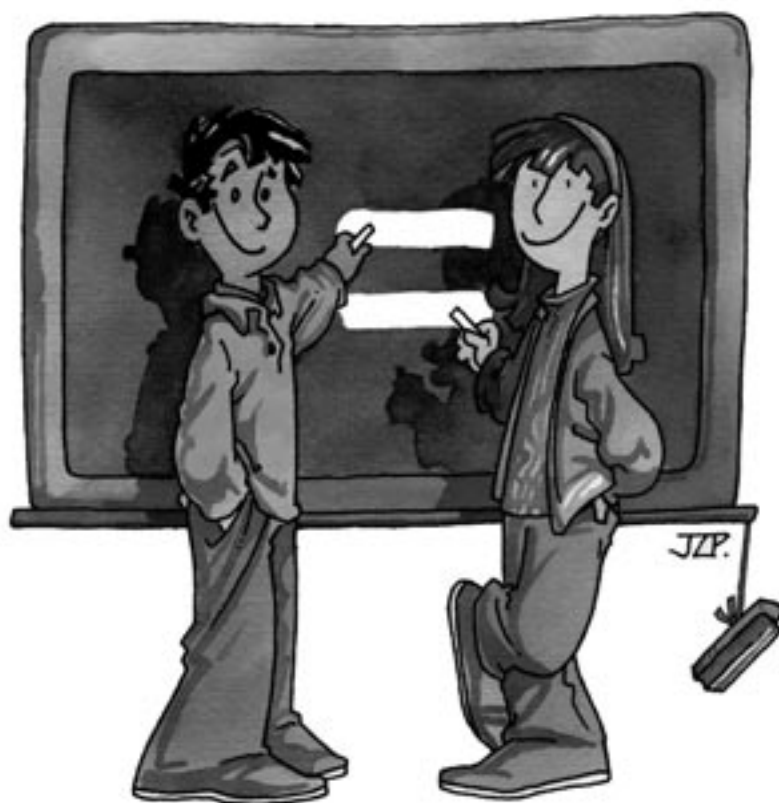


CUADERNOS DE La escolarización de los hijos de los inmigrantes en España II INFORMACION SINDICAL

La escolarización de los hijos de los inmigrantes en España II



Coordinado por:

M^a Cruz Martínez Álvarez

Secretaría Confederal de Política Sectorial y Migraciones

Elaborado por:

Isabel Madrugá Torremocha

Socióloga - investigadora

Colaboradores de la Federación de Enseñanza de CC.OO.:

Manuel de la Cruz Hernández

Miguel Recio Muñiz

Javier Esperanza Casado

Andalucía: Juan Pallarés

Canarias: Florencio Luengo

Cataluña: Teresa Núñez

Madrid: Isabel Galvín

Murcia: Marta Elena García

Valencia: Luis García Tapiello

Edita: Confederación Sindical de Comisiones Obreras

© Madrid, diciembre 2002

Realiza: Paralelo Edición, S.A.

ISBN: 84-87851-67-3

Depósito Legal: M-54437-2002

PRESENTACIÓN

La inmigración en España se ha convertido en un tema de debate público, que los medios de comunicación han fomentado, en muchas ocasiones, con amplia difusión de imágenes estereotipadas y sin un análisis en profundidad de sus problemas para integrarse en la sociedad de acogida. La integración social y laboral de los inmigrantes es una cuestión no sólo de altruismo y generosidad, sino de justicia y cohesión social. Implica facilitarles el acceso a alojamientos dignos, empleos que cumplan la normativa laboral y a los servicios sanitarios y educativos, en condiciones de igualdad. Para los más jóvenes, los que están en edad de escolarización, que representan un factor importante de futuro, esta integración conlleva una educación adecuada, que no se logra simplemente introduciendo en un aula al niño inmigrante recién llegado junto a los españoles de su edad. Se deben buscar fórmulas que les permitan superar rápidamente sus desfases, a menudo no sólo lingüísticos. La escolarización con éxito de los menores inmigrantes es un indicador del grado de integración y de «estabilización» de sus familias.

Comisiones Obreras (CC.OO.), en sus propuestas de política educativa, tiene en cuenta el fenómeno de la inmigración desde la perspectiva de una igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia y resultados, en el marco de una filosofía compensatoria. Así mismo, planteamos la necesidad de avanzar en la educación intercultural, con el fin de fomentar, en el aula, el conocimiento y respeto de las distintas culturas y lenguas presentes en la sociedad. En la actualidad no hay normativa ni iniciativas capaces de impulsar una política educativa de estas características, por lo cual, profesores, padres y alumnos y personal de servicios educativos en general deben asumir, prácticamente sin apoyos, esta tarea. En la sociedad del conocimiento, hacia la que nos dirigimos, la exclusión de un grupo social de su acceso a la misma se revela como una forma de discriminación especialmente grave y de importantes consecuencias. En este sentido, la escuela puede ser un factor, fundamental, de integración de la segunda generación de inmigrantes y aún de la primera a través de la formación profesional (continua y ocupacional). Pero, aunque se diera ésta, sin integración social: laboral, en la vivienda, sanidad, etc., no se producirá una verdadera y plena integración. Sin una verdadera integración, la sociedad española corre el riesgo de facilitar grupos de exclusión y fomentar actitudes de xenofobia.

El estudio que presentamos es la continuación de otro anterior que realizamos en el año 2000 y muestra los resultados obtenidos en la investigación sobre la incorporación y la continuidad en el sistema educativo español de los hijos de los inmigrantes. En la primera parte se analizan los datos cuantitativos para dar una descripción en cifras del alumnado extranjero en España. En la segunda parte se estudia, a través de entrevistas en profundidad a profesores, directores, padres y madres de alumnos inmigrantes y autóctonos, las deficiencias y las peculiaridades de la integración de los hijos de inmigrantes en cinco comunidades autónomas: Andalucía, Canarias, Madrid, Murcia y País Valenciano. Este informe ha sido promovido por la Secretaría Confederal de Política Sectorial y Migraciones de CC.OO., la Federación Estatal de Enseñanza y las Secretarías de Política Social y las Federaciones de Enseñanza de las cinco comunidades antes mencionadas y Cataluña.

José M^a Díaz-Ropero Olivares
*Secretario Confederal de Política
Sectorial y Migraciones C.S.CC.OO.*

Fernando Lezcano López
*Secretario General de la Federación
Estatal de Enseñanza de CC.OO.*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
PRIMERA PARTE: LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS HIJOS DE LOS INMIGRANTES EN ESPAÑA EN CIFRAS	9
1. Evolución del alumnado extranjero y tasa de escolaridad	13
2. Distribución del alumnado extranjero por CCAA	20
3. Distribución del alumnado extranjero por niveles educativos	23
4. Distribución del alumnado extranjero por países o áreas de procedencia	26
5. El nivel educativo según la procedencia	31
6. Género y nivel educativo	36
7. Distribución del alumnado extranjero según la titularidad del centro educativo	37
8. La concentración de los estudiantes inmigrantes	40
9. La educación compensatoria	43
SEGUNDA PARTE: LOS DISCURSOS EN TORNO A LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS HIJOS DE LOS INMIGRANTES EN ESPAÑA	53
1. Impacto de la presencia de niños extranjeros en los centros españoles. Nuevas dificultades y necesidades	55
2. Factores que inciden en la integración de los niños extranjeros en el sistema educativo español	66
3. Expectativas educativas	78
4. Elección del centro	79
5. Respuesta institucional a la escolarización de los niños inmigrantes. Educación compensatoria, integración, política de servicios sociales	81
6. Educación intercultural	89
7. Tendencias futuras	93
CONCLUSIONES	95
PROPUESTAS	101
APÉNDICE	105
APÉNDICE I: Análisis datos cuantitativos	105
APÉNDICE II: Análisis de contenido y relación de colegios	106
APÉNDICE III: Referencias legislativas	116
BIBLIOGRAFÍA	119
GLOSARIO.....	121

INTRODUCCIÓN

El presente informe tiene como principal objetivo el estudio de la escolarización de los hijos de los inmigrantes en España. El incremento en el número de inmigrantes en los últimos años en nuestro país está desencadenando numerosos y diversos cambios que llevan al replanteamiento en el diseño e implementación de las políticas sociales. Este objetivo se llevará a cabo a partir de datos cuantitativos y cualitativos.

El estudio cuantitativo se basa en los datos de la unidad de estadística del MECD sobre escolarización de los hijos de los inmigrantes y en los referidos a inmigrantes, en general, proporcionados por el INE (Instituto Nacional de Estadística). Para el estudio cualitativo nos basamos también en la información proporcionada por diferentes entrevistas que se han realizado con motivo de esta investigación, a las que han contestado diversos colectivos: profesores y personal educativo de servicios complementarios, directivos responsables de la administración educativa, padres de estos alumnos, etc. Estas entrevistas se realizaron en centros públicos y concertados -de los diferentes niveles educativos- de las comunidades de Andalucía, Canarias, Murcia, Madrid y Valencia¹.

En esta investigación nos centraremos en una de las políticas que conforman nuestro Estado de Bienestar como es la política educativa. Esta política tiene como objetivo el derecho a la educación, que permite que los individuos alcancen el pleno desarrollo de sus capacidades. El informe se basará en la comprobación del cumplimiento o vigencia de la escolarización de inmigrantes en un modelo socialdemócrata de política educativa caracterizado por una igualdad de oportunidades. La igualdad de oportunidades puede entenderse de tres formas: meritocrática², igualitaria o universal y compensatoria. Por lo que se refiere a la integración de los inmigrantes en el sistema educativo, una política socialdemócrata debe combinar el carácter igualitario y el compensatorio. En una *igualdad de oportunidades igualitaria*, el criterio de distribución es la ciudadanía, es decir, todo el mundo es tratado de la misma manera por el hecho de ser ciudadano. El talento es considerado una característica irrelevante, no así el esfuerzo. Se opta por concentrarse en todos por igual para no penalizar el esfuerzo. En una *igualdad de oportunidades compensatoria*, el criterio de distribución es la dificultad. El talento y el esfuerzo son considerados irrelevantes. Se concentra en los alumnos de clases sociales más desfavorecidas e, incluso, en determinadas circunstancias, en los peores o menos dotados. Estos individuos deben ser beneficiados porque están en desventaja. En la educación obligatoria esta igualdad de oportunidades manifiesta un *carácter universal y compensatorio* tanto de las desventajas sociales como de las de talento. En la educación post-obligatoria esta igualdad de oportunidades tiene un carácter *compensatorio* de las desventajas sociales.

En nuestro anterior informe subrayábamos las distintas disposiciones legales que en nuestro país garantizan el derecho a la educación de todos los niños extranjeros, independientemente de la situación jurídica de sus padres y en las mismas condiciones que los niños autóctonos. Entre las distintas disposiciones jurídicas que garantizan dicho derecho cabe destacar las siguientes: La Constitución de 1978; la Ley Orgánica de 3 de julio de 1985, reguladora del Derecho a la Educación (LODE)³; asimismo, la Ley Orgánica 7/1985, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España⁴.

¹ Véase ficha técnica en el Anexo II.

² En la igualdad de oportunidades meritocrática, el criterio de distribución es el mérito, entendido como el talento o la habilidad. Se premia a los individuos según el talento e implica concentrarse en los mejores, en los más dotados.

³ En el artículo 1 del título preliminar afirma:

1. Todos los españoles tienen derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad (...).
2. Todos, asimismo, tienen derecho a acceder a niveles superiores de educación en función de sus aptitudes y vocación, sin que en ningún caso el ejercicio de ese derecho esté sujeto a discriminaciones debidas a la capacidad económica, nivel social o lugar de residencia del alumno.
3. Los extranjeros residentes en España tendrán también el derecho al que se refieran los apartados 1 y 2 de este artículo.

Finalmente, cabe destacar la Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que en su título preliminar subraya los principios sobre los que se debe apoyar el sistema educativo, entre los que destaca la igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respaldo a todas las culturas. Pero uno de los aspectos novedosos que introdujo esta ley en nuestro sistema educativo fue el de incluir una compensación de las desigualdades en educación.

Al analizar la escolarización de los inmigrantes, estamos abordando un tema importante de la política educativa, fuertemente influido por la política migratoria, pero de gran importancia para nuestro país si queremos preservar una sociedad igualitaria en lo que respecta al sistema educativo. La escolarización con éxito de los menores de las familias inmigrantes debe utilizarse como un indicador del grado de integración y de «estabilización» de sus mayores. A diferencia de otras sociedades europeas que recibieron flujos de inmigrantes en las últimas décadas, lo que caracteriza al caso español es que esta llegada se está produciendo en un tiempo menor, con lo que ello implica de desafío para la política educativa y para los distintos actores que participan en la misma. Como se verá en páginas siguientes, en sólo dos lustros la población de alumnos extranjeros ha aumentado un 265% (que es lo que representan los 133.684 alumnos inmigrantes, frente a los 36.661 de hace diez años).

La escolarización de los niños inmigrantes en nuestro sistema educativo plantea una serie de retos a la política educativa, como resaltábamos en nuestro anterior informe. En primer lugar, esta política educativa debe abordar el tema de la educación intercultural. En segundo lugar, se debe definir qué es lo que se entiende por integración cuando nos referimos a este tipo de alumnos; en este caso este concepto no tiene nada que ver con su utilización más usual en el ámbito educativo referida a los alumnos con necesidades educativas especiales: con discapacidad motora, auditiva, visual. Éste será uno de los modestos objetivos de este informe: el esbozo de una política educativa que tenga en cuenta el fenómeno de la inmigración, que se base en una igualdad de oportunidades universal y compensatoria y que además tenga en cuenta la interculturalidad.

Conviene precisar qué es lo que entendemos por *interculturalidad* en este informe. La *interculturalidad* parte del reconocimiento de la cultura del otro, de un conjunto de valores tan positivos como pueden serlo los de la propia cultura. Por tanto, se toma la diversidad étnica como algo que puede enriquecernos mutuamente. La educación intercultural no se dirige sólo a los inmigrantes, sino a todos los que estamos implicados tanto en el enriquecimiento como en los procesos de negociación de los conflictos que se manifiesten.

La multiculturalidad reconoce la existencia de otras culturas, pero no facilita la participación desde las distintas entidades para que se desarrollen. Se dirige a los alumnos de culturas minoritarias, manteniendo la lengua materna como lengua para los aprendizajes básicos. La educación multicultural puede generar conflictos interculturales.

Desde el punto de vista de la Administración educativa, el fenómeno más importante acaecido en los últimos años ha sido la total descentralización de nuestro sistema educativo. En 1999 las comunidades que pertenecían al MEC: Madrid, Murcia, Castilla y León, Extremadura, Castilla-La Mancha, Rioja, Cantabria, Aragón, Baleares y Asturias, recibieron las transferencias educativas. Es decir, en este momento, las competencias educativas se encuentran totalmente descentralizadas. Este hecho introduce un nuevo actor, ahora con plena vigencia, dentro de la política educativa: las autoridades autonómicas. Éstas pueden manifestar una mayor o menor preocupación por la mejor integración de los inmigrantes en el sistema educativo dependiendo de factores diversos. Entre los que cabe destacar las preferencias ideológicas, la presión ejercida por el problema en sus respectivas comunidades o la disponibilidad de recursos.

⁴ Esta ley, en el artículo 2 del título preliminar, destaca:

1. Los extranjeros tienen plenamente garantizados en el territorio español, en igualdad de condiciones que los españoles, los derechos que son inherentes a las personas.
2. Los extranjeros tienen derecho a la educación en las mismas condiciones que los españoles.

Asimismo, y tal y como destaca el Informe del Consejo Escolar del Estado referido al curso 1999-2000 (2001: 290), con la plena descentralización se introduce la cooperación y colaboración entre distintas instituciones estatales, si bien esta relación existía previamente a través de la Conferencia Sectorial de Educación (regulada en la LODE y vigente) y del FCI (Fondo de Compensación Interterritorial) gestionado en los Presupuestos Generales y de las CCAA. De un lado, la Conferencia Sectorial de Educación es el foro donde se plasma la cooperación entre la Administración educativa del Estado y las Administraciones Autonómicas. De otro lado, los convenios de colaboración entre las Administraciones educativas estatales y las de las Comunidades Autónomas están llamados a convertirse en un elemento importante a la hora de coordinar las distintas actuaciones educativas. El primer nivel de la descentralización educativa se plasma en las competencias ejercidas por las Comunidades Autónomas. Pero, un segundo nivel es la actuación desarrollada por las Corporaciones Locales en el sector educativo. Estas corporaciones han sido las que, a falta de una regulación superior del gobierno central o autonómico y debido a su larga tradición de intervención en la educación y su proximidad a los ciudadanos, han venido también desarrollando actuaciones dirigidas a la interculturalidad.

« (...) Pues precisamente la Concejalía de Asuntos Sociales del Ayuntamiento, coordinado con los profesores que están de apoyo de refuerzo aquí a los inmigrantes; la Cruz Roja también estuvo y una ONG, la ONG no me acuerdo qué ONG era, era de Huelva. Huelva Acoge (...)». (Entrevista Andalucía) (P72: Andalucía 4).

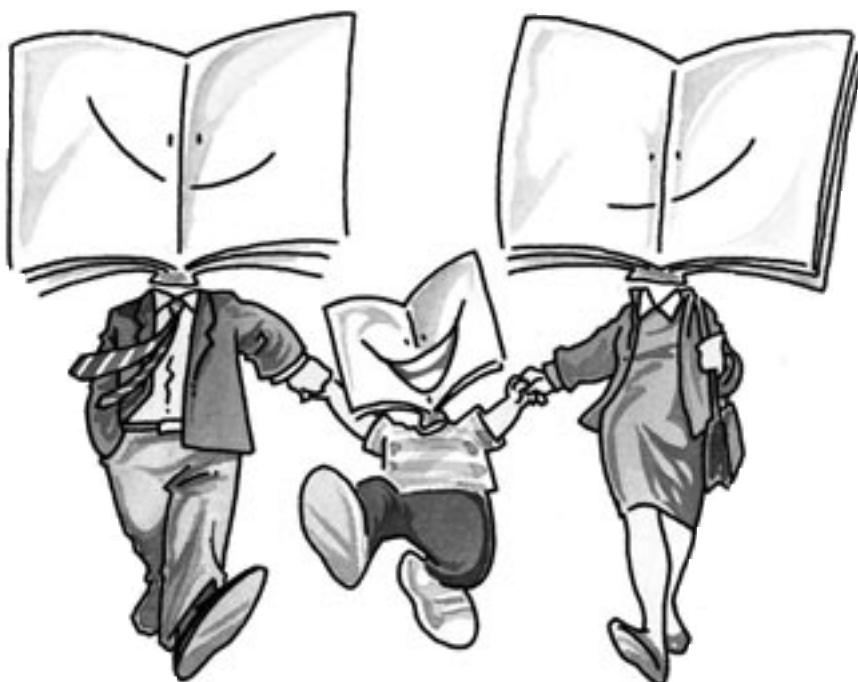
Por lo que se refiere a la política migratoria, en el período que estamos estudiando ha habido cambios legislativos que han influido en la política educativa. Entre ellos cabe destacar la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de reforma de la Ley 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, que limita como destinatarios del derecho a la educación no obligatoria a los inmigrantes residentes legales. Esto implica que se reduce el ejercicio de muchos derechos, en nuestro caso el derecho a la educación, a aquellos inmigrantes que se encuentran en una situación administrativa regular y se olvida a aquellos que carezcan del estatus de «legales».

Artículo 9. Derecho a la educación. Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre.

1. Todos los extranjeros menores de dieciocho años tienen derecho y deber a la educación en las mismas condiciones que los españoles, derecho que comprende el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria, a la obtención de la titulación académica correspondiente y al acceso al sistema público de becas y ayudas.
2. En el caso de la educación infantil, que tiene carácter voluntario, las Administraciones públicas garantizarán la existencia de un número de plazas suficientes para asegurar la escolarización de la población que lo solicite.
3. Los extranjeros residentes tendrán derecho a la educación de naturaleza no obligatoria en las mismas condiciones que los españoles. En concreto tendrán derecho a acceder a los niveles de educación y enseñanza no previstos en el apartado anterior y a la obtención de las titulaciones que correspondan a cada caso, y al acceso al sistema público de becas y ayudas.
4. Los poderes públicos promoverán que los extranjeros residentes que lo necesiten puedan recibir una enseñanza para su mejor integración social, con reconocimiento y respeto a su identidad cultural.
5. Los extranjeros residentes 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.

PRIMERA PARTE

LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS HIJOS DE LOS INMIGRANTES EN ESPAÑA EN CIFRAS



1. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO Y TASA DE ESCOLARIDAD

Según los datos proporcionados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en el curso 2000-01 había unos 133.684 alumnos extranjeros matriculados en enseñanzas no universitarias, lo que supone un 1,9% del alumnado total. Esta cifra representa un incremento del 29,2% respecto del curso anterior, mientras que si consideramos a la totalidad de los alumnos la variación interanual fue -1,12%, situándose el alumnado total en 6.887.096 (Tablas 1 y 2).

Tabla 1. Evolución del alumnado total. Curso 91/92- 00/01

Curso escolar	Total alumnado	Coefficiente de variación (%)
91/92	8.238.161	
92/93	8.118.456	-1,45
93/94	8.051.040	-0,83
94/95	7.864.884	-2,31
95/96	7.667.516	-2,51
96/97	7.495.588	-2,24
97/98	7.309.096	-2,49
98/99	7.128.251	-2,47
99/00	6.965.380	-2,28
00/01	6.887.096	-1,12

Fuente: Cifras de la Educación. Estadísticas e Indicadores. Edición 2000. MECD, Madrid 2000. Elaboración propia.

Tabla 2. Evolución del alumnado extranjero. Curso 91/92- 00/01

Curso escolar	Total alumnado extranjero	Coefficiente de variación (%)
91/92	36.661	
92/93	46.845	27,78
93/94	50.076	6,90
94/95	53.213	6,26
95/96	55.362	4,04
96/97	62.707	13,27
97/98	72.723	15,97
98/99	80.687	10,95
99/00	103.401	28,15
00/01	133.684	29,29

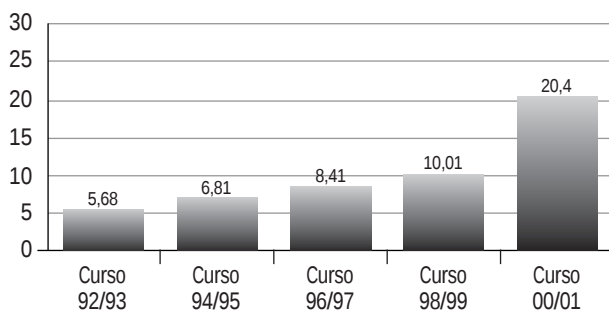
Fuente: Cifras de la Educación. Estadísticas e Indicadores. Edición 2000. MECD, Madrid 2000. Elaboración propia.

Es evidente la creciente presencia de alumnos extranjeros en el sistema educativo español. Si se considera el intervalo entre los cursos 91/92 y 00/01, en este período de dos lustros se ha producido un incremento de alumnos inmigrantes del 265%, mientras que el total de alumnos ha decrecido un -16,4%. En números absolutos, los primeros representaban unos 36.661 en el curso 91/92 y en el curso 00-01 eran ya unos 133.684. Mientras que en el curso 91/92 el alumnado total lo formaban unos 8.238.161 alumnos y dos lustros después habían descendido a 6.887.096 pupilos (Tablas 1 y 2). Estas cifras por sí solas indican la importante presencia que los alumnos extranjeros o hijos de inmigrantes están adquiriendo en España.

Sin duda la disminución del número de estudiantes españoles está relacionado con la caída de las tasas de natalidad, con lo cual el fenómeno de la incorporación de los hijos de inmigrantes a la escuela, en España, adquiere unas características especiales. No sólo es que los estudiantes inmigrantes están aumentando vertiginosamente sino que, debido a la caída de las tasas de natalidad, están alterando el perfil de la pirámide de edades de la población. En algunos casos están evitando que se cierren colegios y al mismo tiempo están contribuyendo a que aumente la natalidad⁵.

«Vamos a ver, porque son muchas cosas, bueno yo creo que hay dos vertientes en el impacto: una, que es toda esta que está reflejada en cuanto a las cosas que puede afectar y otra que no está aquí, pero que los alumnos inmigrantes han servido para revitalizar el centro porque la, el descenso de la natalidad es muy grande y ahora mismo muchos centros tienen nueva vida gracias a los alumnos inmigrantes. O sea que ese es un aspecto que no está aquí, pero es así, ¿no? O sea cada vez hay más alumnos inmigrantes y esos alumnos hacen que no haya que desplazar profesores y que esos centros que estaban abocados, a lo mejor, a cerrarse pues que se mantengan (...).» (Entrevista Madrid) (P41: Madrid 22).

Gráfico 1. Evolución del peso -en tantos por mil- de los alumnos extranjeros en el alumnado total



Fuente: Cifras de la Educación. Estadísticas e Indicadores. Edición 2000. MECD, Madrid 2000. Elaboración propia.

Pero donde se aprecia con mayor nitidez aún la creciente importancia de los alumnos extranjeros es al observar los datos del Gráfico 1. Se puede observar cómo el peso de los alumnos extranjeros sobre el total del alumnado en España era bastante reducido a principios de la década (5,68 por mil en el curso 92-93) y cómo no ha dejado de crecer en los últimos dos lustros hasta alcanzar el 20,4 por mil del alum-

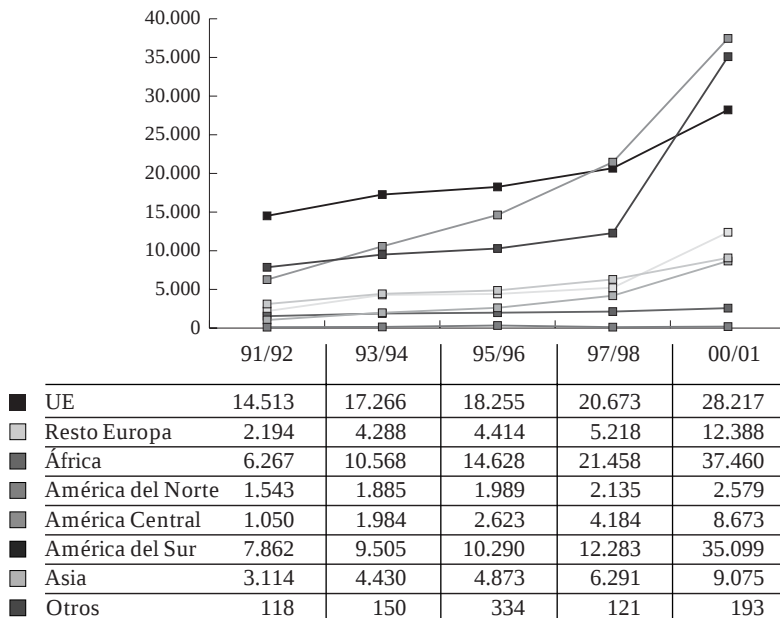
⁵ El INE considera que el aumento de los nacimientos se debe en buena medida a los inmigrantes. Desde que en 1999 se inició la recuperación de la natalidad, el peso de la inmigración es evidente. Ese año nacieron casi 15.000 bebés más que en 1998 y los hijos de madres extranjeras alcanzaron los 17.815 (4,7%).

nado total en el curso 2000-01. Esto quiere decir que en este último curso de cada mil alumnos 20, aproximadamente, eran extranjeros. La prueba de que este colectivo no ha dejado de crecer lo muestra el hecho de que en sólo tres cursos escolares se ha duplicado la proporción, pasando de 10 alumnos extranjeros por cada mil estudiantes en el curso 97/98 a 20 alumnos en el curso 00-01.

Este incremento de los alumnos extranjeros es consecuencia directa del aumento de los trabajadores inmigrantes en España. Entre 1995 y el año 2000, el número de residentes extranjeros pasó de 499.773 a 895.720. Lo que supone un incremento del 79% en un lustro. De esta última fecha, 475.846 residentes eran no comunitarios (Ministerio del Interior, 1993: 92). Pero, como destacábamos en el anterior informe, las distintas nacionalidades no se ven afectadas en la misma manera y con la misma intensidad de este crecimiento del número de residentes.

Respecto a las zonas de procedencia, la distribución de residentes extranjeros, según el *Anuario Estadístico de Extranjería 2000*⁶, muestra que el 40,4% provienen de Europa (34,2% de la UE), el 29,2% de África (24% de África del Norte), el 22,3% de América (20,6% de Iberoamérica), el 7,9% de Asia y el resto de Oceanía, o son apátridas o no consta el país de origen. En cuanto a la evolución, el número total de residentes extranjeros se ha casi duplicado desde el año 1995 hasta el año 2000, aumentando el número de extranjeros de todos los orígenes, si bien se observa un fuerte incremento de los extranjeros de origen africano e iberoamericanos y un retroceso relativo de los europeos.

Gráfico 2. Evolución de alumnos extranjeros según zonas de origen



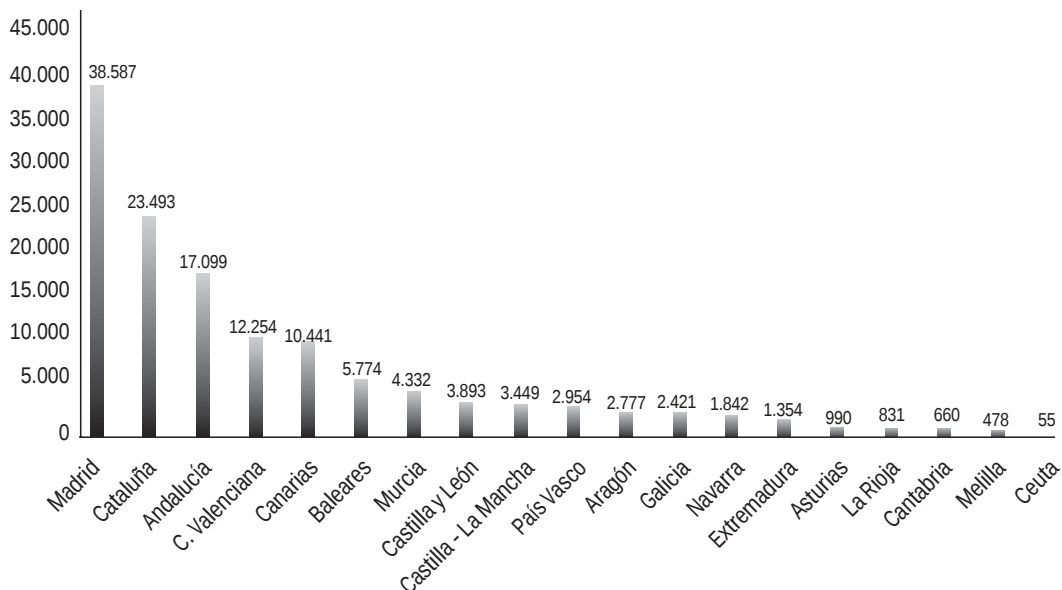
Fuente: Cifras de la Educación. Estadísticas e Indicadores. Edición 2000. MECD, Madrid 2000. Elaboración propia.

⁶ Datos a 31- XII- 2000.

Si, en el Gráfico 2, observamos la evolución de los estudiantes extranjeros según sus zonas de origen, se puede apreciar que, aunque todos los colectivos han aumentado el número, el ritmo de crecimiento no ha sido homogéneo en todas las nacionalidades. Han sido los africanos y los estudiantes de América del Sur los que han experimentado un mayor incremento en términos absolutos. De 6.267 alumnos de origen africano que había en el curso escolar 1991/92 se ha pasado a 37.460 en el curso 2000-01. Lo mismo ha ocurrido con el colectivo de América del Sur, que de 7.862 estudiantes en el curso 1991/92 ha alcanzado 35.099 en el curso 2000-01. Destaca también el hecho que el colectivo de estudiantes de la Unión Europea ha disminuido su importancia relativa respecto al curso 1991/92. De ocupar la primera posición, en cuanto a número de estudiantes, ha pasado a la tercera en el curso 2000-01.

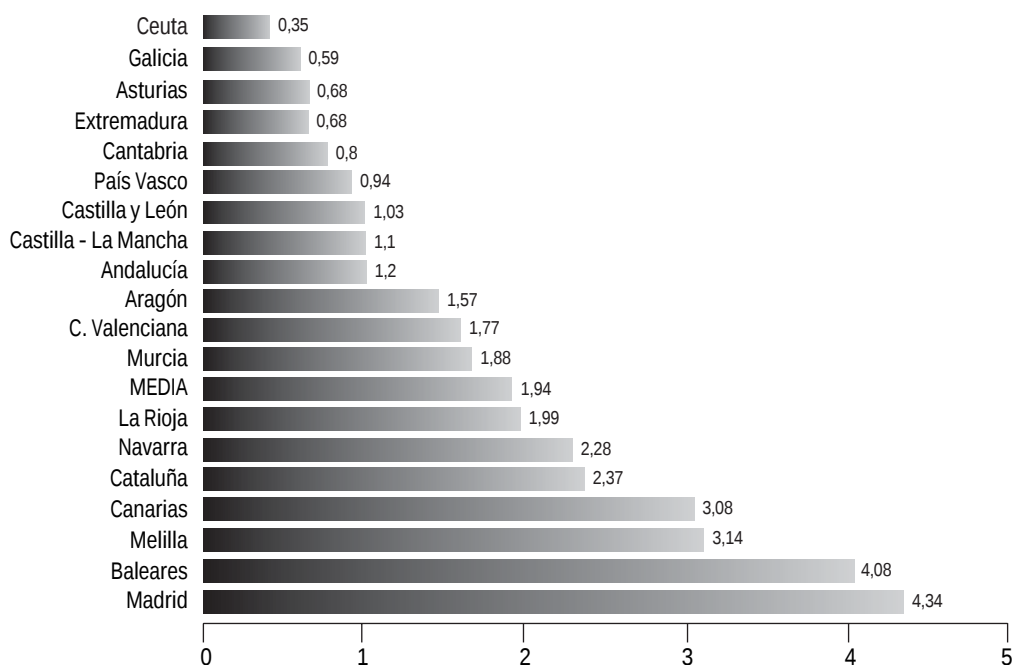
La distribución geográfica de los estudiantes extranjeros en España sigue siendo desigual en las distintas CCAA, del mismo modo que no es homogénea la distribución de los residentes extranjeros. Siguen siendo las comunidades de Madrid y Cataluña las que concentran un mayor número de alumnado extranjero, casi la mitad (Gráfico 3). Pero, podemos apreciar cambios en las tendencias apuntadas en el anterior informe respecto al curso 96/97. Madrid ha pasado a ser la comunidad que concentra un mayor volumen de alumnado extranjero en detrimento de Cataluña. Continúan las comunidades de Andalucía, C. Valenciana y Canarias teniendo un gran volumen de estudiantes de origen extranjero. Pero respecto al curso 96/97, Andalucía ha pasado a ocupar ahora el tercer puesto. En tercer lugar, cabe destacar la importancia que la presencia de estudiantes extranjeros está adquiriendo en determinadas comunidades como es el caso de Baleares y Murcia, que han pasado en el curso 00-01 a ocupar los puestos sexto y séptimo de la clasificación. Si cabe, es aún más importante el crecimiento experimentado por la comunidad murciana, que ha pasado de ocupar el puesto duodécimo en el curso 96/97 al puesto séptimo. Finalmente, se mantiene la tendencia apuntada en el anterior informe: las comunidades uniprovinciales, exceptuando Madrid, son las que menor número de alumnado extranjero acogen.

Gráfico 3. Distribución de alumnado extranjero en España (total: 133.684)



La distribución del alumnado extranjero no tiene por qué coincidir exactamente con la distribución del número de inmigrantes (residentes extranjeros) en cada comunidad. Estas dos distribuciones no son exactamente iguales, pues hay que tener en cuenta la estructura de edades de la población inmigrante en cada comunidad. Esta población puede estar más envejecida en unas comunidades que en otras, en función de causas diversas. De este modo, las comunidades que tenían un mayor volumen de residentes extranjeros a finales de 2000 eran Cataluña (214.996), Madrid (162.985) y Andalucía (132.428) (Comisión Interministerial de Extranjería, 2000: 97). Y, sin embargo, con respecto al alumnado extranjero, Madrid tiene un mayor volumen que Cataluña. Otra causa puede ser de carácter estadístico, pues las estadísticas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte incluyen a hijos de inmigrantes cuya situación en territorio español es de irregularidad (sin papeles), con un posible desigual reparto por CCAA y, por lo tanto, no coinciden con las cifras oficiales de Extranjería que están referidas a inmigrantes regularizados (con permiso de trabajo y/o residencia).

Gráfico 4. Porcentaje de alumnos extranjeros dentro de cada CA. Curso 2000/01



Fuente: Cifras de la Educación. Estadísticas e Indicadores. Edición 2000. MECD. Madrid 2000. Elaboración propia.

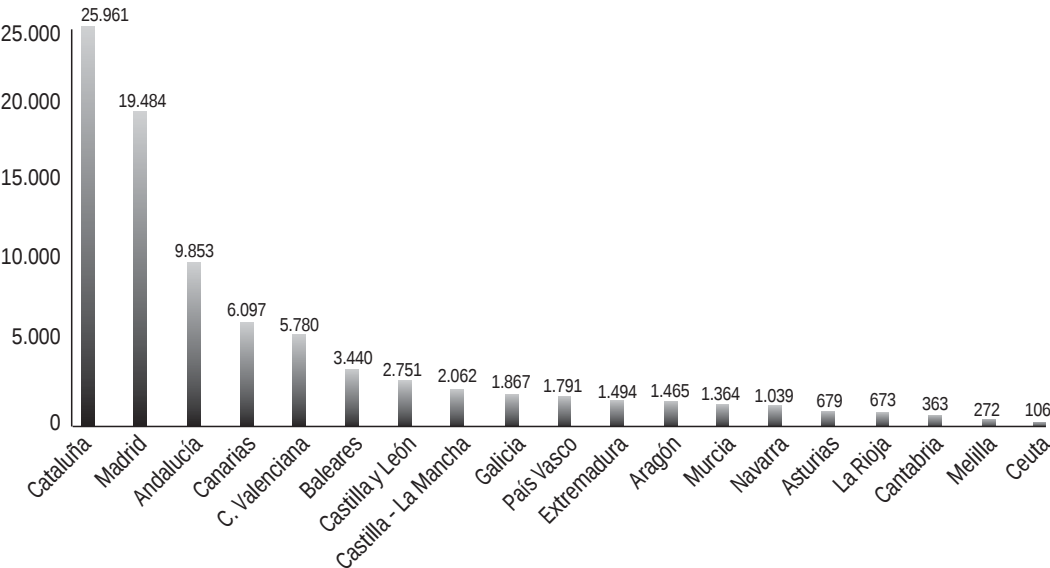
Destacábamos en el anterior informe que la distribución porcentual de los niños extranjeros escolarizados en cada CA, en relación con el total del alumnado de dicha comunidad, variaba. Había comunidades con una mayor presencia de alumnado extranjero en términos absolutos, pero que luego no ocupaban la misma posición en términos relativos referido al total del alumnado. Una de las razones es la propia pirámide de la población extranjera, distinta por CCAA. Otra de las razones es la estructura poblacional de cada comunidad autónoma: hay comunidades más jóvenes que otras, por lo que se refiere a los grupos de edad más jóvenes. En estas comunidades con un mayor número de efectivos en los grupos de edad más jóvenes será menor el impacto relativo de los estudiantes extranjeros. En el

curso 2000-01 se vuelve a apreciar el mismo fenómeno (Gráfico 4). Se encuentran dentro del «ran-king» de CCAA con una mayor proporción de alumnos extranjeros comunidades como la de Navarra, que no pertenecía al grupo de comunidades con mayor presencia de alumnado extranjero. Por el contrario, una comunidad con un alto número de estos estudiantes extranjeros, como es Andalucía, no está situada en los primeros puestos de la clasificación. Sin duda, por lo joven que es esta comunidad (mayor tasa de natalidad y mayor número de efectivos en los grupos más jóvenes de la pirámide de edades), con lo cual el impacto de la inmigración será menor.

