de las matemáticas.

Sin embargo, en general, el desconocimiento del currículo escolar, de su contenido, ciclos, etc., influye en que, comparativamente con los españoles, manifiesten un nivel de exigencia de cumplimiento curricular menor. Por ejemplo, los padres inmigrantes suelen ignorar en qué ciclo su hijo debe saber leer y escribir, mientras que los españoles transmiten a los profesores dicha inquietud en el ciclo escolar correspondiente. En cambio, valoran más la buena socialización de sus hijos en el centro escolar medida a través de tres factores: que no tengan problemas de conducta, que tengan amigos en el centro escolar y que se lleven bien con los profesores.

Acerca de las expectativas que tienen las familias (o los padres) sobre el futuro académico y profesional de sus hijos, éstas se vinculan a su integración social en España y a su evolución académica. Ambas están muy interrelacionadas, ya que una buena integración social ayuda a una buena evolución académica, y viceversa. Para las familias, en general, la meta ideal es el acceso a los estudios universitarios para poder conseguir un empleo digno y una posición social bien valorada. Sin embargo, la meta realista, que muchas veces corrige la anterior, es la formación académica indispensable para una salida profesional y laboral más rápida. Pero estas expectativas pueden ser cercenadas por el fracaso escolar y las dificultades de integración escolar de los menores inmigrantes.

Por último, resumimos aquí una serie de situaciones que preocupan al sistema educativo de cara a las familias inmigrantes: la falta de participación de los padres en la escuela, en gran medida debido a los horarios laborales y a las dificultades de comprensión lingüística; el desconocimiento del sistema educativo, unos hacen más hincapié en los derechos y otros en los deberes; y, por último, el choque que se deriva

de distintas concepciones de las formas de interacción social, cultural, etcétera<sup>31</sup>.

## 2.4 El centro escolar

Aunque la educación intercultural como eje transversal que impregna la vida escolar atañe a todo tipo de centros y, por tanto, es independiente de la presencia o no de alumnado inmigrante, sólo nos referiremos a los que escolarizan alumnos inmigrantes o con necesidades de atención específica. Formalmente, los centros escolares se clasifican en dos tipos: los de la red pública y los de la red concertada. Con independencia del debate permanente sobre la existencia de una red de centros privados concertados, subvencionados en todos o algunos de sus niveles educativos obligatorios, del funcionamiento de sus sistemas de admisión de alumnado con necesidades educativas específicas y alumnado inmigrante, de la gratuidad de los servicios que están obligados a ofrecer por recibir fondos públicos, y esperando que estas cuestiones se diluciden con datos fiables y sin posturas ideológicamente irreductibles para lograr el beneficio de toda la escuela, consideramos que ambos tipos de centros forman parte de una gran red de servicio público y, como tal, tienen que funcionar dando respuestas adecuadas a las nuevas realidades de la escolarización.

Al hablar del centro educativo como actor nos encontramos con una gran divergencia en el tratamiento de la diversidad. Esto no es una crítica, ya que muchos estudios europeos sobre el ámbito escolar indican que no existe un solo modelo de escuela ni a nivel europeo ni estatal<sup>32</sup>. Y aunque esto dificulte la investigación comparativa de modelos de centro escolar y resultados académicos, los centros educativos ponen en juego, de entre todo el repertorio de recursos disponibles, aquellos que se adaptan mejor a su realidad inmediata, forjando así su peculiaridad como centro<sup>33</sup>.

### La “lectura” del entorno y su condicionamiento

El entorno es una realidad viva que se introduce cada día en la escuela. La escuela siempre ha estado pulsando necesariamente las condiciones educativas, familiares, sociales y económicas de sus alumnos, porque ha sido consciente de la influencia que ejercen en su escolarización.

---

<sup>31</sup> Red de Menores Extranjeros Escolarizados (2001): *Informe correspondiente al primer semestre de 2001*; Red de Menores Extranjeros Escolarizados (2003): *El entorno familiar de los menores de origen extranjero escolarizados en Madrid*. Ambos en [www.inmersomigracion.upco.es](http://www.inmersomigracion.upco.es)

<sup>32</sup> Véase el citado *Child Immigration Project*.

<sup>33</sup> Esta idea no significa que no exista un ordenamiento formal del sistema educativo en cada país, tal como lo establece la legislación educativa propia de cada Estado.

En este sentido, han sido y son los maestros y profesores los observadores por excelencia de aquella frase que señala que cuando un niño va a la escuela lleva su vida, su entorno, en el macuto. Lo nuevo de todo esto es la incorporación de esta lectura del entorno y su consideración a la hora de diseñar formalmente el proyecto educativo propio del centro. Así, existen escuelas que prevén cambios importantes en su matriculación por la llegada de flujos de inmigrantes a la localidad y los asumen en su proyecto<sup>34</sup>.

Las experiencias son variadas. Hay centros que trabajan coordinadamente para diseñar y poner en práctica proyectos educativos que interviengan con sentido de realidad en el entorno familiar, social y cultural de estos alumnos; pero otros ni siquiera lo elaboran en equipo, sino que les viene dado de la dirección o, si lo formulan, sus objetivos siguen ajenos a la realidad que los condiciona.

Un aspecto esencial en el Proyecto Educativo de Centro que concierne a la escolarización de inmigrantes es el Plan de Acogida<sup>35</sup>, dentro del Plan de Acción Tutorial que tienen la obligación de elaborar todos los centros, al menos los de la Comunidad de Madrid, desde el curso 2004/05. Hemos analizado dos Planes de Acogida de dos centros de Madrid –uno público y otro concertado–, donde se señalan varios aspectos fundamentales a tener en cuenta:

▶ Funciona durante todo el curso escolar, no sólo en el período de matriculación, respondiendo al hecho de que la matriculación se extiende a todo el curso y, por tanto, también la acogida.

▶ Los actores de la acogida son todos, comenzando por la primera persona con la que se encuentra la familia en la portería o conserjería.

▶ La acogida no va dirigida solamente al alumno sino también a su familia, permitiéndoles acompañarle al aula hasta que el niño se sienta a gusto, animando a la familia a participar en todas las actividades del centro y detectando sus necesidades para ofrecerles recursos propios –escuela de padres– y recursos locales.

---

<sup>34</sup> Es el caso del C. P. Gonzalo Encabo de Talayuela (Cáceres), que, ante la previsión de escolarización de alumnado de origen marroquí, reorganizó su Proyecto Educativo de Centro. Actualmente puede consultarse en su web: <http://centros1.pntic.mec.es/cp.gonzalo.encabo>. Este colegio ha recibido el Primer Premio Nacional 2000-2001 del MEC, en la Modalidad A, "Premios a la calidad de los Programas de Compensación Educativa", por los materiales educativos diseñados para la integración de este colectivo.

<sup>35</sup> Hemos accedido a Planes de Acogida de centros educativos de distintas comunidades autónomas a través de la web del MEC ([www.mec.es/centros](http://www.mec.es/centros)). La búsqueda ha sido aleatoria y muchos centros no lo tienen en su web. Al no ser obligatorio, se deduce que no todos los centros lo elaboran.

## **El centro como comunidad educativa**

Esta formulación que amplía el concepto de escuela al de comunidad educativa tanto internamente como hacia el exterior –en esa doble influencia *desde* y *hacia* el entorno– no es nueva, pero su desarrollo se ha ido articulando en estos últimos años dentro del enfoque de las necesarias relaciones entre la escuela y otras instituciones locales. En ello ha tenido un gran peso la diversidad que aporta el alumnado inmigrante en los centros educativos y la inmigración en general en los barrios.

Internamente, la escuela como comunidad educativa actuaría como un amplio grupo de trabajo que elabora de manera participativa y consensuada su Proyecto Educativo de Centro, el cual articula toda la gestión del centro desde su sistema informativo y el proceso de matriculación hasta las acciones para el desarrollo curricular, las necesidades de profesorado de apoyo, la organización y decoración del espacio escolar, las actividades extraescolares, las relaciones con el entorno, etc.

También el principio de igualdad de oportunidades y el desarrollo de la educación compensatoria y la escolarización de inmigrantes como hecho nuevo ha conducido a reformular la acción educativa de la escuela hacia el exterior. Se plantea la necesidad de compartir procesos y problemas, aunar estrategias y recursos y buscar soluciones a través de la colaboración interinstitucional y la participación social a escala local.

Ésta se está dando, pero en la mayoría de los casos de forma insuficiente y en una línea que no integra la totalidad de la situación. Desde los ayuntamientos, los trabajadores sociales, los técnicos en educación y los mediadores interculturales asignados a los centros educativos realizan una labor social y educativa importante, aunque la colaboración resulta, en muchos casos, demasiado puntual y no continuada. Lo mismo ocurre con la diversidad de organizaciones no lucrativas y asociaciones que trabajan en distintos ámbitos relacionados con la inmigración, con la educación no formal, con los programas de compensación educativa externa; existe un rico tejido asociativo, muy activo en determinados municipios, pero descoordinado en otros.