A continuación pasaremos a analizar las cifras de la población extranjera en edad de escolarizar en España, a partir de los datos del último Anuario Estadístico de Extranjería disponible, el del año 2000. Al igual que hicimos en el informe anterior realizaremos una estimación aproximada entre el número de niños extranjeros escolarizados y los «escolarizables» al incluir los datos de los niños entre 3 y 15 años, y dejando de lado los de 16 años, por estar estos últimos incluidos en el grupo de edad de 16 a 18. Por tanto, este análisis es una aproximación sobre las tasas de escolarización de los niños extranjeros.

La distribución de la población extranjera comprendida entre los 3 y los 15 años en España en el año 2000 vuelve a estar concentrada, al igual que en nuestro informe anterior en las mismas cinco comunidades autónomas: Cataluña, Madrid, Andalucía, Canarias y la Comunidad Valenciana. Del mismo modo, vuelven a ser las comunidades de Cataluña y Madrid las que concentran un mayor peso de esta población. Pero, a diferencia del anterior informe, en éste la proporción que se aglutina en ambas comunidades alcanza el 52,3% de la población extranjera comprendida en ese intervalo de edad (Gráfico 5).

Gráfico 5. Distribución de la población extranjera en España de 3 a 15 años. 2000

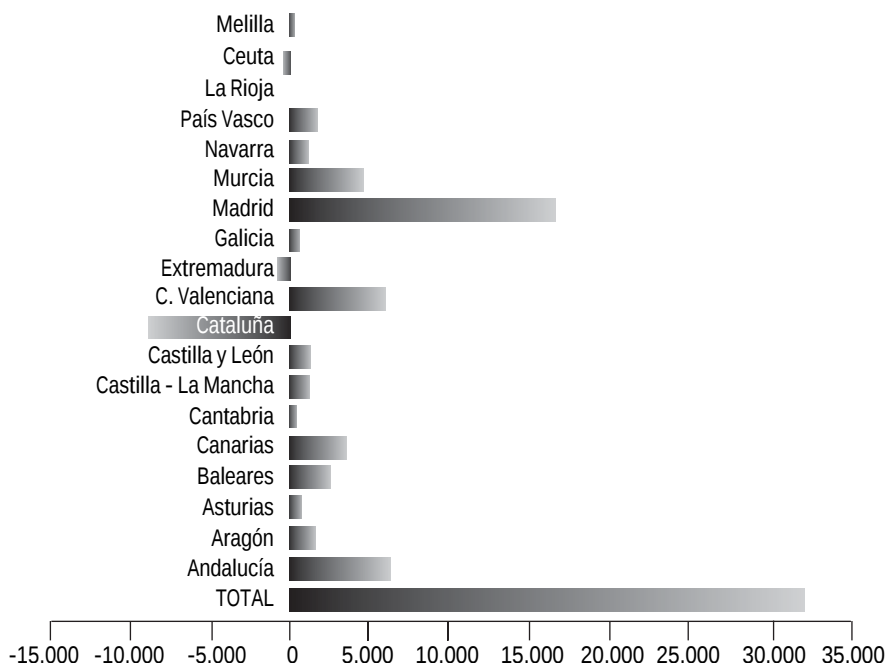


Fuente: Anuario Estadístico de Extranjería. 2000. Elaboración propia.

La divergencia en torno a la cifra de extranjeros escolarizados se produce, por un lado, porque hay muchos no regularizados que no figuran en el Anuario Estadístico, pero que van a la escuela y algunos que estando censados no van. Por otro lado, está el fenómeno, nada despreciable, de la escolarización

extraordinaria, es decir, fuera de fecha⁷. Sólo en Madrid algunas fuentes consultadas aventuran que, cada curso, 13.000 inmigrantes se escolarizan una vez acabado el mes de matriculación .

Gráfico 6. Diferencia entre el número de niños extranjeros escolarizados en cada comunidad y niños extranjeros residentes



Fuente: Cifras de la Educación. Estadísticas e indicadores. Edición 2000. MECD, Madrid. 2000. Y Anuario Estadístico de Extranjería 2000. Madrid 2001. Elaboración propia.

Como se puede apreciar en el Gráfico 6, sólo tres comunidades autónomas tienen un saldo negativo entre el volumen de niños extranjeros escolarizados y los residentes extranjeros. Cataluña presenta un saldo negativo de 8.310 niños residentes inmigrantes que no están escolarizados, Extremadura 429 y Ceuta 71. En este caso, las autoridades educativas y los servicios sociales deberían investigar el porqué de la no escolarización de estos niños. El resto de las comunidades autónomas tienen escolarizados a un mayor número de niños que de residentes extranjeros tienen registrados. Por lo que se refiere a los estudios postobligatorios (FP, Bachillerato) se trata de una situación influida por la Ley de Extranjería, Ley Orgánica 8/2000, es decir, al no ser extranjeros residentes pueden no obtener un título que acredite los estudios que han realizado.

⁷ Recuérdese que la escolarización y matrícula se produce en junio/julio.

Tabla 3. Diferencia entre el número de niños/as extranjeros/as residentes en cada CA y niños/as extranjeros/as escolarizados/as

CA	Extranjeros escolarizados, datos MECD	Residentes extranjeros de 3 a 15 años datos M ^o Interior	Tasa de escolarización
Madrid	38.567	19.484	197,94%
Cataluña	23.493	25.961	90,49%
Andalucía	17.099	9.853	173,54%
Com. Valenciana	12.254	5.780	212,01%
Canarias	10.441	6.097	171,25%
Baleares	5.774	3.440	167,85%
Murcia	4.332	1.364	317,60%
Castilla y León	3.983	2.751	144,06%
Castilla- la Mancha	3.449	2.062	167,26%
País Vasco	2.954	1.867	158,22%
Aragón	2.777	1.465	189,56%
Galicia	2.421	1.867	129,67%
Navarra	1.842	1.039	177,29%
Extremadura	1.354	1.494	91,30%
Asturias	990	679	145,80%
La Rioja	831	673	123,48%
Cantabria	660	363	181,82%
Melilla	478	272	175,74%
Ceuta	56	106	52,83%
No consta	19	285	
Total	133.774	86.902	154,41%

Fuentes: Cifras de la Educación. Estadísticas e indicadores. Edición 2000. MECD, Madrid 2000. Y Anuario Estadístico de Extranjería 2000. Madrid 2001. Elaboración propia.

La misma tendencia se vislumbra con los datos de la Tabla 3. En relación con la tasa de escolarización, tres comunidades autónomas: Cataluña, Extremadura y Ceuta, no tienen escolarizados al 100% de la población residente extranjera comprendida entre 3 a 15 años, el resto de las comunidades tienen una escolarización de más del 100%.

2. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO POR CCAA

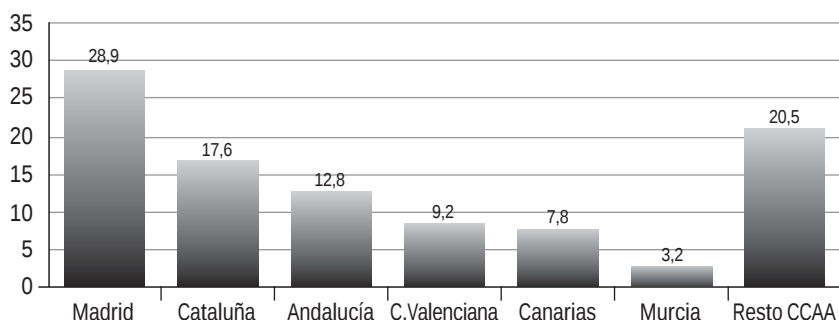
Una de las características de la población estudiantil extranjera es que se concentra en determinadas áreas y en determinados centros escolares. Pero no debe afirmarse una coincidencia en la concentración, pues hay regiones con concentración en centros y con pocos inmigrantes. Por tanto, ambas concentraciones deben estudiarse por separado: la de inmigrantes en determinadas comunidades autónomas; la de la escolarización en centros. Ambos tipos de concentración suponen un escollo y un reto a la vez para el sistema educativo y dificultan la correcta y adecuada integración de estos estudiantes.

La concentración en centros en determinados casos se produce incluso por nacionalidades. Como ejemplo la situación de la comunidad autónoma de Canarias. Según un Informe sobre la Multiculturalidad en los centros escolares editado por el Consejo Escolar de Canarias (2001: 34-36), existe una tipología de centros atendiendo a la nacionalidad imperante. En primer lugar, centros con mayor pre-

sencia de europeos donde es mayoritaria la presencia de escolares procedentes de Europa, principalmente de la Europa Comunitaria. En segundo lugar, centros en los que hay quince o más nacionalidades; en ellos, generalmente, los tres grupos más significativos son de culturas muy diferentes. En tercer lugar, centros con mayor presencia de euroasiáticos, en los cuales predominan los chinos y los europeos. En cuarto lugar, centros con mayor presencia de árabes donde existe una amplia mayoría de marroquíes, en algunos casos se encuentran en centros junto a escolares de origen mauritano. Finalmente, centros con mayor presencia de latinos, es decir que tienen una mayoría de latinoamericanos y peninsulares.

La concentración de alumnos extranjeros en determinadas comunidades es consecuencia de factores relacionados con el mercado laboral y la demanda de trabajo que conllevan la concentración de los trabajadores extranjeros en determinadas comunidades. Qué duda cabe que éste es un factor que difícilmente puede ser modificado por las autoridades educativas, pues depende de las características del mercado laboral.

Gráfico 7. Distribución porcentual del alumnado extranjero según la CCAA de residencia



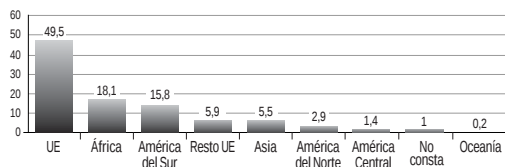
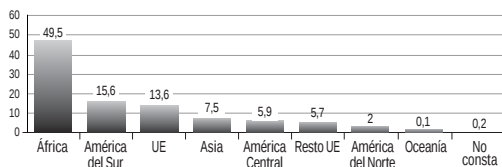
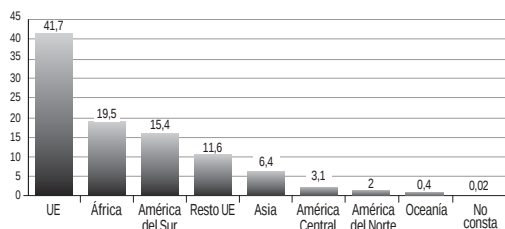
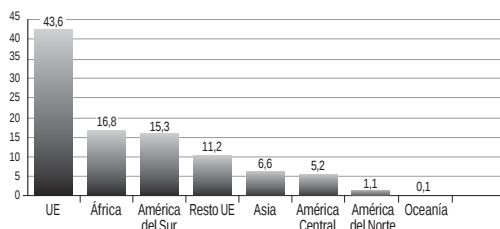
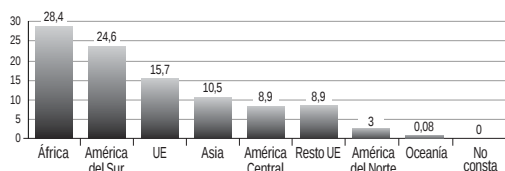
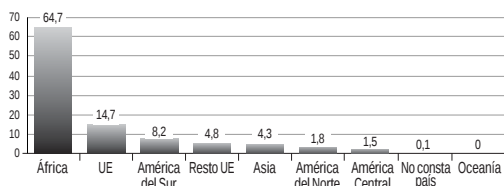
Fuente: Cifras de la Educación. Estadísticas e indicadores. Edición 2000. MECD, Madrid 2000. Elaboración propia.

Las comunidades que concentran un mayor número de estudiantes de origen extranjero en las enseñanzas de régimen general⁸ continúan siendo como en nuestro anterior informe las de Cataluña, Madrid, Comunidad Valenciana, Canarias y Andalucía (Gráfico 7). Casi ocho de cada diez estudiantes extranjeros cursan estudios en estas comunidades. A diferencia del curso 96/7, se puede apreciar un aumento del peso de este alumnado extranjero en el resto de comunidades autónomas, entre las que cabe destacar Murcia con un 3,2% de alumnos extranjeros. Otro cambio con respecto al anterior informe es en la posición que ocupan estas comunidades. Hay comunidades, como la de Madrid y la de Andalucía, que han aumentado el porcentaje de alumnado extranjero que escolarizan. Madrid ha pasado a contar con un 28,9% del total de alumnos extranjeros y Andalucía ha pasado a tener un 12,8%. Dicho de otro modo, de cada 100 alumnos extranjeros escolarizados, Madrid cuenta con 28,9 y Andalucía con 12,8.

Pero, la distribución de las nacionalidades de origen en cada una de estas comunidades autónomas con mayor presencia de alumnado extranjero revela una diferencia cualitativa entre ellas. Éste es un factor muy importante de cara a la integración de estos alumnos extranjeros. Por tanto, las comunidades con mayor presencia de alumnado extranjero enfrentarán distintos problemas dependiendo de la nacionalidad de su alumnado extranjero.

⁸ Infantil, Primaria, Especial, ESO, Bachillerato, FP II, ciclos formativos, Programa de Garantía Social.

Gráfico 8

Distribución porcentual del alumnado extranjero por grupo de países en Andalucía**Distribución porcentual del alumnado extranjero por grupo de países en Cataluña****Alumnado extranjero por grupo de países en la Comunidad Valenciana****Distribución porcentual del alumnado extranjero por grupo de países en Canarias****Distribución porcentual del alumnado extranjero por grupo de países en Madrid****Distribución porcentual del alumnado extranjero por grupo de países en Murcia**

Fuente: Cifras de la Educación. Estadísticas e indicadores. Edición 2000. MECD, Madrid 2000. Elaboración propia.

La distribución porcentual de los alumnos extranjeros por grupos de países en Canarias en el curso 2000-01, mantiene la tendencia que apuntábamos en nuestro anterior Informe (Gráfico 8.4). Casi la mitad, 43,6%, procede de los países de la Unión Europea y es muy baja la incidencia del alumnado inmigrante procedente de áreas económicamente deprimidas: un 5,2% de América Central y un 11,2% de África. Como ya se advertía en el anterior informe, esta peculiaridad en la distribución favorece una mayor integración de este alumnado.

En la Comunidad Valenciana se observa en el curso 2000-01 la tendencia apuntada en el anterior informe: se mantiene la fuerte presencia del alumnado inmigrante procedente de la Unión Europea (41,7%). A diferencia de Canarias, no es nada despreciable la presencia de alumnos procedentes de países europeos no comunitarios (11,6%). Pero se advierte, respecto a los datos del curso 96/97, un incremento del peso de los alumnos africanos, más de tres puntos porcentuales, un 19,5% (Gráfico 8.3).

En Andalucía se ha producido una ruptura en la distribución más equilibrada entre alumnos procedentes de zonas deprimidas y de las zonas más desarrolladas en términos económicos y sociales que observamos en nuestro anterior informe (Gráfico 8.1). Los alumnos extranjeros comunitarios han incrementado su peso durante el curso 2000-01, llegando a alcanzar el 50%.

En Madrid se mantiene la tendencia apuntada en el anterior informe. El alumnado extranjero procede mayoritariamente de zonas poco desarrolladas económicamente (Gráfico 8.5). Se mantiene el peso de los alumnos procedentes de África y de América del Sur (un 28,4 y un 24,6% respectivamente). Pero es importante señalar el incremento de casi siete puntos porcentuales de los alumnos procedentes de América Central, con lo cual se acentúa la característica que presentaba esta comunidad autónoma: la significativa concentración de alumnos iberoamericanos.

En Cataluña, al igual que en Madrid, el alumnado extranjero procede de zonas económicamente desfavorecidas, pero en este caso es el contingente africano el que presenta una mayor presencia (Gráfico 8.2). La diferencia más importante que cabe destacar en el curso 2000-01 respecto a los datos del anterior informe, es el incremento en siete puntos porcentuales de este colectivo africano, con lo cual se refuerza la tendencia señalada en el anterior informe.

En Murcia destaca la fuerte presencia del alumnado extranjero procedente del continente africano. De cada cien alumnos extranjeros presentes en esta comunidad, más de la mitad, 64, proceden de África (Gráfico 8.6).

3. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO POR NIVELES EDUCATIVOS

En el anterior informe subrayábamos que el alumnado extranjero se encontraba sobrerrepresentado en el nivel primario y subrepresentado en los demás niveles. Según el Anuario Estadístico de Extranjería del año 2000, el 53% de los extranjeros menores de 18 años tienen entre 6 y 15 años⁹.

Al comparar la distribución del alumnado extranjero con la distribución del alumnado total, se observa que en ambos casos existe una concentración de los estudiantes en la educación primaria, aunque es mayor en el caso de los extranjeros, 43,34% frente al 39,14% del alumnado total. Si considerásemos a todas las enseñanzas secundarias conjuntamente, obligatoria y postobligatoria, el alumnado total representa un 42,15% frente al 36,71% del alumnado extranjero. Ésta es una diferencia significativa con nuestro informe de 2000. Se ha reducido la distancia entre el alumnado total y el alumnado extranjero por lo que se refiere a la educación secundaria. Una de las principales razones debe ser de tipo sociodemográfico. Los grupos de edad que cursaban primaria en el anterior informe han pasado a secundaria. Otra diferencia sustancial con el anterior informe se puede apreciar en la Tabla 4. Con respecto a la educación infantil, el porcentaje que representa el alumnado extranjero es menor que la proporción del alumnado total.

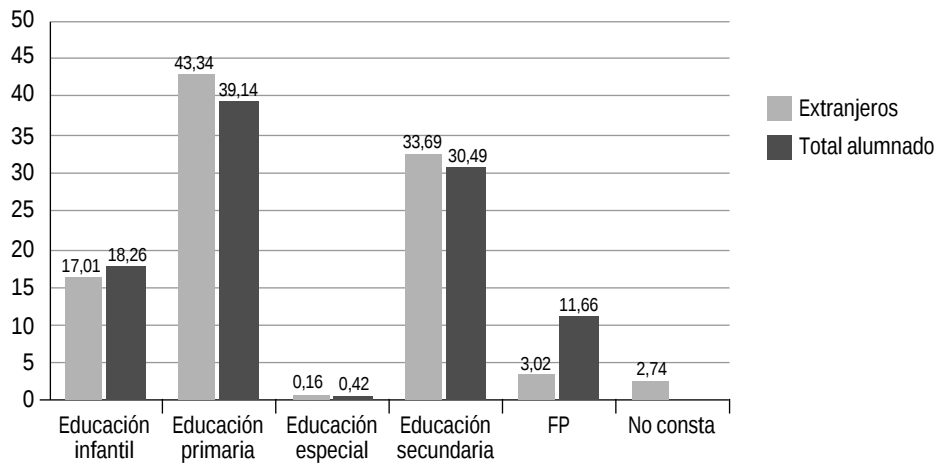
Tabla 4. Alumnado extranjero y total por niveles educativos. Números absolutos y %. Curso 2000-01

	Extranjeros	%	Total alumnado	%
Educación Infantil	22.751	17,01	1.164.156	18,26
Educación Primaria	57.947	43,34	2.494.067	39,14
Educación Especial	227	0,16	27.124	0,42
Educación Secundaria	45.042	33,69	1.943.329	30,49
FP	4.042	3,02	743.359	11,66
No consta	3.675	0,07		
Total	133.684		6.372.035	

Fuente: Cifras de la Educación. Estadísticas e Indicadores. Edición 2000. MECD, Madrid 2000. Elaboración propia.

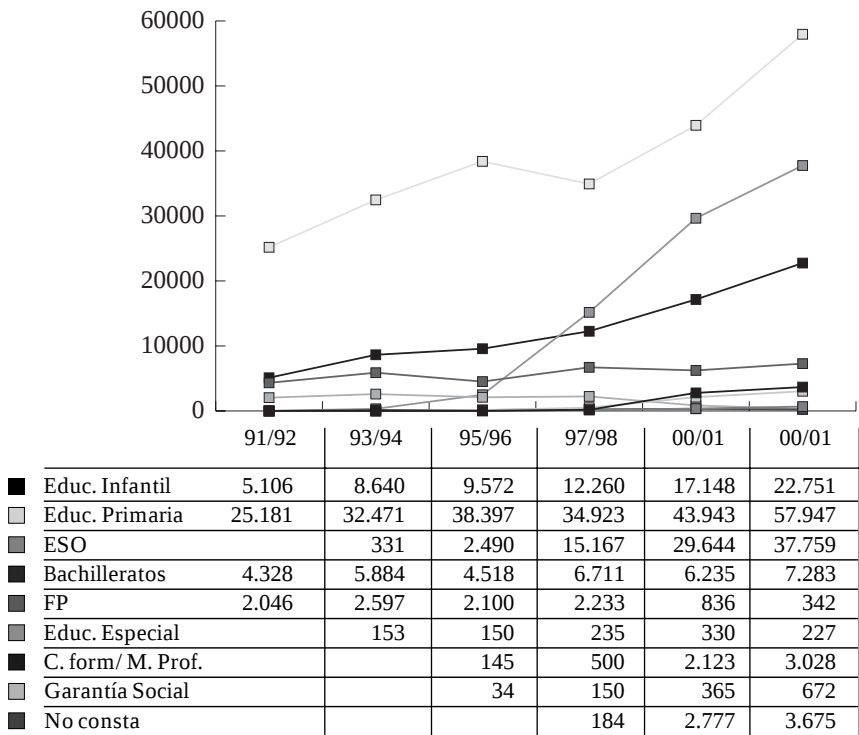
⁹ Véase Apéndice I sobre la divergencia en los datos.

Gráfico 9. Distribución porcentual del alumnado extranjero y del total en cada nivel educativo



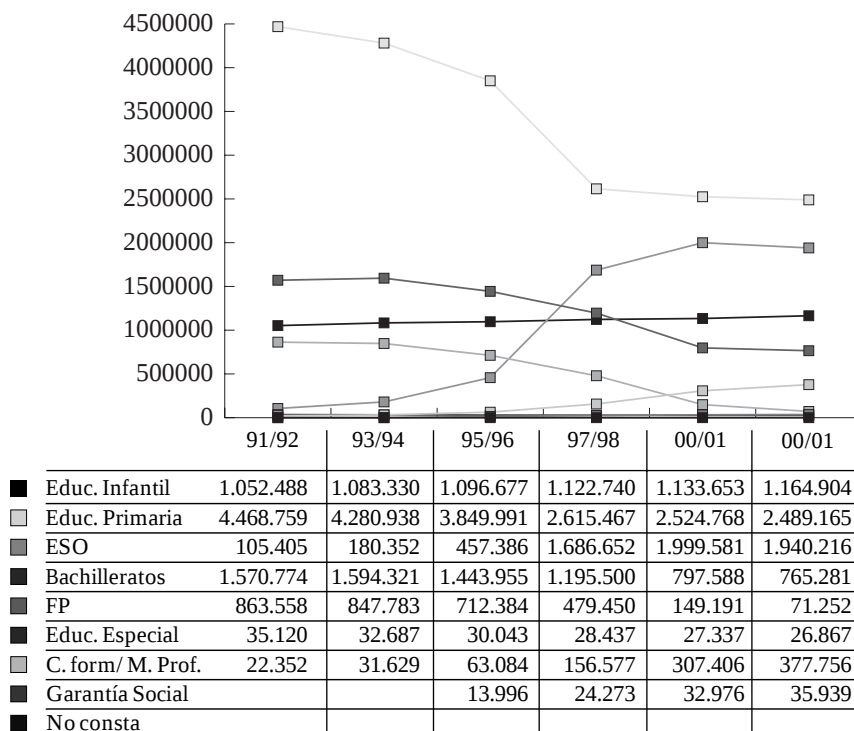
Fuente: Cifras de la Educación. Estadísticas e Indicadores. MECD, Madrid 2002. Elaboración propia.

Gráfico 10. Evolución del alumnado extranjero según el nivel de enseñanza



Fuente: Cifras de la Educación. Estadísticas e Indicadores. MECD, Madrid 2002. Elaboración propia.

Gráfico 11. Evolución del alumnado total por niveles educativos



Fuente: Cifras de la Educación. Estadísticas e Indicadores. Edición 2000. MECD, Madrid 2000. Elaboración propia.

La evolución de la escolarización del alumnado extranjero según el nivel de enseñanza se caracteriza por un crecimiento incesante en todos los niveles desde el curso 91/92 hasta el curso 2000-01, excepto en el nivel de FP (Gráfico 10). Aunque la enseñanza primaria sigue siendo, al igual que indicábamos en nuestro anterior informe, la que concentra en el curso 2000-01 un mayor volumen de estudiantes, 57.947, no es nada despreciable el aumento que han experimentado el resto de los niveles. Desde el curso 1991/92 la educación infantil ha sufrido un incremento de 345%, pasando de 5.106 a 22.751 alumnos.

Asimismo, la educación secundaria obligatoria ha sufrido un crecimiento espectacular, en cinco cursos escolares ha pasado de 15.167 en el curso 1997/98 a 37.759 en el curso 2000-01 (incremento porcentual de 149%). Una de las razones del crecimiento en ESO debe ser la estructura de edades, mucho de los alumnos extranjeros que en el curso 1997/98 estaban en primaria deben encontrarse ahora en secundaria.

Por lo que se refiere al alumnado total, el mayor volumen de población se concentra en el nivel educativo de primaria (Gráfico 11). En el curso 2000-01, 2.489.165 estudiantes se encontraban en el nivel de primaria. A diferencia de la distribución del alumnado extranjero, en el alumnado total se ha producido una reducción del número de alumnos en todos los niveles excepto en la educación infantil, garantía social y los ciclos formativos y módulos profesionales. Las variaciones del curso 1995-96 al 1997-98 en las etapas de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria se deben a que en esta última se incorporaron, en esos años, al alumnado de 12 y 13 años de edad, que antes estaban escolarizados en la EGB.

4. DISTRIBUCIÓN POR PAÍSES O ÁREAS DE PROCEDENCIA

Aunque existen más de 150 nacionalidades presentes en el sistema educativo español, la población de estudiantes extranjeros se concentra en determinadas nacionalidades. Seis agrupaban en el curso 1998/99 casi al 50% de los estudiantes extranjeros: Marruecos, Francia, Reino Unido, Alemania, Argentina, Portugal.

La Tabla 5 nos muestra la evolución de la distribución del alumnado extranjero en dos momentos del tiempo, curso 1993/94 y curso 1998/99. El dato más significativo es el crecimiento de determinadas nacionalidades dentro del total del alumnado extranjero. En primer lugar, cabe destacar el importante aumento de los estudiantes marroquíes. Han pasado de representar un 16,4% del alumnado extranjero en el curso 93/94 a un 23,8% en el curso 98/99. No es sólo la nacionalidad que concentra un mayor volumen de estudiantes, sino que al mismo tiempo es la que más ha crecido. En segundo lugar, merece destacarse el crecimiento, más modesto, experimentado por algunas nacionalidades iberoamericanas, Perú, Colombia y Brasil; los estudiantes procedentes de China y de Guinea Ecuatorial también han visto incrementar sus efectivos. Los estudiantes colombianos han pasado de un 2,1 a un 3,1%, los chinos de 2 a 3%. No existen datos para comparar la situación de los ecuatorianos. Sólo destacar que en el curso 1998/99 representaban ya un 1,8% del alumnado extranjero. Sin duda, este dato debe haber aumentado como consecuencia del acuerdo hispano-ecuatoriano del año 2000 que influyó en el incremento del volumen de población ecuatoriana que llegó a nuestro país.

Uno de los factores que debe influir en esta distinta composición del alumnado extranjero es la reagrupación familiar. La incidencia de esta reagrupación depende de los países, es más fuerte en Ecuador e Iberoamérica en general y menor en Marruecos. Aunque la población extranjera se encuentra equilibrada en su composición por género, no provienen de los mismos países, lo que hace diferente el fenómeno de la reagrupación familiar y por tanto el número de hijos y estudiantes. Dicho de otro modo, si el residente extranjero es de sexo femenino, hay una mayor probabilidad de que se produzca la reagrupación familiar.

Tabla 5. Distribución porcentual según nacionalidad de los alumnos extranjeros

País de origen	Porcentaje curso 93/94	Posición curso curso 93/94	Porcentaje curso 98/99	Posición curso 98/99
Marruecos	16,4%	1	23,8%	1
Francia	8,0%	2	4,3%	4
Reino Unido	7,9%	3	6,2%	3
Alemania	7,2%	4	6,7%	2
Argentina	6,8%	5	3,8%	6
Portugal	6,2%	6	4,2%	5
Perú	3,3%	7	3,7%	7
Venezuela	2,7%	8	2,0%	10
EE.UU.	2,5%	9	1,5%	13
Italia	2,1%	10	1,8%	11
Colombia	2,1%	10	3,1%	8
China	2,0%	11	3,0%	9
Brasil	1,5%	12	1,7%	12
Chile	1,5%	12	1,0%	16
Suiza	1,4%	13	1,1%	15
Filipinas	1,3%	14	1,3%	14
Bélgica	1,2%	15	1,1%	15
Guinea Ecuatorial	1,2%	15	1,3%	14

Fuente: Cifras de la Educación. Estadísticas e Indicadores. MECD, Madrid 2002. Elaboración propia.

Los datos de Colombia y Suiza de la primera columna se refieren al curso 96/97. No existen datos para Ecuador para el curso 1993-94. En el curso 1998-99, el porcentaje de ecuatorianos ascendía al 1,8%.

Gráfico 12. Distribución porcentual de la población extranjera en España por zonas de procedencia. 2000

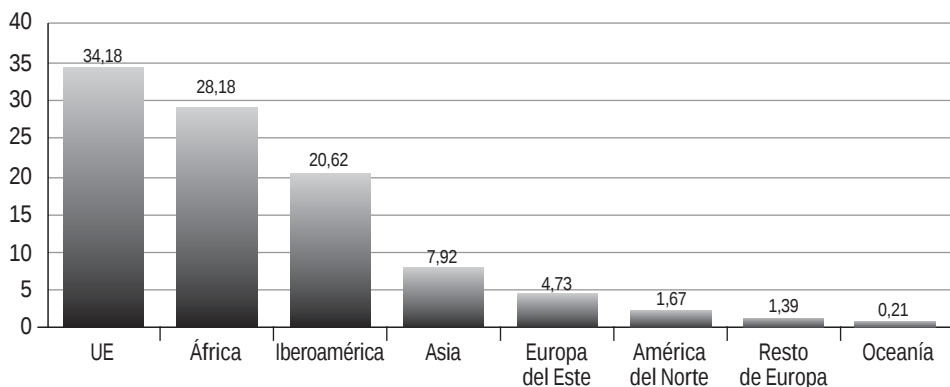
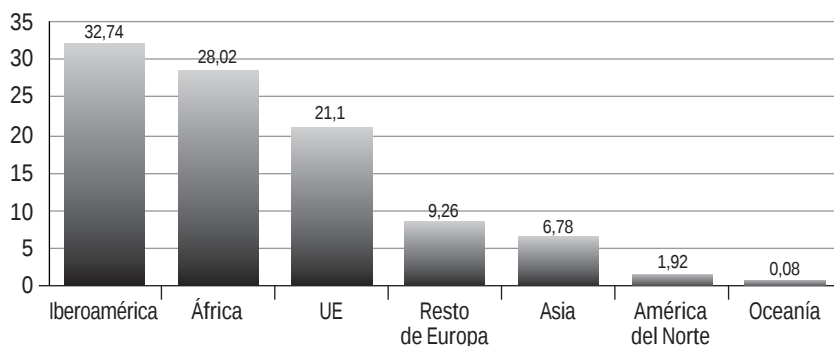


Gráfico 13. Distribución del alumnado extranjero según las zonas de origen. Curso 2000/01 (Total = 133.684)



Fuente: Cifras de la Educación. Estadísticas e indicadores. MECD, Madrid 2002. Datos referidos a la población del territorio nacional. Elaboración propia.

Con datos referidos al año 2000, se puede apreciar en el Gráfico 12 que las cuatro zonas de procedencia de la población inmigrante en 1997 se siguen manteniendo en el año 2000. La diferencia fundamental es la disminución del peso que representaba la Unión Europea y el crecimiento del de África e Iberoamérica. África ha pasado de un 23,4% en 1997 (ver anterior informe) a un 28,18% e Iberoamérica ha pasado de un 18,38% a un 20,62%.

Sin embargo, si nos fijamos en la distribución del alumnado extranjero según las zonas de origen, se han producido cambios significativos con la situación del curso 96/97. El colectivo de alumnos iberoamericanos ha pasado de ocupar la tercera posición al primer puesto en la distribución porcentual con un 32,74% (Gráfico 13). África, aunque sigue situada en la segunda posición, ha aumentado en un punto porcentual su peso en la distribución del alumnado extranjero. Por el contrario, los estudiantes extranjeros procedentes de la Unión Europea han pasado a ocupar el tercer puesto en la clasificación

y han bajado su proporción del 30,58% al 21,1% en el curso 2000-01. El menor peso, en este segundo caso, de los alumnos procedentes de la UE en comparación con el que tiene la población extranjera de la UE, se puede deber a que muchos de los procedentes de países de la UE no están en edad escolar (jubilados...). La importante diferencia a favor del mayor peso de los alumnos iberoamericanos, en relación con el que tienen en el total de la población extranjera, puede deberse a la mayor incidencia de la reagrupación familiar (y a que se produce más tempranamente) en este colectivo.

Con lo cual se va reforzando en el sistema educativo la mayor presencia de estudiantes extranjeros procedentes de zonas deprimidas económicamente. Este factor suele estar asociado a una desventaja para estos escolares, que debiera ser compensada. Desde influir en su rendimiento en la educación obligatoria hasta disuadirlos de seguir en la enseñanza no obligatoria, por el alto coste de oportunidad que conlleva para ellos proseguir los estudios.

Tabla 6. Evolución del peso de cada área de origen sobre la totalidad del alumnado extranjero

Área de origen	Curso 92/93	Curso 94/95	Curso 96/97	Curso 98/99	Curso 00/01
África	17,81%	21,72%	27,23%	30,09%	28,02%
Marruecos	13,63%	16,12%	20,74%		
UE	34,56%	33,76%	30,58%	27,32%	22,93%
Resto de Europa	8,74%	9,40%	7,67%	7,49%	7,91%
América del Norte	4,48%	3,69%	3,20%	2,4%	2,14%
América Central	3,74%	5,05%	5,04%	6,08%	6,48%
América del Sur	21,98%	17,50%	17,48%	17,95%	26,25%
Asia	8,35%	8,67%	8,64%	8,43%	6,78%

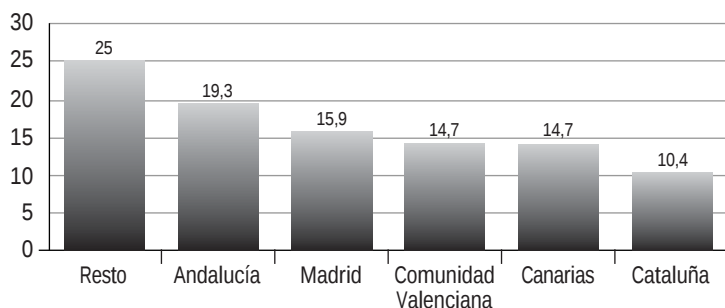
Fuente: Curso 92/93, 94/95, 96/97 (CC.OO., 2000: 29). Y Curso 98/99, 00/01 Cifras de la Educación. Estadísticas e Indicadores. MECD, Madrid 2002 y elaboración propia.

Si pasamos a analizar la evolución experimentada en el peso relativo de cada colectivo sobre la totalidad de los estudiantes extranjeros de la Tabla 6, podemos apreciar lo siguiente: en primer lugar, el colectivo de alumnos extranjeros procedentes de la Unión Europea ha visto disminuir, en una década, su aportación relativa a las aulas españolas en 12 puntos porcentuales, pasando de un 34,56% en el curso 92/93 a un 22,93% en el curso 2000-01. En segundo lugar, en el mismo período otros dos colectivos experimentan un incremento significativo en su aportación relativa. Por un lado, el colectivo de América Central ha pasado de un 3,74% en el curso 92/93 a un 6,48% en el curso 00/01, y los estudiantes de América del Sur han pasado de un 21,98 a un 26,25%. Por otro lado, los estudiantes africanos han pasado del 17,8% al 28,02% llegando a alcanzar el 30,09% en el curso 1998/99. Si consideramos al conjunto de los estudiantes de ambos colectivos -centro y sudamericanos- suponen un 32%, la mayor aportación relativa.

El que la mayor proporción de estudiantes extranjeros se concentre en el colectivo de los africanos e iberoamericanos nos ofrece una serie de características, retos y problemas que debe afrontar nuestro sistema educativo. Por un lado, ambos colectivos están encuadrados en una inmigración por razones económicas. La situación social, económica y cultural de los padres es una variable que puede afectar a la correcta integración de estos niños en el sistema educativo. Lo que algunos de nuestros informantes nos han indicado: la necesidad de la colaboración de servicios sociales para hacer frente a las carencias económicas. Por otro lado, la significativa presencia de alumnos africanos y de los iberoa-

americanos con fuertes tradiciones propias plantea el reto de la interculturalidad en el sistema educativo español. La presencia de estos alumnos con distinta lengua, religión, grafía y costumbres alimentarias hace más compleja la incorporación en el sistema educativo, al mismo tiempo que han de ponerse en marcha los mecanismos adecuados y necesarios para que puedan mantener y desarrollar sus propias lengua y cultura.

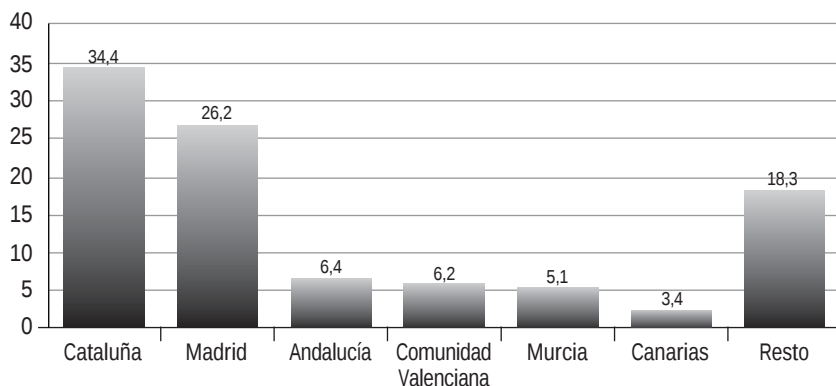
Gráfico 14. Distribución porcentual del alumnado de la UE según comunidad autónoma. Curso 98/99



Fuente: Cifras de la Educación. Estadísticas e Indicadores. MECD, Madrid 2000. Datos referidos a la totalidad del territorio nacional. Elaboración propia.

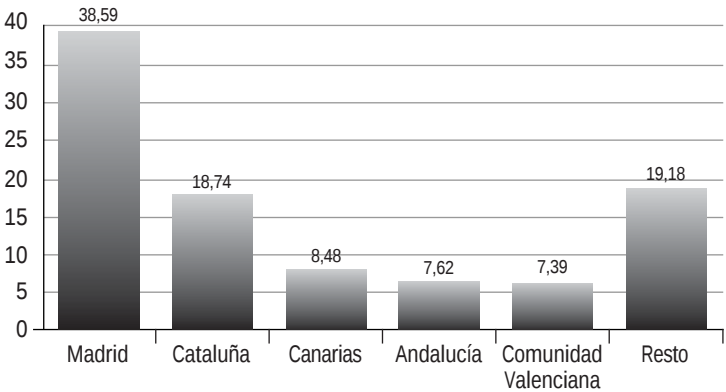
Murcia sólo tiene 284 alumnos de la UE, lo que supone un 1,2% del total (22.046) del alumnado de esa zona de procedencia.

Gráfico 15. Distribución porcentual del alumnado africano según comunidad autónoma



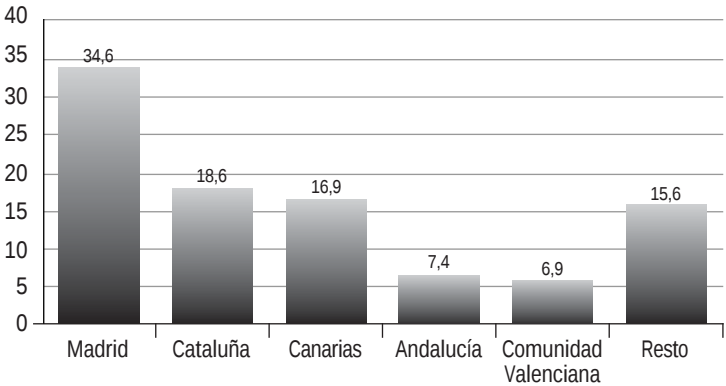
Fuente: Cifras de la Educación. Estadísticas e Indicadores. MECD, Madrid 2000. Datos referidos a la totalidad del territorio nacional. Elaboración propia.

Gráfico 16. Distribución porcentual del alumnado procedente de América del Sur y Central según comunidad autónoma. Curso 98/99



Fuente: Cifras de la Educación. Estadísticas e Indicadores. MECD, Madrid 2000. Datos referidos a la totalidad del territorio nacional. Elaboración propia.
Murcia tenía 186 alumnos de América Central y del Sur, lo que supone un 0,9% sobre el total de alumnos de esa zona de procedencia (19.394).

Gráfico 17. Distribución porcentual del alumnado procedente de Asia según comunidad autónoma. Curso 98/99



Fuente: Cifras de la Educación. Estadísticas e indicadores. MECD, Madrid 2000. Datos referidos a la totalidad del territorio nacional. Elaboración propia.
Murcia sólo tenía 82 estudiantes asiáticos, lo que supone un 1,2% sobre el total de alumnos asiáticos (6.806).

A continuación se va a analizar la distribución de los escolares extranjeros en las distintas comunidades según su nacionalidad. Con este indicador se pretende observar la concentración de determinadas nacionalidades en algunas comunidades autónomas (Gráficos 14,15,16,17) y su relación con la concentración en las CCAA de esa misma población adulta.

Los escolares europeos son los más repartidos por todo el territorio nacional, pero es especialmente significativa su presencia en Andalucía, Madrid, Comunidad Valenciana y Canarias. Merece destacarse la creciente importancia que este colectivo ha adquirido en Andalucía. Siendo éste un cambio significativo respecto a nuestro anterior informe. En el curso 98/99, un 19,3% de los alumnos procedentes de la UE se concentran en Andalucía.

Por lo que respecta al colectivo de niños de origen africano, sigue siendo significativa la fuerte presencia de estos escolares en dos comunidades, Cataluña y Madrid; ambas concentran el 60,6% de estos estudiantes. Cabe destacar el incremento de la presencia de este colectivo en Murcia, un 5,1% para el curso 98/99.

En cuanto al colectivo de iberoamericanos y asiáticos, éstos se concentran mayoritariamente en Madrid (un 38,59% en el caso de los iberoamericanos y un 34,6% en el de los asiáticos). También es importante la presencia de ambos colectivos en Cataluña (un 18,74% de los iberoamericanos y un 18,6% de los asiáticos). Sin duda, esta fuerte presencia está en relación con la fuerte demanda de servicio doméstico, ocupación muy frecuente entre estos dos colectivos. Finalmente, no hay que despreciar la presencia de los estudiantes asiáticos en Canarias, un 16,9%.

La relación que existe entre el mercado laboral y los residentes/alumnos extranjeros queda de manifiesto al analizar los permisos de trabajo concedidos según ocupación. Según el Anuario Estadístico de Extranjería 2000, del total de permisos de trabajo (59.623) concedidos a africanos en 1999, las tres ocupaciones que concentraron un mayor número fueron: peones de la agricultura y de la pesca (25.161), otros trabajadores no cualificados (12.382) y empleados domésticos y otro personal de limpieza (7.843).

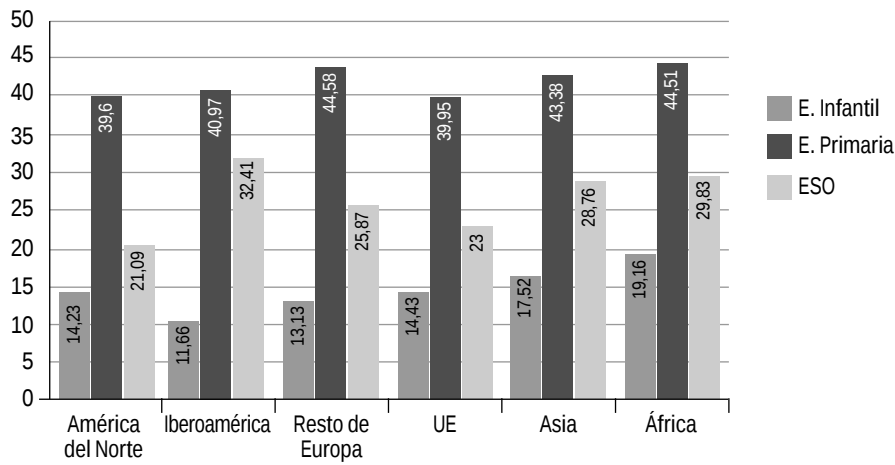
Por lo que se refiere a los individuos procedentes de América Central y del Sur, del total de permisos de trabajo concedidos (33.419), las ocupaciones que registraron un mayor número fueron: empleados domésticos y otro personal de limpieza (18.752); trabajadores servicios de restauración, personales, protección y vendedores (4.953); otros trabajadores no cualificados (2.100).

Finalmente, del total de permisos de trabajo concedidos a ciudadanos europeos (8.894), las ocupaciones con un mayor número fueron: empleados domésticos y otro personal de limpieza (2.031); trabajadores cualificados (1.524); técnicos y profesionales de apoyo y empleados administrativos (1.160); trabajadores servicios de restauración, personales, protección y vendedores (1.159) (Comisión Interministerial de Extranjería, 2000).

5. EL NIVEL EDUCATIVO SEGÚN LA PROCEDENCIA

A continuación pasaremos a describir la diferente presencia de los alumnos extranjeros en los distintos niveles educativos según su nacionalidad, aunque sólo disponemos de datos desagregados referentes al curso 98/99. Se pretende detectar si existen determinadas nacionalidades que están más representadas que otras en los distintos niveles.

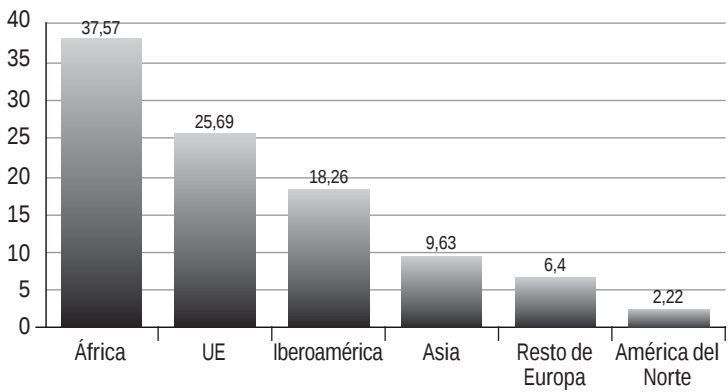
Gráfico 18. Distribución por niveles educativos para cada zona de origen.
Curso 98/99



Fuente: Cifras de la Educación. Estadísticas e Indicadores. MECD, Madrid 2000. Elaboración propia.
Se ha eliminado Oceanía por no llegar a un número significativo de casos.
En cada nacionalidad los porcentajes no suman 100 porque el resto se encuentra en otros niveles educativos.

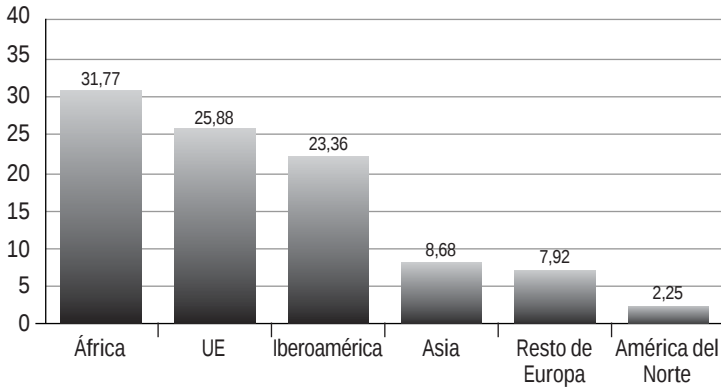
En primer lugar, vamos a fijarnos en la presencia de las distintas nacionalidades dentro de la enseñanza secundaria obligatoria. Y principalmente, nos fijaremos en nacionalidades que proceden de zonas poco desarrolladas económicamente. Las dos zonas que podríamos agrupar dentro de esta categoría, África e Iberoamérica, presentan una proporción alta de estudiantes cursando la enseñanza secundaria obligatoria. Del total del alumnado africano, un 29,83% se encuentra cursando la ESO y del total del alumnado iberoamericano un 32,41% cursa estudios de enseñanza secundaria obligatoria. Por lo que respecta a la educación infantil, es el colectivo africano el que manifiesta una mayor presencia, un 19,16% (Gráfico 18).

Gráfico 19.1. Distribución porcentual del alumnado extranjero en Infantil por zonas de origen.
Curso 98/99



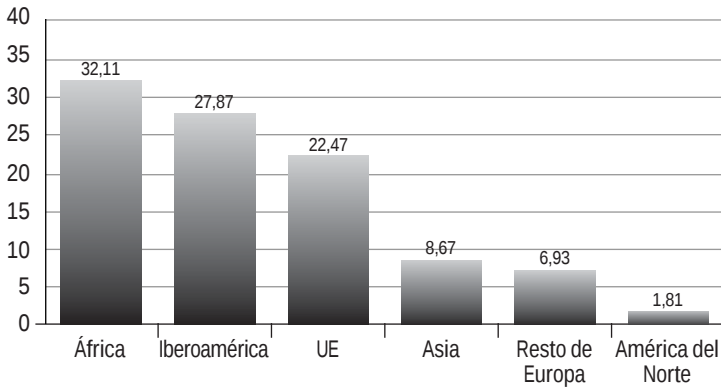
Fuente: Cifras de la Educación. Estadísticas e Indicadores. MECD, Madrid 2000. Elaboración propia.

Gráfico 19.2. Distribución porcentual del alumnado extranjero en Primaria por zonas de origen.
Curso 98/99



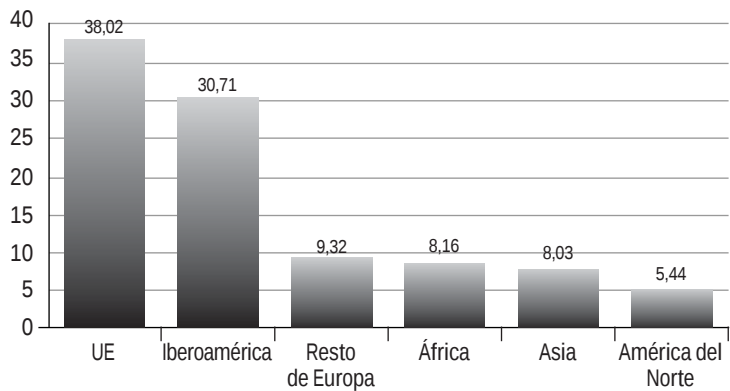
Fuente: Cifras de la Educación. Estadísticas e Indicadores. MECD, Madrid 2000. Elaboración propia.

Gráfico 19.3. Distribución porcentual del alumnado extranjero en ESO por zonas de origen.
Curso 98/99



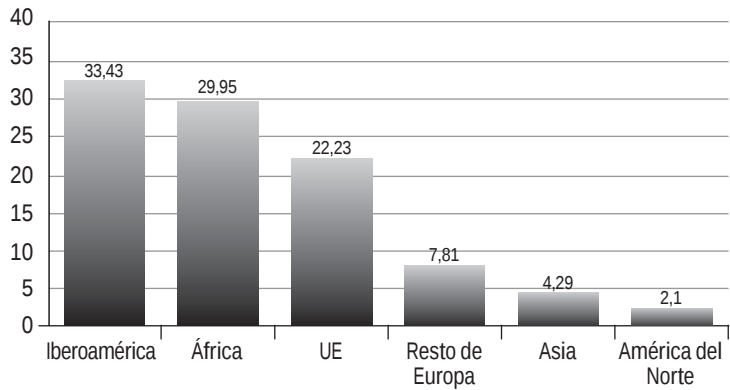
Fuente: Cifras de la Educación. Estadísticas e Indicadores. MECD, Madrid 2000. Elaboración propia.

Gráfico 19.4. Distribución porcentual del alumnado extranjero en Secundaria no obligatoria.
Curso 98/99



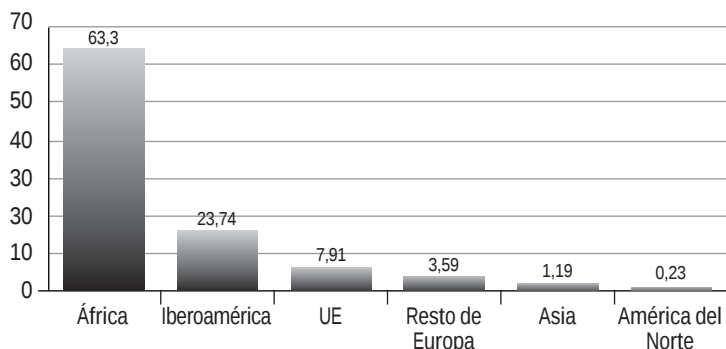
Fuente: Cifras de la Educación. Estadísticas e Indicadores. MECD, Madrid 2000. Elaboración propia. En Secundaria no obligatoria se incluye BUP y COU, Bach. LOGSE, BUP y COU a distancia.

Gráfico 19.5. Distribución porcentual del alumnado extranjero en FP.
Curso 98/99



Fuente: Cifras de la Educación. Estadísticas e Indicadores. MECD, Madrid 2000. Elaboración propia. En FP se incluía FP I, FP II, Ciclos/mód grado medio, Ciclos/mód grado superior.

Gráfico 19.6. Distribución porcentual del alumnado extranjero en Programas de Garantía Social por zonas de origen. Curso 98/99



Fuente: Cifras de la Educación. Estadísticas e Indicadores. MECD, Madrid 2000. Elaboración propia.

Los gráficos 19.1 al 19.6 nos ofrecen información más pormenorizada sobre la distribución de las distintas nacionalidades en los distintos niveles educativos. Se puede apreciar en el gráfico 19.1 la significativa presencia de niños africanos en la educación infantil. Con su 37,57% constituyen el grupo mayoritario. Sin duda, la principal causa debe ser la estructura de edades de la población infantil de este colectivo. Pero cabe destacar que esta presencia ha sufrido un incremento de cuatro puntos porcentuales respecto a nuestro anterior informe. Asimismo, ha aumentado la presencia de los niños iberoamericanos y la de los niños procedentes de la UE, aunque sigue siendo importante su presencia, ha sufrido un retroceso de seis puntos porcentuales respecto al curso 96/97.

El equilibrio que destacábamos en nuestro anterior informe entre las tres zonas de origen (UE, África e Iberoamérica) por lo que respecta al nivel de primaria y ESO para el curso 96/97 se ha roto, tal y como se aprecia en los gráficos 19.2 y 19.3. Por un lado, destaca el incremento experimentado por el colectivo africano en ambos niveles educativos (un 31,77% en primaria y un 32,11% en ESO). Por lo que respecta a la ESO, cabe destacar el crecimiento experimentado por el colectivo iberoamericano, que ha desbancado al de la Unión Europea de su segundo puesto en la clasificación.

Sigue siendo el colectivo de la UE el que presenta los mayores niveles de presencia en el nivel educativo de la Secundaria no obligatoria con un 38,02%. Cabe destacar la reducción de la distancia entre este colectivo y el de los iberoamericanos. Este último ya representa un 30,71%. Asimismo, es importante el descenso del colectivo africano, que sólo alcanza un 8,16% (Gráfico 19.4).

Por lo que respecta a la FP, son dos zonas de procedencia las que presentan un mayor porcentaje, Iberoamérica con un 33,43% y África con un 29,95% (Gráfico 19.5). Tanto para la enseñanza secundaria no obligatoria como para los datos de FP hay que tener en cuenta que los estudiantes extranjeros no regularizados tienen dificultades para acceder a ellas y además hay que tener presente que no son los mismos los inmigrantes de los distintos subcontinentes.

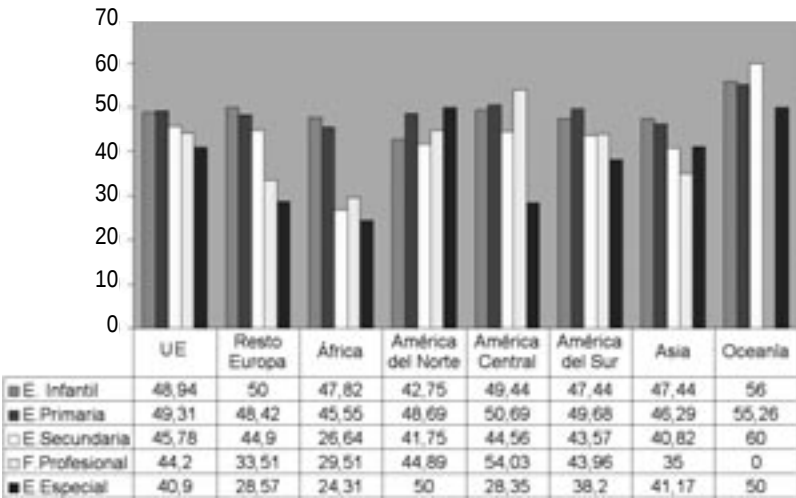
Como era de esperar, las nacionalidades que tienen un mayor peso dentro de los programas de Garantía Social son aquellas procedentes de países en vías de desarrollo o poco desarrollados (Gráfico 19.6). Seis de cada diez alumnos que se encuentran dentro de estos programas de Garantía Social son africanos y casi tres de cada diez alumnos iberoamericanos. En relación con estos programas no hay que olvidar las recomendaciones del Consejo Escolar del Estado (Consejo Escolar del Estado,

2001: 391): primero, los programas específicos de Garantía Social no están dotados de los recursos, tanto humanos como económicos, suficientes para ofrecer una formación específica de calidad y eficaz; segundo, se deben facilitar por parte de las Administraciones educativas, la formación para continuar estudios tras haber superado los programas de Garantía Social; tercero, la oferta de Programas de Garantía Social (Iniciación Profesional) sigue siendo insuficiente; cuarto, este tipo de actuaciones no deberían ser hechos aislados, sino estar integradas en un proyecto educativo más global en los centros de Secundaria o Formación Profesional, lo que permitiría una mayor coordinación, eficacia y calidad de la acción educativa y profesional que pretenden; finalmente, el Consejo Escolar del Estado pide a las autoridades educativas que faciliten la conexión de los Programas de Garantía Social (Iniciación Profesional) con los Ciclos Formativos de Grado Medio, para que los alumnos que superen los programas puedan continuar en el sistema educativo completando su formación mediante los Ciclos de Grado Medio.

6. GÉNERO Y NIVEL EDUCATIVO

A continuación, vamos a analizar la escolarización de los alumnos inmigrantes en función de la variable género. Queremos comprobar en qué medida el género puede ser un factor de discriminación en todas o en algunas de las nacionalidades presentes en el sistema educativo español.

Gráfico 20. Distribución porcentual del alumnado inmigrante femenino en centros públicos y por niveles educativos. Curso 98/99



Fuente: Cifras de la Educación. Estadísticas e Indicadores MECD, Madrid 2000. Elaboración propia.

Si bien no tenemos datos respecto de la distribución por género y edad de la población extranjera, en la que está escolarizada encontramos algunas diferencias. Se ha destacado el incremento que han experimentado los estudiantes africanos dentro de la educación secundaria. Pero los datos del Gráfico 20 vienen a puntualizar esa situación. Si se tiene en cuenta el género de estos estudiantes, se puede apreciar que las niñas procedentes de África tienen una menor probabilidad de continuar sus estudios de

secundaria que los niños de su mismo país. Mientras que en Primaria de cada 100 estudiantes africanos 45 eran niñas, en secundaria de cada 100, sólo 26 eran niñas.

Éste es un hecho que aparece reiteradamente en las entrevistas realizadas y que será analizado más detenidamente en la segunda parte de este informe. Podría estar relacionado con la visión tradicional de la mujer dentro de la cultura árabe y musulmana. Aquellos inmigrantes de bajo nivel cultural¹⁰ no cuestionarán esta visión tradicional de su cultura y tenderán a reproducir estos patrones tradicionales que proscriben la presencia de la mujer en la esfera pública y la condenan exclusivamente al ámbito doméstico. Por consiguiente, las expectativas en relación con sus hijas serán las de mantenerlas en la esfera privada, dedicadas exclusivamente a funciones familiares. Sin embargo, aquellos inmigrantes con un mayor nivel educativo no compartirán esta visión y expectativas respecto a sus hijas y esposas.

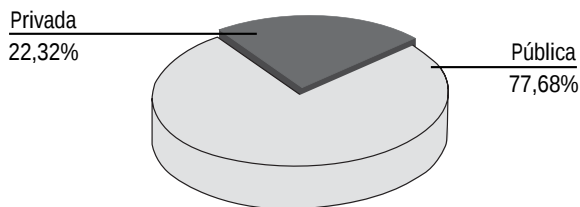
7. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO SEGÚN LA TITULARIDAD DEL CENTRO EDUCATIVO

La distribución de la población inmigrante según la titularidad del centro, público o privado, es otro de los factores relacionados con la concentración escolar de los niños de origen extranjero.

Con los datos del curso 2000-01 no sólo se mantiene el desequilibrio entre la red pública y la privada por lo que se refiere a la presencia de niños extranjeros, sino que la enseñanza pública ha aumentado su proporción hasta un 77,68%, es decir, que casi ocho de cada 10 estudiantes extranjeros cursan sus estudios en una institución pública (Gráfico 21)¹¹, cuando el porcentaje que debería tener, de mantener el mismo tanto por ciento que tiene la red pública para la totalidad del alumnado, es del 67,84%.

Veamos cómo se reparte la escolarización del total del alumnado y del extranjero entre las distintas redes: pública y privada (concertada o no). El alumnado total va incrementando su presencia en la enseñanza privada en, aproximadamente, medio punto porcentual cada curso desde 1997. En el curso 2000-01 supone ya un 32,15%. Aventura si la pérdida de este nuevo medio punto porcentual es resultado del impacto que la presencia de estos niños extranjeros en los colegios públicos está teniendo en los padres autóctonos es una afirmación que necesita una serie más completa y prolongada en el tiempo y la consideración de otros factores que también están presentes en este complejo problema.

Gráfico 21. Distribución del alumnado extranjero según la titularidad del centro.
Curso 2000/2001

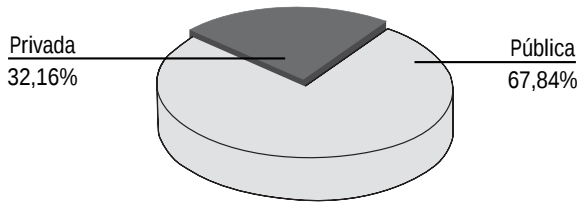


Fuente: Cifras de la Educación. Estadísticas e Indicadores. Edición 2000. MECD, Madrid 2000. Elaboración propia.

¹⁰ Al realizar esta afirmación estamos comparando a estos inmigrantes con la población autóctona y no con la población de sus respectivos países de origen.

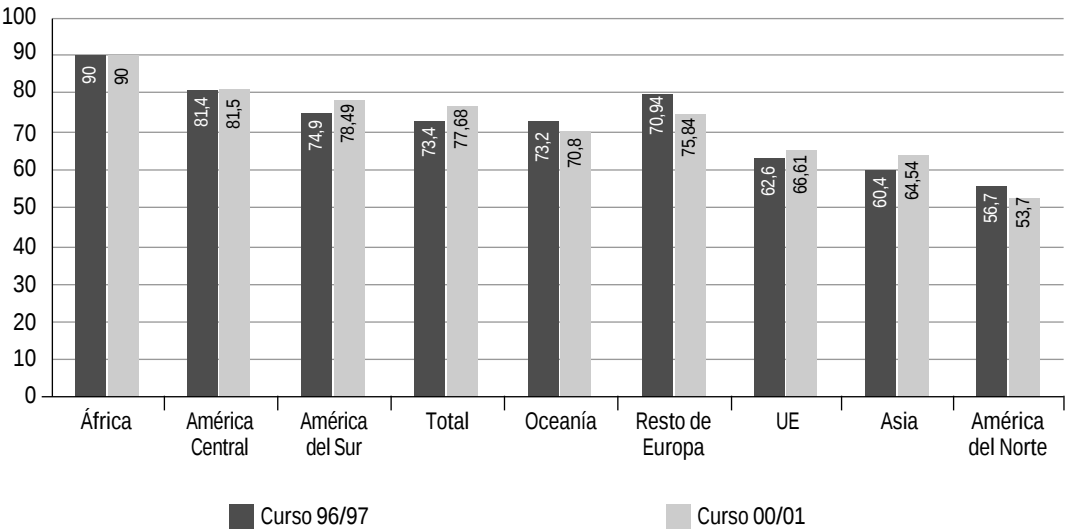
¹¹ Cabe recordar que en nuestro anterior informe ese porcentaje ascendía al 73% (CC.OO., 2000:38).

Gráfico 22. Distribución porcentual de la totalidad del alumnado según la titularidad del centro.
Curso 2000/2001



Fuente: Cifras de la Educación. Estadísticas e Indicadores. Edición 2000. MECD, Madrid 2000. Elaboración propia.

Gráfico 23. Distribución porcentual del alumnado extranjero en la enseñanza pública según las zonas de origen



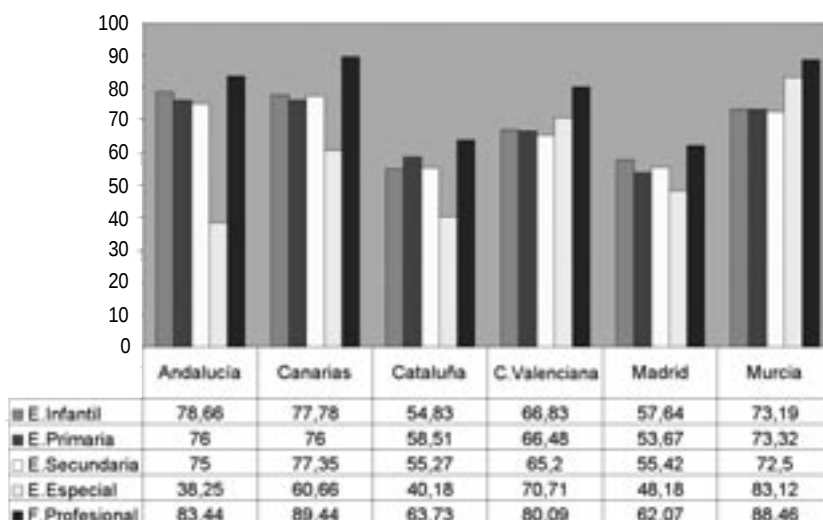
Fuente: Estadísticas del MECD. Curso 2000-01. Datos referidos a la totalidad del territorio nacional. Elaboración propia.

Pero esta mayor preferencia de los alumnos de origen extranjero hacia la escuela pública depende de sus áreas de procedencia. Los niños procedentes de zonas económicamente desfavorecidas, África, América del Sur, América Central, Oceanía y Resto de Europa, se concentran en una proporción por encima de la media de escolarización de alumnado extranjero en la escuela pública (Gráfico 23). Sólo los alumnos procedentes de la UE, Asia y América del Norte muestran una leve preferencia –por encima de la media- hacia los centros privados.

Esta situación se viene agravando en los últimos cursos, con lo que los centros públicos no sólo asumen cada curso una responsabilidad en la escolarización del alumnado extranjero mayor de la que tienen en el conjunto del alumnado, sino que lo hacen sobre los alumnos extranjeros procedentes de países con menores niveles de renta y peor situación sociocultural. Además, al producirse una mayor pre-

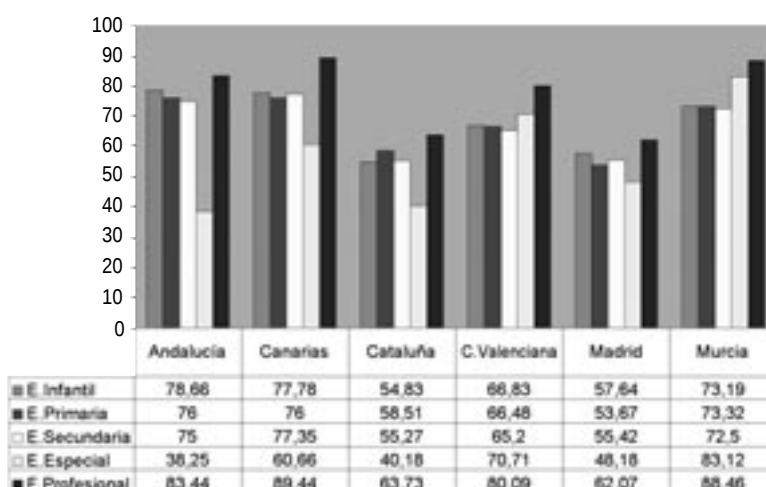
sencia de estos alumnos en las comunidades con mayor renta (Madrid y Cataluña) y tener éstas una mayor presencia de la escolarización en centros privados (casi el 45% del total), el peso de la red pública en la escolarización de los alumnos extranjeros, para ser la misma que tienen respecto del total de los alumnos, debería ser aún menor. Este hecho está abriendo las vías para la aparición de centros-gueto, especialmente en Cataluña y Madrid.

Gráfico 24. Distribución porcentual del alumnado total en centros públicos, por nivel educativo y CCAA. Curso 2000/2001



Fuente: Cifras de la Educación. Estadísticas e Indicadores. MECD, Madrid 2000. Elaboración propia.

Gráfico 25. Distribución porcentual del alumnado extranjero en centros públicos por nivel educativo y CCAA. Curso 2000/2001



Fuente: Cifras de la Educación. Estadísticas e Indicadores. MECD, Madrid 2000. Elaboración propia.

Otro elemento importante que debe analizarse en la elección del centro educativo es la distribución de los estudiantes entre centros públicos y centros privados ¿Existen diferencias entre la población autóctona y la extranjera? ¿Existen diferencias en las comunidades donde se concentra un mayor volumen de población extranjera? Los datos del Gráfico 24 nos muestran que de las seis comunidades que estamos analizando de forma más detallada se pueden apreciar dos grupos por lo que se refiere al porcentaje del alumnado total matriculado en centros públicos. Uno de los grupos estaría formado por Madrid y Cataluña, en el cual en torno al 55% de los alumnos están matriculados en centros públicos. En ambos casos, sólo el nivel de la formación profesional concentra más alumnos en los centros públicos. El segundo grupo estaría formado por Andalucía, Canarias y Murcia, que concentran más del 70% del alumnado total escolarizado en centros públicos.

Sin embargo, los datos del Gráfico 25 referidos al alumnado de origen extranjero nos ofrecen un panorama muy distinto. Primero, todas las comunidades autónomas concentran más del 70% del alumnado inmigrante, llegando incluso tres comunidades: Andalucía, Cataluña y Murcia, a sobrepasar el 80%. Segundo, Cataluña sobresale sobre el resto de comunidades por el contraste existente entre la población inmigrante y la total. Más de 8 de cada 10 estudiantes extranjeros cursa sus estudios en la enseñanza pública, frente a los 5 de cada 10 alumnos nacionales que lo hacen en centros públicos, agravándose esta concentración en los últimos cursos incluido el de referencia.

8. LA CONCENTRACIÓN DE LOS ESTUDIANTES INMIGRANTES

A continuación, vamos a analizar las diferencias en la distribución de los alumnos extranjeros desde el punto de vista de los centros, independientemente de la red o comunidad a la que pertenezca.

Al abordar el tema de la concentración de escolares extranjeros, en nuestro anterior informe consideramos que era una de las cuestiones más difíciles y complicadas de resolver. La concentración de escolares inmigrantes en el sistema educativo se manifiesta a través de tres dimensiones:

En primer lugar, concentración de la población estudiante inmigrante en determinadas comunidades autónomas. Se mantiene la tendencia apuntada en nuestro anterior informe. Es decir, las comunidades que presentan en el curso 2000-01 una mayor proporción de estudiantes extranjeros son Madrid, Cataluña, C. Valenciana, Canarias y Andalucía. Es significativa la importante presencia de estudiantes extranjeros que está experimentando Murcia. Este hecho está relacionado con la distribución de la población inmigrante en España. Estas comunidades concentran a su vez un mayor volumen de población inmigrante, ya que son las que demandan mano de obra inmigrante en determinados sectores. Esta concentración supone, a su vez, un reto para las autoridades educativas de estas comunidades.

Una diferencia importante con nuestro anterior informe es que en el curso 2000-01 todas las comunidades que en el curso 98/99 pertenecían al MEC, entre ellas Madrid y Murcia, habían recibido ya las transferencias educativas¹². Madrid y Murcia recibieron los traspasos educativos en esta segunda fase y Cataluña, Andalucía, Canarias, Comunidad Valenciana los recibieron en la primera fase. Este factor introduce una novedad muy importante, la de las autoridades educativas autonómicas que tendrán ahora una nueva responsabilidad, a la hora de aliviar esta concentración¹³.

¹² Además de estas comunidades -Madrid y Murcia, componían el territorio MEC: Asturias, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Ceuta, Extremadura, Melilla, Aragón, Rioja, Cantabria y Baleares.

¹³ No hay que prejuzgar que del hecho de que la responsabilidad sea asumida por las autoridades educativas autonómicas se derive que van aliviar la concentración.

En segundo lugar, la concentración de los estudiantes de origen extranjero se produce en determinados niveles educativos. Este hecho se encuentra estrechamente relacionado con la estructura de edad. Es decir, los niños extranjeros se concentrarán en aquellos niveles educativos donde exista un mayor número. Como ésta es una población joven, se concentra en los niveles educativos más bajos. Aunque en el curso 2000-01 se mantiene la tendencia de una mayor concentración de pupilos en los estudios primarios, como ocurría en el curso 98/99, hay que puntualizar dos cosas. Primero, la proporción de estudiantes en la enseñanza primaria ha disminuido del 55 al 43,34%. Segundo, los escolares inmigrantes en secundaria han aumentado su peso hasta alcanzar un 33,69%.

En tercer lugar, la mayor concentración de los estudiantes de origen extranjero en los centros de la red pública. Aunque en este caso siguen la misma tendencia que los alumnos autóctonos a concentrarse en los centros públicos, sí es cierto que este hecho presenta unas peculiaridades que pueden afectar negativamente al desarrollo integral de los estudiantes. Primero, en la red pública se ha producido un aumento de la presencia de estos niños extranjeros al mismo tiempo que parece evidenciarse un descenso en la población autóctona. Si tenemos en cuenta que la normativa que regula la admisión y matriculación de los estudiantes es la misma para todos los centros, públicos y concertados, sostenidos con fondos públicos, esta situación revela claramente una posible discriminación por parte de la mayoría de los centros privados respecto de este alumnado y un perjuicio para los centros públicos.

Finalmente, esta concentración del alumnado de origen inmigrante se traduce en que algunos centros educativos – públicos o privados- registran mayores proporciones de este tipo de alumnado que otros de su mismo entorno o titularidad. Esta concentración de este alumnado en determinadas zonas de la ciudad, centros históricos, barrios degradados económicamente, conlleva una segregación y es un serio obstáculo para el desarrollo de la educación intercultural. Por un lado, conduce a una clasificación, entre la población autóctona, entre centros de primera y de segunda, y el consiguiente abandono de los últimos. Por otro lado, se puede dificultar la labor del profesorado si no se ponen los medios adecuados.

El problema de la concentración de los inmigrantes en determinados centros no es de fácil resolución. Por lo que respecta a la normativa, ésta introduce la no discriminación de cualquier persona que solicite plaza escolar, en cualquier centro sostenido por fondos públicos, a la hora de ser admitido en él y, de forma específica, el principio del reparto equilibrado, entre todos estos centros, como regla que se debe seguir. Existen varias normas al respecto: la Ley Orgánica 9/1995, de la Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes (LOPEG)¹⁴; el Real Decreto 299/1996, que regula las acciones diri-

¹⁴ LOPEG. Disposición Adicional 2ª (propuesta para su derogación por el proyecto de Ley de Calidad).

1. Las Administraciones educativas garantizarán la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en los centros sostenidos con fondos públicos, manteniendo en todo caso una distribución equilibrada de los alumnos considerando su número y sus especiales circunstancias de manera que se desarrolle eficazmente la idea integradora. A estos efectos se entiende por alumnos con necesidades educativas específicas aquellos que requieran determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas.
2. Los centros docentes mantenidos con fondos públicos tienen la obligación de escolarizar a los alumnos a los que hace referencia en el punto anterior de acuerdo con los máximos que la autoridad educativa competente determine. En todo caso, se deberá respetar una igual proporción de dichos alumnos por unidad en los centros docentes de la zona que se trate, salvo en aquellos supuestos en que sea aconsejable otro criterio para garantizar una mejor respuesta educativa a los alumnos. Las Administraciones educativas dotarán a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a estos alumnos. Los criterios para determinar esas dotaciones serán los mismos para los centros sostenidos con fondos públicos. Además, para facilitar la escolarización y una mejor incorporación de estos alumnos al centro educativo, las Administraciones educativas podrán colaborar con otras Administraciones, instituciones o asociaciones con responsabilidad o competencias establecidas sobre los colectivos afectados (LO 9/1995).

gidas a la compensación de desigualdades¹⁵ y, por último, la Orden Ministerial de 26 de marzo de 1997 que regula el procedimiento para la elección de centro educativo y la admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos¹⁶.

Considerar que esta concentración de los estudiantes extranjeros es resultado exclusivamente de la libre elección de los centros educativos por parte de los padres supone un error en el enjuiciamiento y una distorsión de la realidad.