## **Nuevas cuestiones que aborda la escuela y cambios realizados**

□ **Escolarización de alumnado de origen inmigrante.** El desequilibrio en la distribución de los alumnos hijos de inmigrantes entre los centros de la red pública y de la privada concertada, e incluso entre distintos centros de una misma red, protagoniza el debate social actual. Da lugar a una discusión permanente, a explicaciones insuficientes y hasta declaraciones muy desafortunadas de quienes tienen la responsabilidad desde sus cargos públicos de gestionar, reforzar y apoyar la calidad de todos los centros sostenidos con fondos públicos. Junto a una normativa poco adecua-

da o insuficiente para asegurar tanto la distribución equilibrada del alumnado con necesidades educativas específicas –entre ellos los hijos de inmigrantes con déficit escolar– en todos los centros sostenidos con fondos públicos como la gratuidad total de la enseñanza obligatoria –difícilmente compatible con la aportación voluntaria que es habitual en los centros concertados–, existen otros factores que refuerzan esta situación: la localización espacial de los centros, el nivel sociocultural del entorno, una cierta capacidad de elección de los padres, etc. Por encima de todos estos elementos, lo que está en juego es el derecho de los padres a elegir el tipo de educación que desean y el tipo de centro.

En general, depende de la ubicación del centro, pero también de una cierta disposición a escolarizar alumnado con necesidades de compensación educativa y alumnado inmigrante. Así, es frecuente encontrar en el mismo barrio centros públicos con una alta tasa de escolarización de este alumnado y otros de igual titularidad con mucho menos alumnado. Lo mismo ocurre en el caso de los centros concertados.

Tanto los estudios realizados como la consulta a los centros señalan que éstos suelen escolarizar a alumnado autóctono e inmigrante de un nivel sociocultural similar. Cuando éste es bajo y se suman dificultades, como pertenecer a familias desestructuradas, con problemas de desempleo, precariedad en la vivienda, desinterés por los estudios de los hijos, etc., es cuando a este perfil de alumnado se añade otro similar, pero proveniente de la inmigración, y el centro se encuentra con dificultades y problemas reales para desarrollar su acción educativa. Es decir, muchos de estos problemas pueden sucederle a todo tipo de alumnado, pero si a estas dificultades se le “suma” ser inmigrante, la situación se complica aún más.

Lo usual en este tipo de centros es que las familias de un nivel social más alto cambien a sus hijos de colegio, y esto influye también en algunas familias inmigrantes. Esta idea surge en algunas entrevistas a padres inmigrantes realizadas en Málaga, donde algunas familias latinoamericanas señalaban que trasladaron a sus hijos de una escuela pública a una privada concertada porque se sentían más en su nivel social y porque la privada tenía un nivel educativo más alto que la pública<sup>36</sup>. Por consiguiente, parece que tanto las familias inmigrantes como las autóctonas buscan estar en los centros educativos donde se encuentren con un nivel similar al suyo y estén a gusto. Buscar estar con los suyos, en un amplio sentido, puede también explicar, en parte, la concentración de inmigrantes, a veces por nacionalidad, que existe en algunos centros.

---

<sup>36</sup> Red de Menores Extranjeros Escolarizados (2003): *La familia y la integración escolar de los menores de origen extranjero. Informe realizado por el Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, en [www.imsersomigracion.upco.es](http://www.imsersomigracion.upco.es)

Otros factores parecen incidir en el perfil del alumnado del centro, como la concentración espacial de los colectivos inmigrantes en determinados barrios de las grandes ciudades, con la consiguiente presión sobre sus centros escolares. Además, hay que tener en cuenta la posición de las familias que van a escolarizar a sus hijos. Sea por falta de información, porque tienen datos sobre un determinado centro y carecen de información correcta sobre otros, porque sus compatriotas escolarizan allí a sus hijos, porque no está asegurada la gratuidad en los centros concertados o no quieren que sus hijos reciban enseñanza religiosa, el resultado es que también hay un elemento de elección por parte de los padres que presiona sobre el centro, en especial sobre los centros públicos.

Este aspecto se pone de manifiesto al comparar la distribución de los alumnos inmigrantes procedentes de África del Norte y América del Sur (tabla 6), con una situación socioeconómica equiparable: entre los primeros, sólo el 9,1% está escolarizado en centros privados (concertados y no concertados), mientras que entre los segundos dicho porcentaje se eleva al 19,5%. El hecho de que los centros privados sean mayoritariamente concertados católicos es un factor explicativo importante a la hora de valorar la escasa presencia de alumnos norteafricanos (mayoritariamente musulmanes) en los centros privados.

En los centros donde existe mucha presión se produce el efecto conocido como “la huida del blanco”<sup>37</sup>: los padres autóctonos retiran a sus hijos argumentando pérdida de nivel académico –objeción políticamente correcta– o su negativa a que sus hijos se escolaricen con inmigrantes, evidenciando así posturas que podrían considerarse xenófobas. También hay profesores que manifiestan una actitud contraria a la llegada de un número

**Tabla 6 – Alumnado extranjero según titularidad del centro, por procedencia. En porcentaje. Curso 2001/02**

	Total	Europa		África		América			Asia	Oceanía
		UE	Resto	Norte	Resto	Norte	Central	Sur		
Centros públicos	79,0	67,1	80,4	90,6	80,1	53,7	80,1	80,4	68,7	67,5
Centros privados	17,7	18,2	17,3	9,1	19,3	42,8	19,8	19,5	25,4	30,8
Centros extranjeros	3,2	14,7	2,4	0,3	0,6	3,5	0,1	0,1	5,9	1,8

**Fuente:** Ministerio de Educación y Ciencia (2004): *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2004.*

<sup>37</sup> Expresión que viene del inglés *white flight*, utilizada por el demógrafo norteamericano William H. Frey para explicar los traslados de la población blanca norteamericana cuando un barrio comenzaba a recibir población afroamericana o de otro origen étnico. Actualmente se utiliza para los estudios sobre concentración escolar de minorías e inmigrantes no blancoamericanos en las escuelas públicas norteamericanas. Véase Fairlie, R. W. y Resch, A. M. (2002): “Is there White Flight into Private Schools? Evidence from the National Educational Longitudinal Survey”, en *The Review of Economics and Statistics*, 84 (1), 21-33.

ro importante de alumnado inmigrante. Señalan que algunos centros escolares han ido perdiendo su matrícula de autóctonos, que se han escolarizado en centros concertados. ¿Qué apoyos reciben los centros públicos, no para que los alumnos autóctonos permanezcan en el centro, sino para que el nivel académico se mantenga? ¿Qué parte de responsabilidad les corresponde a los equipos educativos? La respuesta no es simple, pero evidentemente la pérdida de nivel académico de algunos centros públicos, si es que ésta es real, es responsabilidad de todos los actores.

Todos los factores señalados anteriormente nos indican que el problema de la concentración excesiva no tiene soluciones óptimas, pero existen medidas de dispersión o distribución equitativa que se han puesto en marcha con resultados positivos. Es el caso de algunos municipios catalanes –Vic, Manlleu y Banyoles– que por decisión consensuada entre el ayuntamiento y los centros educativos, aunque con alguna resistencia de los padres, han reequilibrado la matrícula del alumnado con necesidades educativas especiales –en su mayor parte hijos de inmigrantes– en todos los centros públicos y concertados de la localidad<sup>38</sup>. Esta medida podría reequilibrar la escolarización de este alumnado en los barrios de alta concentración de población inmigrante en las grandes ciudades.

Una vez escolarizado el alumnado inmigrante, se observan, en general, dos grandes casos y resultados diferentes:

— *La escolarización en Educación Primaria*, especialmente si es en los primeros cursos, *no ofrece grandes dificultades*. Aun con cierto desfase curricular, los niños rápidamente siguen el ritmo del curso. También el aprendizaje de la lengua, si su lengua materna es otra, es una competencia que adquieren con facilidad.

— *Los principales problemas se perciben en Educación Secundaria*, tanto para los alumnos que ingresan en el sistema educativo en la ESO como para los que vienen de algunos centros de Educación Primaria sin haber adquirido y dominado las competencias establecidas para este nivel educativo. Pero a estas dificultades se añaden otras relacionadas con la situación actual de la Educación Secundaria: el desinterés del alumnado autóctono, el absentismo y las primeras señales de problemas de convivencia escolar.

También se considera de gran dificultad la orientación educativa de los adolescentes inmigrantes que llegan al sistema educativo con 14 o 15 años sin haber pasado por una escolarización sistemática. En estos casos,

---

<sup>38</sup> “Tres fórmulas de integración en colegios de Vic, El Ejido y Madrid”, *El País*, 24 de febrero de 2002; “El modelo de integración de Vic, un ejemplo a seguir”, *El País*, 5 de mayo de 2003. Otra referencia a esta experiencia es *Proyecto REDES: Aprender conviviendo. Centros que intercambian experiencias*, en [www.fecco.es](http://www.fecco.es).

lo usual es que el centro los integre en un Programa de Garantía Social, según lo establecido en la LOGSE, o en Programas de Iniciación Profesional según la LOCE (cabe aclarar que en el momento actual está paralizado el calendario de aplicación de la LOCE; por tanto, siguen vigentes solamente los Programas de Garantía Social).

□ **Atención a la diversidad.** Los programas de atención a la diversidad están ya formulados y los centros deben adaptarlos o aplicarlos. Cuando se analizan globalmente las respuestas a la atención a la diversidad de los centros suelen encontrarse tres tipos<sup>39</sup>:

— Una respuesta de *emergencia* a una situación de crisis, que denota falta de previsión, se concreta en apoyo al aprendizaje de la lengua y compensación educativa y está orientada hacia una asimilación rápida.