En primer lugar, la concentración de estudiantes extranjeros en determinadas comunidades autónomas se debe a razones socioeconómicas. La población inmigrante, los padres de estos niños, se concentra en zonas con fuerte demanda de mano de obra, como pueden ser los campos onubenses de fresas, las huertas murcianas, el sector del servicio doméstico en Madrid o Cataluña y zonas de fuerte crecimiento turístico como Canarias.

En segundo lugar, la concentración de alumnos de origen inmigrante en determinados niveles educativos es consecuencia de causas sociodemográficas. Es decir, el mayor volumen de estos estudiantes se concentra en los grupos más jóvenes de la pirámide de edades poblacional. Sin embargo, esta razón interactúa con otras razones. Razones de tipo socioeconómico, el coste de oportunidad que para estos estudiantes extranjeros, que proceden de ambientes socioeconómicos modestos, tiene el cursar estudios no obligatorios es muy alto; esto es así también dada la falta de becas-salario que compensen estas situaciones. Por esta razón, muchos de ellos prefieren trabajar. También es posible que pesen razones de tipo cultural, y así es posible que algunas de las estudiantes procedentes de países africanos, en concreto Marruecos, no tengan la misma probabilidad de continuar los estudios que sus compatriotas masculinos debido a la posición de subordinación y escasa presencia pública que tiene la mujer en la cultura islámica tradicional.

Finalmente, la concentración de alumnos inmigrantes en determinados centros de una zona así como en centros públicos responde a una combinación de factores que influyen en la decisión de los padres o en la situación cerrada que les plantea la Administración educativa a través de las llamadas Comisiones de Escolarización. Por lo que se refiere a los padres inmigrantes, las razones que les llevarán a elegir un determinado centro son diversas. De un lado, el programa de compensatoria exige un número significativo de alumnos extranjeros con necesidades educativas especiales para dotar al centro con recursos. Si consideramos que los padres inmigrantes actúan racionalmente, es lógico que tiendan a llevar a sus hijos a colegios que cuentan con programas de compensatoria, evitando por tanto aquellos colegios que descuidan la atención específica a niños con necesidades de educación compensatoria. Esta situación deriva, en muchas ocasiones, en un perjuicio para el centro y los alumnos, pues las Comisiones de Escolarización animan e incluso fuerzan a estos alumnos a ir a los centros con recursos, aunque estén más distantes del domicilio de la familia que otros que no cuentan con ellos: el alumno va al recurso y no el recurso al «alumno».

¹⁵ «(...) la obligación que los centros docentes sostenidos con fondos públicos tienen de escolarizar a estos alumnos con los límites y proporciones que se establezcan y de modo proporcional entre todos los centros de la zona de que se trate, y prevé para los centros sostenidos con fondos públicos la dotación en términos similares a los de los centros públicos, de los recursos necesarios para la atención a ese alumnado» (RD 299/1996).

¹⁶ «Estas Comisiones (de escolarización) adoptarán las medidas necesarias para facilitar la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas, incluida la posibilidad de establecer reserva de plazas cuando se considere necesario. En todo caso, deberá conseguirse una distribución equilibrada de estos alumnos entre los centros sostenidos con fondos públicos en condiciones que favorezcan su inserción, evitando su concentración o dispersión excesivas ...» (OM 26 de marzo 1997).

De otro lado, una gran parte de estos inmigrantes proceden de niveles socioeconómicos bajos: iberoamericanos, africanos, que tienden a vivir en aquellos barrios o zonas más degradadas pues son al mismo tiempo más accesibles para ellos. Esto conlleva que los colegios situados en esas zonas concentren un mayor volumen de población inmigrante y esos colegios suelen ser de titularidad pública.

Asimismo, dentro de las pautas migratorias, una característica fundamental son las redes de familiares y amigos cuya función es la de congregar, protegerse ante un rechazo social y prestarse ayuda. En el tema educativo que nos ocupa, la existencia de estas redes implica la reproducción de las mismas pautas de comportamiento.

Por lo que respecta a los padres autóctonos, en ocasiones se presenta una reacción adversa ante aquellos colegios que han sido clasificados bajo la etiqueta de colegios de inmigrantes. En este caso tienden a cambiar a sus hijos de colegio.

Todo ello no oculta lo que es un hecho, a la vez conocido y ocultado por la administración educativa: que numerosos colegios concertados y algunos públicos utilizan, contando con la pasividad de las administraciones educativas, mecanismos de segregación y exclusión de estos alumnos. Ejemplo reciente de ello es la fuerte reducción de las plazas de reserva para estos alumnos – muchos de los cuales vienen después de cerrado el período de escolarización ordinario– que ha implantado para el próximo curso (2002-03) la administración autonómica de la Comunidad de Madrid, bajo la presión de la FERE¹⁷. O simplemente pueden verse en la publicidad en páginas web de colegios concertados, cómo plantean la expulsión o limitación de derechos del alumno repetidor.

9. EDUCACIÓN COMPENSATORIA

Al hablar de educación compensatoria estamos hablando de una política de igualdad de oportunidades que se dirija a aquellos colectivos que se encuentran en desventaja, bien porque proceden de clases sociales desfavorecidas, en nuestro caso inmigrantes, o bien porque estos individuos están menos dotados.

Tal y como destaca el Consejo Escolar del Estado (2001:308): «... Una política educativa que compense las desigualdades será aquella que consiga que al final del proceso educativo se produzca una igualdad de resultados, no en el sentido de que todos alcancen la misma meta, lo que es imposible, sino que por los resultados finales no se sepa cuál era la posición de partida de cada cual. En este sentido, el carácter comprensivo de nuestra escuela tiene que fundamentarse en la atención a la diversidad, en la compensación de desigualdades, por cuanto lejos de ser términos antagónicos, deben ser complementarios».

Anteriormente, se ha destacado que la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) introdujo en su Título V una novedad importante en nuestro sistema educativo, como era la compensación de las desigualdades en la Educación, asignando a los poderes públicos la obligación de desarrollar acciones de carácter compensatorio en relación con las personas y grupos sociales que se encuentren en situaciones desfavorecidas, debido a factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole. Aquí vamos a incluir aquellas medidas más directamente relacionadas con la población inmigrante entre las que se encuentran: las medidas de

¹⁷ Federación Estatal de Religiosos de la Enseñanza.

compensación educativa dirigidas a los alumnos con necesidades educativas específicas derivadas de su pertenencia a sectores sociales, culturales o étnicos en situación de desigualdad con respecto al resto de los sectores sociales; las becas y ayudas al estudio por razones económicas y los programas de Garantía Social, cuyo objetivo son las desigualdades derivadas de la imposibilidad de conseguir los objetivos educativos mínimos fijados con carácter general.

Será la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes, la que defina como población escolar con necesidades educativas especiales, por un lado, a los alumnos con necesidades derivadas de discapacidades y trastornos de la conducta y, por otro, a los alumnos con necesidades asociadas a situaciones sociales y culturales desfavorecidas.

Se aludía en el anterior informe al Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, en el que por primera vez y exclusivamente de ámbito de aplicación del MEC se mencionaba el fenómeno de las migraciones como objetivo de una especial atención educativa para hacer frente a los problemas de exclusión social, discriminación, racismo, xenofobia, inadaptación, fracaso y absentismo escolar que pueden darse en grupos de inmigrantes en situación de desventaja social, cultural, económica, familiar, escolar o personal. Al mismo tiempo, este Real Decreto reconocía la existencia de una creciente pluralidad socio-cultural.

Las acciones de compensación educativa dirigidas al alumnado en situación de desventaja respecto al acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo por razones de factores territoriales, minorías étnicas o culturales y/o razones personales, familiares o sociales comprenden los siguientes objetivos:

1. Promover la igualdad de oportunidad de acceso, permanencia y promoción a una educación de calidad para todos los niños, jóvenes y adultos (...) articulando medidas que hagan efectiva la compensación de las desigualdades de partida.
2. Facilitar la incorporación e integración social y educativa de todo el alumnado, contrarrestando los procesos de exclusión social y cultural, desarrollando actitudes de comunicación y de respeto mutuo entre todos los alumnos independientemente de su origen cultural, lingüístico o étnico.
3. Potenciar los aspectos de enriquecimiento que aportan las diferentes culturas, desarrollando aquellos relacionados con el mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propias de los grupos minoritarios.
4. Promover y facilitar el acceso y permanencia en el sistema educativo de los colectivos a los que van dirigidas (ampliación de las plazas escolares, medidas de lucha contra el absentismo escolar, ayudas para la gratuidad de los servicios complementarios de transporte y comedor, etc.).
5. Velar por las condiciones de escolarización y atención al alumnado en cuestión (programas para la adquisición de la lengua de acogida, así como de mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propias de los grupos minoritarios, etc).
6. Desarrollar programas dirigidos a mantener y ampliar la calidad de la enseñanza (formación del profesorado, incentivación de la labor docente del profesorado que desarrolle actuaciones de compensación, aliento a los apoyos externos, así como a la participación de las familias en el proceso educativo).

Real Decreto 299/1996 citado en Consejo Escolar del Estado, 2001: 346.

La Orden de 22 de julio de 1999 reguló las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos, dentro del ámbito territorial gestionado directamente por el MEC (Consejo Escolar del Estado, 2001: 334-335):

- Las actuaciones de compensación educativa deben desarrollarse en los centros autorizados que escolaricen alumnado con necesidades de compensación educativa.
- Se define al alumno con necesidades de compensación educativa como aquel que por su pertenencia a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja socioeducativa, o a otros colectivos socialmente desfavorecidos, presente desfase escolar significativo, con dos o más cursos de diferencia entre su nivel de competencia curricular y el nivel en que esté escolarizado, así como necesidades de inserción educativa y necesidades de apoyo derivadas de una incorporación tardía al sistema educativo, de una escolarización irregular y, en caso de alumnado inmigrante o refugiado, del desconocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza.
- En los centros con actuaciones de compensación educativa se podrá disminuir hasta un 20% el número de alumnos por aula y en los mismos podrán crearse o habilitarse plazas de profesorado de refuerzo del Programa de Educación Compensatoria, a razón de un maestro o profesor por cada 25 alumnos con necesidades de compensación educativa.
- Las actuaciones de compensación educativa podrán ser internas y externas. Entre las primeras se encuentran: actividades de apoyo dirigidas a la adquisición y refuerzo de aprendizajes instrumentales básicos y, en su caso, a la adquisición de competencias comunicativas en la lengua vehicular del proceso de enseñanza; actividades para favorecer la inserción socioafectiva del alumnado, entre las que deben constar planes de acogida de nuevos alumnos y programas de desarrollo de habilidades sociales; otras actividades que contribuyan a la mejora de la atención a las necesidades de compensación educativa del alumno.

Entre las actuaciones de compensación educativa externa destacan: actividades dirigidas a favorecer la continuidad y regularidad de la escolarización, entre las que deben constar las de seguimiento y control del absentismo escolar, visitas a familias y coordinación con equipos de trabajo social del entorno; actividades complementarias y extraescolares dirigidas a favorecer la inserción del alumnado, pudiendo incluirse, entre otras, aulas abiertas para la realización de programas de apoyo a la realización de tareas escolares, talleres de juego, talleres de animación a la lectura, talleres de teatro, talleres de actividades plásticas y actividades deportivas; actividades de mediación y coordinación con el entorno, para favorecer la participación en el centro del alumnado en situación de desventaja y de sus familias, tales como escuelas de padres y programas socioeducativos de educación no formal.

9.1. Normativa y programas educativos

A continuación, se expondrán los principales cambios legislativos acaecidos en las seis comunidades autónomas analizadas, por lo que se refiere a la educación compensatoria.

En Andalucía, el Parlamento aprobó la Ley de la Solidaridad en la Educación 9/1999, de 18 de noviembre. El principal objetivo de la misma es garantizar la solidaridad en la educación, regulando el conjunto de actuaciones que permitan que el sistema educativo contribuya a compensar las desigualdades, asegurando la igualdad de oportunidades.

Entre sus objetivos cabe mencionar:

1. Mejorar las condiciones de escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales.
2. Potenciar el valor de la interculturalidad.
3. Desarrollar actitudes de comunicación y respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa.
4. Establecer medidas que permitan la continuidad educativa.

El alumnado destinatario es el siguiente:

1. El perteneciente a minorías étnicas o culturales.
2. El que por razones sociales o familiares no pueda seguir un proceso normalizado de escolarización.
3. El que por decisiones judiciales o de salud necesite atención educativa fuera de los centros escolares.
4. El que por cualquier circunstancia se encuentre en una situación desfavorable similar.

Fuente: Ley de Solidaridad en la Educación. Parlamento Andaluz Ley 9/1999, de 18 de noviembre. Citado en Consejo Escolar del Estado, 2001: 346.

El *Plan andaluz de Educación para Inmigrantes* deriva de esta Ley de Solidaridad. En este plan se marcan siete grandes objetivos, cada uno de los cuales va acompañado de un conjunto de medidas. Entre las que se destacan a continuación de manera resumida las siguientes:

- Dotación de recursos humanos y materiales extraordinarios a los centros que escolaricen un número significativo de alumnado inmigrante.
- Formación y asesoramiento específico al profesorado de los centros que atienden al alumnado perteneciente a familias inmigrantes.
- Publicación de materiales de apoyo y asesoramiento para los centros y el profesorado.
- Creación (ampliación) de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en las que el alumnado inmigrante permanecerá de forma transitoria.
- Apoyo a programas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y cultura maternas.
- Desarrollo de planes educativos en los Centros de Adultos dirigidos a la población inmigrante.
- Impulsar Planes de Acción Comunitaria que permitan el desarrollo de acciones de integración social.

En Canarias se reguló la realización de los llamados *Proyectos de Pluralidad Cultural* en centros públicos con la Resolución del 29 de abril de 1999, si bien estos proyectos llevaban en marcha desde el curso 96/97. En la citada resolución se señalan como objetivos los siguientes:

- Integración por parte de la Comunidad educativa de la riqueza que aporta la pluralidad cultural, asumiéndola el Proyecto Educativo del Centro.
- Organizar y sistematizar el aprendizaje de la lengua española, desde una perspectiva fundamentalmente funcional y, en la medida de lo posible, preservando la lengua materna, vinculada siempre a la valoración positiva de la cultura de procedencia.

Para ello se oferta financiación extraordinaria, coordinación intercentros, asesoramiento y formación específica para cada claustro.

El Consejo Escolar de Canarias se ha ocupado de analizar estos programas en el marco de los *XI Encuentros de Consejos Escolares del Estado y de las Comunidades*. Atención a la diversidad cultural. 2000. Algunas de sus evaluaciones se exponen a continuación:

«La experiencia está demostrando que la clave para convertir lo que aparentemente puede ser un problema, en una situación pedagógicamente ventajosa y enriquecedora desde un punto de vista cultu-

ral, pasa por asumir el multiculturalismo como seña de identidad de los Centros y extraer las consecuencias organizativas y metodológicas correspondientes...».

«Actualmente las principales carencias se detectan, por un lado, en la ausencia de una política global de inmigración, que facilite la puesta en marcha de acciones de interacción comunitarias y, por otra, en las limitaciones que encuentra un reto de esta envergadura, al contar con pocas medidas complementarias... (en especial las referidas a personal, tanto en los centros como en el equipo técnico)».

«Además, en Canarias no existen materiales curriculares adecuados para afrontar la realidad multicultural... asimismo se están realizando listados de recursos y de contactos de interés, para facilitarlos a quien los necesite, así como un documento de orientaciones metodológicas y organizativas...».

«... es preciso intensificar las acciones de formación del profesorado para lograr una mayor cualificación en la respuesta educativa».

La implementación de nuevas medidas para atender a los inmigrantes en el marco de la ESO está contemplada en la Resolución de 10 de mayo de 2002, por la que se dictan instrucciones para la regulación de la oferta de materias optativas de carácter complementario y para la elaboración y desarrollo del Plan de Atención a la diversidad de los centros escolares. Aquí se contemplan los Programas de Atención a la Diversidad Idiomática y Cultural. En ellos se prevé la creación de Aulas de Apoyo Idiomático con un número máximo de 15 alumnos/as, una personalización del currículo, que puede incluir adaptaciones curriculares, así como la oferta de español como segunda lengua. La adscripción al programa será revisada trimestralmente.

En Cataluña, la Resolución de 15 de febrero de 2000 reguló la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de situaciones sociales o culturales desfavorables para el curso 2000/01. Se establecieron algunos aspectos del procedimiento a seguir en la preinscripción de alumnos y las ayudas a la escolarización de estas plazas. Asimismo se reserva dos plazas por grupo para esta clase de alumnos en el segundo ciclo de Educación Infantil y en las enseñanzas obligatorias en los centros sostenidos con fondos públicos, pudiendo ampliarse la misma en determinados casos.

- También existe el Programa de Educación Compensatoria (PEC) con 88 profesionales itinerantes, que se encargan, fundamentalmente, del asesoramiento al profesorado de los centros de primaria y secundaria, raramente de docencia directa.
- Todos los centros catalanes disponen de un *Plan de acogida de Centros* editado por el Departamento de Enseñanza.
- Asimismo están disponibles materiales didácticos, diccionarios chino-catalán y árabe-catalán.
- Asimismo, está disponible un servicio de traductores-intérpretes (en concierto con entidades sociales y ONGs).
- El Departamento de Enseñanza en colaboración con el de Servicios Sociales facilita talleres diversos y clases de catalán para familiares de inmigrantes.
- Para el alumnado de secundaria se crean, en 2000, los *Talleres de Adaptación Escolar y Aprendizajes Instrumentales Básicos* (TAE), que incorporan transitoriamente alumnos extranjeros, con la finalidad de proporcionarles conocimiento de la lengua catalana, lógica matemática y conocimiento del medio social y natural, así como ayudar a conocer las formas de vida catalana. La permanencia en un TAE no sobrepasará, en ningún caso, el año.

En Madrid, la Orden de 15 de octubre de 1999 reguló el funcionamiento de las actuaciones de compensación educativa en el ámbito de la Comunidad de Madrid. Esta orden establecía determinadas prescripciones referidas a las unidades escolares de apoyo en instituciones hospitalarias, donde la atención educativa al alumnado afectado se priorizaba en atención a la duración de la hospitalización.

Se ofrecía un modelo organizativo de la enseñanza y planificación general de las actividades educativas, las cuales debían regirse por los principios de globalización y flexibilidad de las actividades programadas y atención educativa personalizada.

- El profesorado de apoyo al alumnado inmigrante (incluido en la educación compensatoria) está previsto de acuerdo con la Orden 2316/99 de la Consejería de Educación. Cuando la incorporación tardía del alumnado no permite la utilización de esa vía se ha creado el SI (Servicio de apoyo al alumnado inmigrante) que, en el curso 2000/2001, contaba con 20 profesores.
- El 19 de enero de 1999, la Consejería de Educación firmó con los sindicatos un Acuerdo para la Mejora de la Calidad del Sistema Educativo que recogió el compromiso de elaborar un Plan Regional de Compensación Educativa.
- La Asamblea de Madrid aprobó el 16 de noviembre de 2000 el Plan Regional de Compensación Educativa. En él se marcan varios objetivos. Entre ellos destaca el 4.1 : *Potenciar la integración de minorías étnicas y culturales en el sistema educativo, desde los principios de normalización y respeto a la diferencia* en el marco del cual se contemplan actuaciones variadas: incorporación de la educación intercultural al currículo, elaboración de materiales curriculares, planes de formación del profesorado y creación del Instituto Madrileño de Apoyo y Documentación Intercultural.

En cuanto a los apoyos y modalidades de escolarización se prevén:

- Apoyo en grupos ordinarios (en el marco de la propia aula ordinaria).
- Grupos de apoyo (con apoyos fuera del aula ordinaria con un máximo de 8 horas).

En el marco exclusivo de la ESO:

- Grupos específicos de compensación educativa (fuera del aula ordinaria, en el propio IES).
- Aulas de compensación educativa (fuera del marco del IES aunque adscritas a él).

En Murcia, la atención compensatoria al alumnado hijo de inmigrantes está regulada por la *Resolución de 6 de septiembre de 2002 por la que se dictan Instrucciones sobre compensación educativa*.

- Revisión del PEC dotándole de un carácter compensador.
- Las actuaciones compensatorias se regirán por el principio de normalización, aunque, tanto en Primaria como en Secundaria, se podrá adoptar, excepcionalmente, modelos organizativos que permitan la atención aparte, de forma individualizada o en pequeños grupos.
- Se pueden organizar agrupamientos flexibles para atender al alumnado en las áreas cuyos objetivos están ligados a aprendizajes instrumentales básicos.
- En ESO se pueden organizar, excepcionalmente, grupos específicos de Compensación educativa que pretenden la integración socioeducativa del alumnado que lo precise (*Resolución de 13 de septiembre de 2001 por la que se dictan medidas para la organización de las actuaciones de compensación educativa*.)
- Se prevé dotación de profesorado de compensación educativa, profesionales para el desarrollo de actuaciones en el ámbito sociocomunitario.
- Asimismo, se prevén actuaciones de compensación externa.
- Los centros contarán con el apoyo de:

- a) El Centro de Animación y Documentación Intercultural (CADI).
- b) Centros Rurales de Apoyo y Documentación, dirigidos a la escuela rural (CADERA).
- c) Plan de formación de Compensación educativa e Interculturalidad.
- d) Plan de ayudas de libros de texto para el alumnado de Compensación educativa.

En el País Valenciano, la *Orden de 4 de julio de 2001 regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa*.

En el texto se establecen diferentes porcentajes de alumnos con necesidades de compensación que determinan la modalidad de atención.

A) Así, por encima del 30% se consideran Centros de Acción Educativa Singular. En ellos, entre otras medidas:

- Se diseña un plan de normalización lingüística.
- Se incluyen criterios para la educación intercultural.
- Coordinación con servicios comunitarios.
- Se prevén agrupamientos específicos del alumnado.

B) Entre el 20 y 30% del alumnado de compensación educativa, desarrollarán un programa de compensación educativa que incluye:

- Flexibilización de horarios, grupos y utilización de espacios.
- Adaptación del Plan de Acción Tutorial.
- Adaptaciones curriculares si proceden.
- Actividades para adquirir competencia en la lengua vehicular.
- Coordinación de actividades comunitarias.

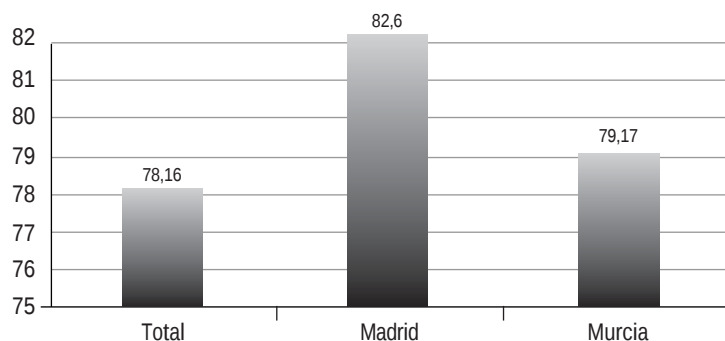
C) Cuando el porcentaje sea inferior al 20% de alumnos de compensación:

- Se pondrán en marcha las medidas contempladas en el apartado anterior, en la medida de los recursos disponibles.

9.2. Algunos datos de estos programas

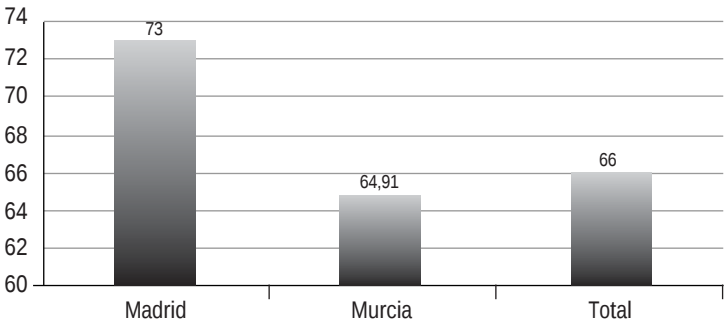
No podemos ofrecer datos sobre las actuaciones de compensación educativa en centros públicos y las del profesorado de apoyo del programa de educación compensatoria por encontrarse, en el curso 1999-2000, plenamente descentralizadas estas funciones. Por tanto es imposible continuar con la serie que desarrollamos en nuestro anterior informe. Sólo disponemos de datos de Madrid y Murcia.

Gráfico 26. Porcentaje del alumnado de compensación educativa, cursando Educación Infantil, que pertenecen a minorías étnicas y culturales. Curso 1999/2000



Fuente: Consejo Escolar del Estado, 2001. Elaboración propia.

Gráfico 27. Porcentaje del alumnado de compensación educativa, cursando Educación Primaria, que pertenecen a minorías étnicas y culturales. Curso 1999/2000

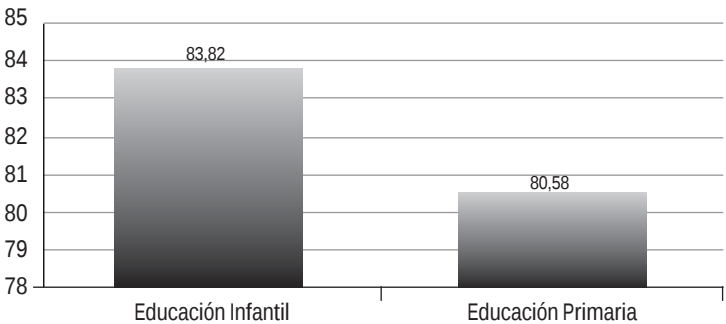


Fuente: Consejo Escolar del Estado, 2001. Elaboración propia.

Los Gráficos 26 y 27 nos ofrecen información sobre la distribución del alumnado inmigrante en la Educación Infantil y Primaria en dos de las comunidades autónomas que estamos analizando y para las cuales existen datos disponibles. En el primer gráfico se puede apreciar que en ambas comunidades el porcentaje de alumnos perteneciente a minorías étnicas o culturales que se encuentra en programas de educación compensatoria es superior al del total. En Madrid, un 82,6% de alumnos inmigrantes se encuentra en estos programas y en Murcia un 79,17%, frente al 78,16% del total.

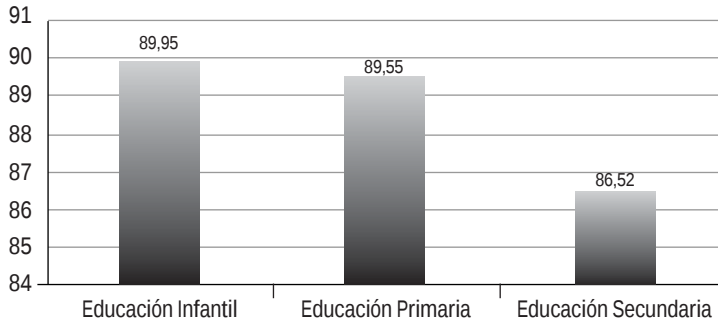
Por lo que se refiere a la Educación Primaria (Gráfico 27), en Madrid se vuelve a repetir la misma tendencia, el alumnado inmigrante que cursa programas de compensatoria presenta una mayor proporción que la del total, un 73%. Sin embargo, en Murcia se encuentra por debajo del total, un 64,91%. Sin datos más desagregados es difícil aventurar una razón de esta diferencia entre ambas comunidades.

Gráfico 28. Porcentaje del alumnado de compensación educativa, según niveles educativos en colegios públicos de Madrid, que pertenecen a minorías étnicas y culturales. Curso 1999/2000



Fuente: Consejo Escolar del Estado, 2001. Elaboración propia.

Gráfico 29. Porcentaje del alumnado de compensación educativa, según niveles educativos en colegios públicos de Murcia, que pertenecen a minorías étnicas y culturales. Curso 1999/2000



Fuente: Consejo Escolar del Estado, 2001. Elaboración propia.

Anteriormente, se ha indicado que los estudiantes de origen extranjero se encontraban en mayor proporción que la media en colegios públicos. No es de extrañar, por tanto, que una mayor proporción de alumnos inmigrantes que cursa compensación educativa se encuentre en colegios públicos. Tanto el Gráfico 28 como el 29 nos indican que en ambas comunidades autónomas, Madrid y Murcia, una abrumadora mayoría de los estudiantes inmigrantes que se encuentran en los programas de educación compensatoria está escolarizado en centros públicos. En Madrid, un 83,82% de los alumnos inmigrantes que se encuentran en programas de educación compensatoria cursan en Educación Infantil y en Murcia supone un 89,95%. Además, apenas se manifiestan diferencias significativas entre los distintos niveles educativos analizados. En Madrid la diferencia entre la Educación Infantil y la Primaria es de sólo tres puntos porcentuales. En Murcia la diferencia entre la Educación Infantil y la Secundaria es también de tres puntos porcentuales.

SEGUNDA PARTE

LOS DISCURSOS EN TORNO A LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS HIJOS DE LOS INMIGRANTES EN ESPAÑA



1. IMPACTO DE LA PRESENCIA DE NIÑOS EXTRANJEROS EN LOS CENTROS ESPAÑOLES. NUEVAS DIFICULTADES Y NECESIDADES

A diferencia del anterior informe, en las entrevistas analizadas se observa que la llegada de inmigrantes a los centros se percibe como un problema, que va a introducir cambios en la organización del centro, pero son minoritarios los profesionales de la enseñanza que lo observan de forma traumática. De las comunidades autónomas analizadas es Murcia la que ha experimentado un crecimiento más espectacular del número de escolares inmigrantes. Pero no se ve como algo especialmente traumático.

«En líneas generales. Pues yo creo que realmente ha sido una verdadera revolución. Una revolución por los cambios que implica, porque esto ahora mismo implica cambios a todos los niveles: en el ámbito organizativo, en el ámbito curricular, a nivel metodológico. Entonces el adaptar, el cambiar de mentalidad tanto a profesores, alumnos, como administración y poner todos los recursos y los medios, pues es una verdadera revolución que se está empezando a trabajar, pero que todavía no se tienen muy claros los caminos a seguir. Es un trabajo duro, duro» (Entrevista Murcia) (P57: Murc 11).

Sin duda, esta valoración está estrechamente relacionada con la tradición que tenga el centro educativo en la acogida de inmigrantes o bien de colectivos con necesidades de compensación educativa. Ésta es una razón independiente de la comunidad autónoma seleccionada y del perfil mayoritario que tengan los escolares inmigrantes dentro de la misma. Es decir, los centros con una mayor tradición en atender a alumnos «especiales» tendrán menos dificultades en la integración de los niños inmigrantes.

«Hombre, implica más trabajo. Es un poco una sobrecarga del trabajo, porque además de que las clases ya son diversas de por sí, porque nosotros somos colegios de integración desde los orígenes de la integración y tenemos pues niños, deficientes mentales y luego también hay, nuestro colegio ya contaba con una minoría importante de etnia gitana, que ya llevan retraso siempre de por sí, porque empiezan el colegio muy tarde, porque tienen mucho absentismo y tal, pues entonces si a esos handicaps que tiene ya cualquier tutor, le añades unos alumnos que no hablan español, que no tienen material y todo eso, es más trabajo, es más trabajo; hombre, lo que pasa es que ahí está la profesionalidad de cada uno y de cada una» (Entrevista Murcia) (P55: Murc 9).

«Los profesores en este centro lo asumen perfectamente, es decir, somos un equipo que llevamos trabajando muchos años, que empezamos con la integración cuando no existía la integración, tenemos síndromes de Down desde el año 83, cuando el programa de integración no empieza hasta el 86 y nosotros lo tenemos muy claro y los profesores que se han ido incorporando (...). Los que hemos estado aquí, pues hemos ido incorporando gente que vemos que era buena para las necesidades del centro, con lo cual por parte del profesorado no hay absolutamente ningún problema (...）」 (Entrevista Madrid) (P23: Madrid 4).

«La verdad es que los agrupamientos, los niños han sido aceptados perfectamente, con mucha naturalidad, porque este colegio en general también tenía alumnos de raza gitana desde hace mucho tiempo, estamos acostumbrados a integrar gente de otras culturas, ¿no?» (Entrevista Andalucía) (P71: Andalucía 3).

Existe una opinión generalizada en considerar que la llegada de los inmigrantes provoca cambios en la organización del centro. Del mismo modo que ocurría con nuestro anterior informe, las dificultades organizativas y pedagógicas que introducen los escolares inmigrantes están estrechamente relacionadas con la falta de destrezas o experiencias: el desconocimiento del idioma español (catalán,

valenciano), el desfase curricular y su falta de aceptación de determinados usos y prácticas escolares. La lengua o el desconocimiento de la misma se sigue considerando por parte de los profesionales de la enseñanza como la primera dificultad inmediata. Por un lado, porque dificulta la adquisición del currículo por parte del alumno y la labor docente del educador. Pero, por otro, dificulta la comunicación entre estos alumnos y los profesores. En el primer caso existe una queja ante la demanda de profesores.

«Sí, como te decía, los colombianos se adaptan bastante bien al sistema educativo y después tenemos problemas con los chinos porque tampoco tenemos nosotros medios para atenderlos, ¿sabes? Este tipo de niños nos llega y nos los meten aquí en el centro igual que otro niño cualquiera y no nos dan los medios necesarios para poder atenderlos. Este tema, ahí entraríamos a discutir el tema de las sustituciones, el tema de todas las cuestiones, los problemas que estamos manteniendo nosotros graves también y que repercute un poquito en esto y es que con el mismo número de profesores, nos pueden meter aquí alumnos, en algunos casos, en algunos centros, ¿no? O en el nuestro, bastantes niños con problemas de idioma y no te mandan un profesor que pueda atenderlos debidamente» (Entrevista Canarias) (P10: Cana 10).

Por lo que se refiere a los problemas de comunicación, en algunas comunidades como Canarias, con fuerte presencia de inmigrantes de la Unión Europea, estas dificultades se solventan con la ayuda del profesor de idiomas, de inglés, francés o alemán, que será el encargado de resolver los problemas de comunicación que surjan entre profesores y alumnos inmigrantes.

Los profesores entrevistados no perciben que la edad sea una variable que influya directamente en la organización de las clases. Aunque merece destacarse que entre los 15-16 años la edad es un criterio determinante en la incorporación a programas de diversificación, de garantía social. Es un factor que influye cuando se relaciona con la adquisición rápida del lenguaje. Es decir, los niños que se incorporan en niveles educativos más bajos van a traer menos problemas a la organización del centro y al aprendizaje del alumno. Y por el contrario, cuanto mayores son los alumnos, mayores dificultades tiene el centro y el alumno en conseguir la integración de los mismos.

Otro de los problemas que destacamos en nuestro anterior informe era el desfase curricular. Éste es un impedimento que en muchos casos es percibido como un obstáculo mayor que el del lenguaje. Este desfase curricular se puede traducir, por un lado, en la creación de grupos con una gran heterogeneidad interna y las consiguientes complicaciones pedagógicas que surgen. En algunos casos se está favoreciendo la aparición de grupos de gran heterogeneidad interna similares a las del mundo rural.

«Las clases ya se han hecho algunas de ellas unitarias, las clases hay unitarias; tú entras ahora mismo en una clase y encuentras cinco grupos distintos trabajando, dentro del mismo recinto pues el profesor tiene aquellos que les siguen sus libros, concretamente por ejemplo de tercero o de cuarto; el otro grupito que lleva otros libros de su nivel que, si están en cuarto, pues a lo mejor llevan segundo, los otros que llegan ahí que no saben casi nada; entonces esas son las clases, con lo cual el trabajo del profesor se triplica o más y lo hacen gustosos, siempre se hace gustoso (...) cuando digo "voy a comisión de escolarización", "otra vez más", porque claro no es cuando vienen en septiembre y tengo tantos, es que estamos constantemente, concretamente el miércoles me traje tres, uno a quinto y dos a tercero que son cursos bastante elevados, ¿no?» (Entrevista Madrid) (P27: Madrid 8).

Por otro lado, ese desfase curricular puede traducirse en una actitud muy distinta ante las prácticas educativas. En líneas generales, nos podemos encontrar con diferentes dificultades en función de la nacionalidad y en relación con el sistema educativo. Los niños que proceden de países iberoamericanos suelen venir con niveles más bajos de conocimiento y también, aunque menores, problemas de adaptación al lenguaje. Los alumnos que proceden de países del Este suelen tener una gran capacidad para el esfuerzo intelectual y poseen excelentes conocimientos. Finalmente, los que proceden de Marruecos suelen venir de un sistema con un rígido sentido de la autoridad y ésta, en ocasiones, se

encuentra estrechamente vinculada al castigo físico. Puede que una de las situaciones más difíciles para el profesor sea transmitir al alumno la distinta visión del castigo, de la disciplina y de la figura del maestro dentro del sistema educativo español.

«Bueno, por parte de los profesores, sí, luego depende de cómo sean los niños y un poco las familias cómo responden también. Tenemos, por ejemplo, a una familia de unos críos que nos están dando muchos problemas porque son muy agresivos, el chaval mayor es muy agresivo, entonces da muchos problemas, pero eso te pasa con cualquier niño, no porque sea inmigrante, es que es un niño muy agresivo (...); o sea, nosotros nos encontramos con el problema de que si al padre le decimos "este niño se porta muy mal en el colegio" y le mandas una nota diciendo que se porta muy mal, llega a casa y le infla a bofetadas (...) entonces sabiendo que el padre se porta así, de qué manera tú le mandas una nota diciendo que el niño se porta muy mal, te sientes un poco entre la espada y la pared, es gente que no razona, que no razona como nosotros, no digo que no razone, pero que no razona de la misma manera que nosotros, no ve la educación de la misma manera, entonces cuando el niño se porta mal, el niño hay que pegarle, hay que castigarle físicamente, hay que darle de palos o yo qué sé, ¿entiendes? Entonces, claro, nosotros nos encontramos a veces un poco en la tesitura de decir ¿se lo cuento?, ¿le digo al padre que en el colegio se porta mal, que pega a los compañeros, que está permanentemente castigado, que no sé qué? Sabiendo que en casa le van a dar de bofetadas otra vez y es la pescadilla que se muerde la cola un poco; entonces esos niños que tienen ese comportamiento porque en casa no tienen ninguna norma, ninguna línea a seguir un poco normal les cuesta mucho que los compañeros se acerquen, claro (...)). (Entrevista Madrid)(P21: Madrid 2)..

Reiteradamente señalan los profesionales de la enseñanza que es fundamental el adscribir a estos alumnos dentro de un grupo o aula. Se plantea la posibilidad de concentrar a estos alumnos (de la misma o diferentes edades) en una sola clase (grupos homogéneos) o bien el crear grupos heterogéneos para evitar la creación de guetos.

«Influye bastante porque tenemos un poco unos criterios de formación de grupos en el centro donde, primero, está prohibido por ley formar grupos homogéneos y entonces pues nuestro criterio es formar grupos donde haya alumnos de diferentes capacidades, donde se distribuyen los repetidores, se distribuyen los problemas de aprendizaje y se distribuyen también los alumnos inmigrantes para que no estén todos en la misma clase y entonces eso, a la vez, trae como consecuencia una serie de problemas organizativos y a la hora de salir para dar los apoyos en lengua española, pues hay que organizar los horarios de manera que coincidan la hora de lengua de los diferentes grupos para que ellos puedan ir todos a la hora de lengua, a la clase de apoyo porque fundamentalmente es la distribución por grupos, y en la organización del horario del centro para que puedan ser atendidos en grupos de apoyo». (Entrevista Andalucía) (P73: Andalucía 5).

«Hemos tenido que adaptar los cursos, no sé si habrá sido bueno o malo, pero tampoco queríamos que estuvieran todos los niños de etnias distintas o de razas distintas agrupados solos ni muchísimo menos, los hemos repartido por niveles, con lo que nos enfrentamos con el problema de que si, por ejemplo, había dos niños para dos terceros, no sabíamos si ponerlos juntos para que se sintieran arropados o ponerlos distintos para que hablaran español, forzarlos a hablar español y para que no todos los de distinta raza estuvieran en la misma aula, para que los problemas, entre comillas, se compartieran en aulas distintas». (Entrevista Murcia) (P50: Murcia 3).

En nuestro anterior informe, en una de las entrevistas se acusaba a la administración de no tomar medidas rigurosas en el ámbito de la educación, aunque la administración educativa permite, en uso de la autonomía organizativa de los centros, la constitución, dentro de unos amplios límites, de grupos homogéneos o heterogéneos. Se reprochaba la falta de previsión, de recursos, de coordinación y aprovechamiento de los recursos realmente existentes. Aparece reiteradamente en las entrevistas de este año la queja sobre la falta de profesorado. Otro problema que aparece repetidas veces en el discurso de los profesionales de la enseñanza relativo al funcionamiento del sistema educativo es la rigi-

dez burocrática y los problemas que les acarrea a los profesores el recibir alumnos inmigrantes a mitad de curso y la modificación de plazas en el tema de presupuesto. Aunque este hecho, en muchas ocasiones, no hace más que responder a la realidad del momento en que llegan.

«¿Organizativamente? Aparte del desconocimiento del idioma, sí tenemos otros problemas y es que planificamos con la Administración en sus rígidos horarios de planificación, una serie de números, una serie de circunstancias para el curso siguiente, y luego resulta que nosotros estamos recibiendo alumnado todo el año y alumnado también inmigrante, no extranjero, inmigrante de otras zonas de la isla, de España, además de ese alumnado extranjero que ya te llega cuando ya tienes los grupos conformados, cuando ya tienes las ratios justitas, o las desborda, entonces sí existe esa falta de planificación al respecto. Nosotros cerramos matrícula en Septiembre definitivamente, en Bachillerato; en la ESO como sabemos, se cerró mucho antes, en Julio, y sin embargo nosotros de Septiembre a esta parte hemos recibido treinta alumnos más y eso causa un montón de problemas a [con] la administración, porque siempre pedimos colchón, nos peleamos para que nos den el colchón y muchas veces no nos dejan el colchón» (Entrevista Canarias) (P4: Cana 4).

Otro problema son los cambios en los contenidos. Se puede apreciar dos variantes. Por un lado, la llegada de inmigrantes con un desfase curricular conlleva cambios en los contenidos de la clase, al menos para ese grupo de estudiantes. Por otro, el hecho de tener estudiantes de distintas culturas y tradiciones religiosas plantea el introducir contenidos que hagan referencia a esas culturas dentro del currículo de todos los alumnos.

«Hombre, la realidad del instituto ha cambiado totalmente porque a la hora, incluso, de dar clase, de hablar de temas comunes, de nuestra historia, de nuestra cultura, muchas veces ya hasta a la hora de dar clase, tenemos que hacer referencia a otro tipo de culturas, ¿no? O incluso nos damos cuenta cuando, por ejemplo en mi caso, canciones infantiles, canciones regionales, que cuando estás dando clase a otro tipo de alumnos que proceden de otros lugares, pues ya no puedes hacer referencia a una canción infantil común; entonces, sí que cambia el planteamiento. Cambia también en cuanto a la religión, sobre todo con el, la dinámica de las clases de religión o la alusión a la religión católica, también» (Entrevista Murcia) (P63: Murc 17).

«Tampoco hemos sido capaces de modificar nuestra visión de la historia a título de ejemplo, es decir seguimos hablando con la mayor de las impunidades de la Reconquista como si el Estado español fuera algo anterior al año 1492 y seguimos hablando de la expulsión de los árabes como si aquellos que son expulsados, por ejemplo, del reino de Granada hubieran llegado algo así como una semana antes y no fuera población autóctona de ese lugar; naturalmente la paradoja en la que nos movemos pues resulta singular. Yo creo que resulta esclarecedor cogerse algunos textos de historia de Bachillerato, o del segundo ciclo de la educación secundaria, incluso en algún caso del primer ciclo y ver cuál es la comprensión del mundo que se ofrece y del proceso histórico de la propia península Ibérica, está cargado de contenido etnocéntrico, que sin duda es un factor que dificulta la integración, la identificación de los alumnos con este lugar donde van a vivir, con los programas escolares, etc.. Sin embargo, seguimos hablando de que somos partidarios de la educación intercultural, pero nada de lo que pudiera tener connotaciones de educación intercultural ha sucedido en nuestro sistema educativo y decíamos al principio que no nos olvidemos del caso de Cataluña, del País Vasco o de Galicia, donde a esos tres idiomas que hemos exigido aprender rápidamente le llegamos a incrementar un cuarto, porque lo sustancial es saber rápidamente catalán, vasco o gallego. Yo creo que todo ese conjunto define una especie de mare mágnun que se corresponde con lo que decía al principio. Se han tomado muy poquitas decisiones, quizá solo que vayan al colegio entendiendo que estarán mejor que en cualquier otro sitio, pero nada de lo que debiera suceder ni a que colegio, ni atendido por qué profesores, ni para aprender qué, ni siendo evaluado cómo, hemos ido [huido] de articular medidas que facilitaran el éxito escolar de esta gente» (Entrevista Madrid) (P37: Madrid 18).

Una de las conclusiones de nuestro anterior informe era que el programa de inmigración debía ser conjunto y debía abarcar ámbitos como el de la sanidad, la educación y la vivienda (Confederación Sindical de Comisiones Obreras, 2000: 68). La complejidad del fenómeno que estamos analizando

vuelve a aparecer en este informe. Por un lado, se elabora un discurso sobre el problema de la inmigración que tiene que ver más con cuestiones de carácter económico que con diferencias culturales. Es decir, se mira con malos ojos al otro no porque sea de una determinada nacionalidad, sino más bien porque su situación socioeconómica limita sus condiciones higiénicas y de vida. Esta variable socioeconómica es un factor importante a la hora de establecer diferencias entre los distintos tipos de perfiles de los inmigrantes.

«Sí, bajo mi punto de vista, en general, mucho impacto no tiene, tal como inmigrantes, sino el problema es pues los que tienen muy baja cultura y problemas económicos que es más, digamos, impacto socioeconómico que no como inmigrantes, porque tenemos algunos alumnos inmigrantes que se integran rapidísimamente porque tienen todos los medios a su alcance para rápidamente conocer el sistema educativo español, tienen ayuda en casa, los padres se preocupan, entonces ese tipo de emigrantes no causa, casi, ningún impacto; salvo que sí que es cierto que cuando vienen, y todavía no saben el idioma pues tienen que salir a clases de compensatoria, entonces les enseño, en este caso yo, el español, pero como reciben otras ayudas por parte de sus familias, eso, que se preocupan para que rápidamente se pongan al mismo ritmo que los demás, pues apenas causan ningún problema» (Entrevista Madrid) (P46: Madrid 27)..

Por otro lado, a través de los discursos de los profesionales de la enseñanza se advierte la complejidad del problema de la inmigración. Se necesita la coordinación entre los servicios sociales y las instituciones educativas. Los servicios sociales deberán actuar en aquellas situaciones de inmigración por motivos económicos y por diferencias culturales que conlleven discriminación. En primer lugar, facilitando los recursos para comprar material didáctico. En segundo lugar, obligando a los padres a llevar a sus hijos a clase.

«En principio no creo que haya problemas en cuanto que el profesorado yo creo que está preparado para asumir estos problemas ¿eh? con mucha buena fe y falta de recursos, en este centro los profesores son grandes profesionales y han intentado buscarles la vida ¿eh? porque desde la Consejería de Educación los apoyos han sido bastante tristes y pobres. Los padres no se han preocupado demasiado de quiénes son los compañeros de sus hijos en clase y es más, muchas veces respecto de los padres de estos alumnos nos encontramos con casos, sobre todo alumnos marroquíes en los que ha habido que hablar con los servicios sociales para que traigan esos niños al centro, porque ellos en principio no están por la labor de que los niños reciban una enseñanza sino que si los pudieran incorporar al mercado laboral desde que tienen doce o trece años, los incorporarían con toda tranquilidad. Son pocos los padres que realmente estén preocupados por la educación de sus hijos» (Entrevista Canarias) (P8: Cana 8).

En nuestro anterior informe se destacó el sentimiento generalizado que existía de la necesidad de formación del profesorado ordinario del centro, con el objetivo principal de adquirir estrategias para la correcta educación e integración de niños con los que no pueden comunicarse del todo o que tienen comportamientos diferentes. En este informe vuelve a aparecer esa demanda, pero no sólo como cursos de formación permanente de todo el profesorado, sino incluso demandando la creación de una especialidad de la carrera de Magisterio. En concreto, una especialidad que tenga como objetivo la atención, integración y educación de niños inmigrantes.

«(...) ¿Qué decisiones se han tomado? Casi bromeando diríamos que hemos tomado una única decisión y es que los menores de edad que se encuentren en España, vayan al colegio en el bien entendido de que estarán mejor en un centro educativo que en otro lugar, ¿pero en qué se ha transformado el sistema educativo? Pues se ha transformado escasamente con la presencia de chavales extranjeros, muy escasamente, yo creo que, en primer lugar: ni se han dotado de recursos formativos al profesorado suficientes, ni vinculados a la formación inicial, ni vinculados a la formación permanente del profesorado. Vamos a poner un ejemplo en relación al primer caso: a partir de la LISMI y en su caso, posteriormente, la LOGSE, apareció una especialidad entre el profesorado, una habilitación profesional, que tiene que ver con la atención a alumnos con discapacidades de carácter personal, estamos hablando de profesores especialistas en pedagogía terapéutica, como un engranaje dentro de un

programa de atención a la población escolar que tenía dificultades de integración por sus particulares características, por su discapacidad psíquica, física o sensorial. Luego tenemos más o menos definido qué se quiere hacer con esa población y quién lo va a hacer, quiénes son los profesores especialmente capacitados para dirigir todo ese proceso y a ellos les atribuimos una cualificación profesional singular, son profesores que se habilitan profesionalmente en un primer momento, desde la formación permanente, posteriormente desde la formación inicial y hay profesores que salen de los centros de formación del profesorado diciendo "mire usted, este es un diploma que me acredita como especialmente capacitado". ¿De cuánta población hablamos en ese caso? Pues hablamos grosso modo de un contingente de población que [no alcanzan] puede alcanzar el 2% de la población escolar; y los alumnos extranjeros superan en muchos casos ese porcentaje y [más] sin embargo no hemos trazado estrategias de habilitación profesional para un determinado repertorio, un determinado mundo de profesores que pudieran obtener ese tipo de titulación y que fueran especialistas en dirigir ese tipo de procesos, dentro de los centros escolares» (Entrevista Madrid) (P37: Madrid 18).

Por un lado, se señalaba la creación y el aumento de recursos. Por otro, se demandaba la organización, la coordinación y la optimización de los recursos existentes.

En nuestro anterior informe se apreciaba una correlación entre la significativa presencia de niños de origen extranjero y la demanda de recursos y medios adecuados para atenderlos. Dicho de otro modo, a mayor número de escolares inmigrantes se demandaba mayor número de recursos. Pero observábamos una diferencia en la cuantía de los recursos que se demandaban. Unas veces se pedía un número suficiente de profesores de apoyo para que los niños adquirieran la lengua vehicular del centro. Otras veces se consideraba insuficiente un mero aumento cuantitativo de medios y se demandaba una formación orientada a la educación e integración de niños cultural y lingüísticamente diferentes así como una coordinación entre diferentes esferas o entidades. Pues bien, en este informe existe una mayor unanimidad en las demandas. Se vuelven a reproducir los dos patrones destacados anteriormente, pero no de forma excluyente. Es minoritario los que consideran como una medida exclusiva el aprendizaje de la lengua vehicular. Parece que el aumento de la presencia de los niños inmigrantes en estos centros, el ser colegios o institutos con programas de compensatoria y el tener la certeza que los escolares de origen extranjero constituye una realidad que va a estar ahí, ha desencadenado una mayor conciencia de las necesidades existentes.

En el anterior informe también se apreciaban distintas definiciones de lo que se entiende por integración entre los profesionales. Una postura consideraba a la integración exclusivamente como la adquisición por parte del niño de la lengua necesaria para entender y hacerse entender en las aulas y quizás incluyendo apoyo para paliar su falta de conocimiento. Otra postura ofrecía una reflexión más profunda sobre la integración. Se relacionaba la educación con una integración de valores distintos, de normas y de rutinas diferentes. En concreto, en una de las entrevistas se aludía a la igualdad entre los géneros y a la dificultad que podía tener un chico/a al que en el centro educativo se le exigía un comportamiento de igualdad, de paridad con gente de otro género mientras que en su familia se producía otro tipo de valoración distinta en torno a las relaciones entre hombres y mujeres.

Por lo que respecta a la visión de los educadores en nuestro anterior informe, se destacaban varias características de los mismos. Primero, en el ánimo de los educadores estaba atender y educar a estos niños lo mejor posible. Segundo, a pesar de este sentimiento generalizado, había diferencias entre los educadores tanto en los recursos que debían asignarse como lo que se debía y podía hacer. Tercero, pocos de los profesionales entrevistados en 2000 valoraban la presencia de niños y adolescentes en los centros educativos como un enriquecimiento mutuo. En este último aspecto podemos apreciar un cambio significativo, pues en las entrevistas realizadas en 2002 son minoritarios los que consideran que no constituye un enriquecimiento el hecho de tener niños extranjeros en las aulas. Si se considera éste como un indicador del concepto de integración y de la atención que se dispensa a la cultura de origen, podemos apreciar un cambio significativo en la apreciación positiva de esta realidad.

«Bien, veamos, la presencia de niños extranjeros, alumnos, en general, extranjeros, niño o adolescentes, en su caso, desde luego es un hecho singular para el sistema educativo español, es un hecho que en muchos casos no se estaba suficientemente preparado. Desde el punto, más allá de la retórica habitual de es un factor de enriquecimiento, es un factor que ayuda a los alumnos a aprender pautas de convivencia y de tolerancia, más allá de esa retórica, de ese lugar común que todos conocemos y que todos habitualmente utilizamos y que probablemente, la mayor parte de los profesores compartimos, más allá de eso creo que lo que procede analizar, en todo caso, en primer lugar: si se han adoptado medidas suficientes para garantizar que la integración de esos alumnos sea un factor de éxito para el conjunto de la población escolar y también para ellos y yo creo que en eso no hay una valoración tremendamente positiva, desde mi punto de vista, nosotros hemos tomado respecto, cuando digo nosotros me refiero al sistema educativo en general, ha tomado escasas decisiones al respecto, decisiones de muy poca entidad (...)» (Entrevista Madrid) (P37: Madrid 18).

Una de las principales razones de este cambio tan significativo es el aumento creciente de este tipo de alumnos que ha llevado a los centros a plantearse los problemas, las necesidades y que como veremos más adelante ha contribuido a que emerjan distintas soluciones.

«Bueno, pues desde hace unos años que está, este tipo de alumnado ha aumentado muchísimo, me parece que ha cambiado mucho la situación porque hace unos cursos eran muy minoritarios los niños extranjeros que acudían a la escuela y era más fácil su integración, en cambio desde el curso pasado, sobre todo y el actual, ha sido un número muy, muy elevado y ha pasado de ser el caso de un alumno pues a ser una problemática de un grupo de niños que en las diferentes aulas, cada uno con su lengua, sus costumbres, su desconocimiento también del funcionamiento de la escuela, pues supone para las diferentes aulas un choque y después para el maestro que está al cargo de esas aulas, pues supone replantearse toda su dinámica de trabajo con la clase para poder llegar a atender al grupo clase, pero también a todas las particularidades que ya no son una en el aula, sino que son tres o cuatro o cinco.

Y después a nivel de la escuela pues también ha supuesto que nos planteemos cómo se puede atender, sobre todo en los primeros meses de llegada a estos alumnos para facilitar su integración. Aquí, en este centro en concreto, el año pasado se trabajó en la elaboración de un proyecto de acción educativa preferente que este año se intenta llevar a la práctica, pero con el inconveniente que la principal demanda que teníamos, que era más profesorado para poderlos atender, no ha sido cubierta. Se ha dado una dotación económica, que siempre va bien, para adquirir material, para acudir a cursos, para organizar..., pero con los recursos humanos que en el centro había se intenta dar una respuesta a esos niños» (Entrevista Comunidad Valenciana)(P79: C. Valenciana).

«Por partes. Hace, no sé, como cinco años, seis años, concretamente yo estoy en este centro diez años, y ha habido un cambio paulatino y progresivo en el aumento de alumnos inmigrantes en el centro, entonces yo podría decirte que ha cambiado muchísimo desde el momento que yo llegué al centro hasta ahora, ha cambiado muchísimo. Ha habido y hay una llegada masiva de alumnos inmigrantes que ha hecho que vayamos cambiando pues efectivamente todo, desde la organización de los grupos, hasta la adaptación del material didáctico que se propicia para ellos» (Entrevista Murcia) (P51: Murc 4).

En nuestro anterior informe se denunciaba la carencia de un modelo de integración global en el sistema educativo y cómo se dejaba a la buena voluntad de los educadores el determinar el éxito o el fracaso de los hijos de los inmigrantes. Ya en ese informe, se aludía a que el programa de compensatoria, a pesar de sus logros y buenas intenciones, no debía ser considerado un proyecto de integración de los alumnos hijos de inmigrantes.

La falta de un proyecto de integración veíamos en nuestro anterior informe que facilitaba la aceptación de situaciones consideradas como absolutamente normales, y que manifiestan una desigualdad de oportunidades: el hecho de no ser españoles, de no haber tenido una escolarización análoga a la de

los niños españoles, el tener un retraso escolar no por ser culturalmente diferentes, sino por su falta de destrezas e instrumentos que se adquieren con años de aprendizaje.

También encontrábamos en 2000 una contradicción en el discurso. Por un lado, se indicaba que los escolares extranjeros estaban relativamente integrados. Pero, por otro, se decía que era imposible igualar a estos niños con los españoles. Se consideraba que esta contradicción, en realidad, denotaba una situación desventajosa para estos niños, así como una ralentización de su incorporación al sistema educativo y a la sociedad en general.

Constatada la falta de proyecto global y conjunto, los entrevistados se decantaban por dos posibles modelos alternativos. Uno basado en la inmersión de los alumnos en las aulas, en su inserción dentro del grupo que por la edad le corresponde; otro modelo basado en una cierta separación o segregación que se justificaba en las enormes dificultades a las que deben enfrentarse los profesores al tener en sus aulas un número importante de alumnos con los que no pueden comunicarse bien. Las alternativas son, en secundaria: por edad (con un margen relativo) en grupos homogéneos o sin tener en cuenta la edad en grupos heterogéneos). En nuestro anterior informe se aludió a los TAE catalanes (Talleres de Adaptación Escolar). Frente a la práctica habitual de sumergir directamente a un niño extranjero en el entorno escolar, en los últimos años se han venido desarrollando en algunos institutos de secundaria de Cataluña unas aulas taller en las que se congregan los estudiantes de origen inmigrante de varios IES vecinos, varios días a la semana y a jornada completa. Se profundiza y se hace hincapié en el aprendizaje de la lengua exclusivamente.

En este informe del año 2002 y ante la persistente falta de proyecto global sobre cómo abordar el tema de los escolares extranjeros, el creciente aumento y la presión ejercida por esta realidad y el interés de los profesionales de la enseñanza por hacer frente a este reto han surgido distintas iniciativas a título individual de los institutos y colegios, lo que convierte a la política educativa de integración de los inmigrantes en un mosaico de diferentes y segmentadas medidas.

«Bueno, en este Centro digamos que cada curso, la situación va, se agrava más en el sentido de la afluencia de alumnado extranjero y digo se agrava porque los medios con los que contamos no son suficientes; el problema básico es que muchos no dominan la lengua española y entonces es muy complicado, como cualquiera puede comprender el poder llegar a ellos. Entonces, en ese sentido, ya el curso pasado empezamos con una aulas para atención a extranjeros para intentar introducirlos al idioma de una manera más o menos rápida, pero claro, no teníamos suficientes horas. Este curso ya hemos presentado un proyecto que denominamos "aulada", que es aula para la atención de los extranjeros, entonces es el intentar hacer una acogida, detectar a aquellos alumnos extranjeros que no dominan el idioma español (...) y luego hacer un tratamiento de esos alumnos a lo largo del curso, intentando no sólo abordar el tema de la lengua sino la interculturalidad, el que ellos se inserten un poco en lo que es la sociedad y en el centro ¿no? y yo pienso que la incidencia en el centro no es, digamos, gravosa para el centro y el problema lo veo desde el punto de vista de ellos, para atenderlos, pero en el sentido de que supongan problemas para el centro, en líneas generales, no. Ahora sí hay casos de falta de adaptación al propio medio, yo creo, o al contexto donde están ellos ¿no?, pero en la mayoría de los casos no son el problema; el problema tal vez sea el atenderlos suficientemente, ¿no?» (Entrevista Canarias) (P7: Cana 7).

«¿Planteamientos desde el centro? Pues nosotros, en su momento, hemos planteado sumarnos al proyecto de atención a esos alumnos, de hecho nosotros estuvimos hasta el curso pasado con un Programa de Identidad Cultural que se diluyó este año porque, el Programa de Pluralidad Cultural junto con otros que eran Aulas-Taller, Escuela y Familia y Calidad Educativa, se fundieron, el año pasado estuvieron como programa de educación compensatoria y este año se ha nombrado Centro de Atención Preferente, pero las expectativas que en principio nos habíamos planteado, que eran que prácticamente todos los centros estábamos metidos en eso, programas próximos a esos Centros de Atención Preferente, pues no, este año nos encontramos con la sorpresa de que solamente en la isla fueron dos: en Puerto del Rosario y, curiosamente, alguno de ellos ni siquiera había llevado

antes programas de este tipo; nosotros estábamos en dos, éramos el único centro en la isla que teníamos pluralidad cultural y aulas-taller. Pues bueno, desde pluralidad cultural pues la orientación era trabajar, nosotros queríamos también presentamos [presentar] este año un proyecto, para un profesor de apoyo a los alumnos extranjeros para conocimiento de la lengua con el sentido de que tuviesen una fase de enseñanza específica para que tuviesen las mínimas herramientas de trabajo y entonces pues después ya irse sumando más a la dinámica en sí del aula; con alumnos, estamos hablando de cursos altos donde la problemática es mayor (...), presentamos el proyecto pero no nos vino el profesor para poder liberar; entonces lo que tenemos es, pues, lo que los tutores trabajen en, o los profesores en cada área, en su nivel, pero desde luego no es una respuesta adecuada a estos alumnos» (Entrevista Canarias) (P13: Cana 15).

«Sí, evidentemente lo que no podía plantearse es que la situación era idéntica a la que existía cuando no había un tema como el de la atención a un alumnado con el que no te podías comunicar directamente. Entonces, uno de los planteamientos que se hizo y que se presentó, tanto al claustro como al consejo escolar y por supuesto a las administraciones educativas, cuando era el Ministerio de Educación y después a la Consejería, que era la necesidad de abordar ese tema desde una perspectiva global de centro, es decir, desde todos los estamentos: padres y profesores (...) que no era un fenómeno exclusivo de un grupo de alumnos que se encontraban aquí y que tenían unos profesores que les daban clase, sino que estaba relacionado con el funcionamiento general. Entonces, pusimos en marcha, al principio de una forma, digamos que alegal, puesto que no existía normativa del tema, unos programas de inmersión lingüística, de atención, de acogida al alumnado inmigrante, que ahora están ya contemplados en la legislación de la Comunidad Autónoma y esos programas evidentemente trastocaban los horarios; entonces hubo que modificar la estructura horaria para que esos alumnos pudiesen salir de clase en una serie de áreas y recibir los apoyos pertinentes y estuviesen en su grupo de referencia en una serie de áreas en las que compartían las clases con sus compañeros españoles y de otras nacionalidades en los que no tenían problemas de idioma. Y eso, evidentemente, pues supuso al principio un choque, porque la gente no veía cómo podía funcionar, pero a la larga lo que ha supuesto es que todo el mundo vea los elementos ventajosos de ese funcionamiento en la medida en que los grupos tienen un número de alumnos determinados en unas áreas, en las que una parte de la clase está recibiendo un apoyo y el grupo que no necesita el apoyo, puesto que conoce el idioma, pues está en menor número recibiendo una clase más individualizada, lo cual repercute en beneficio de todos» (Entrevista Murcia) (P62: Mur 16).

«Bueno, pues cuando tenemos un centro [en el] que hace ya bastantes años que tenemos alumnos de procedencia, de nacionalidades no españolas, entonces al principio, cuando llegaron los primeros alumnos extranjeros (...), alrededor de los años 80, pues se veían como una curiosidad porque eran muy poquitos, uno por nivel de vez en cuando, en algún ciclo, pero cuando llegó ya el gran grueso que fue a partir del año 90, 91 en nuestro centro, entonces empezamos a sentir angustia: el profesor estaba acostumbrado a trabajar de una forma homogénea o repetitiva, uniforme y entonces tuvimos que empezar a plantearnos organizar el centro de otra manera porque éramos incapaces de trabajar, de dar respuesta a lo que los alumnos demandaban. Los cambios más importantes que se han producido: primero, hemos roto un poco la idea de grupo cerrado, es decir, nuestros alumnos aunque puedan estar por edad adscritos, según el Ministerio, administrativamente a un nivel, nosotros no los tenemos en ese nivel, sino que trabajamos con ellos de forma muy abierta, no están siempre en el mismo grupo aula, los grupos son como muy... se salen fuera pues porque en un momento determinado, aunque hay alumnos que, por edad, pertenezcan a quinto de educación primaria, el primer curso del tercer ciclo, pues su nivel curricular podría ser de segundo de primaria, porque vienen de una zona donde no están escolarizados o porque su nivel es muy bajo y entonces necesitan ir a otro grupo (...); ese es el primer cambio, es decir pasar de una clase grupo aula a cambiar la estructura a quien pertenecen. Segundo, siempre que vienen los alumnos, sobre todo a los alumnos que vienen nuevos, tienen un plan de acogida, lo cual significa también que nosotros hemos tenido que cambiar nuestra manera de ver al otro, los profesores hemos hecho bastantes cursos de reflexiones, seminarios para ponernos al día, es una plantilla que tenemos la ventaja de que está muy concienciada (...), en general, tienen una disposición muy positiva, quiere decir que eso es muy importante aunque parezca una tontería, es mantener una postura fundamental para recibir al alumno. Nosotros lo primero que hacemos con el alumno es, aparte de hacer una acogida con él y con la familia, intentar que recupere la dig-

nidad que es lo primero que necesita recuperar, y una vez que se siente contento, seguro y tranquilo, tenemos un proceso curricular que sería la enseñanza de la lengua, en los casos que lo necesitan, y durante un tiempo muy fuerte dedicamos a que aprendan esto muy bien o por lo menos para poder defenderse, normalmente son los que proceden de nacionalidades donde no se habla el español, pues magrebíes, por ejemplo, o países del Este, etc. ¿no? Porque los que vienen de Sudamérica o de Iberoamérica, esos vienen ya, más o menos, con esta herramienta conseguida y significa menos cambio» (Entrevista Madrid) (P25: Madrid 6).

«Tampoco hemos tomado una decisión de cómo deben escolarizarse; si nosotros comparamos qué es lo que el sistema educativo español, las autoridades educativas han determinado respecto a la escolarización de estos alumnos, podemos decir que en algunos casos ha habido ensayos de reparto de la población inmigrante con desigual fortuna, mayor o menor éxito, en unos sitios con más éxito, en otros con menos, habitualmente todos indicamos que hay una concentración de estas características en los centros públicos, que eso supone procesos de elitización de algunos centros (...), pero no hemos sido capaces de determinar si lo mejor es que se escolaricen de verdad en todos los centros que reúnan determinadas características. Otros países de nuestro entorno han tomado decisiones similares, en fin yo creo que más reflexionadas, por ejemplo en Francia, que es un país con una dilatada experiencia en este ámbito, tomó una decisión "mire usted cualquier persona, cualquier niño, cualquier joven chino, paquistaní, argelino, de cualquier, o español, pasará por lo que ellos llaman la casa accueil" que es una casa de acogida donde tendrá como primer objetivo ponerse en condiciones de competencia lingüística suficientes para desarrollarse desde el punto de vista escolar con alguna garantía de éxito, o por lo menos con las garantías de éxito que corresponden a sus capacidades, las que fuere en su caso.

Nosotros hemos dicho "vaya usted a un centro que está próximo a su domicilio y allí, en la medida que se produzca una concentración importante de población extranjera, mandaremos algunos profesores de esos que indicábamos antes, que serán los encargados de visualizar su proceso de educación y le ayudarán a integrarse con el resto de los chavales o de los niños de su clase". En ese sentido hemos hecho las cosas a la inversa: primero hemos escolarizado al niño y luego hemos determinado, puesto que está escolarizado, haremos no sé qué cosas. Podríamos haber hecho lo contrario, determinar primero cuál es el mejor lugar para su escolarización y posteriormente generar los recursos para que eso tuviera alguna garantía de funcionar con alguna eficacia» (Entrevista Madrid) (P37: Madrid 18).

«Sí, la verdad es que sí, se tiene que llevar, nosotros bueno, tenemos un programa de educación compensatoria y se tiene pues eso, una organización, se han hecho agrupamientos flexibles con todo este alumnado para trabajar las áreas instrumentales, sobre todo pues en lengua en un primer momento, y matemáticas; y bueno la organización en actividades extraescolares siempre se piensa en cosas que puedan asistir todos los alumnos» (Entrevista C. Valenciana) (P85: C. Valenciana).

«Pues sí, porque hay una gran, o sea, nosotros estábamos preparados para la diversidad porque la teníamos de antes, con una diversidad enorme, con unas casuísticas muy especiales, ¿no? Pero no teníamos el problema del idioma, el problema del idioma es la primera vez que nos lo hemos encontrado y es una barrera muy grande, muy grande, se siente una impotencia grandísima cuando ves a un niño pequeño llorando y resulta que ese niño no tienes una palabra, no tienes un medio de comunicación para decirle no llores, ven aquí, vamos a hacer esto, vamos a hacer cualquier otra cosa. La barrera idiomática es importantísima y al principio lo notábamos muchísimo, porque claro, no entendíamos los documentos que los padres nos traían, no entendíamos a los padres, les explicábamos, recurriamos al idioma, al francés que ellos conocen, en algunos casos, o al idioma de signos para podernos comprender y con los niños, los primeros niños fueron los que más nos impactaron, ¿no? Porque nos costó mucho trabajo, lógicamente enseguida empezamos a pedir ayuda, buscamos recursos, la informática nos ayudó mucho programas informáticos que utilizamos, luego nos dirigimos (...) al área de compensatoria y había ya profesores que estaban trabajando este tema y nos dieron materiales curriculares para abordar una primera situación. Luego hemos visto que hemos perdido un poco el miedo, al principio era la impotencia de la incomunicación que te da mucho miedo y luego hemos perdido el miedo porque hemos visto que éste es un riesgo muy grande y aprenden muy rápidamente una comunicación normal de calle, básica, la aprende rápida, rápi-

damente y entonces ya empezamos luego a trabajar en otros aspectos más importantes que el lenguaje, ¿no? Pero al principio sí que nos costaba muchísimo, pero con la ayuda de los recursos que nos han dado, lo que nosotros hemos ido haciendo, los programas informáticos, todo este tipo de cosas, las ONG también nos han ayudado muchísimo, muchísimo, sobre todo con las familias, la mediación familiar, Huelva Acoge que ha sido nuestra mayor colaboradora, y el mediador social que había de la Junta de Andalucía también nos ha ayudado mucho y la verdad es que hoy ya le tenemos menos miedo, porque además cada vez que hablamos de este tema con otras provincias, o con otros colegios, vemos que no vamos tan desencaminados, que vamos bien y eso nos da seguridad para continuar trabajando» (Entrevista Andalucía) (P71: Andalucía 3).

«En cuanto hemos comentado de estos alumnos, cuando ellos llegan los Servicios Sociales los distribuyen y se incorporan a un grupo, lo que estábamos comentando con Almería, es diferente a Almería, están tres, cuatro meses aprendiendo el idioma español y cuando tienen una base mínima para entenderse acuden a un centro, la verdad es que eso sería una buena solución porque cuando llegan al centro vienen con las herramientas básicas. Aquí tenemos, a veces, la dificultad de que los alumnos no saben decir ni "hola" ni "buenas tardes" ni "buenos días", absolutamente nada, tenemos muchas veces que, sobre todo en el lenguaje de matemáticas a través de cuadernillos de secuencial, irles señalando a ver si saben sumar, restar y multiplicar y entonces eso a veces es duro: es duro para el profesorado, es duro para los alumnos y es duro para los padres que no nos podemos entender con ellos; pero es verdad, que por otra parte, en poco tiempo aprenden mucho, quizá aprende más rápido que en el aula de inmersión lingüística porque se ven abocados a entenderse porque están, porque van con el grupo, ¿no?» (Entrevista Andalucía) (P73: Andalucía 5).

El impacto que ejerce la presencia de los niños extranjeros en los centros educativos se puede apreciar también en las opiniones de los padres entrevistados. En líneas generales, se puede decir que los padres van a influir con sus opiniones positivas o negativas sobre los inmigrantes en sus hijos. Es decir, los niños autóctonos pueden ver al niño inmigrante como un compañero más, pero si en su casa están oyendo determinados comentarios negativos respecto a ellos su opinión se va a ver influida. Entre las opiniones manifestadas por los padres entrevistados en esta investigación se pueden distinguir varias posiciones.

En primer lugar, los padres pueden rechazar a los niños inmigrantes por una cuestión de pobreza, de pocos recursos económicos y no por cuestiones culturales. Como consecuencia de ello, rechazarán determinadas prácticas de higiene asociadas a la carencia de recursos.

«Pues tampoco es mala la relación. Alguna vez que haya venido algún padre diciendo "a mi nene no quiero que le sentéis al lado del moro, o al lado del gitano", además es que los padres suelen poner muy en paralelo a los gitanos con los moros, quizás por el color que tienen, pero normalmente si el niño no se queja de que el niño que tiene al lado huele, no vienen a protestar porque igual vienen por el niño marroquí, que vienen por el niño gitano, que vienen por el niño payo. Cuando el niño huele protestan sea por el que sea, sino no suelen haber problemas de ningún tipo, gracias a Dios (...)» (Entrevista Murcia) (P50: Murc 3).

En segundo lugar, entre los padres autóctonos existe el miedo a que estos niños inmigrantes estén robando derechos educativos de sus hijos. En este caso se les considera no como ciudadanos con igualdad de derechos, sino como competidores por estos derechos educativos.

«(...) Y los padres también; los padres en el sentido de que o la sociedad en general, de que les están quitando como derechos o cosas que ellos tenían adquiridos con respecto a la educación de sus hijos, pues muchos lo ven como si se perdiera un tiempo que les pertenece a ellos, y así me imagino a nivel de otros temas, temas sanitarios o temas también sociales. Entonces, todo lo que se está viviendo en la sociedad, quiera que no, es un reflejo aquí, en los centros, porque se lucha mucho en sí, se hacen muchas actividades extraescolares, cuando se está trabajando con los niños, se ve que los alumnos son más receptivos y tienen menos prejuicios y lo aceptan más, pero cuando sucede algún hecho externo» (Entrevista Murcia) (P57: Murc 11).

En tercer lugar, otro miedo muy relacionado con el anterior es pensar que está descendiendo el nivel educativo de la clase por el incremento de los escolares de origen inmigrante. Sin duda, debe ser este miedo el que incite a los padres autóctonos a abandonar los colegios públicos con una mayor presencia de inmigrantes.

«Hombre, de momento yo pienso que necesitaríamos más personal que esté bastante cualificado y no dejar a nuestros niños pues más atrasados por atender a los que vienen de fuera, o sea bastante gente más experta y más especializada en cuanto a estos chavales (...) por intentar que los inmigrantes vayan mejorando, pues quizás estamos dejando un poco a los nuestros. Entonces eso es lo que yo no veo nada bueno, ya como madre española» (Entrevista Madrid) (P39: Madrid 20).

«Los padres, regular, porque piensan que desciende el nivel general del colegio, eso es la primera premisa y después ven con recelo que estos niños reciban todo tipo de ayudas y los suyos no; o sea que, que pues que les parece que a lo mejor, entre los de aquí, hay gente tan necesitada como estos otros, pero a los que les va la ayuda son a estos otros; concretamente este tema salió en el último consejo escolar y una de las personas del consejo se puso con que allí había una injusticia y que tal» (Entrevista Madrid)(P48: Madrid 29).

2. FACTORES QUE INCIDEN EN LA INTEGRACIÓN DE LOS NIÑOS EXTRANJEROS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

A partir de la enumeración de los factores más importantes que inciden en una correcta integración de los niños y adolescentes extranjeros se pretende elaborar una definición de un posible modelo o proyecto de integración. En este informe seguimos defendiendo que el ser de origen inmigrante no debiera constituir una categoría que permita pronosticar el éxito en el rendimiento escolar de un niño, aunque el sesgo social de los resultados es conocido.

Uno de los factores necesarios para la adaptación de un niño extranjero en la escuela es el del conocimiento del idioma. En nuestro anterior informe diferenciamos dos posturas contrapuestas: por un lado, la que consideraba que la adquisición de la lengua vehicular del centro es el primer paso que conduce a la integración; por otro, la que defendía que el conocimiento de la lengua es el único factor que conduce a la integración al que hay que hacer frente y que el resto vendrá solo. Seguimos encontrando en las entrevistas que la adquisición de la lengua es el primer paso que conduce a la integración. Pero a diferencia del año 2000, apenas existen posturas que defiendan únicamente la lengua como factor de integración.

En el anterior informe se consideraba que el mero aprendizaje de la lengua no debía ser considerado un factor de integración, sino una herramienta para conseguir una correcta integración. Dicho de otro modo, conocer la lengua vehicular de España o la de la CC.AA de referencia no debe convertirse en el fin de la política de integración sino más bien un medio de ésta. Asimismo, se destacaba que la lengua era un factor que podía entrar en combinación con otros factores, como podía ser la edad, para conseguir una correcta integración.

En la presente investigación, los profesionales de la enseñanza vuelven a destacar la interacción de la lengua con la edad. Es decir, en los niños que lleguen a educación infantil el principal problema de integración será el aprendizaje de la lengua. En secundaria, la lengua junto con el tema del currículo se convierte en un factor importante de integración. Es en este último caso cuando la lengua se relaciona con otras variables como el bagaje cultural que traigan estos niños, el nivel cultural de su familia materializado en la importancia que le dan a la escuela y si han estado escolarizados anteriormente.

«En un primer momento yo creo que el idioma es un factor importante o sea es un factor vamos crucial, no solamente por la imposibilidad que tenemos de comunicarnos con ellos, sino porque yo creo que el nivel de exprec-

tativas en cuanto a lo que pueden hacer en nuestro colegio los chavales y sus familias baja muchísimo, entonces hay ahí el problema de la castellanización y de él deriva un problema de autoestima muy importante, yo creo que ese es uno de los factores principales; es verdad que la castellanización es algo transitorio, en algunos chavales dura más y en otros menos y durante ese proceso entran otros factores importantes: el bagaje cultural que traigan estos críos, el nivel cultural de su familia en la importancia que le dan a la escuela, si son chavales que en sus países han estado escolarizados o no, qué tipo de destrezas previas traen (...)» (Entrevista Madrid) (P38: Madrid 19).