— Una respuesta de *interculturalidad pasiva*. Se acepta la presencia de alumnado con referentes culturales heterogéneos, pero sin establecer un análisis profundo de los cambios que hay que hacer y de los recursos que hay que poner en marcha.

— Una respuesta de *interculturalidad activa*. Todo el equipo educativo establece las medidas y las adaptaciones necesarias para hacer frente a las nuevas incorporaciones de alumnado.

Así, hay centros que asignan curso al alumnado inmigrante siguiendo todas las pautas establecidas y otros que –cometiendo una irregularidad– no lo hacen en función de la matrícula del alumno, sino de la disponibilidad interna de plazas libres, aunque no responda al nivel ni a la edad del alumno; centros que adaptan el currículo para trabajar los desfases educativos; centros que integran otras áreas (como matemáticas y lengua) al aprendizaje de la lengua en el Aula de Enlace que funciona en la escuela; centros en los que el profesorado deriva gran parte del proceso educativo de este alumnado al profesorado de apoyo o de compensatoria, declinando su responsabilidad; centros que desconocen aún los materiales curriculares ya elaborados para trabajar la interculturalidad en la escuela y otros en los que estos materiales son elaborados por el equipo educativo.

La presión que provoca la inmigración sobre el centro es la que pone en marcha los programas de atención a la diversidad, aunque éstos deberían funcionar en todos los centros educativos. Subyace la idea de que el tratamiento educativo de la diversidad va dirigido exclusivamente al alum-

---

<sup>39</sup> Estos tres modelos han sido elaborados en el citado estudio *Child Immigration Project*. Otro modelo sobre perfiles de centros puede consultarse en el informe *Prácticas de educación intercultural de centros de enseñanza pública obligatoria de la Comunidad de Madrid*, realizado en el año 2002 por FETE-UGT para la Red de Menores del IMSERSO. Véase [www.aulaintercultural.org](http://www.aulaintercultural.org)

nado inmigrante, bajo la solapada idea de que son ellos quienes deben recibir una educación intercultural, ellos los que deben adaptarse, esforzarse e integrarse. Esto indica que muchos centros no han asumido aún la necesidad de un proyecto educativo intercultural.

□ **Nuevos recursos.** Los centros, de manera diversa, han ido readaptando los recursos existentes o creando otros para dar una respuesta adecuada, entre ellos:

- Vinculación en red con otros centros –españoles y europeos– para desarrollar conjuntamente proyectos educativos alentados por distintos programas europeos.
- Incorporación de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación como un recurso educativo, motivador y fácilmente utilizable por los alumnos, puesto que permiten responder a los diferentes ritmos de aprendizaje.
- Participación en mesas de convivencia en el barrio.
- Elaboración y desarrollo conjunto de proyectos educativos con centros que comparten entornos similares<sup>40</sup>.
- Centros abiertos que facilitan el acceso de las familias cuando acompañan a sus hijos y el contacto con algún profesor/tutor siempre disponible.
- Nuevos espacios para trabajar con grupos de distinto tamaño, facilitando el paso de una clase reducida de apoyo a la clase general.
- Carteles informativos en distintas lenguas.
- Alumnos de la misma nacionalidad del recién llegado como acompañantes en el proceso de acogida y traductores para los que no hablan la lengua del centro.
- Ex alumnos que se vinculan al centro como profesores *de facto* para programas de refuerzo escolar en el paso de Educación Primaria a Educación Secundaria<sup>41</sup>.
- Menú adaptado a las restricciones de alimentos que marcan las distintas religiones.

---

<sup>40</sup> Los proyectos intercentros son una modalidad cada vez más utilizada por centros educativos que comparten entornos y realidades similares. Éste es el caso de tres centros de Educación Primaria de Grao de Castellón. Véase [www.cult.gva.es/dgoiepl/Inmigracion/05practic.htm](http://www.cult.gva.es/dgoiepl/Inmigracion/05practic.htm)

<sup>41</sup> Es el caso del Proyecto Èxit puesto en marcha por el Instituto Municipal de Educación del Ayuntamiento de Barcelona con el apoyo del Departamento de Educación de la Generalitat.

- Jornadas y fiestas que intentan transmitir el carácter intercultural del alumnado, implicando en estas actividades a los padres de los alumnos.
- Extensión educativa a los padres que necesitan alfabetización y acercamiento cultural a través de escuelas para padres o del AMPA.

□ **Diferencias en Educación Primaria y en ESO.** Al analizar la situación en estos dos niveles educativos hay que tener en cuenta los objetivos diferenciados de cada uno de ellos. En cada ciclo educativo se formulan unas competencias clave que el alumno debe conseguir para finalizar el ciclo correspondiente y, en su caso, pasar al siguiente. ¿En qué nivel de logro se sitúa el alumnado inmigrante? La escolarización en Educación Primaria no ofrece ninguna dificultad y las situaciones de desfase curricular se resuelven en un corto período de tiempo. Pero ¿qué ocurre en la ESO? Habría que analizar primero la situación de todo el alumnado y luego específicamente la del alumnado inmigrante o con necesidades educativas especiales<sup>42</sup> porque, en primer lugar, la crisis de la ESO y los resultados insuficientes en cuanto al logro de las competencias clave afecta a todos los alumnos; y, en segundo lugar, porque la situación del alumno inmigrante es diferente si se incorpora al sistema educativo en la ESO, ya que si lo hace en Educación Primaria, en general, su perfil, a corto plazo, será similar al del resto del alumnado.

□ **Percepción general sobre su funcionamiento.** Responder a la pregunta de cómo se percibe el funcionamiento general del centro no es nada fácil, ya que hay ejemplos de todo tipo y dependerá del actor que responda y de las características de su centro. Los *profesores* –no todos y en especial aquellos que están en centros con alta concentración de alumnado de origen inmigrante– muestran su insatisfacción porque faltan recursos, las plantillas no son fijas y cada año tienen que formarse nuevos equipos educativos, no tienen suficientes profesores de apoyo, los padres no aparecen por el centro, los alumnos tienen dificultades, no sólo por ser inmigrantes, sino porque tienen una situación socioeconómica precaria y carecen de algunos medios o circunstancias adecuadas para obtener un rendimiento educativo positivo. Los *padres* están en general satisfechos; los *alumnos* también, teniendo en cuenta que su opinión está muy condicionada por la edad, en especial durante la adolescencia.

---

<sup>42</sup> El dato general es que un 25% del alumnado no obtiene el título de la ESO. En el XIII Congreso Nacional de Pedagogía y II Iberoamericano de Pedagogía, celebrado en Valencia en septiembre de 2004, Amparo Almarcha, catedrática de Sociología de la Universidad de La Coruña, señalaba que la escolarización de alumnado inmigrante dispara la cifra de fracaso escolar, ya que si sólo se tuviera en cuenta a ese colectivo la cifra se situaría en torno al 40% (*La Razón digital*, 16 de septiembre de 2004).

Aun así, estos centros con alta concentración de alumnado inmigrante y con necesidades educativas específicas, sin recursos suficientes para gestionar esta diversidad, abandonados por el alumnado autóctono y con una cierta pérdida de prestigio en su entorno, desarrollan una función educativa y social de gran calado, a partir del principio de que todos los alumnos son educables y que los efectos escolares pueden ser más poderosos que las situaciones familiares, económicas y sociales que limitan las posibilidades de los grupos vulnerables. Esta acción social y educativa se debe, en gran parte, al trabajo de sus profesores y al apoyo de sus AMPAS, que garantizan el derecho a la educación, luchan para que éste se ejerza y promueven procesos educativos y de socialización de un colectivo que puede resultar muy beneficiado de su paso por la escuela. Al comparar su rendimiento educativo con otros centros habría que tener en cuenta no el resultado académico de sus egresados sino lo que podríamos denominar “valor añadido educativo”, que considera como un factor básico la situación de partida de sus alumnos, radicalmente diferente de la de otros centros que pueden presentar mucho mejores resultados en el porcentaje de aprobados en las pruebas de acceso a la universidad y, sin embargo, aportar un valor añadido educativo menor.

## *2.5 Legislación y políticas educativas*

Las diferentes administraciones con competencias en educación han mostrado una especial preocupación por poner en marcha un conjunto de medidas destinadas a la adaptación del sistema educativo para facilitar la incorporación de los hijos de los inmigrantes, reafirmando y asegurando las condiciones que garanticen la igualdad de todos a la educación.

### **Nivel estatal**

El derecho a la educación está garantizado desde 1978 en la Constitución española (artículo 27) y desde la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) y es igual para todas las personas. En la actualidad nos encontramos en un momento de incertidumbre en lo que se refiere a la legislación y a las políticas educativas, ya que la ejecución de la nueva Ley de Calidad (LOCE), aprobada el 23 de diciembre de 2002, ha sido paralizada por el actual gobierno.

A la espera de conocer cuál es la dirección que el Ejecutivo actual toma con respecto a su política educativa, nos parece relevante analizar los puntos que hacen referencia explícita al alumnado extranjero en la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo) y en la citada LOCE (Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación).