Precisamente, por la influencia que tiene la lengua en los primeros años y la interacción de este factor con los citados anteriormente, se alude en algunos casos a que quizás sería mejor el tenerlos unos meses aprendiendo de una manera intensiva la lengua vehicular del centro y posteriormente reintegrarlos en el sistema educativo.

«Pues yo pienso que es el que se les dé una buena introducción en lengua castellana o en lengua valenciana, según sea la línea. Si se hiciera un plan intensivo, ¿eh? Y a esos niños se les cogiera las máximas horas posibles, sobre todo aunque fuera un trimestre, y hubiese una persona que se dedicase exclusivamente a ellos, a introducirles el castellano o el valenciano a nivel oral, y cuando ya dominen el oral, escrito y se relacionaran con su grupo, porque tienen que relacionarse con su grupo en las materias de plástica, de educación física, entonces esos niños, en ese trimestre, avanzarían mucho, muchísimo y se podrían integrar dentro de la clase e ir alcanzando el nivel de la clase. Pero si desconocen el idioma, están sentados en el aula y no se enteran absolutamente de nada, están perdiendo el curso» (Entrevista Comunidad Valenciana) (P81: C. Valenciana).

Asimismo, la lengua aparece como un factor de integración no sólo del estudiante sino también de su familia. Se alude reiteradamente a las dificultades que tienen los profesores para comunicarse con los padres, que en muchos casos no conocen el español. Ante esta situación han surgido distintas estrategias de adaptación, en unos casos la contratación de un mediador social que hable ese idioma. En otros, los alumnos inmigrantes mayores que dominan el español sirven de traductores a sus padres. Lo que sí se demanda en algunos casos es que las autoridades educativas, del gobierno central y autonómico, editen folletos en las lenguas maternas de estos alumnos, árabe, chino etc., para que la familia tenga conocimiento de las condiciones de escolarización de su hijo.

Otro factor frecuentemente mencionado por los profesionales de la educación como importante para conseguir la correcta integración de los escolares de origen extranjero es la edad. La edad se relaciona con la capacidad de adquisición del lenguaje. Cuanto menor sea el alumno tendrá una mayor facilidad para aprender el idioma y en poco tiempo conseguirá ponerse al mismo nivel de capacitación de sus compañeros autóctonos. Este factor, menor edad, es independiente de la nacionalidad y de la lengua. Es decir, un niño con tres años se va a integrar más fácilmente y aprenderá con mayor facilidad la lengua vehicular, independientemente de que sea chino, polaco o magrebí.

Asimismo, cuanto menor es el niño será menor el efecto de otras variables como el nivel curricular previo o el nivel cultural de los padres. En lo que parecen coincidir muchos de los profesionales es en la influencia que tendrá la edad en el desarrollo educativo del niño. Dicho de otro modo, los niños que llegan mayores tienen poca probabilidad de continuar sus estudios de secundaria.

«Seguro, es decir que un niño que accede al sistema educativo con tres años, inicia la escolaridad obligatoria, será un alumno de cualquier centro, habrá perdido una buena parte de sus identidades originarias muy probablemente, pero tendrá aproximadamente las mismas posibilidades de promoción educativa o escolar que cualquier otro alumno. Un alumno que accede al sistema educativo con catorce o con quince años tendrá escasísimas posibilidades de integración con éxito (...) podrá permanecer en los centros escolares, porque permanecer es muy fácil, permanecer, simplemente estar, ¿no? ahora tendrá posibilidades de desarrollo posterior, un niño que accede con catorce años al sistema educativo, será posteriormente un estudiante de bachillerato, difi-

...cilmente, o de ciclos formativos, será con posterioridad (...) un estudiante universitario de verdad, ¿creemos que eso es posible? Pues yo creo que con lo que se hace ahora, eso es francamente milagroso (...) nada está dado para que tal cosa suceda, más bien está articulado para que suceda lo contrario: alcancen su edad de incorporación al mercado laboral y se incorpore al mercado laboral. Un niño de tres años llega, probablemente, ya digo, a costa de perder algunas identidades culturales, historia que no enjuicio (...), porque sería objeto de otro debate, pero tendrá más o menos las mismas posibilidades de éxito que un alumno de su mismo contexto social» (Entrevista Madrid) (P37: Madrid 18).

El nivel de escolarización previo, se destacaba hace dos años, era un factor del que dependía que el niño o el adolescente se integrase de manera satisfactoria. Se establecía una relación entre el término integración y el rendimiento escolar que estos alumnos fueran capaces de obtener en la escuela. Decíamos que los niños más pequeños eran recuperables en todos los sentidos, a diferencia de los mayores y de los que iban a cursar estudios de la ESO y que no hubieran tenido una escolarización previa. En este caso se consideraba que las posibilidades de éxito eran dudosas. En esta situación la mejor o peor integración dependía de otras variables como eran las variables familiares. Los profesionales de la enseñanza vuelven a reconocer que en 2002 el nivel de escolarización previo es un factor importante para conseguir una correcta integración.

Asimismo, algunos profesores entrevistados vuelven a coincidir que las deficiencias del nivel de escolarización previo dificultan la integración por el desfase curricular y que afectan a su vez a la creación de grupos homogéneos, así como por algunas costumbres y hábitos diferenciados que puedan traer estos alumnos de sus lugares de origen, como en el tema del castigo físico.

«Pues ese, ese... esa es la gran faena, es de lo que hablaba antes, de los niveles; pues que te viene a lo mejor un crío, con siete u ocho años no teniendo escolar, vamos por ley aquí hay que escolarizarle en segundo de primaria y es que no ha leído, o sea no ha aprendido a leer o tiene una falta tremenda de base, ¿no? porque un niño ya en segundo de primaria aquí, pues ya va leyendo, ya va escribiendo y ya va haciendo otras cosas; entonces, al que te entra te tienes que poner desde el principio y ya no es lo mismo porque las bases, o sea cuando te van viniendo, pues eso, el aprendizaje de la lecto-escritura tiene unas bases anteriores de un tipo de actividades, o sea de un tipo de currículo que se hace pues eso, en la educación infantil pues cuando ese currículo falta pues es muchísimo más costoso y eso es un... eso un ¿cómo se dice?, un lastre que no se quitan en cuatro días, o sea lo ves que lo van arrastrando (...) a lo largo de los años que están escolarizados. Ese quizá sea uno de los problemas más gordos, o sea el desnivel, eso es de los más serios, vamos» (Entrevista Madrid) (P42: Madrid 23).

Pero, en la investigación que nos ocupa se puede matizar mucho más el efecto que el nivel de escolarización previo tiene en la integración escolar de estos niños. Por un lado, el nivel de escolarización depende de factores cualitativos y cuantitativos. Hay niños que han estado escolarizados pero de una forma irregular. Este nivel de escolarización depende de la calidad del sistema educativo de los países de origen. Existe un acuerdo generalizado entre los profesionales de la enseñanza que los niños procedentes de los países del Este —países que en general tenían buenos sistemas de enseñanza públicos— se integran fácilmente una vez superado el escollo de la lengua. Poseen hábitos de estudio y disciplina escolar. Por el contrario, los niños procedentes de países con un sistema educativo de menores recursos, países centroamericanos, Marruecos, etc., tienen más problemas de integración. Se nota que tienen un desfase curricular en cuanto a calidad y cantidad de conocimientos.

Esta diferencia entre nacionalidades también se manifiesta en las expectativas que tienen los padres de estos niños inmigrantes. Los padres procedentes de países del Este, países con un buen sistema público de educación, son más críticos con el sistema español, señalando en algunos casos que los conocimientos que se adquieren no son suficientes. Por el contrario, los padres procedentes de países en vías de desarrollo están más conformes con los conocimientos adquiridos por sus hijos en los centros educativos españoles.

«Al principio, eso no es programa educación, hay que ver Ministerio de Educación porque eso es ridículo, que eso es muy poco, para niños eso es muy, muy poco, hay que, necesito, un poquito de dificultad, necesito; hay que, por ejemplo que tiene lengua, hay que, tiene que leer mucho, tiene que aprender, tiene que saber quién es Dickens, tiene que conocer George Sand, Julio Verne qué escribió de él, normalmente, no digo que todos, no digo que todos, pero normalmente un montón de niños españoles no tienen ni idea, eso no es normal; hay que tener educación, para servir me parece; hay que saber geografía, hay que saber muchas cosas, para eso sólo para, solamente para ver eso, eso, eso y nada más; hay que profundo, se dice...» (Entrevista Madrid)(P35: Madrid 16).

En nuestra anterior investigación destacábamos que la nacionalidad o área de origen desempeñaba un papel en la integración, no decisivo por sí mismo, sino en combinación con otros factores como podían ser la lengua hablada, la religión o la cultura. Se establecía una relación entre nacionalidad y lengua defendiendo que los niños iberoamericanos se integraban mucho mejor que los niños árabes o chinos, al hablar la misma lengua y profesar la misma religión.

Este nivel de escolarización depende de las características que presenta el sistema educativo de los países de procedencia de estos niños. Dentro de las nacionalidades que hemos categorizado en la primera parte de este informe como por razones socioeconómicas: iberoamericanos, africanos y países del Este, se puede establecer una distinción en dos grupos. El primero estaría formado por los niños procedentes del Este y de Cuba. Estos niños proceden de países con un sistema público de educación de gran calidad. Esto se traduce en los hábitos de trabajo y disciplina de los alumnos así como del alto nivel de sus conocimientos. El segundo grupo estaría formado por los niños procedentes de países iberoamericanos y africanos. El nivel curricular es más desigual, pues en muchos de estos países el sistema educativo es privado o bien las escuelas públicas son de baja calidad. Esto se traduce en un menor nivel de conocimientos por parte de los alumnos, que en el caso de los estudiantes africanos se une a su desconocimiento del idioma.

«Sí, yo en esto no quiero caer en tópicos, pero sí que es verdad que aunque sean tópicos, pues una curiosidad, por ejemplo, que hemos observado, todos los alumnos procedentes del Este y también los cubanos, no sé si será por los regímenes en los que han vivido, tienen unos hábitos de disciplina, de trabajo, de rendimiento escolar, es decir, considerar el trabajo como una obligación quizá excesivamente rígida, pero con unos resultados excelentes, es decir, son buenísimos estudiantes se, para que nos entendamos, se ponen los primeros de la clase rápidamente, en poco más de dos o tres meses aprenden el idioma y son de un altísimo rendimiento, de una perfección en el trabajo, una limpieza, una dedicación, los de los Países del Este, es decir Bulgaria, Rumanía, Polonia y cubanos. Luego tendríamos otro segundo grupo que serían los norteafricanos, que son los que, en mi opinión, están en peores condiciones de todo tipo, pues son los que vienen en peores condiciones físicas, económicas, culturales, muchos se ven que no han ido siquiera a la escuela y si han ido a una escuela ha sido una escuela poco estructurada, poco organizada y luego están los de los países de Hispanoamérica o Iberoamérica o Latinoamérica, como se quiera, que esos tienen una curiosidad y es que hay también mucha diferencia según los países de procedencia: concretamente, en general, no se puede generalizar, pero en general, algunos procedente de Perú son muy buenos los que hemos tenido aquí, están en peores condiciones o con muchos altibajos los procedentes de las ciudades, los colombianos y en peores condiciones también, algunas veces hemos tenido de Venezuela y Nicaragua. Muy bien los pocos que hemos tenido de Costa Rica (...» (Entrevista Madrid) (P25: Madrid 6).

Dentro de este segundo grupo, habría que distinguir en el caso de los países iberoamericanos no todos tienen el mismo nivel de desarrollo en sus políticas educativas. Existe un acuerdo generalizado entre los profesionales de la enseñanza que son los niños procedentes de países de Centroamericana los que poseen hábitos de trabajo más relajados y menores conocimientos curriculares. Asimismo, en el grupo de los alumnos africanos, en concreto de los magrebíes, una variable importante es la procedencia, de la ciudad o del campo. Existe una probabilidad muy alta que los que proceden de la ciudad tengan una escolarización previa, lo cual facilita su integración en el sistema educativo.

«No, añadir que por ejemplo dentro de los de la cultura magrebí que, bueno, quizá por más contraste con nuestra cultura, son los que más nos cuesta admitir y los que más hay que hacer trabajo, tanto con ellos como con los demás, para que acepten determinadas cosas. No tienen nada que ver los que vienen de zonas rurales, de zonas de alta montaña del Atlas y tal, como los que vienen de más cerca de la ciudad. Es muy diferente, a los de la ciudad les cuesta mucho menos y a los que vienen de la montaña, pues hay veces que han vivido en una sociedad muy estricta y además se han socializado poco, las niñas por ejemplo. Otra cosa importante en los de la cultura magrebí es el análisis de género, nada que ver los niños con las niñas; las niñas cuando ya vienen mayores, de diez, doce años, digamos que ya han asumido su papel secundario en la sociedad, ya tienes que tenerlo en cuenta cuando tienes un grupo, porque sino son los chicos los que participan continuamente y a ellas si no les das el espacio se quedan mucho más marginadas, entonces yo creo que ahí sí que hay una diferencia muy importante de niños y niñas; y eso, claro, hay que trabajarlo» (Entrevista Madrid) (P29: Madrid 10).

Otra variable que va a incidir positivamente en los alumnos de inmigración socioeconómica es la variable familiar. Por un lado, en los países donde la educación está más generalizada las expectativas que las familias tienen respecto a la educación de sus hijos son más altas que en otras familias que proceden de países donde la educación está restringida a un grupo más reducido de la población.

«Sí, es verdad que los del centro y el norte de Europa se adaptan mejor porque tienen, la familia, creo yo, una mayor conciencia de la necesidad que tiene el hijo o la hija de formarse antes de incorporarse a la vida laboral. Mientras que los magrebíes fundamentalmente tienen más necesidades económicas de las que puede tolerar la familia sin grandes quebrantos y entonces pues cualquier miembro que trabaje es importante y vital para ellos y necesitan más el aporte económico que la formación» (Entrevista Madrid) (P32: Madrid 13).

«Claro que influye. Mira, por ejemplo, el año pasado teníamos un niño en sexto que era del Líbano, ese niño no tenía ningún problema, sus padres eran unos padres con un alto poder económico, con una gran formación cultural, había vivido en cuatro o cinco países, dominaba el inglés, dominaba el árabe, el castellano, hablaba valenciano, o sea el nivel cultural influye. Un niño que viene de Rumanía, que ha estado en la calle o que viene de Colombia que ha estado en la calle, claro, no tiene hábitos, si su nivel cultural es bajo tampoco sabe defenderse por la vida y entonces se nota una barbaridad. Pasa como aquí, si un niño que viene de un nivel alto a uno que viene de un nivel muy bajo, es lo mismo» (Entrevista Comunidad Valenciana) (P81: C. Valenciana 3).

Por lo que se refiere a los hábitos del país de origen respecto a la educación, los profesionales de la enseñanza destacan tres grupos de hábitos asociados con tres nacionalidades o zonas de origen. En primer lugar, se destacan los hábitos de la cultura islámica o musulmana. Dentro de éstos, destaca el castigo físico. Son sociedades donde el castigo físico aún tiene presencia en el proceso de socialización primaria, tanto en la escuela como en el ámbito familiar. Este hábito diferente a nuestras costumbres desencadena una serie de problemas. Por un lado, el desmadre que experimentan estos niños al llegar al sistema educativo español y descubrir que no existe el castigo físico. Por otro, muchos profesores desisten de informar a los padres de estos niños del mal comportamiento que tienen en el centro escolar pues quieren evitar que el padre mate a palos al hijo.

Otro de los hábitos de la cultura musulmana citado por los profesores es la distinta valoración de la posición de la mujer. Se la considera en un lugar secundario y restringido al ámbito privado. Esto se evidencia en el rechazo a una mujer profesora. Sobre todo se manifiesta en los alumnos que han estado escolarizados en escuelas coránicas donde la figura del profesor es masculina y muy autoritaria. Pero esta minusvaloración del papel de la mujer también se evidencia en el distinto trato que dan los padres magrebíes a sus hijos e hijas y a sus expectativas educativas. Las últimas no son autorizadas a participar en actividades extraescolares y no acuden con tanta asiduidad al colegio cuando llegan a la educación secundaria.

«(...) En su pueblo y llega aquí, en donde se le trata como casi como un igual, el maestro o el profesor le tutea y él tutea al profesor "qué tal y que" no pegan, aquí los maestros no pegan y de momento se le producen ahí unos

cruces, en sus esquemas, que en algunos casos llama, tiende, al principio en algunos casos es que llaman la atención, se pasan, hasta que vuelven otra vez a serenarse, se encuentran un poco despistados, desorientados, pues se encuentran un poco extraños. Ellos que te cuentan que están acostumbrados a que en sus escuelas haya mal trato, en su casa el padre no digamos, y que aquí esto es jauja y tal y que hace una faena y no le pasa nada, le apuntan en un papel como mucho, te cogen el lápiz y te empiezan casi a acariciar, el hombre se ve un poco, sí, sí, se le rompen los esquemas y tienen, ya te digo, una primera tendencia, una primera reacción, a llamar la atención, "esto es mío, esto es terreno conquistado" y luego después hasta que se vaya serenando, sí. Salvo alguna excepción» (Entrevista Murcia) (P60: Murc 14).

La segunda nacionalidad citada por los profesionales de la enseñanza es la iberoamericana. De ésta lo que más se destaca es la veneración y el respeto que se tiene al profesor tanto por parte de los padres inmigrantes como por sus hijos. Finalmente, los niños procedentes de los países del Este destacan por las expectativas tan altas que tienen respecto a la educación.

«Son gente, yo los comparo como nosotros, con grandes valores, hace cuarenta años; me explico, nosotros, nuestra sociedad, a lo mejor soy muy crítica en ese aspecto, no se si tú compartirás mi opinión, ha perdido grandes valores, ha perdido valores, ha ganado mucho, en muchas cosas, hemos avanzado mucho en muchas cosas, pero yo creo que hemos perdido grandes valores que tenían nuestros mayores y que nosotros no somos capaces de rescatar, yo muchas veces me planteo qué estamos haciendo mal, porque no hay que culpar a la sociedad, sino todos, en éste hay que embarcarse toda la gente, algo estamos haciendo mal que no logramos que los valores tan fantásticos que tenían nuestros mayores hayan perdurado para nuestros alumnos y ellos los tienen, ellos conservan esos valores: el respeto a los mayores, el respeto a la figura del maestro; nosotros hemos vivido aquí cosas que nos han dejado con la boca abierta, reñir en un momento determinado a niños, a niños que estaban en una clase de aceleración lingüística el español (...)» (Entrevista Andalucía) (P71: Andalucía 3).

Otro de los factores que tiene una gran influencia en la correcta integración del escolar inmigrante es la familia. Si la influencia de la familia es decisiva en el desarrollo escolar de cualquier niño, por ser el lugar donde se lleva a cabo la socialización primaria, esto es, donde el niño aprende los valores y normas de una sociedad, en el caso de los niños inmigrantes la influencia de la esfera familiar cobra una mayor importancia por las circunstancias especiales que rodean a estos alumnos.

La integración de los niños en la escuela pasa y depende en gran medida de la propia implicación y participación de los padres, tanto en la escuela como en la sociedad en general. Dicho de otro modo, esta integración educativa no es independiente de la integración de los inmigrantes en la sociedad. La influencia del ambiente familiar se va a manifestar a través de distintas dimensiones: la situación jurídica de los padres, el nivel cultural de los padres, la participación de los padres en la educación de los hijos.

La situación jurídica de los padres es un factor del ambiente familiar que va a afectar a la integración y rendimiento escolar de los niños inmigrantes igual que si en otra familia los padres estuvieran en paro. Por lo que se refiere a los niños la situación jurídica de los padres va a afectar de la siguiente manera. Primero, muchas de estas familias están en una situación de reagrupamiento. En muchos casos ha venido el padre y los hermanos mayores, posteriormente vendrán los hermanos pequeños y finalmente vendrán la madre y las hermanas. En otros casos es la madre la que ha venido y el padre está en el país de origen. Esta situación de desunión familiar afecta al rendimiento educativo del niño, pues la mayoría de las veces se encuentra en casa solo y no tiene a nadie que le ayude en sus tareas escolares.

Segundo, el hecho de no tener los documentos en regla provoca una inestabilidad en los niños al estar constantemente cambiando de colegio. Ésta no es la mejor situación para conseguir una correcta integración. Tercero, muchos de estos niños tienen problemas psicológicos que van a influir en que su integración en la escuela sea dificultosa. Finalmente, la situación jurídica, es decir, el hecho de ser irregular, la mayor parte de las veces está asociado con problemas económicos.

«La situación legal yo creo que sí que tiene: primero en cuanto a la sensación que tienen algunos de ellos de provisionalidad, es decir, estamos aquí pero no sabemos cuánto tiempo vamos a estar, porque muchos de ellos vienen de otros países que han atravesado antes de llegar hasta España, algunos puede que hayan pasado, pues, seis meses en Holanda, dos meses en Bélgica, esa sensación de provisionalidad a ellos sí que les sitúa con cierta inseguridad de cara a los aprendizajes ¿no? porque bueno el esfuerzo que uno puede realizar ¿para qué?, ¿hasta cuándo? Y luego, bueno está la situación económica que se puede derivar de esa situación de legalidad con las familias; entonces son chavales que, generalmente, hay que darles becas de libros, beca de comedor, algún tipo de ayuda, que si ellos en sus países económicamente estaban bien, es un, empiezan a adquirir el autoconcepto de desventaja que es algo con lo que nosotros intentamos, intentamos luchar pero es una realidad que ellos perciben, cuanto más mayores más, claro» (Entrevista Madrid) (P38: Madrid 19).

Pero, la situación jurídica también tiene un efecto sobre los padres de estos niños inmigrantes. En primer lugar, si se encuentran en situación irregular tienen miedo de llevar a sus niños al colegio por si los denuncian a la policía. En esta situación deben intervenir los servicios sociales ante la falta de escolarización de estos niños. En segundo lugar, muchos de estos padres en situación ilegal no participan en las actividades escolares por miedo a ser denunciados. Pero no sólo no participan, sino que es muy difícil que los profesores puedan contactar con ellos.

Finalmente, la situación jurídica puede tener un efecto sobre los profesionales de la enseñanza. Todos los profesores entrevistados coinciden en que la situación jurídica no influye en la escolarización del niño. Todos son conscientes que el derecho a la educación es un derecho universal que está por encima de situaciones de legalidad.

«Son dos cosas distintas: es decir, en cuanto a la situación legal nosotros aquí, en Murcia, hemos luchado muchísimo porque no tuviera ninguna repercusión, es más yo recuerdo en aquellos primeros años de equipo de convivencia, de equipo de educación intercultural, una circular del Ministerio en donde hablaba del control de datos y nosotros luchábamos y aquello se retiró, por tanto yo pienso que en cuanto a la Convención de las Naciones Unidas que dice que el derecho a la educación obligatoria, es un derecho básico, está por encima de la legalidad o no legalidad; es decir, un niño no puede ser víctima de la situación de sus padres, eso es un derecho básico y por tanto, nosotros en nuestros centros educativos lo que decimos claramente es que nos acogemos para escolarizar al niño, a la ley de escolarización y en esa ley de escolarización no dice nada, ni pregunta nada sobre la legalidad de la situación del niño, es como un niño más; si tiene la residencia podrá acreditar la residencia y en los puntos por la residencia pues como cualquier niño de aquí, tendrán los puntos que le correspondan, y si no tiene nada que acredite su residencia, que acredite su empadronamiento, (...) pues en localidad tendrá un cero, como el niño que es de una localidad distinta y llega y no está empadronado ahí y tiene un cero. Pero a otros efectos no va a intervenir » (Entrevista Murcia) (P59: Murc 3).

Otro de los factores del ambiente familiar que va a influir en la correcta integración de los niños de origen extranjero es el nivel cultural de los padres. El nivel educativo de los padres de los niños inmigrantes influye de la misma manera que lo hace en los niños autóctonos. Cuando el nivel cultural de los padres es aceptable e incluso bueno, los niños acuden a la escuela mucho más estimulados.

Si la actitud de los padres es positiva ante la educación, esto se va a traducir en una mejor integración en el sistema educativo, en un mejor rendimiento por lo que se refiere a los conocimientos adquiridos y finalmente, los niños inmigrantes cuyos padres tienen una actitud positiva ante la educación tienen un mejor trato con sus compañeros.

«Para mí sí, bastante, no ya la situación legal, sino también el nivel cultural y el nivel de trabajo que tengan esos padres, porque yo por lo menos creo observar, y digo creo observar, que los niños que vienen de un ambiente bajo porque [entre] los inmigrantes se dan desde personas que vienen con sus carreras con estudios, a personas que son analfabetas totalmente, y que además tienen un ambiente familiar y social muy deteriorado o muy bajo,

entonces eso influye de una forma extraordinaria y yo, por lo menos, en los que van a compensatoria pues prácticamente casi nunca son de padres con un nivel cultural alto, porque esos niños se integran mucho antes en conocimientos e incluso en saber estar porque ya te he dicho antes: la limpieza, el aseo, la expresión, la forma de actuar, influye mucho para la integración» (Entrevista Murcia) (P67: Murc 1).

Esta actitud positiva de los padres hacia la educación depende del nivel educativo de los padres. En líneas generales existe una relación entre el nivel educativo alto y una mejor predisposición hacia la educación. Este factor contribuye a un mayor interés por la educación de los niños, un mayor seguimiento de la misma y esto favorece la integración.

Este factor del nivel educativo parece interactuar con otros dos, la actitud positiva y el nivel económico. Este nivel educativo de los padres les hace concienciarse que sus hijos tienen que estar en el centro, y esta opinión se manifiesta a pesar de las dificultades económicas o de vivienda que puedan tener.

«Ese es el tema. Ahí es donde se marca la diferencia más que en el tema de la situación familiar porque a lo mejor, es decir gente que están en situaciones familiares a nivel económico y a nivel de que, pues lo típico, que viven muchísimos en una casa, en unas condiciones muy, muy estrechas de vida, pero emocionalmente están muy bien, muy seguros, hay una implicación por parte de los padres muy, muy constante y muy directa con los hijos, incluso viéndolos a lo mejor poco, pero hay unos lazos estables y entonces los críos funcionan vamos, cunde lo que se hace ¿no? El problema es cuando no hay esta estabilidad, no se dan estas cosas; hay hijos pues que para sus madres son una carga el tenerlos aquí y hablo de sus madres bueno generalmente son casos en que por circunstancias están a cargo exclusivamente de la madre, bien porque el padre ha quedado allí o por cualquier situación, entonces ahí sí, ahí es ya un desmadre, ahí ya no hay quien meta mano en esa situación. (...)» (Entrevista Madrid) (P42: Madrid 23).

«La situación legal, sabes tú que aquí se ha traído, o sea se ha acogido siempre sin papeles, con papeles, hemos visto la necesidad de que los niños estén en el sistema educativo. Ahora el nivel cultural, el nivel educativo de los padres, sí, muchísimo, de hecho los niños que mejor se han adaptado han sido los niños que los padres tienen un nivel educativo que les hace concienciarse que tienen que estar en el Centro, venir; y vienen a reuniones, que se interesan periódicamente por los niños, que les compran el material. También a veces el nivel educativo influye en el nivel económico, no siempre en estos casos, porque yo he conocido a una persona marroquí que era catedrático y estaba trabajando en la agricultura y su nivel económico era muy pequeño, su poder adquisitivo era nulo, pero que te quiero decir que si se preocupan los padres, desde luego se nota muchísimo, por supuesto» (Entrevista Murcia) (P50: Murc 3).

«Justamente por eso lo digo, porque dependiendo de los países de donde vengan que tengan un apoyo familiar y un seguimiento escolar fuerte los niños se integran fácilmente y no hay ningún problema. En los países que tienen menos costumbre de una educación, de un sistema educativo, o no es que los países no lo tengan sino que la familia procede de unos niveles más difíciles, no están escolarizados, por ejemplo, ahora mismo los rumanos, concretamente, si son rumanos normalizados, pues tienen mucho interés, mucha motivación, si son rumanos que proceden más bien del mundo gitano entonces nos encontramos con los mismísimos problemas que aquí con el mundo gitano, con los mismos» (Entrevista Madrid) (P34: Madrid 15).

Otro factor importante en el que influye el nivel educativo de los padres es en la reproducción de los patrones culturales de su país. A mayor nivel educativo son más críticos con esos valores culturales y no los aceptan mecánicamente, sino que tienen un razonamiento del porqué. Este factor es importante en aquellas nacionalidades, como la magrebí, donde la religión tradicional tiene gran influencia en la percepción de la educación, y de la posición de la mujer dentro de la esfera pública. Pues bien, el nivel educativo de los padres minimiza el efecto de esta variable cultural. Esto es, padres de cultura musulmana con un nivel educativo alto serán más críticos con algunas pautas culturales como es el desigual trato entre hijos e hijas.

«Claro que influye. Mira, por ejemplo, el año pasado teníamos un niño en sexto que era del Líbano, ese niño no tenía ningún problema, sus padres eran unos padres con un alto poder económico, con una gran formación cultural, había vivido en cuatro o cinco países, dominaba el inglés, dominaba el árabe, el castellano, hablaba valenciano, o sea el nivel cultural influye. Un niño que viene de Rumanía, que ha estado en la calle o que viene de Colombia que ha estado en la calle, claro, no tiene hábitos, si su nivel cultural es bajo tampoco sabe defenderse por la vida y entonces se nota una barbaridad. Pasa como aquí, sí un niño que viene de un nivel alto a uno que viene de un nivel muy bajo, es lo mismo» (Entrevista Comunidad Valenciana) (P81: C. Valenciana 3).

En este caso, en algunos institutos se ha planteado la posibilidad de que esas madres o padres vayan a cursos de adultos para que se familiaricen con la lengua y cultura española, catalana...

Otro de los factores del ambiente familiar que influye en la correcta integración de los niños inmigrantes en el sistema educativo es la participación de la familia en el proceso educativo. Esta participación presenta distintas variantes: participación institucionalizada en AMPAs, en Consejos Escolares, participación en reuniones escolares, en reuniones particulares con profesores y en actividades extraescolares.

Para analizar esta participación lo correcto es compararla con la participación de los padres de los niños autóctonos. En líneas generales parece que esta participación no es diferente de la de los padres de los niños autóctonos. En barrios conflictivos donde los padres autóctonos no participan tampoco lo hacen los de los niños inmigrantes. En barrios más «normalizados» donde la participación es escasa, pues también es escasa la de los padres inmigrantes. Es en aquellos colegios donde los padres autóctonos participan más donde se notan las mayores dificultades que tienen los padres inmigrantes para participar.

Esta participación va a depender de una serie de factores: la lengua, la cultura y los horarios. El problema de no conocer el lenguaje les dificulta a la hora de participar en este tipo de actividades, les hace sentir vergüenza, pero sobre todo en las actividades institucionalizadas como la participación en AMPAS y en reuniones escolares colectivas. La influencia del desconocimiento del idioma se hace sentir en menor medida en las reuniones individualizadas con los profesores o en las actividades extraescolares. En ambas actividades es importante la participación de los padres inmigrantes.

«Los padres inmigrantes cuando se les convoca por parte del centro, del profesorado, de la dirección vienen siempre, igual que los otros, más o menos. Cuando las actividades las organizan los padres se dan dos líneas: una, los padres muy comprometidos, españoles entre comillas, que los animan a los otros a participar, los acogen y también hay un pequeño reducto, e incluso si van muchos padres de los otros dicen "yo no voy ya", es decir se pueden dar esos dos casos. En general, en el centro se da más el primer caso, es decir, el invitarles a que vengán, tal; ellos normalmente son reticentes a participar de forma institucional, es decir, por ejemplo a ser del APA, de la junta directiva, vienen a votar por ejemplo para los Consejos Escolares, pero nunca se presentan candidatos porque incluso se lo sugieres a alguno que conoces "¿cómo no te presentas para candidato para que representes a los padres del colegio y vayas o te vayas?", "es que no tengo tiempo, es que a mí me da vergüenza, es que qué voy a decir yo", todavía no se comportan, no se, sin embargo les mandas venir para que te colaboren contigo en la realización de actividades y colaboran más que nadie o igual, ayudan, ponen lo que tienen, sí hay que entrenar a algún equipo, si les gusta el fútbol ellos son los primeros que entrenan al equipo si tienen un rato. Participan de esa forma pero no les exijas que sean como un poco más líderes porque no quieren, no se si es que no quieren o ellos se sienten mal o no se sienten seguros» (Entrevista Madrid) (P25: Madrid 6).

Las prácticas culturales les impiden participar en actividades que en su país no son importantes o no se producen habitualmente. Finalmente, otro factor importante de esta participación y que influye en los distintos tipos de participación señalados son los horarios de trabajo. Muchos de estos padres tienen jornadas intensivas de trabajo, lo que dificulta su participación. En muchos de estos casos lo que han hecho los profesionales de la enseñanza es ser flexibles y adaptar sus horarios a los de estos padres y en muchas ocasiones van ellos a sus casas.

«Sí vienen a las que se les convoca con una forma, una hora en las que ellos pues tienen, fuera de su hora de trabajo y hayan regresado, sí que suelen venir en una proporción más o menos similar a la de los padres españoles, es decir, que no viene el 100% ni viene el 5%, es decir viene en torno a los cuarenta, al cincuenta por ciento, depende también de las épocas, pero normalmente la reunión que se les avisa a principios de curso, vienen más que luego; entonces lo que hemos optado normalmente es hacer una reunión general con todos los padres, de estos programas, a principio de curso y luego las reuniones ya son específicas con los padres normalmente, de dos maneras: cuando hay dificultad para que el padre venga aquí, la reunión se traslada a él, es decir va la profesora de servicios a la comunidad va a verlo o bien se comunica epistolarmente con ellos o por teléfono; el problema del teléfono es que, si no conocen bien el idioma pues tenemos que tener a alguien que nos traduzca y por escrito se les suele traducir todo lo que se les quiere comentar, al árabe, para que la respuesta, una vez que se haga al árabe, pues sea traducida otra vez y podamos entender lo que nos quieren decir» (Entrevista Murcia) (P62: Murc 16).

Otro factor de integración que consideramos importante es si la cultura de donde proceden estos niños favorece o no la educación. El aspecto más señalado por los profesionales de la enseñanza es si la cultura de origen favorece o no las actividades extraescolares. En líneas generales se resalta que es la cultura magrebí la que concede una menor importancia a este tipo de actividades¹⁸. Por un lado, porque no son prácticas habituales en su lugar de origen, con lo cual les resulta extraño que participen los niños. Pero por otro lado, una vez admitida la participación de los niños se produce una discriminación de género y a las niñas se les deniega la participación en este tipo de actividades.

«Sí, pasa muy parecido. Los gitanos suelen dejar más a los niños que a la niñas y los árabes también. Yo, las dos niñas que tengo, no han venido a ninguna salida y el chico sí ha venido, había una salida que fue escalada, que estaba interesadísimo, el chico, participó muy activamente desde el principio y como no entendía que tenía que venir la autorización firmada por el padre, pues se lo estuvimos que explicar porque él quería venir (...)» (Entrevista Murcia) (P56: Murc 10).

La religión confesional es otro factor de integración de los niños inmigrantes en el centro educativo. La influencia de este factor se manifiesta a través de distintos indicadores. En primer lugar, la religión confesional como asignatura de curso. En líneas generales se puede apreciar que todos los padres inmigrantes entrevistados están informados de la posibilidad de cursar la asignatura de religión confesional. Existe una demanda por parte de determinados padres de un profesor de Islam o de cultura árabe. Debido al incremento en el número de inmigrantes de religión no católica, la clase de alternativa a la religión cada vez tiene un mayor número de alumnos. Al mismo tiempo no parece existir mucha información al respecto sobre quién debe proporcionar este profesor de religión, que no sea la católica. No hay que olvidar que los de religión católica son proporcionados por el Episcopado. Unos profesores piensan que la Consejería de Educación correspondiente. Otros piensan que debe ser el Ministerio de Educación. Los menos están enterados del Convenio de 1992 con Marruecos para traer profesorado marroquí y que según indican estos profesores funciona en Cataluña y Málaga.

En segundo lugar, el factor religioso como elemento de integración se manifiesta a través de la práctica religiosa. La diferencia fundamental de los alumnos musulmanes con los autóctonos es que ellos proceden de una sociedad teocrática, donde la religión marca la vida pública y se encuentran, de repente, en una sociedad laica y en un Estado aconfesional. Para aquellos niños que son creyentes el factor religioso se manifiesta en tres costumbres: prohibiciones en la comida, el ayuno en el Ramadán, y la subordinación del papel de la mujer en la esfera privada. De estas tres costumbres la que no plantea ningún problema, tanto a nivel de centro educativo como individual, es la primera. Todos los cen-

¹⁸ Aunque habría que matizar esta crítica realizada por los profesionales de la enseñanza, pues no parece un problema fundamentalmente cultural, sino económico, educativo que se da en todas las culturas.

tros han adaptado sus menús escolares a la prohibición de comer cerdo de la cultura árabe. La segunda, el ayuno en el Ramadán, es aceptada y respetada entre los profesores como un «rito de paso» de entrada en la juventud de estos niños, pero plantea una serie de inconvenientes en la marcha general de la clase por lo cansados y débiles que se encuentran los niños después de realizar el ayuno. Finalmente, la costumbre que desencadena más problemas a los profesores es la de la subordinación del papel de la mujer.

«No, yo te decía que en cuanto a lo del Ramadán, por ejemplo, en su cultura, entendiéndolo desde ellos, es como hacerse mayores, es como aquí antes la Primera Comunión, que marcaba un rito, entonces claro ellos a los diez años ya quieren hacer por lo menos un día de Ramadán y los mayores que tenemos de doce años ya quieren hacerlo todos. Entonces yo creo que el llevarlo todo así de estricto, pues como lo del agua de la piscina, pues aquí ¿no? Cuando íbamos a comulgar y pasaban esas cosas de "ay, que he comido antes" nos hacíamos, que yo creo que eso forma parte de las (...)» (Entrevista Madrid) (P29: Madrid 10).

«En mi clase todos, en mi clase todos; pero hacia las once de la mañana te puedes imaginar que no se podía seguir: el estado de ánimo era malísimo, la desgana era total, entre ellos empezaban los choques, pero bueno, yo creo que era una falta de todo ¿no? Incluso si algunos de ellos realmente se levantaban a media noche para comer, como algunos de ellos sí hacían, había falta de sueño, con lo cual todo se sumaba y a media mañana pues casi que era, estábamos deseando las dos profesoras de compensatoria, lo estábamos comentando varias veces, (...) que terminara, o sea, (...) yo sí he oído alguna vez que en ese sentido sí que se tendría que hacer algo, porque ellos ese tiempo lo tienen fijo y es absurdo sacar rendimiento en un tiempo en el que no hay condiciones físicas» (Entrevista Murcia) (P61: Murc 15).

Finalmente, el último factor que incide en la correcta integración de los niños de origen extranjero en los centros educativos es la relación que estos niños mantienen tanto con los niños autóctonos como con los profesores. En primer lugar, si nos centramos en las relaciones con los profesores, el factor que ha sido señalado mayoritariamente es la posición de la comunidad educativa del centro. Es decir, si el centro educativo tiene o no una posición y una estrategia global respecto a la integración de estos niños inmigrantes. Si existe esta posición la labor de los profesores será más concienciada y actuarán de una manera conjunta. Por el contrario, si no existe esta estrategia global, hay centros donde hay profesores que lo apoyan y hay otros que lo encuentran más problemático.