Asimismo, trataremos de exponer las principales ideas que se recogen sobre el derecho a la educación en la vigente legislación de extranjería, principalmente en tres textos: Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, reformada por la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, y la Ley Orgánica 14/2003, de 20 de noviembre, que modifica a las dos anteriores.

La LOGSE fue la primera ley orgánica que trató las políticas de compensación educativa, reguladas en el Título Quinto sobre “Compensación de las desigualdades en la educación” (artículos 63-67). Establece la política educativa a seguir en el ámbito estatal, así como la implicación por parte de las comunidades autónomas que tengan las competencias transferidas. Esta ley no emplea directamente el término “alumno extranjero”, sino que habla de alumnos con *desigualdades* producidas por diversos motivos, tal y como se expone en el artículo 64.2: “Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole”. En el resto del articulado se desarrollan medidas de compensación, tales como becas, ayudas al estudio, igualdad de oportunidades en la enseñanza postobligatoria, dotación de recursos para los centros educativos donde se requieran estas medidas de compensación, etc.

Dentro de las competencias de ámbito estatal, es en el Real Decreto 299/1996, de 29 de febrero, donde se hace referencia explícita por primera vez a la presencia de alumnado de origen inmigrante en el contexto de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. De este ordenamiento surge un conjunto de actuaciones de su competencia, que ponen de manifiesto el interés por regular adecuadamente la nueva configuración de los centros escolares.

La Sección 2ª del Capítulo VII del Título I de la LOCE se dedica específicamente a la “incorporación al sistema educativo del alumnado extranjero”. En el artículo 42 se desarrollan las medidas que las administraciones educativas estatales y autonómicas han de seguir para la escolarización y atención específica que este tipo de alumnado necesite. Así, se contempla el desarrollo de *programas específicos de aprendizaje* para facilitar la integración de aquellos alumnos extranjeros que presenten graves carencias en conocimientos básicos o desconozcan la lengua y cultura españolas (artículos 42.1 y 42.2).

También establece medidas para aquellos alumnos extranjeros con 15 años que presentan graves problemas de adaptación a la ESO, con el fin de que se puedan incorporar a los Programas de Iniciación Profesional (artículo 42.3). Esta iniciativa se mantiene –aunque retrasando a los 16 años

Cuadro 1 – Principales ideas sobre el derecho a la educación en la legislación de extranjería

Derecho a la educación (artículo 9)	Ley Orgánica 4/2000	Ley Orgánica 8/2000
<b>Menores de 18 años</b>	Todos los extranjeros <b>menores de 18 años</b> tienen derecho a la educación en las mismas condiciones que los españoles, con independencia de que se disponga o no de residencia en España.	Junto al derecho a la educación, se añade el <b>déber</b> : "Todos los extranjeros menores de 18 años tienen derecho y deber a la educación en las mismas condiciones que los españoles..."
<b>Educación no obligatoria</b>	Los extranjeros <b>tendrán derecho a la educación no obligatoria</b> en las mismas condiciones que los españoles. En concreto, tendrán derecho a acceder a los niveles de Educación Infantil y superiores a la enseñanza básica. Es decir, no es necesario contar con residencia en España para poder ejercitar el derecho a la educación no obligatoria.	Para la Educación Infantil, que tiene carácter voluntario, las Administraciones Públicas garantizarán la existencia de un número de plazas suficientes para asegurar la escolarización de quien lo solicite. Se entiende que para poder acceder a la Educación Infantil no es necesario disponer de residencia en España, ya que este nivel de educación, aunque sea no obligatorio, está exceptuado de la obligatoriedad de disponer de residencia legal por la propia ley. "Los extranjeros <b>residentes</b> tendrán derecho a la educación no obligatoria en las mismas condiciones que los españoles". En este punto la ley es clara respecto a que sólo los residentes, sólo aquellos ciudadanos extranjeros que dispongan de residencia en España, podrán acceder a la educación no obligatoria.
<b>Educación-integración social</b>	No se menciona nada sobre este particular.	Recoge que los poderes públicos promoverán que los extranjeros <b>residentes</b> que lo necesiten –con lo cual entendemos que sólo los extranjeros que dispongan de un permiso de residencia– puedan recibir una enseñanza para su mejor integración social, con reconocimiento y respeto a su identidad cultural.
<b>Actividades docentes o de investigación</b>	Los <b>extranjeros residentes</b> podrán acceder al desempeño de actividades de carácter docente o de investigación científica de acuerdo con lo establecido en las disposiciones vigentes. Asimismo podrán crear y dirigir centros de acuerdo con lo establecido en las disposiciones vigentes. Queda claro que este derecho se configura solamente para aquellos extranjeros que tengan autorizada la residencia en España.	No hay ningún tipo de modificación.

Fuente: Síntesis realizada por P. P. García Blanco, abogado experto en Derecho de Extranjería.

la edad de incorporación a estos programas– en la Propuesta 4.5 del documento para el debate recientemente publicado por el MEC<sup>43</sup>.

El apartado 4 del artículo 42 se refiere a los derechos y deberes que tienen los alumnos extranjeros, así como a las normas que han de aceptar al incorporarse al sistema educativo. El apartado 5 establece el asesoramiento que deben proporcionar las administraciones educativas a los padres de alumnos extranjeros sobre los derechos, deberes y oportunidades que tienen para con sus hijos escolarizados.

La legislación de extranjería también aborda de una manera específica el derecho a la educación de los extranjeros. En el artículo 9 de la Ley Orgánica 4/2000 se trata este aspecto, posteriormente modificado y ampliado en la Ley Orgánica 8/2000 (cuadro 1).

Como se puede observar, en la legislación de extranjería se regula el derecho a la educación de los extranjeros en las mismas condiciones que los españoles, tal y como garantiza la Constitución española de 1978. Es importante destacar que el derecho a la educación es un derecho fundamental de la persona. Por ello, no es necesario tener la situación regularizada para que los menores de 18 años puedan acceder a la enseñanza obligatoria y gratuita, incluida la Educación Infantil, ya que, aun siendo no obligatoria, la ley también garantiza la escolarización en este nivel de quien lo solicite. Con respecto a los niveles postobligatorios, la ley sí obliga a poseer residencia para poder acceder a ellos en las mismas condiciones que los españoles.

Las leyes 4/2000 y 8/2000 también recogen que los extranjeros residentes, es decir, con su situación regularizada, podrán ejercer actividades docentes o de investigación científica, así como crear y dirigir centros, siempre de acuerdo con lo establecido en las disposiciones vigentes.

### **Nivel autonómico**

A finales de 1999 se completó el traspaso de competencias en materia educativa a todas las comunidades autónomas. Éstas asumieron el desarrollo de las políticas educativas de su competencia, entre las que se encuentran las medidas para asegurar la igualdad de oportunidades educativas. En este aspecto, aunque no en todas las comunidades autónomas, se distinguen dos etapas: en la primera se potencian los programas de compensación educativa, incorporando al alumnado autóctono con desfase curricular de al menos dos años y al alumnado extranjero con déficit escolar o que no domine la lengua vehicular de la escuela. En la segunda, con una visión más amplia de la diversidad, se diseñan programas generales de

---

<sup>43</sup> Ministerio de Educación y Ciencia (2004): *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*.

Cuadro 2 – Planes de compensación educativa y de atención a la diversidad de algunas comunidades autónomas

CC.AA.	Destinatarios	Principios	Líneas de actuación	Medidas generales y específicas
ANDALUCÍA	Alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas a condiciones sociales desfavorecidas, a su condición de minoría étnica o en situación de desventaja sociocultural.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantizar la solidaridad en la educación.</li> <li>• Compensar las desigualdades.</li> <li>• Asegurar la igualdad de oportunidades.</li> <li>• Normalizar a todo el alumnado.</li> <li>• Integración escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolarización.</li> <li>• Elaboración de proyectos educativos interculturales.</li> <li>• Programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua.</li> <li>• Apoyo a la lengua materna.</li> <li>• Favorecer un clima de convivencia en el centro y en el barrio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Información a las familias sobre la escolarización.</li> <li>• Sensibilizar a la población inmigrante ante la escolarización.</li> <li>• Dotación de recursos materiales y humanos extraordinarios a centros específicos.</li> <li>• Acceso a servicios complementarios.</li> <li>• Promover la continuidad en las enseñanzas no obligatorias.</li> <li>• Participación del alumnado en las actividades extraescolares.</li> <li>• Convenios con entidades sin ánimo de lucro para la mediación intercultural.</li> </ul>
CASTILLA-LA MANCHA	Personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorecidas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Igualdad en el ejercicio de la educación.</li> <li>• Reforzar las medidas de acción educativa que eviten las desigualdades derivadas de factores económicos, sociales, geográficos y étnicos.</li> <li>• Atención a la diversidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Normalización.</li> <li>• Integración e inclusión escolar.</li> <li>• Compensación y discriminación positiva.</li> <li>• Rehabilitación e interculturalidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientación personal, escolar y profesional.</li> <li>• Oportividad en la ESO.</li> <li>• Metodologías individualizadas. Estrategias de trabajo cooperativo.</li> <li>• Adaptación de materiales curriculares.</li> <li>• Trabajo cooperativo del profesorado.</li> <li>• Programas de absentismo escolar, educación en valores, hábitos sociales, acceso al mundo laboral.</li> <li>• Programas de Garantía Social.</li> </ul>
CATALUNYA	Todo alumno escolarizado en los niveles educativos obligatorios, residente en la comunidad catalana. Alumnado con necesidades educativas específicas derivadas de situaciones sociales o culturales desfavorecidas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejora de las actuaciones ya en marcha.</li> <li>• Coordinación y cooperación entre distintas entidades.</li> <li>• Descentralización.</li> <li>• Participación y corresponsabilidad.</li> <li>• Normalización.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias básicas.</li> <li>• Formación cívica.</li> <li>• Conocimientos científicos y técnicos.</li> <li>• Proyectos educativos de centro.</li> <li>• Adaptaciones curriculares.</li> <li>• Formación del profesorado.</li> <li>• Evaluación continua.</li> <li>• Coordinación con otros agentes sociales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acción o discriminación positiva: acogida, información, asesoramiento y orientación, ayudas económicas.</li> <li>• Formación del profesorado.</li> <li>• Aprendizaje de la lengua.</li> <li>• Colaboración entre administraciones y con entidades privadas de atención al inmigrante</li> </ul>
MADRID	Colectivos en situación desfavorecida por razones sociales, culturales, económicas o de residencia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Efectividad del principio de igualdad de oportunidades en la educación.</li> <li>• Acciones que garanticen la calidad educativa.</li> <li>• Carácter integrador.</li> <li>• Incorporación de la iniciativa social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Normalización.</li> <li>• Acción positiva.</li> <li>• Equilibrio territorial y sectorial.</li> <li>• Participación social.</li> <li>• Coordinación.</li> <li>• Carácter integral de las actuaciones.</li> <li>• Evaluación continua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolarización: información y apoyo.</li> <li>• Actuaciones en centros sostenidos con fondos públicos: adaptación curricular, metodológica y organizativa según las necesidades del alumnado; ampliación de recursos a los programas de educación compensatoria; formación permanente del profesorado.</li> <li>• Actuaciones complementarias: apoyo a la iniciativa social.</li> <li>• Desarrollo de educación intercultural: programas de integración de los inmigrantes; mantenimiento de la lengua y la cultura materna, elaboración de materiales didácticos interculturales....</li> <li>• Servicio de apoyo itinerante al alumnado inmigrante.</li> </ul>

atención a la diversidad y de escolarización de alumnado inmigrante. La aplicación de las medidas de compensación educativa al alumnado inmigrante generó una gran polémica, pues asociaba educación compensatoria con alumno inmigrante, algo que tanto el estamento educativo como parte de la sociedad civil propusieron desvincular. Además, la educación compensatoria, por el sistema de separación e inmersión del alumnado que establecía, se configuraba como una medida más excluyente que integradora.

A partir de estos resultados, la gran mayoría de las comunidades autónomas comenzó a diseñar programas más generales de atención a la diversidad, incluyendo en ellos los principios y las propuestas de la educación intercultural, con el objetivo de asegurar el derecho a la escolarización y disponer de escuelas mejores y más eficaces en la construcción de procesos interculturales.

En el cuadro 2 se resumen los planes de compensación educativa y de atención a la diversidad de algunas comunidades autónomas, seleccionadas bien por el volumen de alumnado inmigrante escolarizado, bien por alguna diferencia relevante con el resto. El cuadro no recoge una información exhaustiva, sino sólo la más orientada a la atención al alumnado de origen inmigrante, aunque todos los programas y planes tienen una propuesta de educación intercultural dirigida a todo el alumnado.

Es importante tener en cuenta que actualmente está paralizado el calendario de aplicación de la Ley de Calidad de la Educación (LOCE) y que acaba de presentarse, dentro del documento *Una educación de calidad para todos y entre todos*, la propuesta de un nuevo calendario de aplicación de la previsible ley reformada. Preveamos que las comunidades autónomas reformularán y actualizarán sus planes de atención a la diversidad.

Se ha incluido el plan de compensación educativa de Castilla-La Mancha porque, al referirse a los diversos factores que inciden en las situaciones de desigualdad que la escuela debe considerar para su acción educativa, incluye el factor territorial. El lugar donde reside el alumno, las facilidades o dificultades de traslado al centro educativo o la propia localización geográfica de la escuela constituyen un factor añadido a sus necesidades educativas específicas.

Los distintos documentos consultados no pueden reflejar todas aquellas medidas, directas e indirectas, relacionadas con la atención de los alumnos hijos de inmigrantes. Esto es obvio, dado que la propia dinámica de este hecho conduce a que los planes se vean enriquecidos con nuevos recursos, iniciativas, etc.

En este sentido, cabe señalar que bajo la coordinación del ministerio se ha puesto en marcha una web que informa y orienta al conjunto de la comunidad educativa sobre la atención educativa al inmigrante, la educación intercultural y los distintos modos de aplicarla en los centros. Asi-

mismo, desde la web de centros educativos de todas las comunidades autónomas se promueve la interconexión entre los mismos, el acceso a sus proyectos educativos, materiales curriculares y recursos didácticos. Remite además a un portal de educación intercultural, gestionado por FETE-UGT con el patrocinio del IMSERSO<sup>44</sup>.

### **Nivel local**

Las Administraciones locales, en un proceso que se inicia con la Ley 7/1985, de 2 de abril, reguladora de las Bases del Régimen Local, y continúa con la Ley 57/2003, de 16 de diciembre, de medidas para la modernización del Gobierno Local, desarrollan, en el ámbito educativo, un conjunto de competencias destinadas a garantizar el derecho a la educación en su territorio. Se incluyen aquellas políticas que llevan a cabo directamente con recursos propios, como el control del cumplimiento de la escolarización, la asignación de recursos para el mantenimiento de las infraestructuras de los centros educativos, las dotaciones para las actividades deportivas y de ocio, y las que desarrollan con la financiación de la Administración estatal o autonómica.

En el análisis de las políticas municipales en materia educativa, en especial en los municipios con presencia importante de inmigración y de alumnado inmigrante, hay que valorar la importancia cada vez más reconocida de los poderes locales, por su proximidad y cercanía a los ciudadanos. Aun con sus limitadas competencias y presupuestos insuficientes, los ayuntamientos han establecido sistemas de coordinación entre municipios o con su comunidad autónoma, asegurando así el desarrollo de otros programas para los que no tienen competencias o capacidad financiera. Es el caso de la agrupación de pequeños ayuntamientos en mancomunidades para gestionar conjuntamente programas educativos en su área de influencia; o de los convenios de colaboración en el desarrollo de programas para la prevención del absentismo escolar y de inserción socioeducativa de jóvenes. Otras veces, dicha colaboración se realiza a través de convocatorias autonómicas de subvenciones a las corporaciones locales, para el desarrollo de programas de compensación educativa externa y de los Programas de Garantía Social.

Aprovechando todo este sistema, los ayuntamientos han ido creando una red de profesionales que trabajan en el ámbito educativo desde el gobierno municipal: agentes de desarrollo local, técnicos de inserción socioeducativa, mediadores sociales interculturales, trabajadores sociales asignados a las escuelas, agentes de igualdad, etc.

---

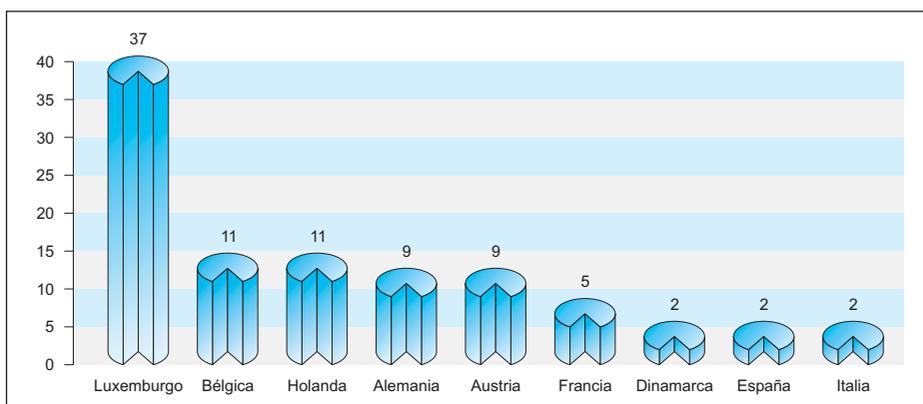
<sup>44</sup> Véase [www.cnice.mecd.es/recursos](http://www.cnice.mecd.es/recursos); [www.aulainterultural.org](http://www.aulainterultural.org)

Los casi 6.000 municipios rurales españoles –aquellos con menos de 2.000 habitantes, que suponen el 73% del total– tienen dificultades añadidas, pero también posibilidades. Sufren un proceso de despoblamiento continuado y, por tanto, una merma constante de sus exiguos presupuestos. A bastantes pueblos están llegando inmigrantes, que trabajan fundamentalmente en el sector primario. Además de proporcionar asistencia básica –servicios sociales– a estos nuevos pobladores, muchos indocumentados, estos municipios deben asegurar la escolarización de sus hijos. Estas dificultades pueden convertirse en posibilidades de revitalización, de recuperación de población y de mantenimiento de servicios como los educativos impidiendo, por ejemplo, el cierre de unidades o centros escolares ante la falta de alumnos: “Si hay escuela, hay niños; si hay niños, hay pueblo”<sup>45</sup>. Esto es posible siempre y cuando se vuelvan a poner en marcha políticas municipales activas para gestionar la vida diaria de nuevos ciudadanos, iniciar planes para la revitalización demográfica con inmigrantes y crear dinámicas de participación social de todos sus habitantes.