Otro de los factores de integración de los niños inmigrantes en los centros educativos es la relación o relaciones que establecen con otros compañeros de clase. Al hablar de las relaciones entre compañeros hay que distinguir dos niveles. Por un lado, las relaciones de colegio y las relaciones de amistad. Por otro, el nivel de educación infantil y el de primaria/secundaria. Por lo que se refiere al nivel educativo, es en el de la educación infantil donde las relaciones entre niños inmigrantes y autóctonos fluyen con mayor normalidad y se dan en una mayor proporción. En esta edad es difícil que se agrupen los niños por nacionalidad, pues ellos mismos no son conscientes de qué significa eso. Es ilustrativo el ejemplo citado por una profesora, de un niño de cinco años, que ha sido con esa edad cuando se ha dado cuenta con sorpresa que su amiguita desde hace dos años es chinita. En esta edad las relaciones de colegio no son autónomas de las de amistad. En esta edad este tipo de relaciones se desarrollan con normalidad porque el juego desempeña un papel fundamental en las dinámicas que se realizan y sirve como acercamiento entre los niños.

«Pues como te he comentado antes, como aquí se trabaja desde la educación infantil ese tema y tal, suelen ser aceptados muy bien, no suelen haber problemas porque son niños que, en principio, cuando vienen desde pequeños se consideran como un compañero más, juegan con ellos y tal y cuando vienen al centro ya en cursos superiores, incluso a mitad de curso, sí que procuramos hacer dinámicas con todo el aula pues de aceptación del diferente y tal y como los chavales que vienen aquí, generalmente, empiezan desde pequeños y continúan, los españoles, y como este tema digamos que se ha trabajado mucho, aunque no haya sido con un com-

pañero concreto, pero ellos ya digamos que se les ha trabajado, se les ha educado para que acepten a cualquiera que viene y entonces, en general, hombre tras un período de adaptación y tal, no suele haber ningún tipo de conflicto, suelen ser aceptados y queridos y bien. Hombre, si el alumno que viene o la alumna pues ya tiene problemas de conducta, pues claro, los niños..., pero en general a veces son más, pueden ser más crueles con su compañero de siempre por ser el gordito, porque tenga gafas o tal que con este niño nuevo con el color o que ven con más dificultad, tienden a ayudarlo, a protegerles pero porque es un tema que se ha trabajado bastante y de hecho se nota cuando viene un alumno de otro centro su aptitud con los chavales que tienen dificultades o con los inmigrantes es diferente a los que llevan aquí desde siempre porque no están acostumbrados no se les ha trabajado, entonces, tras un tiempo, ellos también se aceptan bien y juegan con ellos sin problema» (Entrevista Madrid) (P24: Madrid 5).

A medida que aumenta el nivel educativo, las relaciones entre niños inmigrantes y niños autóctonos se van a ver mediatizadas por factores socioeconómicos que condicionan tanto las condiciones económicas como las opciones de vida y que constituyen problemas asociados, que se dan en cualquier colectivo con problemas económicos.

«Yo creo que sí, lo que pasa es que hay puesto (...) sí, en general sí lo que pasa es que hay todavía, algunas casas en Majadahonda, que desgraciadamente no tienen agua caliente y demás y el principal conflicto es que por la falta de higiene, que yo no pienso que es por, si es algo cultural, o si es muchas veces por economía familiar (...) y entonces pues ahí sí que se nota pues, desgraciadamente se relegan a los niños que tienen, que no vienen bien limpios, pero es por eso, creo yo más que por la nacionalidad o por la raza, creo yo que es por estas circunstancias en que por falta de economía no dispone de agua caliente y bueno no se asean lo que sería deseable» (Entrevista Madrid) (P30: Madrid 11).

Las diferencias entre géneros existen y así, en la cultura magrebí a las niñas no se les permite tener amigos de sexo masculino.

«Ellos te cuentan, (...) ella, la que más sabe hablar, que llegó el año pasado, me cuenta (...), que no pueden tener chicos amigos y la otra que llegó después se reía mucho cuando yo le cuento bromas al respecto, pero así una risa tímida; sin embargo, se buscan entre ellos para jugar muchísimo, o sea, tienen juegos distintos que les están enseñando ya a algunos españoles y entonces ahí se juegan niños y niñas, en esos juegos específicos árabes, se juntan, son a modo de corros y juegan entre ellos mucho; ya van integrando, ellos van integrando a otros niños españoles en esos juegos. Y luego hay juegos españoles, como el fútbol, que les interesa muchísimo a algunos de ellos, a algunos chicos árabes, por ejemplo y alguna de las dos chicas, a una que es muy espabilada, la que vino el año pasado y no han tenido problemas, de principio, de ponerse en el equipo de la clase y jugar y lo hacen bien y sin problema» (Entrevista Murcia) (P56: Murc 10).

Otro factor de relativa incidencia es la vivienda, el vivir cerca o no de los amigos del colegio; el hecho de participar en juegos es otro factor que influirán en las relaciones entre niños inmigrantes y autóctonos. Por ejemplo, el fútbol es una buena vía de integración de los niños marroquíes con los autóctonos; la personalidad de niño; la existencia o no de niños de la misma nacionalidad. Cuando hay un número importante de niños de una nacionalidad tienden a agruparse y a no relacionarse con los niños autóctonos y con los niños de otra nacionalidad. Este hecho es independiente de la nacionalidad y de si el niño habla o no el español.

«Cuando se rompe el grupo, la comunidad entre ellos, es bastante fácil de intervenir. Ellos suelen ir siempre en grupitos: bien alemanes, bien saharauis, colombianos e hispanoamericanos; es más fácil de integración, cuanto más tengan relación con alumnos de habla castellana, más fácil es la integración» (Entrevista Canarias) (P12: Cana 14).

3. EXPECTATIVAS EDUCATIVAS

Las expectativas educativas dependen de factores familiares. Existen dos tipos de actitudes de los padres. Por un lado, aquellos padres que valoran positivamente el que su hijo está escolarizado y además tienen expectativas de que continúe sus estudios. Por otro, aquellos padres que llevan a regañadientes a sus hijos al centro educativo. Estos últimos están esperando a la edad oficial para ponerlos a trabajar.

«Fíjate, tenemos ahora más problemas, en estos momentos, aquí en el instituto, o al menos en el aula de compensatoria, yo tengo más problemas con los alumnos que llevan años aquí ya y que suelen ser o hijos únicos o dos hermanos o los pequeños y entonces tienen ya a todos los hermanos mayores ya trabajando o estudiando y los padres ya hay algunos que están jubilados, o sea que llevan aquí ya años y años, hay más problemas con esos alumnos que con los alumnos que a lo mejor han llegado hace un año, hace tres meses. Y además es que eso también se va observando en esas dos situaciones que te he dicho: de padres que tienen interés en que sus hijos vengan al instituto y estudien y a los que les da lo mismo, hay que ir al instituto porque en España se va pues vale, pero en cuanto tengas los dieciséis fuera. En esa situación, por ejemplo, alumnos que estaban aquí el curso pasado y que el curso pasado, yo he hablado con profesores y tutores y me decían "¿pero cómo es posible si el año pasado este chaval tal?" y ahora ya como es de los que ya "tengo quince años, voy a cumplir los dieciséis y a mí, yo ya tengo español", "pero, bueno no es ya sólo que tengas español, es que lo puedes mejorar y mejorar mucho, es que además puedes mejorar en otras áreas y ...", y ya se empiezan a desenganchar y te dicen que les da lo mismo y de hecho ha habido alumnos que estaban aquí escolarizados y como cumplían los dieciséis años, ofreciéndoles módulos de garantía social, tal me han dicho que no volvían (...) y que se iban a trabajar » (Entrevista Madrid) (P26: Madrid 7).

Se puede decir, por tanto, que hay dos tipos de expectativas dependiendo del nivel educativo. En la enseñanza obligatoria la mayoría de los padres llevan a sus hijos al colegio por motivos diversos: obligación por ley o bien por tener expectativas altas respecto a la educación de los hijos. Dentro de la educación secundaria obligatoria hay padres que no llevan a sus hijas a clase y se manifiesta sobre todo con las niñas de países con cultura islámica.

«Y yo tengo que estar continuamente denunciando al Ayuntamiento, a la comisión, a los servicios sociales "oye, vigila que estas niñas no las van a permitir ir al instituto, las van a dejar en casa", entonces por ahí sí que hay que hacer un mayor esfuerzo, sobre todo en las niñas, que ya a cierta edad, a casa, a cuidar de los hermanos y tampoco» (Entrevista Madrid) (P29: Madrid 10).

Pero es sobre todo en la enseñanza no obligatoria donde se hace sentir con más fuerza la influencia de los factores familiares. O bien por razones económicas el coste de oportunidad de proseguir los estudios es muy alto para ese alumno o bien las expectativas respecto al estudio son nulas y se desprecia incluso los ciclos formativos que están encaminados al mundo laboral.

«Es que hay también, como te decía con los alumnos marroquíes, la expectativa familiar es mínima, es decir, en sus familias el hecho de que consigan un título y que puedan luego seguir algún tipo de enseñanza, porque fíjate, existen los ciclos formativos de grado medio que es una opción muy buena para incorporarse al mundo laboral, que en teoría para esas familias podría ser una salida, ni siquiera eso lo contemplan para ellos es que accedan a una formación con posterioridad a la secundaria, no, vamos, no, es muy pequeña esa intención. Yo creo que podrá ir cambiando, yo lo veo este año que en cuarto de la ESO puede que haya más alumnos en edades que titulen, pero vamos, igual te estoy hablando de dos o tres y nada más, la mayoría se queda en 3º de la ESO en el camino, se quedan en el camino cuando cumplen dieciséis» (Entrevista Madrid) (P26: Madrid 7).

«Es que Bachillerato ninguno ha cursado Bachillerato, solamente ha habido un alumno que nos hubiese gustado que hubiera cursado Bachillerato, era un alumno excelente, pero no quiso y nosotros también pensamos

que era un proceso duro, porque el Bachillerato es difícil, él era bueno, muy buen alumno, era muy estudioso pero no tenía las herramientas como para tener éxito en bachillerato y después económicamente tampoco, él no podía permitirse el estar en bachillerato para a lo mejor después cursar ciclos formativos, permitirse el lujo de estar cuatro o cinco años más estudiando, entonces ha hecho un ciclo formativo de grado medio y está muy contento» (Entrevista Andalucía) (P73: Andalucía 5).

Pero, aunque son los alumnos magrebíes los que más frecuentemente son citados por los profesores entrevistados por su dificultad de continuar estudios no obligatorios, no hay que equiparar esta actitud con la cultura musulmana, pues la mayoría de estas familias son de baja extracción socioeconómica y educativa y las expectativas que tienen respecto a la educación de sus hijos son limitadas, como suele ocurrir con las familias en esta situación, independientemente de la cultura de origen. Existen algunos casos de padres entrevistados musulmanes con nivel económico y cultural medio-alto cuyas expectativas son similares a las de los padres de los niños españoles.

Hay que destacar en este caso la labor encomiable que realizan los profesionales de la enseñanza. En muchos casos estos profesores han intentado convencer a los padres o bien derivar a estos niños a módulos de profesional para que al menos obtengan un título. Es decir, los profesores están muy concienciados con la igualdad de oportunidades y con el talento de niños que consideran que por circunstancias económicas no pueden continuar sus estudios.

«Ese, (...) en la automoción va bien, pero lo que pasa es que le gusta mucho los dibujos gráficos, le gusta mucho porque dibuja muy bien. Me dijo el director, si termina ese año va a ayudarlo para mandarlo en una, no se si hay colegio o instituto o centro de esos del dibujo cómico, eso que me dijo el director » (Entrevista Murcia).

4. ELECCIÓN DEL CENTRO

Cuando se pregunta por las razones que llevan a los padres a matricular a su hijo en el centro, se pueden distinguir varios tipos de razones. En primer lugar, porque es el que tenía vacantes. En segundo lugar, las redes de familiares y amigos que tan importantes son en las estrategias de los inmigrantes es otra de las razones esbozadas. Es decir, el hecho de tener familiares o amigos que hayan cursado sus estudios en el centro induce a los padres a matricularlos. En tercer lugar, se alude al tema de la vivienda. Bien el centro se elige por estar próximo a la vivienda, bien el colegio está ubicado en una zona de viviendas degradadas o viviendas sociales que serán ocupadas mayoritariamente por la población inmigrante.

«Están en este centro, primero porque tienen familiares y amigos ya conocidos y puntos de referencia para ellos, y porque viven cerca también, casi todos viven muy cerquita del colegio y además es que ha sido como un boom, porque en este colegio hace, hace como tres años, si no recuerdo mal, que en tres años o así, llegó un alumno, uno solo, y al año siguiente fue ya la invasión, y luego ya han ido llegando masivamente; ya no es que viene uno, es que vienen dos o tres hermanos, más dos primos, más dos o tres hermanos, más dos hermanos más; o sea que ya no suelen venir de forma aislada, sino que suelen venir los hijos de una familia entera, y... no sé qué más me habías preguntado» (Entrevista Murcia) (P55: Murc 9).

Otra de las razones que se aduce son los recursos existentes en el centro. Estos recursos pueden ser diversos: servicios sociales, comedor, transporte gratuito, becas, formación adecuada a las expectativas educativas de la familia. Esta razón expresada por los entrevistados puede indicar que la política de la administración educativa de llevar el niño al recurso, en vez del recurso al niño, acabe generando centros gueto.

«Hombre, yo pienso que el Alarnes lo que tiene es una oferta profesional variada, entonces los, si hablamos de inmigrantes magrebíes, el mayor sueño de ellos es incorporarse al ámbito laboral y de hecho hay muy pocos que

continúen después de la escolaridad obligatoria, sin embargo una gran parte de ellos sí se incorpora a los ciclos formativos y busca una formación profesional que les abra un campo directo en el mundo laboral.

Los chicos sudamericanos y los chicos del Centro y el Norte de Europa, no; esos vienen normalmente por proximidad del domicilio familiar al centro y siguen una escolaridad normal con un mayor porcentaje de participación en cursos superiores» (Entrevista Madrid) (P32: Madrid 13).

«Bueno, la integración en cualquier centro, en este centro más que integración, bueno en principio, habíamos comentado, vienen aquí por motivos propiamente, o sea, porque comen, porque tienen becas, porque vienen transportados, vienen en un autobús gratuitamente, pero bueno ¿y por qué no? estos niños cuentan con unas becas de ayuda para comprar material escolar, o sea, se ven realmente bastante favorecidos económicamente, o sea, por el hecho de venir de otras pedanías cercanas tienen el transporte asegurado, tienen su beca de comedor, tienen una ayuda para comprar el material escolar, pues eso hace que estos niños tengan mayor predisposición, lógicamente, a venir aquí y la integración como tal, bueno, contamos con un servicio apropiado y directamente va dirigido a atender a estos niños como lengua compensatoria, entonces eso favorece también la integración más directa de estos alumnos en este centro, creo yo» (Entrevista Murcia) (P51: Murc 4).

Otra de las razones frecuentemente resaltadas es la comisión de escolarización. Esta institución tiene una responsabilidad fundamental en la escolarización de los alumnos, en el desigual reparto por centros en función de su titularidad y otros sesgos. No sólo escolariza en el período obligatorio, sino durante todo el curso, período en el que llegan muchos inmigrantes. Está presidida por un inspector, por delegación de la administración, y en ella no están los sindicatos a pesar de las reiteradas demandas por parte de ellos.

«No vienen a éste, al contrario, éste es el que más alejado les pilla y aquí hay que traerlos a la fuerza, lo que pasa es que la dinámica de la comisión de escolarización de Galapagar es repartir a los niños, porque ha habido hasta ahora un solo colegio donde se concentraban todos los inmigrantes porque estaba en el centro del pueblo al lado de una zona de casas sociales, una zona más económica de vivienda y ahí se concentraban los niños. Entonces la comisión de escolarización hemos decidido repartirlos por todos los centros para que no sea un gueto y que lo lleves a un colegio y que sea pues el 50% de los niños escolarizados. Entonces es una decisión que se tomó ya hace dos años en la comisión y que aquí los tenemos que traer a la fuerza porque ellos normalmente no quieren venir al comedor, tienen sus razones, quieren irse a comer a casa, su comida, sus costumbres; aquí, por el sitio donde está el centro tienen que quedarse a comedor, entonces bueno, les traemos con que hay transporte, el comedor y una serie de... una vez que están aquí ya están a gusto pero hasta que vienen les cuesta. Les cuesta muchísimo» (Entrevista Madrid) (P29: Madrid 10).

Finalmente, algunos profesionales de la enseñanza han hecho referencia a la selección encubierta que realizan los centros concertados al pedir una serie de requisitos como el tener uniforme, tener transporte escolar y, en consecuencia, ser necesario el comedor, tener que hacer frente al pago de ciertas cuotas, etc. que suponen un alto coste económico para estas familias inmigrantes.

«Pues tiene, en mi opinión, creo que los colegios de la zona, que no quieren tener inmigrantes, buscan su manera de no cogerlos, por ejemplo, creo yo, que tampoco lo sé claramente, pero si yo, por ejemplo, impongo que tengan que llevar un uniforme y el uniforme me vale 20.000 pesetas, impongo que tienen que pagar una cuota del APA que vale, y empiezo a sumar todos y resulta que el inmigrante que acaba de llegar y no tiene trabajo pues no puede ir a ese colegio. Entonces creo que por ahí está el camino de evitar que esta gente entre en mi colegio, entonces en la Beata eso no se hace y por eso tenemos tantos, en otros de la zona pues resulta que no tienen ni un marroquí ni un ecuatoriano y digo yo que lo hacen de esa forma, porque tampoco pueden evitar que entren de otra forma, si no es por el tema económico, aunque sean colegios concertados, que no cobran nada, en teoría, pero luego lo cobran encubiertamente, creo yo no se» (Entrevista Madrid) (P43: Madrid 24).

5. RESPUESTA INSTITUCIONAL A LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS NIÑOS INMIGRANTES. EDUCACIÓN COMPENSATORIA, INTEGRACIÓN, POLÍTICA DE SERVICIOS SOCIALES.

En este apartado se pretende dar una visión de las distintas actuaciones que están desarrollando las distintas administraciones estatales: gobierno central, autonómico y local en la escolarización de los niños inmigrantes. También se pretendía reflejar la opinión de los profesionales de la enseñanza en este campo.

En nuestro anterior informe nos centramos en la normativa sobre educación compensatoria desarrollada por el territorio MEC y en la peculiaridad autonómica desarrollada en Cataluña. Decíamos que el programa de educación compensatoria estaba destinado a la compensación de las desigualdades en materia de educación que podían derivarse de factores de exclusión social y cultural. Este (os) programa (s) debe (n) ser la respuesta de las autoridades educativas al deber que tienen de garantizar el respeto al derecho de igualdad de oportunidades en materia de educación, derecho que como se indicaba en la primera parte de este informe está proclamado tanto en la Constitución de 1978 como en la LOGSE. En el anterior informe decíamos que este derecho se concretizó en el territorio MEC en el Real Decreto 299, de 28 de febrero de 1996. En Cataluña funcionaba un sistema diferente al del territorio MEC, si bien la base de todas estas actuaciones, el Título V tiene carácter orgánico .

Las acciones de educación compensatoria contenidas en el Real Decreto 299 tenían una triple finalidad:

1. Promover la igualdad de oportunidad de acceso, permanencia y promoción a una educación de calidad para todos los niños, jóvenes y adultos (...), articulando medidas que hagan efectiva la compensación de las desigualdades de partida.
2. Facilitar la incorporación e integración social y educativa de todo el alumnado, contrarrestando los procesos de exclusión social y cultural, desarrollando actitudes de comunicación y de respeto mutuo entre todos los alumnos independientemente de su origen cultural, lingüístico o étnico.
3. Potenciar los aspectos de enriquecimiento que aportan las diferentes culturas, desarrollando aquellos relacionados con el mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propias de los grupos minoritarios.

En nuestro anterior informe señalábamos que este programa de compensatoria era mucho más ambicioso que lo era su aplicación real. Pues en la práctica todas las acciones de educación compensatoria se limitaban a clases de castellanización y a la compensación del desfase curricular que en muchas ocasiones traen los niños inmigrantes. Aunque considerábamos que estas dos actuaciones eran requisitos imprescindibles para el normal desarrollo de un niño en la escuela, destacábamos que eran insuficientes para la definición de un modelo de integración para este alumnado. Según estas dos actuaciones llevadas a cabo se podía inferir que la integración se entendía como el momento en el que el niño ha adquirido la lectoescritura y su nivel de conocimientos no es inferior al del grupo de edad que le corresponde.

En estas circunstancias los alumnos que se consideraba necesitaban recibir los apoyos de la educación compensatoria, aunque adscritos en un grupo escolar ordinario, en determinadas horas, dentro del horario escolar y en pequeños grupos, eran separados del aula para recibir el apoyo que necesitaban. Según la ley los centros que habían sido dotados con los recursos del programa de compensatoria contaban con:

- Dotación económica

- Un profesor/a de apoyo en todos los centros donde hubiera al menos 25 alumnos que lo necesitasen o bien un profesor compartido con algún otro centro si el número era inferior. Estos profesores no forman parte del claustro escolar del centro, sino que están adscritos al programa de educación compensatoria en comisión de servicios, lo que hacía que cada año puedan cambiar los profesores dedicados a esta labor en los centros.

En Cataluña, debido a la coexistencia de dos lenguas oficiales, se daba una particularidad que hacía que el programa de educación compensatoria tuviera una naturaleza diferente. Como la lengua vehicular en los centros educativos catalanes es el catalán, el Departament D'Ensenyament cuenta con un programa específico de enseñanza del catalán (SEDEC) para alumnos procedentes tanto del extranjero como de todas las comunidades españolas. En este caso el programa de compensatoria se concebía como una ayuda orientada a la formación de profesores, la elaboración de materiales específicos orientados a la educación intercultural y a la planificación de actividades extraescolares, etc. Aunque se daba la coincidencia de dos programas que en principio debería ser una ventaja para los niños extranjeros, en la realidad constituía una disfunción por la falta de coordinación entre estos programas y por la falta de definición de unos objetivos claros e integrales, a pesar de que ambos estaban gestionados por la CA.

A continuación pasaremos a describir las distintas medidas elaboradas o la ausencia de las mismas en los diferentes ámbitos que tienen que ver con la escolarización de los inmigrantes en el curso 2001-02.

En primer lugar, mencionaremos los problemas y las soluciones que se han planteado a la clasificación de estos estudiantes extranjeros a su llegada al centro. Existen diversos criterios señalados en las entrevistas:

1. Se siguen los criterios que contempla la norma de educación compensatoria para aplicarles este programa: que sean minorías, que exista un desfase cultural de, al menos, dos años, que tengan problemas socioeconómicos.
2. Existen otros centros donde los dos criterios citados para asignar a estos alumnos a un grupo son las competencias lingüísticas y la edad. Estos otros dos criterios implican que, por un lado, si no saben español irán derivados a unas aulas donde aprenderán este idioma. El segundo criterio clasifica a estos estudiantes en el grupo que le corresponde por edad.
3. En el antiguo territorio MEC el criterio, no escrito, es que si a un alumno (p.ej. extranjero) se le tiene que aplicar el programa de integración, por haber sido diagnosticado como alumno con necesidades educativas especiales, no se le aplica el de compensatoria, en el caso de que también se le estuviera aplicando. Se entiende que la atención del programa de integración es mayor y más personalizada que la de compensatoria.

«No. Son dos cosas diferentes, vamos a ver, hay un programa, hay profesores de apoyo para alumnos con necesidades especiales y ahí entran tanto inmigrantes como españoles; entonces si un alumno es de necesidades (...) nosotros también tenemos un servicio de orientación y diagnóstico, está diagnosticado como alumno con necesidades educativas especiales, pues entra dentro del programa de apoyo a la integración, entonces ya no entra dentro del compensatorio, entonces entra dentro de este programa como un alumno español y bueno tiene este apoyo y se le hacen adaptaciones curriculares y tiene su material para él, adaptado a sus necesidades y que pueden ser físicas, sensoriales o psíquicas, en fin; los alumnos que no tienen estas necesidades pues entran ya dentro de un compensatorio o tienen régimen ordinario» (Entrevista Madrid) (P30: Madrid 11).

«A ver, nosotros en los casos de educación compensatoria lo trabajamos con los profesores de apoyo a la integración porque no tenemos un profesor de educación compensatoria, que creo que lo deberíamos tener, pero no

llegamos a los veinticinco y si no tienes veinticinco no te dan ninguno; ni siquiera te podían decir "pues, oye, si tienes doce, pues te damos medio profesor" o sea, doce horas, es como se da en otro tipo de, en secundaria eso es lo normal; pues no, si no llegas a los veinticinco pues te apañas con el profesorado que tienes y en ese aspecto estamos muy mal de recursos, lo que pasa es que, bueno, el profesorado de apoyo a la integración también los ha, porque realmente tienen necesidades educativas especiales, con lo cual deriva, no por un problema físico ni psíquico, ni sensorial, sino por un problema pues eso social, del tipo que ha llegado aquí y no saben el idioma, por ejemplo, o que tienen un desfase muy importante. Entonces trabajan como un profesor, como un alumno más de necesidades educativas especiales y bueno ¿cómo se organizan? Pues exactamente igual que cualquiera, es decir, cuando es un problema de logopedia, pues van con la logopeda y trabajar con él, como cualquier otro alumno y si es un problema de falta de madurez o de y sobre todo en áreas instrumentales de matemáticas o lenguaje pues igual que cogen a un grupo de la clase para trabajar en un tema concreto, pues le tratan como a uno más; o sea que aquí no hay, no existe un programa de compensatoria específico para esos alumnos, sino que son uno más de, y yo creo que tampoco tenemos excesivos, es uno más con necesidades educativas especiales y entran en el mismo programa y en el mismo orden que el resto y atienden a sus necesidades que en muchos casos son diferentes, sobre todo para alumnos con, pues que llegan con siete u ocho años y no saben el idioma y entonces, claro, necesitan un apoyo especial pero nosotros, los profesores de apoyo y de integración le atienden» (Entrevista Madrid) (P23: Madrid 4).

La falta de un proyecto global de incorporación educativa de las minorías étnicas y culturales procedentes de la inmigración se traduce en que a veces es la práctica la que hace cambiar las políticas decididas en un primer momento.

«Nada en especial, es la actitud. La actitud es fundamental y luego también yo he observado la experiencia en la atención a la diversidad. Te explico, cuando, como tú comentas orígenes yo también te cuento; cuando nosotros en el noventa y dos, noventa y tres empezamos a trabajar como equipo de educación intercultural, en las primeras escolarizaciones, había muy poquitos niños todavía uno de los criterios que seguíamos era, no escolarizar niños inmigrantes en centros de integración ¿por qué? Nuestra falta de experiencia nos decía que bastantes problemas tenían ya con los niños de integración como para complicar con otro tipo de diversidad más ¿eh? Claro, lógicamente y llegabas a zonas que no había más que un centro y por fuerza tenías que escolarizar donde había diversidad. Bueno, pues el paso de los cursos nos decía que donde ya había diversidad, la comunidad educativa estaba habituada a la diversidad y los niños eran más tolerantes porque con aquel niño discapacitado que le habían tenido que ayudar, sabían que tenía unas limitaciones, sabían que tenían que colaborar en muchas tareas y ellos lo aceptaban; el profesorado era capaz, había sido capaz de establecer distintos agrupamientos, programas flexibles, currículos distintos, era un elemento más de diversidad, e incluso, una connotación más fácil, más positiva porque no tenían discapacidad; por el contrario, cuando los centros eran más homogéneos, más elitistas, el problema se complicaba muchísimo porque forzaban a todos: a padres, a compañeros, a profesores a tener que diversificar sus actuaciones e incorporar elementos complejos. Con lo que, bueno, la práctica nos dijo que estábamos equivocados» (Entrevista Murcia) (P59: Murc 13).

Otro de los factores que están incluidos o que deberían estar incluidos dentro de las respuestas institucionales al problema de la integración de los inmigrantes se refiere a los apoyos lingüísticos que reciben los niños inmigrantes. Este factor se manifiesta a través de dos dimensiones: el aprendizaje de la lengua vehicular de los centros educativos y, por otro lado, el aprendizaje de la lengua y cultura de los países de procedencia de estos niños.

«Sí, nosotros tenemos dos profesores de compensatoria: uno que está las veinticinco horas semanales y otro que está diez horas. El que está veinticinco horas semanales acoge a niños de compensatoria, que se puedan acoger a él, según la ley, desde el tercer curso en adelante; entonces tiene tres grupos de ocho alumnos cada uno, que dan ocho sesiones cada uno, ocho sesiones de una hora o tres cuartos, dependiendo de si es por la mañana o por la tarde. Normalmente ahí, lo que se hace más hincapié, bueno con el grupo primero, el más necesitado, donde van de cabeza todos los niños que no hablan español, entonces se empieza por enseñarles a hablar, vocabula-

rio, luego leer, lectura mecánica, lectura comprensiva y luego pues que sepan expresarse: redactar, resumir, etc.» (Entrevista Murcia) (P50: Murc 3).

Por lo que se refiere al aprendizaje del idioma vehicular, el castellano y en las comunidades con dos lenguas oficiales, además del castellano la otra lengua oficial, estas horas lectivas están dentro del programa de compensatoria. En líneas generales hay dos tendencias, una que sería la de la inmersión lingüística y que consiste en dedicarse durante un período concreto exclusivamente al aprendizaje de la lengua vehicular y la otra que consiste en que se incorpora a los niños con el grupo de niños autóctonos en el aula ordinaria. En el primer caso, parece que es la Comunidad de Canarias la que presenta un ejemplo de inmersión lingüística, algunos docentes se quejaban de que el viceconsejero subrayara que era la mejor opción esta inmersión al tener la necesidad imperiosa los niños inmigrantes de hablar con los niños españoles.

En cuanto a la segunda tendencia no hay modelos claros dentro de las restantes comunidades autónomas. En una misma comunidad pueden coexistir ambos modelos, en función de la autonomía de los centros, dependiendo de la provincia o bien del centro escolar. Pero en líneas generales parece que va cobrando fuerza una opinión generalizada a favor de concentrarlos unos meses en el estudio de la lengua vehicular al menos a los niños inmigrantes que vienen con una cierta edad.

Aunque es minoritario merece destacarse cómo en algunos colegios, en colaboración con distintas instituciones, ONG, ayuntamientos o servicios sociales, existen cursos de castellano para inmigrantes pero dirigidos a personas mayores. Nos parece que puede ser una buena idea para conseguir una correcta integración de estos niños y sus familias y además resaltar que esta idea recuerda a las Volkshule alemanas, escuelas populares donde los adultos pueden aprender desde cerámica, manualidades o cursos de alemán.

En relación con el aprendizaje de la lengua y cultura del país de origen del inmigrante es una carencia de nuestro sistema educativo. No existe en la mayoría de los casos y es fuertemente demandada por los profesores y por los padres, sobre todo los padres de cultura musulmana entrevistados. En el curso escolar 2000-01 se concedieron subvenciones a asociaciones y organizaciones no gubernamentales dirigidas a fomentar los aspectos de enriquecimiento que aportan las culturas y con el mantenimiento y la difusión de la lengua y cultura de los grupos minoritarios. Se financiaron 26 proyectos por un importe de 19.268.000 pts (Consejo Escolar del Estado 1999-00, 2001: 339).

Dentro de las actuaciones estatales dirigidas al mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propia de los grupos minoritarios se encuentra el *Programa de Lengua y Cultura Portuguesa*. Para el desarrollo de este programa, se adscribió a los centros profesorado portugués, que formaba parte de la Red de Enseñanza del Portugués en el extranjero. Las actividades de enseñanza del portugués formaban parte del conjunto de actividades lectivas a través de las modalidades de intervención en clases integradas, simultáneas y complementarias. Durante el curso 1999-2000 este programa se desarrolló en las siguientes comunidades autónomas: Aragón, Asturias, Extremadura, Castilla y León, Cantabria, Galicia, Madrid, Navarra y País Vasco (Consejo Escolar del Estado 1999-00, 2001: 343).

«Bueno, pero no, no, pero ese es un alumno y yo te hablo ya a nivel de cosas que hay en el centro, entonces sí que hay para alumnos que tenemos, que tienen su lengua materna es el portugués porque tenemos alumnos creo que portugueses, de Brasil no sé si de Cabo Verde, en fin, alumnos que tienen como lengua materna el portugués y que tienen esa profesora y esas clases y en su lengua (...), ¿no?

Hay algo parecido pero ya no en ese nivel tan bueno que es con los alumnos marroquíes, entonces también otras, otras clases de su lengua árabe que ahora mismo no te puedo decir cómo se hace, porque desde que nos han hecho aquí este sitio estoy muy alejada de las clases, ya no sé si se hacen en horario extraescolar o si se hacen en lugar

de la asignatura de religión, que es otra cosa que se ha intentado, o sea porque desde que yo estoy aquí, cada curso se ha ido buscando la manera de colocarla, ¿no? Entonces bueno pues también estas clases son, bueno son voluntarias» (Entrevista Madrid) (P41: Madrid 22).

La enseñanza de la cultura musulmana se da en muchos casos en el ayuntamiento como una actividad más, aunque también hay un convenio, de similar contenido al antes mencionado con Portugal, pero en este caso con Marruecos.

Se ha mencionado reiteradas veces la no existencia de una política de integración para los escolares inmigrantes. Considerábamos en la primera parte de este informe que esa política debía tener un carácter multidimensional, debía ser una política que garantizara la igualdad de oportunidades de estos escolares, debía además ser compensatoria y al mismo tiempo tenía que recoger el aspecto de la interculturalidad.

Pues bien, en las entrevistas analizadas para la elaboración de este informe se aprecia que ante el vacío legal de no existencia de esta política de integración en el ámbito estatal central, los distintos niveles de la administración (autonómicos, locales...) han creado distintas respuestas. No existe un patrón fijo o si existe no se puede detectar con la metodología utilizada en esta investigación. Existen comunidades como Murcia que han aprobado recientemente su normativa de educación compensatoria. Existen otras comunidades como Andalucía que presentan una gran variedad de respuestas, incluso entre provincias: Huelva y Almería. Hay ayuntamientos, como el de Cartaya, en Huelva, que parece haber desarrollado una buena política de coordinación de los distintos agentes sociales implicados en la educación. Este hecho corrobora nuestras reiteradas críticas respecto a la no existencia de una política de integración. Como las necesidades van aumentando, ya se ha destacado en la primera parte de este informe el aumento de la población escolar inmigrante, distintas instancias públicas han desarrollado distintos mecanismos de atención.

En la Comunidad Autónoma de Madrid existe un programa conjunto del gobierno autonómico con los ayuntamientos mediante el cual se suministra el siguiente personal especializado: asistente social, mediador social, educadora de calle, profesores de apoyo. Según la normativa de la Comunidad, el profesor de compensatoria se asigna por cada 25 alumnos. Existen ayuntamientos como el de Majadahonda que juntamente con la Comunidad proporcionan becas de comedor, becas de material escolar y becas para excursiones. Existen asimismo ayudas externas tanto de la CAM como de los ayuntamientos que van dirigidas a la clase y al centro. Algunos ayuntamientos ofrecen clases de español para extranjeros. Existen becas de la Comunidad de Madrid, y del Ministerio de Educación para ayuda de libros. Y finalmente, cabe destacar la labor realizada por los servicios sociales de los ayuntamientos.

«Tenemos becas de comedor, generalmente casi todo el que la pide la tiene. Tenemos muchísimo dinero para lotes de libros de la Comunidad de Madrid, se han solicitado también las becas del Ministerio, las becas de ayuda y transporte no lo tenemos porque no hace falta, no tenemos necesidad; pero en cuanto a comedor y a libros hay muchas ayudas. Y luego incluso el año, el año pasado tres niños de Ecuador que vinieron fuera de plazo y tal, las pedimos y se le concedieron y los servicios sociales, a través de los servicios sociales del ayuntamiento, también fuera de plazo y en momentos puntuales, también se le conceden becas. En cuanto a comedor y libros bien» (Entrevista Madrid) (P34: Madrid 15).

En Murcia la normativa sobre educación compensatoria se publicó el 17 de septiembre del 2001. Existe una comisión de investigación para revisar los currícula con el objetivo de hacerlos más interculturales. La Consejería de Educación está dando cursos de formación a los profesores para que sean especialistas en educación especial. También proporciona dinero para materiales, pero está dirigido al centro y no a los padres. Asimismo, la Comunidad organiza unas jornadas interculturales itinerantes. Los servicios sociales subvencionan distintas actividades culturales. Estos servicios a través de su perso-

nal: trabajador social, mediador social, asisten a la profesora de compensatoria y median entre la familia y la escuela.

«Su trabajo es mediar con las familias. También, por otra parte, ayudarnos a matricular a alumnos que sus padres no entienden, (...) la primera persona con que los alumnos se ven dentro del aula es el mediador, en que en caso de necesidad, el alumno se puede referir en su lengua nativa, al profesor, bueno al profesor, no, a este muchacho, al mediador social y además de las características de esta persona, que son ideales para trabajar con él, aparte de eso tenemos que es un enlace sobre todo con el tema de higiene de los niños, no es por... las condiciones en las que habitan en muchas de las casas no son precisamente para mantener una condición de higiene adecuada» (Entrevista Murcia) (P54: Murc 8).

«Sí. La Consejería de Educación ve, ahora mismo, que es un poco las directrices comunitarias que se nos están dando; nosotros tenemos en nuestra Comunidad un tres y pico por ciento de alumnado inmigrante, es decir, es un porcentaje significativo, pero pequeño, ideal en cualquier caso para que sea un laboratorio de ensayos pedagógicos, para ir calculando las medidas que normalicen la atención educativa a este alumnado, ya que las medidas que yo conozco en otros países de Europa, en torno al 16% de media y quizás en otra región, por la capacidad de absorción de mano de obra, en el mundo laboral agrícola y de la construcción, posiblemente pudiera ser mayor, como pudiera ser en el sur de Francia. Por tanto, veíamos la necesidad de que, más que ir haciendo actuaciones puntuales, definiéramos un marco en el que la administración educativa se pronunciara sobre qué quiere conseguir con esa inmigración, qué objetivos se marca y después de esas líneas maestras, de ese marco teórico, ya hubiera un desarrollo paulatino en función a esos objetivos de las distintas leyes.

Ese marco ya se ha publicado, es el Plan Regional de Solidaridad en Educación y estamos en el desarrollo de las medidas; por ejemplo, este año ya hemos sacado una subvención de materiales escolares ¿por qué?, pues porque el Ministerio tiene unas vías, las becas de ayuda de libros, pero que va en un tiempo cerrado y que además muchas veces, los inmigrantes se escolarizan a lo largo de todo el año, con lo cual no llegan a tiempo a la convocatoria, o tienen problemas para gestionar papeles porque tienen otras problemáticas.