### 3. La experiencia comparada de otros países

En este apartado se analizan las políticas educativas llevadas a cabo en seis países europeos donde existe una mayor tradición migratoria que en España. De hecho, nuestro país se encuentra aún lejos de los porcenta-

**Gráfico 4 – Alumnos extranjeros en educación obligatoria y postobligatoria preuniversitaria. En porcentaje. Curso 2000/01**



**Fuente:** Elaboración Fundación Encuentro a partir de Eurostat (2003): *Education across Europe 2003*. Luxemburgo.

<sup>45</sup> Boix, R. (2003): “Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local”, en *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 1, 1, en <http://educación.upa.cl/revistaerural/roserbo/htm>

jes de participación de alumnado extranjero de otros países de la UE, como demuestran los últimos datos comparativos disponibles, correspondientes al curso 2000/01 (gráfico 4). No obstante, el aumento espectacular de este tipo de alumnado registrado en los últimos años –y que no reflejan todavía las estadísticas– habrá acortado significativamente esa distancia.

El análisis que presentamos a continuación se apoya en la revisión realizada por el Equipo CeiM, en su estudio *Actitudes ante la escolarización de menores de origen extranjero en la Comunidad Valenciana*<sup>46</sup>. Algunos de los países más representativos que estos autores estudian son: Francia, Reino Unido, Canadá<sup>47</sup> (Québec), Bélgica, Alemania y Suiza (Ginebra).

## Francia

La tradición política francesa en la educación de los extranjeros es de carácter asimilacionista, ya que su objetivo es promover un proceso en el que los extranjeros se conviertan en ciudadanos franceses, siguiendo el ideal republicano establecido desde la Revolución Francesa y los principios del racionalismo, la igualdad, la universalidad y el laicismo, entre otros.

Según Philipp<sup>48</sup>, la atención educativa a los inmigrantes en Francia se rige por las siguientes fases:

▶ *De la pluralidad ética a la interculturalidad*. Durante los años setenta se enseñaba la lengua francesa mediante clases de iniciación (CLIN) a alumnos no francófonos, ya que la consideraban esencial para el programa de integración escolar y social de los extranjeros. Además, se fomentaba el programa de enseñanza de las lenguas y de las culturas de origen (ELCO), para lo cual se establecieron una serie de acuerdos bilaterales con algunos países como Túnez, Argelia, Portugal, España, Italia, Marruecos, Yugoslavia y Turquía, con docentes procedentes de dichos países y en clases impartidas en horario lectivo.

En 1978 se dictó una circular de orientación intercultural para todos los alumnos y todas las escuelas, vinculada a la Directiva de la Comunidad

---

<sup>46</sup> Equipo CeiM (2003), 41-54. Se ha realizado una revisión de algunos estudios que analizan los distintos modelos llevados a cabo por otros países ante el fenómeno de la inmigración. Hemos decidido basarnos principalmente en el del CeiM, ya que es una revisión de varios países actualizada a 2003.

<sup>47</sup> Para Canadá (Québec), Alemania y Suiza (Ginebra) también hemos seguido las aportaciones de Abdallah-Preteille, M. (2001): *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.

<sup>48</sup> Philipp, M-G. (1997): “De la educación intercultural al enfoque intercultural en educación: estado actual y prospectiva de futuro; el caso francés”, en *Revista Española de Pedagogía Comparada*, 3, 179-214.

Europea de 1977, que se refería a la escolarización de los hijos de los trabajadores inmigrantes e instaba a los Estados miembros a adoptar una serie de medidas para ayudar en la recepción e integración iniciales, proporcionar cursos de lengua y cultura y formar al profesorado.

▶ *De la interculturalidad a la integración: establecer la igualdad, abrir la cultura.* Se reconocen las otras culturas como aportaciones a la cultura francesa. Por ello, su objetivo es la integración, entendida como la aceptación de las especificidades culturales, sociales y morales que enriquecen a todos. En la escuela se intenta transmitir un saber común, valores de humanismo, igualdad, libertad y solidaridad, para que cada uno elija si quiere ser ciudadano francés o no.

▶ *¿La interculturalidad y/o la integración frente a la dimensión intercultural en el marco de una política de integración?* En esta fase se pone en evidencia el modelo del pluralismo que no transige con la falta de respeto a los valores democráticos que constituyen la esencia de la ciudadanía francesa. Asimismo, se afianza la perspectiva local como unidad para abordar y resolver los problemas.

Se han tomado también otra serie de medidas específicas para favorecer la escolarización de los hijos de los extranjeros, como la creación de los Centros de Formación y de Información para la Escolarización de los Niños Migrantes (CEFISEM) y las clases de acogida específicas (CLA-ENSA), para los alumnos que no han estado escolarizados anteriormente.

En abril de 2002 se acordaron nuevas normas legislativas para reforzar la educación de los menores inmigrantes, materializadas en las siguientes medidas: matriculación en el curso que le corresponda por edad; según el nivel mostrado en la evaluación inicial, durante la Educación Primaria se incorporan a la clase de iniciación, mientras que en Educación Secundaria o bien asiste a las clases de acogida o bien forma parte de un grupo de enseñanza adaptada; los programas ELCO se pueden impartir en el propio centro o a distancia y están abiertos a todos. Por otra parte, se crean una serie de escuelas específicas y especiales para los menores recién llegados y en tránsito, los Centros Académicos para la Escolarización.

En marzo de 2004 se aprobó la controvertida ley que prohíbe la exhibición de símbolos religiosos en las escuelas públicas, la llamada "ley del velo", cuya entrada en vigor el 2 de septiembre ha creado una gran expectación. Dicha ley prohíbe el uso del velo islámico, la *kippa* judía, los turbantes y las cruces cristianas llamativas en las escuelas públicas francesas para intentar calmar las tensiones religiosas.

## Reino Unido

La experiencia del Reino Unido ante el fenómeno de la inmigración es bastante diferente a la francesa. “Lo británico” se ha ido construyendo como una naturaleza plural y multicultural.

Besalú<sup>49</sup>, siguiendo a Lynch<sup>50</sup> y Selby<sup>51</sup>, sintetiza el itinerario de la política educativa en materia de diversidad cultural del Reino Unido en las siguientes fases:

▶ *Laissez-faire (1945-1960)*: El sistema escolar no introduce ninguna modificación, ni curricular ni organizativa, ante la llegada del nuevo alumnado. Se espera que los extranjeros se adapten a lo que les ofrece la sociedad de acogida, incluido el sistema educativo, es decir, que se *asimilen*.

▶ *Inglés como segunda lengua (1960-1970)*: Se reconoce la presencia de menores de origen extranjero, pero no es una cuestión importante, porque el sistema educativo debe tratar a todos por igual. Se diseñan una serie de políticas de compensación para resolver los problemas pedagógicos que presentan algunos alumnos, mediante el establecimiento de clases de inglés, distribución del alumnado de minorías culturales por distintas escuelas y realización de programas de atención educativa preferente en aquellas zonas con una serie de problemas sociales y educativos específicos.

▶ *Déficit (1970-1980)*: Se critica lo realizado hasta el momento, debido a que aumentan los problemas pedagógicos de los menores de origen extranjero. Se ha impuesto una asimilación errónea que provoca la desvalorización de su cultura de origen y produce conflictos entre la escuela y las familias. Comienza a apreciarse la diversidad como riqueza, se ofrecen enseñanzas relacionadas con las culturas de origen y empieza a hablarse de multiculturalismo, aunque sin cuestionar el currículo escolar común ni las condiciones que generan racismo y desigualdad.

▶ *Currículo multicultural (1980-1985)*: Se intenta solucionar la conflictividad de la fase anterior elaborando un currículo escolar común desde una perspectiva multicultural, mediante la aportación de una visión de las múltiples culturas en distintas materias (historia, literatura, geografía...) y también con iniciativas de otro tipo: celebraciones de jornadas multicultu-

---

<sup>49</sup> Besalú Costa, X. (2002): *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis, 67-69.

<sup>50</sup> Lynch, J. (1992): “El desenvolupament de l’ensenyament multicultural al Regne Unit”, en Puig, G. (coord.): *Recerca i educació interculturals. Actes de la Conferència Europea de Sant Feliu de Guíxols*. Barcelona: Hogar del Libro.

<sup>51</sup> Selby, D. (1992): “Educación para una sociedad multicultural: implicaciones curriculares y metodológicas. Una exploración de la experiencia del Reino Unido”, en *X Congreso Nacional de Pedagogía. Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca: Sociedad Española de Pedagogía.

rales, recursos educativos representativos de las minorías, etc. En la práctica se llevó a cabo en pocas escuelas.

► *Antirracista (1985-1990)*: Se critica el enfoque multicultural por ser folclórico, superficial y no propiciar el análisis de las causas del racismo, además de reforzar los estereotipos y las actitudes racistas. Los antirracistas se centran en los aspectos estructurales de la escuela que reproducen y producen el racismo social: la formación del personal docente y no docente, el estudio del racismo institucional y de las imágenes estereotipadas, la deconstrucción de los prejuicios negativos...

► *Multiculturalismo antirracista (1990-actualidad)*: El debate en estos últimos años se polariza entre los dos enfoques anteriores, multiculturalismo frente a antirracismo. Al mismo tiempo, ha aparecido otro punto de vista que defiende la fusión de ambos y que se relaciona con las nuevas educaciones emergentes (educación por la paz, educación para el desarrollo, educación de los derechos humanos...) desde una perspectiva holística.

Hoy en día, las cuestiones sobre las que se estudia y se debate son, principalmente, tres: las diferencias entre la perspectiva multiculturalista y la perspectiva antirracista, la relación entre universalidad y diferencia y la priorización entre centralización o autonomía.

## Canadá (Québec)

El término multiculturalismo ha formado parte de la política gubernamental desde 1971. Norman<sup>52</sup> describe las políticas desarrolladas en Canadá desde entonces:

► La política del Gobierno federal, el multiculturalismo oficial, introducida con la pretensión de facilitar la adaptación del Estado a las realidades de un país al que continuarían llegando extranjeros. El Gobierno creó el Ministerio del Multiculturalismo y la Ciudadanía con cuatro objetivos:

- Apoyar el desarrollo cultural de los grupos etnoculturales.
- Ayudar a los miembros de estos grupos a vencer las barreras para la plena participación en la sociedad canadiense.
- Promover encuentros creativos e intercambios entre todos los grupos etnoculturales.
- Favorecer la adquisición de al menos una de las lenguas oficiales de Canadá a los nuevos ciudadanos.

---

<sup>52</sup> Norman, W. (2002): "Justicia y estabilidad política en el Estado multicultural. Lecciones desde la teoría y la práctica de Canadá", en Elbaz, M. y Helly, D. (dirs.): *Globalización, ciudadanía y multiculturalismo*. Granada: Editorial Maristán.

► Más allá de las competencias del Gobierno federal, se ponen en marcha políticas en diferentes áreas y niveles, por ejemplo, en educación. Son políticas diseñadas para facilitar la integración de los extranjeros, especialmente de las llamadas “minorías visibles”. Algunas garantizan los derechos individuales y de grupo de los extranjeros, mientras que otras se dirigen a remodelar las actitudes o conductas de los miembros de la comunidad más numerosa.

La mayoría de la población canadiense opina que el éxito del multiculturalismo forma parte de la identidad contemporánea de Canadá: país tolerante, acogedor de diferentes etnias...

Por su parte, Kymlicka<sup>53</sup> ha identificado las trece políticas multiculturales que se plantean en el debate público canadiense. La mayor parte de ellas se derivan de los derechos individuales; algunas son consecuencia del derecho individual a la igualdad de oportunidades, mientras que otras incluyen políticas para combatir la discriminación. Las que se refieren específicamente a la educación son:

- Programas de acción positiva que pretenden incrementar la representación de las minorías visibles en las principales instituciones educativas y económicas.
- Revisión del currículo de historia y literatura en las escuelas públicas, para dar un reconocimiento a las contribuciones históricas y literarias de las minorías etnoculturales.
- Programas educativos antirracistas.
- Códigos represores en las escuelas y en los lugares de trabajo que incluyan medidas severas contra las expresiones racistas.
- Programas de educación bilingüe para hijos de inmigrantes, de forma que sus primeros años de educación sean parcialmente en su lengua materna, como fase transitoria para la enseñanza secundaria en francés o en inglés.
- Escuelas públicas dirigidas a los estudiantes negros a los que les ha ido mal en las escuelas racialmente integradas.

Sin embargo, la política desarrollada en Québec enfatiza el carácter propio y la necesidad de integración, frente al multiculturalismo canadiense. Es una política planificada, selectiva y controlada, porque la inserción de los extranjeros se produce en un contexto de ambigüedad lingüística y cultural respecto al mundo anglófono. Defiende y promueve el francés en el plano cultural, mientras los poderes económicos son polarizados por el grupo anglófono<sup>54</sup>. Los extranjeros son obligados a escolarizarse en es-

<sup>53</sup> Kymlicka, W. (1995): *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.

<sup>54</sup> Abdallah-Preteille, M. (2001), 80.

cuelas francesas, aunque tienen el Programa PELO, de enseñanza de las lenguas de origen, incluido el inglés.

Se valora especialmente la participación de todos para hacer realidad una convergencia cultural y una cultura pública común. Las reflexiones académicas y políticas están muy coordinadas. Se trabaja sobre la formación intercultural, el currículo oculto, los conflictos de normas y el consenso, pero especialmente la construcción de la identidad quebequesa a través de una educación intercultural asociada a la educación cívica y a la ciudadanía, que favorezca el respeto de todas las formas culturales, la reciprocidad de los intercambios y que haga de la apertura a la alteridad un desafío educativo<sup>55</sup>.

## **Bélgica**

Según Mahieu<sup>56</sup>, la evolución de las políticas llevadas a cabo en Bélgica ha estado marcada por tres fases:

▶ *Durante los años setenta y principios de los ochenta.* No se hizo nada por los extranjeros, a excepción de algunos programas de compensación lingüística, ya que se consideraban mano de obra barata, poco cualificada por su déficit cultural y por su falta de fluidez lingüística.

▶ *Durante los años ochenta.* Se pasó de los programas de compensación a los de diferenciación. En esta etapa se considera que no es el extranjero el que se margina, sino que es el propio sistema escolar el que provoca esta marginación, porque no tiene en cuenta sus necesidades ni sus preferencias; es un sistema escolar construido para el “blanco medio”. A partir de este momento se hacen cambios curriculares, tales como el holandés como segunda lengua, la enseñanza de la religión islámica y de la lengua materna. Se empiezan a respetar las identidades culturales de los grupos y se promueve la preparación del alumnado extranjero para su participación en la vida social y profesional belga. Simultáneamente, los extranjeros comienzan a elegir aquellas escuelas que más respetan sus características, mientras que los belgas las abandonan porque esos centros, denominados “escuelas negras”, les parecen de menor calidad.

▶ *De los años noventa a la actualidad.* En 1993, el Ministerio de Educación estableció como objetivos prioritarios la concienciación respecto a la discriminación y una proporción equilibrada de extranjeros en todos los centros escolares. Las medidas adoptadas no han conseguido esta distribución; al contrario, la concentración se ha visto fortalecida en las escuelas pequeñas, porque las grandes escuelas “blancas” no actúan contra ella.

---

<sup>55</sup> *Ibíd.*, 81.

<sup>56</sup> Citado en Equipo CeIM (2003), 50.

Sólo se ha conseguido en aquellos lugares en los que se han debatido, porque los representantes de todos los sectores (religioso, oficial...) se concienciaron de que la segregación y la calidad de la educación son una responsabilidad social común.

## Alemania

No se ha considerado un país receptor de extranjeros a pesar de la realidad, por lo que las políticas desarrolladas en la escolarización de menores de origen extranjero han tenido unos rasgos especiales. Siguiendo a Abdallah-Pretceille<sup>57</sup>, desde un punto de vista histórico se pueden distinguir tres tendencias: la “pedagogía de los extranjeros”, que se puso en marcha a finales de los años setenta; la “pedagogía internacional” o “pedagogía de los intercambios”; y, finalmente, la “escuela abierta”. Todas las etapas han tenido una concepción de la educación de los extranjeros desde el déficit y un propósito socializador, fundamentalmente. Por otra parte, las medidas han sido pensadas y planificadas para atender a los alumnos individualmente y no como miembros de una comunidad específica.

En la actualidad, los extranjeros se escolarizan en determinados barrios y en los centros públicos<sup>58</sup>, aunque existan escuelas privadas creadas por las propias comunidades, ya sean de carácter religioso o nacional. Se han ido configurando diferentes modelos de clases:

▶ *Clases bilingües.* Se crearon, en un primer momento, con el objetivo de facilitar el regreso de los extranjeros a sus países de origen. Hoy en día apenas tienen relevancia, ya que las expectativas de retorno han desaparecido y el rendimiento escolar es más bajo que en las otras modalidades.

▶ *Clases de transición.* Destinadas a los que han llegado en edad de escolarización obligatoria. En ellas se enseña el alemán durante un período máximo de dos años. La situación de los profesores en estas clases es bastante compleja, porque se encuentran con alumnos de muy diferentes aptitudes y la relación con el centro en el que el alumno está matriculado no siempre está lo suficientemente coordinada.

▶ *Clases mixtas.* Formadas por extranjeros y por alemanes, dentro de los centros escolares “normalizados”. Los extranjeros estudian en su lengua materna durante las clases matutinas, con el alemán como segunda

---

<sup>57</sup> Abdallah-Pretceille, M. (2001), 85.

<sup>58</sup> Bosswick, W. (2001): “Un entorno multicultural y ciudades de Europa: Nuremberg, Alemania”, en Turton, D. y González, J. (eds.): *Diversidad étnica en Europa: desafíos al Estado Nación*. Bilbao: Universidad de Deusto.

lengua, y comparten el resto de las materias con sus compañeros. Si es necesario, se ofrecen clases de apoyo por las tardes. Este modelo ha tenido muy buenos resultados, pero el ministerio rechazó su generalización.

La asistencia de los menores de origen extranjero a la Educación Secundaria no obligatoria es muy baja respecto a la cantidad de jóvenes extranjeros que viven en el país. Además, los pocos que siguen estos estudios se concentran en los centros municipales. En general, se intenta integrar a los estudiantes extranjeros en clases regulares y ofrecer cursos de apoyo para mejorar el conocimiento del inglés y el alemán.

En relación con la formación intercultural de los profesores, poco se ha hecho. Principalmente se han considerado tres elementos: movilidad de las personas, especialmente en el seno de la Unión Europea; acercamiento de las minorías nacionales y de las minorías de origen inmigrante; y adaptación de la enseñanza a la presencia en clase de alumnos de diferentes nacionalidades y culturas<sup>59</sup>.

### **Suiza (Ginebra)**

La responsabilidad de la política educativa en este país es de los cantones y no del Estado federal, por lo que las iniciativas varían mucho de un cantón a otro. Por ello, nos detendremos en la política educativa de Ginebra, por su historia y su experiencia.

En estos momentos, Ginebra cuenta con un 38% de extranjeros, el fenómeno migratorio es visto como algo estructural y constitutivo de la sociedad y en la población escolar están representadas unas 150 lenguas. La política educativa de acogida a los menores de origen extranjero, según Rodríguez Sáez<sup>60</sup>, ha seguido las siguientes fases:

▶ Entre 1962 y 1975. Se proponen cursos de francés, se dictan recomendaciones para la escolarización de los alumnos extranjeros y se establecen instrucciones para el profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria.

▶ En 1977, la Ley sobre Instrucción Pública define entre sus objetivos dos que afectan especialmente a los extranjeros: uno sobre la conciencia de su pertenencia al mundo que le rodea y otro encaminado a alcanzar el éxito escolar.

---

<sup>59</sup> Abdallah-Pretceille, M. (2001), 86.

<sup>60</sup> Rodríguez Sáez, T. G. (2002): "Ginebra, ejemplo político y educativo de educación intercultural", en *OFRIM*, 10, 33-46.

► En 1998, se acuerda respetar las lenguas de origen y que su enseñanza se integre en el horario escolar. Este aprendizaje se comparte con el alumnado autóctono.

En la actualidad, en función de la etapa educativa, las medidas más importantes son:

**Educación Primaria.** El alumnado extranjero es matriculado en un centro escolar, al mismo tiempo que existe una estructura de acogida (STACC), que atiende según las necesidades de los centros escolares y de los territorios. Allí acuden, durante la mitad de la jornada, alumnos de 3<sup>o</sup> a 6<sup>o</sup> de Educación Primaria que no conocen el francés o están poco escolarizados. Los contenidos que se imparten son francés, matemáticas y conocimiento del entorno social y natural, aunque su programa es flexible y varía según el contexto del centro. La permanencia en esta estructura depende del tiempo que necesite el alumno para su integración en el aula ordinaria. Estas escuelas disponen, además, de profesorado de apoyo en francés y que imparte las lenguas de origen (LCO).

**Educación Secundaria.** También existen clases de acogida para alumnos extranjeros entre 12 y 15 años que no conocen el francés o que tienen niveles escolares más bajos. Están formadas por grupos de 10-11 alumnos a los que se imparte de manera intensiva francés y su lengua materna. En ellas permanecen desde tres meses hasta dos años, como máximo, hasta su incorporación al aula ordinaria del instituto. Para favorecer esta incorporación se organizan actividades conjuntas entre las distintas clases y grupos. El profesorado es voluntario y está apoyado por profesores de los programas LCO, así como por mediadores culturales.

Los institutos de Educación Secundaria imparten tres horas semanales de lengua materna para el mantenimiento de la cultura de origen. El profesorado, licenciado en la lengua de su país de origen, ayuda al alumnado en la estructura de la lengua francesa, apoyándose en el conocimiento de la estructura de la lengua materna. Estas clases se constituyen si hay nueve alumnos como mínimo. También existen experiencias en las que se realizan programas para valorar y conocer la pluralidad lingüística.

Los distintos modelos que se desarrollan en los países analizados reflejan los aspectos positivos y negativos de cada uno de ellos, los cuales debemos tener en cuenta para evitar cometer los mismos errores que otros países, con mayor experiencia migratoria que España, han cometido con respecto a la atención educativa de los alumnos inmigrantes extranjeros. De cada experiencia se pueden desprender elementos y acciones positivas, pero la experiencia de Québec (Canadá) es quizás la que presenta unas soluciones más prácticas y efectivas para conseguir una convivencia intercultural. La política desarrollada en esta región se basa en la participación

de todos en el logro de una convergencia cultural y en la construcción de una identidad a través de una educación intercultural asociada a la educación cívica y a la ciudadanía, el respeto a todas las culturas, etc.

## España

Se podría decir que las políticas migratorias y educativas en España han seguido una tendencia *asimilacionista*. Aunque las diferencias culturales ya existían en la población escolar en función de su origen social, geográfico, de lengua, de género, étnico, etc.<sup>61</sup>, ha sido con la llegada de la población inmigrante extranjera cuando se han planteado este tipo de medidas específicas.

Según T. Aguado<sup>62</sup>, el tratamiento educativo otorgado a la diversidad cultural ha seguido razones más bien sociopolíticas orientadas al reconocimiento de la diversidad cultural tradicional (representada por diferencias lingüísticas, gitanos, migraciones internas), solución de conflictos asociados al incremento de la inmigración externa y medidas de ajuste a políticas comunitarias en materia de diversificación y movilidad estudiantil. Hoy en día, se duda que la aplicación de estas medidas sea el camino más adecuado, ya que esa vía se encuentra bastante alejada de lo que se entiende por educación intercultural.

En el sistema escolar español, las medidas políticas respecto a la escolarización de los denominados “grupos culturales minoritarios” se desarrollan en tres ámbitos de actuación: *política educativa, educación compensatoria y desarrollo curricular*. Son medidas que, según T. Aguado, no se adecuan a un enfoque intercultural, por lo cual es necesario replantear propuestas de actuación que, desde dicho enfoque, integren los tres ámbitos.

Los principales cambios que supone pasar de una concepción o enfoque compensatorio a otro intercultural se resumen en el cuadro 3.

El paso del enfoque compensatorio al enfoque intercultural implica coordinar las declaraciones de intenciones de los documentos oficiales, las decisiones de política educativa y las prácticas reales desarrolladas en los centros educativos, ya que en España, en estos momentos, no hay congruencia entre las declaraciones oficiales (enfoque intercultural) y las medidas aplicadas en la práctica escolar (compensatorias)<sup>63</sup>. Las nuevas propuestas que el Gobierno está llevando a debate (presentadas el 27 de

---

<sup>61</sup> Aguado Odina, T. (2003): *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw Hill.

<sup>62</sup> Aguado Odina, T. (1996): *Educación multicultural. Su teoría y su práctica*. Madrid: Cuadernos de la UNED.

<sup>63</sup> Aguado Odina, T. (2003).

septiembre de 2004) mantienen un enfoque intercultural, por lo que emplazamos a que las medidas para poner en práctica esas propuestas sigan el enfoque intercultural y, por tanto, se alejen del enfoque meramente compensatorio.

**Cuadro 3 – Planteamientos y respuestas desde los enfoques compensatorio e intercultural**

ENFOQUE COMPENSATORIO		ENFOQUE INTERCULTURAL	
Planteamiento	Respuesta	Planteamiento	Respuesta
Los alumnos de minorías tienen grandes carencias. Es necesario hacer un diagnóstico para determinarlas.	Detectar sus dificultades, sus puntos débiles para diseñar acciones compensatorias: asistencias sociales, apoyos.	El alumnado de diferentes culturas tiene capacidades, intereses, necesidades educativas, potencialidades, valores, conocimientos, costumbres, expectativas..., unas comunes y otras diferentes que evaluar.	Evaluar sus potencialidades e intereses. Respeto de cada uno e intercambio y enriquecimiento mutuo. Relación con el alumno/a y con las familias.
No tienen adquiridos a una edad determinada los conceptos, hábitos, valores..., adecuados.	Igual tratamiento y exigencias para todos.	No tienen que tener los mismos contenidos adquiridos en el mismo momento. Todos tienen que desarrollar unas capacidades: motoras, sociales, cognitivas...	Trabajar todo tipo de capacidades. Trabajar distintos tipos de contenidos y actividades, según las necesidades e intereses de cada uno, incluyendo contenidos de las diferentes culturas.
Suelen tener mayor fracaso escolar por sus dificultades de aprendizaje.	Necesidad de aulas o centros especiales para una correcta atención: recuperaciones, repetición de actividades, menos exigencias, reducción de mínimos, menos estímulos...	Se da la misma heterogeneidad en cuanto a capacidad de aprendizaje en el alumnado de minorías que en el resto. El fracaso es debido, entre otras, a la gran distancia que hay entre su realidad y la escuela y a bajas expectativas.	Partir de su realidad. Experiencias. Puntos fuertes. Expectativas positivas. Diversas estrategias metodológicas. Variedad de agrupamientos. Diferentes tipos de actividades. Enriquecimiento.

**Fuente:** Jaussi Nieva, M<sup>a</sup> L. y Rubio Carcedo, M<sup>a</sup> T. (coord.) (1998): *Educación intercultural: orientaciones para la respuesta educativa a la diversidad étnica y cultural de la escuela*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.