Entonces, esa ha sido una, específica, para ellos que se ha dado a los centros, y ahora en cuanto a medidas organizativas también, hemos sacado una resolución que tiene dos modalidades, aparte de los apoyos en compensatoria, medidas ordinarias que ya había para todos los alumnos; hay dos que se consideran como ideas extraordinarias, no específicas para inmigrantes, pero que encajan muy bien para ellos: una serían las aulas de taller, lo que antes llamaban aulas de acogida, son aulas en las que hay un tiempo concreto para este alumnado inmigrante que permite hacer un currículum de español como lengua extranjera, que también hemos publicado el documento ahora. De modo que hay un tiempo sistemático, se puede hacer un currículum adaptado a ellos y otros tiempos generales que están insertos en su grupo ordinario; no abandonamos la integración, ya que tenemos clarísimo que el primer objetivo es su socialización, su integración en la sociedad, pero lógicamente necesitamos unas bases específicas. Esta es la medida metodológica que con ellos se está trabajando.

Otras medidas: pues en transporte, en comedor. Tenemos claro que eso son para ellos, digamos, acciones positivas. Las orientaciones que nosotros damos a la hora de la escolarización, que intentamos facilitar, es que, incluso, a la hora de escolarizarlos se tengan en cuenta estas situaciones: que siempre que sea posible, se garantice una plaza de comedor y por supuesto de transporte, incluso en residencias, las escuelas hogar también ellos están teniendo una atención preferente.

¿Qué cosas nos quedan por atender? Pues tendríamos que continuar avanzando en lo que es la distribución de alumnado que sabemos ya que empiezan a darse pequeños puntos en los que hay unas distribuciones que están haciendo producir una cierta guetización, y en ello estamos y esperamos que antes que se abra el siguiente plazo de escolarización esté esa orden de escolarización» (Entrevista Murcia) (P59: Murc 13).

«Sí, mira, yo te podría citar, lo último por ejemplo, las jornadas del año pasado, Totana, en las que hicimos unas jornadas en las que participan todos los centros de Totana, todos los centros educativos, participan el ayuntamiento, asociaciones no gubernamentales, tercera edad, mujer, la Asociación de Mujeres de Totana, y bueno que además hay muy buenas comunicaciones y que ahora acabamos de publicarlo. Eso mismo, lo hicimos el anterior año en Lorca; este año quisiéramos hacerlo en Alquería; si sigues la pista por los sitios que lo estamos haciendo, te darás cuenta que van detrás, van un poco con la situación que se plantea en Torrepacheco. Es decir, pretendemos hacer una ideonización cultural hacia lo positivo, que se vea, pero a ser posible, no solamente en la escuela: fíjate dentro del centro educativo yo no veo problemas culturales, el problema cultural lo veo en los prejuicios que en la calle se siguen dando. Quizás las situaciones, pues por ejemplo, si leemos la prensa de hoy, ya no de brujas, últimamente se ve todos los días, pues hay los chivos expiatorios son los inmigrantes, y no tardará mucho, posiblemente, que eso trascienda al centro, y pongo el ejemplo del año pasado, que en Alquería el tema estaba en los robos, estaba y finalmente aquello se fue calentando y terminó pues en una agresión muy violenta en la que casi matan a un ecuatoriano y a otro extranjero, quienes tristemente participaron dentro de un mogollón de gente, chicos de un centro educativo» (Entrevista Murcia) (P59: Murc 13).

En Canarias las autoridades educativas están a favor de la inmersión lingüística de los estudiantes desde el primer momento en contra de la opinión de los profesores. Los profesores, a diferencia de los responsables autonómicos, también se muestran partidarios de disminuir la ratio. Existen ayudas de la comunidad autónoma para materiales. Existe un convenio entre la Consejería y los ayuntamientos en un programa de atención a la multiculturalidad. En algunos ayuntamientos existe un gabinete formado por psicólogos, orientadores sociales y servicios sociales.

En la Comunidad Valenciana, aunque no existe normativa específica sobre educación compensatoria la Comunidad convoca concursos anuales dirigidos a estos temas a los cuales se presentan los distintos centros educativos. Existen becas para libros, actividades extraescolares, etc.

La realidad de la inmigración es multidimensional y esta característica también se manifiesta en la escolarización de los niños inmigrantes. Pero donde verdaderamente se va a manifestar es al hablar de los recursos existentes, de los nuevos recursos que se están creando. Esta realidad multidimensional se describirá en los recursos humanos y materiales.

En primer lugar, dentro de los recursos humanos han aparecido nuevas figuras de profesores. El *profesor de apoyo* es el que ayuda al inmigrante en el dominio y adquisición del vocabulario y de la lengua. El *profesor de compensatoria* es el encargado según la ley de llevar los grupos de alumnos de compensatoria. Abundan las críticas entre los entrevistados de que el número de estos profesores es insuficiente. Según la norma que ordena este modelo de atención se concede un profesor de compensatoria por cada 25 alumnos. Algunos de ellos trabajan en un centro a media jornada. Se demanda que se baje la ratio y que en algunos centros se aumente la jornada laboral de estos profesionales. Por otra parte, estos profesores se quejan de que su formación no es la adecuada, de la movilidad que tienen, lo que dificulta realizar un buen trabajo. Es decir, reiteradamente se pide la formación de estos profesionales, tanto formación continua como que se cree una especialidad universitaria que se dirija exclusivamente al trabajo social, educativo, con los inmigrantes. Se quejan, por tanto, de lo heterogéneas que son algunas clases con alumnos de compensatoria: alumnos inmigrantes, gitanos, etc y alumnos con necesidades educativas especiales.

Otras figuras que se han creado proceden del área de los servicios sociales y son los trabajadores sociales y los mediadores culturales. El principal objetivo que llevan a cabo estos profesionales es el de mediar entre la familia y el centro educativo. En aquellos centros educativos donde no existen estas figuras profesionales o bien trabajan a media jornada existe una demanda de los medios para evitar que los profesores tengan que dedicarse a actividades que no son las educativas.

«No, no, rotundamente no. Las mejoras todas las sabemos: más profesorado y que no se caiga en la trampa de la explicación administrativa de que se han aumentado los profesores de compensatoria, se han disminuido; es verdad que se han contratado más profesores de compensatoria pero no es menos cierto que la ratio ha pasado de dieciocho alumnos por profesor a veinticinco, con lo cual lo que se ha hecho es disminuir el número de profesores de compensatoria.

Eso por un lado y por el otro más recursos y los recursos pasan por poner a disposición del profesorado de compensatoria todas aquellas cosas que va a necesitar, desde lo más elemental como son programas informáticos, que yo entiendo que hay que incorporarlo directamente a compensatoria si queremos dar una respuesta educativa ajustada a las circunstancias de este momento de nuestra sociedad, hasta cualquier cosa; recursos externos, una mayor posibilidad de participar en intercambios entre centros o visitas o yo qué sé.

Más recursos, sencillamente, más recursos; yo siento que el programa de compensatoria está carente de fondos, nos han bajado mucho el dinero que se concedía a compensatoria, pero mucho. Carente de personal porque se ha recortado el número de profesores al aumentar la ratio y las dotaciones nos las tenemos que buscar nosotros, yo me he tenido que buscar la vida para conseguir esos ordenadores, he tenido que ir llorando a los profesionales que los ordenadores que tenían obsoletos, los que no corren, windows 97 me los pasaran por favor para intentar trabajar con ellos con los alumnos. Creo que eso no tenía que ser necesario, que los profesores de educación compensatoria tenían que tener una dotación de material moderna, adecuada a las circunstancias de la escuela como cualquier otro programa que se precie de querer ser eficaz y no revestirlo de "se han aumentado los profesores de cuarenta, a no sé qué" pues sí señor, pero si aumentas la ratio» (Entrevista Madrid) (P32: Madrid 13).

Por lo que se refiere a los recursos materiales, existen varios tipos. En un primer grupo se encuentran todo el abanico de becas que pueden recibir estos niños inmigrantes: becas de comedor, becas de transporte, becas para libros, ayudas para actividades extraescolares (existen las becas de la convocatoria general, a las que pueden acceder estos alumnos, como los demás, no hay becas específicas para alumnado extranjero). Las becas para libros se dirigían a las familias pero en algunas comunidades como Madrid y ante la evidencia de que ese dinero era gestionado por la familia para otro tipo de actividades se decidió concederlas al centro.

«(...) Sigo insistiendo, a nosotros nos preocupa mucho el tema de becas de comedor porque es una necesidad básica que nosotros tenemos aquí, por ejemplo, nosotros tenemos infinidad de alumnos que les dan 40.000 pesetas de beca, el día 23 de enero termina una beca, pero es que el 23 de enero tienen que seguir comiendo y hay alumnos que sólo comen una vez al día, lo que comen aquí y no comen más, y no comen más, pero la Administración es muy, en ese sentido, es muy burocrática, no se da cuenta, habla, tiene muy buena disposición, tú hablas con los encargados del, que llevan el tema de becas de comedor y te comprenden y te dicen "pero yo no te puedo dar la beca" porque además están viciadas de origen las convocatorias, por ejemplo dicen "tienen que presentar un certificado laboral, de dinero, no sé qué, no sé cuántas" pero claro, si yo tengo un padre ilegal, ¿cómo va a presentar, si no existe? En fin, le estoy pidiendo algo que no existe y yo se que necesita comer. Entonces, de origen está viciado el proceso, es decir, me pides algo, este niño lo necesita, pero no puedo demostrar que lo necesita porque lo que tú me pides para que lo demuestre no existe. Entonces habría que buscar un sistema paralelo ¿cuál? pues en estos centros debería haber un trabajador social, en mi opinión, a tiempo total porque tenemos una trabajadora social, pero que se encarga de la mitad de los centros de Getafe, es muy buena persona, estaría a nuestra disposición pero sólo viene una mañana a la semana; este centro necesita mucho más ayuda en ese terreno, pues por ejemplo debería tener personas de ese tipo aquí, pues por ejemplo un trabajador social sería básico» (Entrevista Madrid) (P25: Madrid 6).

Otro de los recursos materiales frecuentemente señalado por los profesionales de la enseñanza es la dificultad de obtener material didáctico adecuado para estos niños inmigrantes. Se necesitan manuales de español, libros de lectura adaptados a los diferentes niveles. Material que tuviese en cuenta las peculiaridades culturales e idiomáticas de los alumnos inmigrantes. No es lo mismo el aprendizaje del

español para un brasileño que para un chino o marroquí. Ante esta falta de materiales, los profesores elaboran sus propios materiales, utilizan los folletos de los grandes almacenes.

«Bueno, en cuanto a materiales es un problema importante porque en el mercado yo creo que no hay un material que se adecue realmente a las necesidades que tienen este tipo de chavales, porque cuando los chavales no están alfabetizados en su idioma, pues es un poco iniciar el proceso de lectoescritura y es más fácil, yo no creo que haya en el mercado ningún material que combine el aprendizaje lectoescritor con un apoyo de imágenes más interculturales, vamos yo por lo menos no lo he encontrado, con los pequeños, pero vamos es más sencillo porque ellos inician un aprendizaje a la vez que sus compañeros en cuanto a lo que es el aprendizaje curricular, el problema está cuando recibimos chavales alfabetizados en su idioma, pues es el caso por ejemplo de los chinos, los chinos son chavales superdisciplinados con un alfabeto completamente distinto al nuestro y empezar la lectoescritura con ellos, es decir, que ellos empiezan a conocer todos los fonemas y combinar eso con su situación de inmersión, es decir, un material específico de ese estilo para alumnos pues eso de hasta catorce años, pues la verdad es que hay poco, hay más para adultos; pero, claro, con adultos se trabaja ya con otro tipo de contenidos que nuestros chavales no manejan, pues sí que tienes materiales en los que se trabaja con documentos verdaderos como pueden ser los recibos del gas de la luz, etc., pero esos no son objetivos que nosotros tenemos para nuestros chavales, son dentro de nuestros objetivos pues manejar vocabulario de su entorno mucho más cercano. Entonces el problema de los materiales es que, pues hay grupos de gente de compensatoria que elaboran materiales pero claro, combinar tu trabajo en el aula con una elaboración científica de material pues es complicado (...). Y bueno en eso andamos, buscando por el mercado lo que hay; hay asociaciones que están introduciendo sus materiales y materiales buenos y luego yo sí que, lo que sí que veo es un problema de coordinación a nivel de comunidades autónomas porque es un problema que todos tenemos en nuestras comunidades, que en todas las Comunidades se está elaborando material y materiales buenos, pero que no nos llegan; hay ahí un corte, no sé exactamente dónde que no podemos compartirlas. Entonces, si tienes la suerte de que vas a dar un curso a otra comunidad y tienen un momento de poder hablar con otra gente de compensatoria, que fundamentalmente es la gente que maneja estos materiales, pues bien, es una suerte, pero no hay nada sistematizado a ese nivel. El poder acceder, por ejemplo, al material que puedan tener los CPRS (Centro de Profesores y Recursos) y que haya un estudio previo del material que a ti te aporte una información sería de lo que hay, pues yo creo que no existe (...).» (Entrevista Madrid) (P38: Madrid 19).

Finalmente, al hablar de los recursos existentes, de las deficiencias y alternativas, ha salido reiteradas veces una queja contra las autoridades educativas. Por un lado, la falta de coordinación que existen entre diferentes comunidades autónomas, cuando el intercambio de información en estos temas sería vital, aparte de proporcionar información de comunidades que ya llevan años trabajando en el tema. Por otro, se ha mencionado la falta de flexibilidad de los requisitos burocráticos. Por ejemplo, cuando te dan las becas de comedor en septiembre, pero a mediados de curso llegan niños inmigrantes y hay que dividir el dinero existente.

«Bueno, hay una dotación que nos manda la Consejería pues para comprar materiales para los alumnos y tal y todo aquello que nosotros vemos en editoriales que nos mandan, e incluso una que nos mandaron de un grupo de Castellón, que habían elaborado ellos mismos un proyecto para enseñar a inmigrantes, nos enteramos, nos pusimos en contacto con ellos por teléfono, y muy amables además, lo habían hecho entre un grupo de maestros, nos enviaron toda la documentación, nos dijeron que todo lo que hiciera falta, que ellos estaban allí y, bueno, nos mandaron un grupo que bueno, compensatoria lo tiene arriba, y muy bonito, un material muy bien elaborado: con fichas, con libros, con cuentos, con pósters; muy bonito, muy asequible» (Entrevista Murcia) (P55: Murc 9).

6. EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En nuestro anterior informe, destacábamos que el concepto de educación intercultural y su aplicación práctica era bastante limitado en el sistema educativo español. Se consideraba como una de las causas

principales de la ausencia de una política educativa intercultural el reducido número de estudiantes de origen extranjero que había contribuido a que la cuestión de la educación intercultural no fuera nunca prioritaria.

Asimismo, se indicaba que el tema de la interculturalidad es una tarea difícil, ya que excede el ámbito de la escuela. Por un lado, la interculturalidad consiste en la definición de cómo se debe tratar desde un punto de vista pedagógico, la presencia de los niños inmigrantes en los centros educativos. Pero, al mismo tiempo, la interculturalidad debe consistir en la constatación de una pluralidad cultural cada vez más patente en la sociedad española. Si se considera exclusivamente como una tarea pedagógica no será tan urgente como si se considera la segunda opción. En este caso la educación multicultural se convierte en una absoluta necesidad para hacer frente a una sociedad plural y compleja. Al mismo tiempo, es la única solución para impedir y prevenir que la presencia de niños de origen extranjero genere actitudes xenófobas.

Se destacaba en el informe de 2000 que hacer frente a la educación intercultural de manera decidida y efectiva significaba, en primer lugar, reconocer y apoyar el derecho de los colectivos minoritarios al mantenimiento de su propia lengua y cultura. En segundo lugar, la obligación de educar a todo el alumnado en el conocimiento y aprecio de las distintas culturas y lenguas presentes en la escuela. Ya hace dos años nos planteábamos si existían en el sistema educativo español las condiciones apropiadas para el cumplimiento práctico del ideal de la interculturalidad.

Las preguntas que planteábamos y que estaban sin responder, continúan en el 2002 sin tener respuesta: ¿de qué manera se puede garantizar que cada uno de los niños y niñas de origen inmigrante, vengan de Marruecos, de China, de Ecuador o de cualquier otra parte del mundo, tenga la posibilidad de desarrollar la cultura que les une a sus familias y a su colectivo de origen?, ¿hasta qué punto están impidiendo la integración y están creando dificultades al propio niño?, ¿queremos que en España haya gente que hable árabe, e incluso fomentarlo dentro de la escuela, con todas las dificultades de tipo organizativo, pedagógico que ello implica?, ¿qué hacer con manifestaciones culturales que denotan, por ejemplo, diferencias en cuanto a las relaciones de personas de distinto género? Dejar que cada escuela, cada maestro o profesor, resuelva como pueda estas cuestiones es sobrepasar la responsabilidad y competencia que estas escuelas, individualmente, tienen frente a la sociedad. Esta responsabilidad debe ser asumida por el conjunto de la comunidad educativa por mucho que cueste llegar a un acuerdo sobre esta difícil cuestión.

En el anterior informe se esbozaron una serie de cuestiones que consideramos debían formar parte de la educación intercultural. En primer lugar, la enseñanza de la lengua y la religión de origen de los estudiantes inmigrantes. En segundo lugar, la formación de todos los profesores en la educación intercultural y no sólo de los profesores de apoyo a la educación compensatoria. Finalmente, la enseñanza y difusión colectivas de las costumbres y valores de otras culturas.

Por lo que se refiere al reconocimiento formal de la diversidad y de la educación intercultural, existe el reconocimiento de algunas culturas, entre los que cabe destacar el Programa de Lengua y Cultura Portuguesa que desde 1987/88 viene desarrollándose en los centros docentes españoles¹⁹. También existe el Programa de Lengua y Cultura Marroquí, que es un convenio hispano-marroquí suscrito entre ambos países dentro del marco de la cooperación internacional. Pero otras culturas como la china, la de los países del Este o iberoamericanos no están reconocidas.

¹⁹ En cumplimiento con las recomendaciones de la Unión Europea en relación con la atención educativa de los hijos de los trabajadores residentes en otro país.

En relación con la enseñanza de la religión confesional de origen de los estudiantes inmigrantes, existen distintas normas en España que garantizan el derecho a la libertad religiosa. La Constitución española de 1978 garantiza en su artículo 16 el derecho a la libertad ideológica, religiosa y de culto. Obliga a los poderes públicos a asegurar el derecho de los padres a que los hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus convicciones (art. 27.3).

La Ley Orgánica de Libertad religiosa de 1980 contempla la presencia de la formación religiosa en los centros docentes públicos, presencia que debe compaginarse con el principio de libertad religiosa. Tanto la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación) como la LOGSE reiteran el derecho de los padres a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que está de acuerdo con sus convicciones, estableciendo el principio de neutralidad.

Finalmente, el RD 2438/1994 regula la enseñanza de la religión en los centros docentes. Este decreto establece que la enseñanza de la religión católica y la del resto de las religiones con las que el Estado español ha suscrito acuerdos²⁰ debe impartirse en los centros docentes, tanto públicos como privados, con carácter obligatorio para el centro, pero voluntario para el alumno.

Se destacaba en el informe de 2000 que aunque el derecho a recibir educación religiosa confesional está garantizado a todos los alumnos, no sólo a los que profesan religión católica, la realidad es bien diferente. Es la religión católica la que mayoritariamente se imparte. Los profesionales conocen este derecho de los niños de religión no católica pero debe haber sido solicitado por los padres y éste era un derecho desconocido por los padres. Como veíamos en páginas precedentes, la mayoría de los padres entrevistados en 2002 no sólo conocen el derecho a recibir clases de religión, sino que en el caso de los padres de cultura musulmana lo demandan activamente.

El respeto a la religión profesada por el alumno siempre acaba en la no obligatoriedad de asistir a las clases de religión católica. Se cuestionaba, a veces, la competencia de la escuela pública para impartir cualquier religión.

Como decíamos anteriormente, la educación intercultural debe abarcar tanto las actividades de la cultura de origen de los estudiantes inmigrantes como las actividades de intercambio cultural para todos los alumnos del centro.

En ambos casos se pueden destacar dos variantes. Por un lado, una política educativa a nivel estatal que tenga en cuenta la educación intercultural. Por otro, una política educativa a nivel de centro que tenga en cuenta la interculturalidad.

En el primer caso seguimos reiterando lo afirmado en el anterior informe: la ausencia de una política de integración educativa de ámbito estatal. Una de las demandas que debería incluir esta política es una revisión del currículo e introducir el tema de la interculturalidad.

«Sí. En la educación multicultural lo que te diría, es que uno de esos grupos de trabajo hoy, de investigación, que te comenté, que estamos haciendo, lo que está haciendo es la revisión del currículum, es decir, Murcia tendrá que aparecer en el nuevo currículum oficial. Bueno, pues lo que estamos haciendo es la revisión del currículum para ver qué elementos culturales tendríamos que revisar en ese currículum, lógicamente es una pro-

²⁰ Acuerdo sobre la enseñanza de la religión y asuntos culturales entre el Estado español y la Santa Sede. El acuerdo de cooperación firmado entre el Estado español y la Federación de Entidades religiosas evangélicas de España (Ley 24/1992), la Federación de Comunidades israelitas de España (Ley 26/1992) y la Comisión Islámica de España (Ley 26/1992).

puesta de currículum porque luego ya en diseño curricular de los centros, cada centro asesora también; pero que haya una propuesta, una o varias propuestas de currículums multiculturales de la región de Murcia, en las que se les va a ir dando las pistas a los centros: en donde, en qué punto deberían hacer las matizaciones o introducciones, las modificaciones curriculares de modo que serían culturas mediterráneas. Que partieran de ahí ¿eh? la europeidad que también es un concepto muy nuevo y que tenemos que potenciar, es que hay la hispanidad, los grupos hispanos que tanta presencia tienen ahí, etc., en general, la pluralidad cultural» (Entrevista Murcia) (P59: Murc 13).

A diferencia del anterior informe, en todos los centros entrevistados existen distintas actividades, tanto de la cultura de origen como de intercambio cultural. Sin duda una de las causas de este cambio es la necesidad de una educación intercultural que ha emergido en las aulas ante el mayor peso de los estudiantes inmigrantes. En todos los centros las actividades de multiculturalidad desarrolladas se pueden agrupar en dos actividades. Las programadas globalmente por el centro educativo y que transcurren a lo largo del año y las actividades específicas o puntuales que se desarrollan en determinados momentos del curso.

Existen distintos tipos de actividades: semanas interculturales, que suelen incluir jornadas gastronómicas; semana cultural de las distintas lenguas, semana de la solidaridad; elaboración de un periódico intercultural donde se explican las peculiaridades culturales; en la rutina diaria de las clases se ofrece información intercultural; se aprovechan las fiestas del centro para explicar las fiestas de otras culturas; en el programa de acogida y en las tutorías se trabaja la multiculturalidad; talleres de música y folclore; se organizan charlas y colaboraciones con otros agentes de la sociedad civil como ONG.

«Sí, sí, ya. Lo que decía Merche, nosotros tenemos cinco momentos en el curso que lo que realizamos son actividades de centro, no actividades ni de ciclo ni de nivel, nada, sino actividades de centro que se programan a nivel de todo el centro y que suelen culminar con alguna actividad de todo el centro a la vez; y eso puede ser en Navidad, los Carnavales, la semana cultural, la semana de la convivencia, o sea que nosotros, en ese momento, lo que luego se elige es qué tema o qué temática se va a llevar cada año, y es en esos momentos cuando salen actividades más culturales y otras menos, pero todas que vayan a favorecer la convivencia ¿eh? un poco en esa línea; indistintamente de lo que salga sea más intercultural o no» (Entrevista Madrid)(P34: Madrid 15).

«Podríamos decir que sí, pero lo cierto es que nosotros somos sensibles, si hay que hablar de sensibilidad, es verdad que nosotros somos sensibles, nosotros hemos hecho rotular anuncios del colegio en muchos idiomas y el servicio de alumnos pone servicio de alumnos en castellano, en inglés, en árabe y en chino ¿eso es la educación intercultural? Bueno, yo creo que eso es la organización del centro, se han rotulado los servicios y el de la Administración y el de las aulas, pero no es mucho más; quiero decir la educación intercultural no puede devenir de la acción de un centro educativo porque tiene que venir de la construcción del colectivo, eso es la educación intercultural, entonces el currículo español en la interpretación de la historia, es un currículo permeable; la educación intercultural, cuando hablamos de Reconquista, cuando hablamos de los Reyes Católicos, cuando hablamos del descubrimiento de América, pues organizamos eso con todas las consecuencias, ya no la organización del centro ¿no? O somos capaces de construir pues yo qué sé, episodios excesivos donde se refleja la cultura de no sé dónde y no sé qué, somos capaces de generar el Carnaval disfrazándonos de cosas distintas por un programa de reglamentación, la sustancia está en la construcción de modelos, la construcción de modelos no es una tarea del centro, tiene que ver con la revisión del currículo en su caso, las visiones egocéntricas que hay, que yo creo que tenemos en este país ¿estamos dispuestos a hacer eso? Si estamos dispuestos a hacer eso, vamos allá y si no dejamos de hablar de educación intercultural, y hablemos de educación para la integración, que es perfectamente lícito, mira desde el punto de vista ontológico, es lícito, mire usted nosotros lo tenemos absolutamente claro, hay un código nacional y usted lo que debe hacer es convertirse rápidamente... me parece una reflexión lícita, no tengo prejuicios, lo que no podemos decir es hay un código nacional que está basado en una visión egocéntrica, sí quieres egocéntrica por quitarle dramatismo al término, sin duda, y además en torno a la religión cristiana ni con la visión católica de la religión cristiana..., o blanco o negro, pero blanco y negro a la vez, no, no tiene nada

que ver aquí, sacar y meter a la vez es imposible pues aquí es imposible, es decir hablar a los árabes de la Reconquista para utilizar a la gente..., es imposible, es que de lo que hoy conocemos de la construcción del Estado español es mucho más compleja..., está mucho más cargada de matices (...) si estamos dispuestos a realizarlo pues hay un trabajo, una investigación cultural muy importante, sino no tengamos apuros en decir mire usted hay un código establecido desde un concepto del mundo occidental y me parece perfectamente lícito, me parece perfecto, me parece que el mundo occidental ha aportado valores de los derechos humanos que son irrenunciables, pero esta estrategia de elegir alegremente que hay una cultura, que hay un cierto misticismo, es realmente falso..., valores culturales ..., y eso es así, no vayamos a decir hacemos educación intercultural porque el último día antes de Carnaval nos disfrazamos de (...)» (Entrevista Madrid) (P37: Madrid 18).

«Tenemos dos actuaciones: por un lado, desde hace un par de años pusimos en marcha un grupo de trabajo sobre educación intercultural y entonces intentamos que de esos trabajos se vayan plasmando en el plan de acción tutorial, en las tutorías que desde primero de Bachiller se realizan y por otro lado, queremos, como te decía antes, que todas las actividades del centro estén impregnadas de un ambiente que permita la convivencia. Entonces, por ejemplo, el día del idioma que en otros sitios es francés o inglés, pues aquí incorporamos el árabe y es, pues se hacen exposiciones de cultura árabe, los alumnos traen cosas de sus casas, algunos traen cosas del mismo tipo, pero de aquí, para que se vea el contraste o la similitud, porque en muchas ocasiones es más el parecido, en zonas rurales como ésta o la zona de procedencia del alumno inmigrante, que la diferencia; por ejemplo, la asociación tiene montado un taller de baile en el que se aprende, tanto los españoles, como los hispanoamericanos, como magrebíes, entonces participan alumnos de todas las culturas, ... las intentamos, porque los carteles que aparecen en el centro hacen referencia a elementos comunes a las culturas y también a los elementos que los diferencian para que pueda tenerse claro que las diferencias de cultura no significan que sean unas mejores que otras, sino que simplemente son distintas» (Entrevista Murcia) (P62: Murc 16).

7. TENDENCIAS FUTURAS

Cuando se ha preguntado a los entrevistados que han participado en este estudio sobre las tendencias futuras de la escolarización de los niños inmigrantes, se distinguen claramente varias posiciones. En primer lugar, es generalizada la opinión que el mayor número de niños inmigrantes no será problema si se ponen los medios y recursos adecuados. Es decir, se vincula la resolución de este problema con el Estado de Bienestar. El desarrollo de una política educativa apropiada y el aumento de los recursos son las soluciones que se citan para evitar que la llegada de alumnos de origen inmigrante se convierta en un problema irresoluble.

«Yo creo que no va a afectar demasiado, no sé si seré muy materialista, lo que encuentro es que esto se tiene que resolver con dinero, con más situación de profesores y si es preciso dividir aulas, o hacer más espacios o tal, nada, no creo que sea un gran problema, pero hay que poner medios» (Entrevista Madrid) (P20: Madrid 1).

En segundo lugar, existe el miedo de que si no se adoptan las medidas apropiadas, la escuela pública acabe convirtiéndose en un gueto y que muchos profesores abandonen su trabajo en la enseñanza pública como ha ocurrido en otras sociedades.

«Hay gran parte que está abandonando la profesión, como está ocurriendo en el Reino Unido, que las clases están impartidas entre los niños inmigrantes y esto va a ser el futuro de la enseñanza pública en España, por todas esta zona, sí. Va a ser impartida sí» (Entrevista Madrid) (Madrid 27: Madrid 8).

«Vamos a ver, a mí no me gustaría ser pesimista, también es verdad que tengo una visión relativamente parcial del problema porque vivo en una zona en la que la distribución del alumnado pues no es la que todos deseáramos. Yo creo que hay una tendencia en la política educativa que se está llevando ahora mismo de convertir ciertas escuelas en guetos y todos sabemos lo que eso significa a nivel social, yo espero que se den cuenta

a tiempo y que realmente se replanteen esa política de distribución de una forma seria y con unos objetivos coherentes. Yo creo que si la dinámica que se sigue es la que tienen hasta ahora pues tendremos colegios guetos y tendremos barrios guetos y tendremos un problema racial importante y me parece que no es sólo mi voz, que es la voz de otras muchas personas que estamos en la docencia, pero no sé por qué razón no llega donde tiene que llegar; es decir a medida que subimos escalones, (...) de repente hay un techo y no traspasa; para mí, (...) es preocupante y es muy preocupante quizás por mi propia historia personal: yo soy hija de emigrantes, nací en Bélgica, viví allí hasta los once años y sé lo que significa ser extranjero y sé lo que significa ir a alquilar una casa y que no te la alquilen porque eres extranjero y sé los sentimientos a nivel personal, que luego eso despierta, que quizá sea lo más importante ¿no? Y o ponemos una solución a esto y la ponemos rápido y, y yo creo que es una cuestión de política educativa, que los que estamos abajo podemos hacer algo pero no tenemos la solución definitiva y sino pues tendremos el problema racial que están teniendo en muchos países europeos que han empezado con esta historia antes que nosotros y quizá sea una visión pesimista pero de momento es la que yo tengo, y nadie me está dando datos para pensar lo contrario» (Entrevista Madrid) (P38: Madrid 19).

Finalmente, se cita de manera generalizada como posible problema futuro el descenso en el rendimiento académico de los alumnos si no se ponen los medios adecuados.

«Bueno, de hecho, (...) ya, la presencia numerosa, en un colegio como éste, de tantos alumnos está constituyendo un problema porque los afectados son los propios alumnos que no mejoran su rendimiento por las dificultades que tienen ¿no? entonces ya existe ese problema; si esto sigue en aumento, pues el problema va creciendo y si no aparecen los medios y las personas apropiadas para enfocar este problema y ayudarles lo más que se pueda, pues el problema irá en aumento y las soluciones no aparecerán por ningún lado, pero tengo entendido que tanto a nivel municipal como en la comunidad canaria se va a empezar a tener en cuenta el problema éste, porque entre otras cosas esta cantidad de alumnos por aula que tenemos, extranjeros, hace que el rendimiento general de los grupos y del centro baje, baje más de lo necesario y entonces están averiguando por qué baja y están encontrándose con que la respuesta es ésta ¿no? y entonces claro quieren poner alguna solución» (Entrevista Canarias) (P15: Cana 17).

CONCLUSIONES

- En cuanto a la evolución que ha experimentado el alumnado extranjero durante el último decenio cabe mencionar lo siguiente: el número total de alumnos extranjeros ha pasado de 43.845 alumnos en el curso 1992/93 a 201.518²¹ durante el 2001/02, la gran mayoría de los cuales serían hijos de inmigrantes²². Es durante los tres últimos cursos escolares cuando se producen los mayores incrementos: 25%, 24% y 30% respectivamente, en el incremento relativo respecto al curso anterior; en resumen, el número de alumnos extranjeros se ha multiplicado prácticamente por cinco durante los últimos diez años, pasando de representar 5,4 alumnos extranjeros por cada 1.000 alumnos de la totalidad del alumnado a suponer el 29,5²³.

- En relación a la procedencia de los residentes extranjeros en España, y su situación de escolarización, se pueden diferenciar dos grandes grupos: el primero lo formarían aquellos residentes y estudiantes que provienen de países europeos (sobre todo los de la UE) junto con aquellos otros cuyo origen son los países de América del Norte así como los funcionarios, diplomáticos, ejecutivos, etc., sean del país que sean; el segundo grupo estaría formado por el resto de residentes y estudiantes extranjeros (principalmente los de origen africano o iberoamericano) que son los verdaderos inmigrantes económicos. Para el primero de estos grupos no hay problemas específicos de ningún tipo, incluidos los escolares, que no puedan resolver ellos mismos. El colectivo más necesitado, el que realmente requiere apoyo, son los inmigrantes económicos, los que forman el segundo grupo.

El incremento en el número de personas que componen el segundo grupo de residentes (inmigrantes) ha sido muy alto durante los últimos años. Las dos zonas de procedencia que más han crecido en número de alumnos son África, que ha pasado de 6.267 en el curso 91/92 a 37.460 en el curso 2000/01 (con un incremento de 5,97 puntos), y los alumnos procedentes de América del Sur, que han pasado de 7.862 en el mismo curso a 35.099 (con un aumento de 4,46 puntos). No sólo es que los estudiantes inmigrantes están aumentando de forma notable sino que, debido a la caída de las tasas de natalidad, están alterando el perfil de la pirámide de edades de la población.

- Las comunidades que concentran un mayor número de niños/as de origen extranjero en las enseñanzas de régimen general, continúan siendo como en nuestro anterior informe las de Cataluña, Madrid, Comunidad Valenciana, Canarias y Andalucía²⁴. Casi ocho de cada diez alumnos extranjeros cursan estudios en estas comunidades. A diferencia del curso 96/97 se puede apreciar un aumento del peso de este alumnado extranjero en el resto de comunidades autónomas. Otro cambio con respecto al anterior informe es la posición que ocupan estas comunidades. Hay comunidades como la de Madrid y la de Andalucía que han aumentado el porcentaje de alumnado extranjero. Madrid ha pasado de un 25,2% a contar con un 27,7% y Andalucía ha pasado del 7,7% a tener un 10,7%.

Respecto a la distribución del alumnado por zonas de origen en cada una de estas seis comunidades autónomas con más presencia de alumnado extranjero revela una diferencia cualitativa entre ellas. Éste es un factor muy importante de cara a la integración de estos alumnos extranjeros. Es decir, la integración de los alumnos europeos plantea menos dificultades que la de los niños procedentes de

²¹ Fuente: MECD. Estadísticas de la Educación en España. 2001-2002 Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Datos avance.

²² Habría que excluir a los alumnos venidos expresamente a estudiar, a los hijos de los diplomáticos, a los de los funcionarios internacionales, a los de los ejecutivos.

²³ Fuente: MECD: Las Cifras de la Educación en España. Estadísticas e Indicadores. Edición 2002.

²⁴ Madrid con un 27,7%, Cataluña con un 20,9%, Andalucía con un 10,7%, Comunidad Valenciana con un 9,6%, Canarias con un 9,2%.

zonas menos desarrolladas y zonas pertenecientes al llamado Tercer Mundo. Por tanto, las comunidades con mayor presencia de alumnado extranjero enfrentarán distintos problemas dependiendo de la nacionalidad de su alumnado extranjero.

- La distribución del alumnado según el nivel de enseñanza, se observa un apreciable aumento, en términos absolutos, en todos los niveles educativos para el curso 2000/01. Aunque la enseñanza primaria sigue siendo, al igual que indicábamos en nuestro informe anterior, la que concentra el mayor número de alumnos, no es nada despreciable el aumento que han experimentado el resto de los niveles. Desde el curso 96/97, la educación infantil ha sufrido un incremento de un 117%, pasando de 10.448 a 22.751 alumnos en el curso 2000/01. Pero el crecimiento más espectacular ha sido el experimentado por la educación secundaria, cuyo incremento ha sido del 243%, pasando de 13.125 a 45.042 alumnos. Sin duda una de las razones es la estructura de edades, muchos de los niños que en el curso 96/97 estaban en primaria se encuentran ahora en secundaria.

- Los alumnos extranjeros que cursan enseñanza secundaria han experimentado un considerable aumento frente al alumnado autóctono. Desde el curso 96/97 al 00/01, el alumnado extranjero ha pasado del 21% al 33,69%, y los autóctonos han reducido su porcentaje del 33% al 30,49%. Por zonas de procedencia, obtenemos que el 32,41% de iberoamericanos y el 29,83% de estudiantes africanos se encuentran cursando la ESO, con respecto al anterior informe, cursos 96/97, han experimentado un incremento de tres puntos los iberoamericanos, y espectacular incremento de once puntos los africanos. Por lo que respecta a la educación infantil, es el colectivo africano el que manifiesta una mayor presencia, un 19,16%. Sin duda, la principal causa debe ser la estructura de edades de la población infantil de este colectivo.

- La variable género es un factor de discriminación en algunas nacionalidades presentes en el sistema educativo español; según los datos disponibles del curso 98/99 se puede apreciar que las niñas procedentes de África tienen una menor probabilidad de continuar sus estudios de secundaria que los niños de su mismo país. Mientras que en primaria, de cada 100 estudiantes africanos 45 eran niñas, en secundaria de cada 100, sólo 26 eran niñas. Podría estar relacionado con la visión tradicional de la mujer dentro de la cultura árabe y musulmana.

- Se acentúa el desequilibrio entre la red pública de colegios y la privada, existe una mayor escolarización de los hijos de inmigrantes en los colegios públicos, el porcentaje ha aumentado al 77,68% en el curso 2000/01 frente al 73,40% del curso 1996/97. Esta situación es opuesta a la matriculación de niños extranjeros en la red privada de colegios, que ha descendido considerablemente del 22,32% en el año 2000/01 frente al 26,60% del 1996/97. En relación con los alumnos autóctonos, se observa un descenso en la matriculación de alumnos autóctonos en los colegios públicos, en el curso 00/01 representan el 67,86%, durante el curso 96/97 el 69,52%, un aumento de estos alumnos en los colegios privados del 32,14% en el curso 00/01 frente al 30,48% en el curso 96/97.

- Se está produciendo una fuerte concentración de la escolarización de alumnos de hijos de inmigrantes económicos en los centros educativos de la red pública (de manera similar a como se está produciendo con otros colectivos desfavorecidos) con el evidente riesgo, si no se toman las medidas correctoras y de compensación adecuadas, de degradar la calidad de la enseñanza de estos centros, que afectaría no sólo a estos alumnos sino a todos los escolarizados en estos centros, así como a la calidad laboral y profesional de los trabajadores de los mismos.

- Existen tres comunidades autónomas que sobrepasan el 80% de los alumnos matriculados en centros públicos en todos los niveles educativos: Andalucía, Cataluña y Murcia, más de 8 de cada 10 estudiantes extranjeros cursa sus estudios en la enseñanza pública, frente a los 5 de cada 10 alumnos nacionales que lo hacen en centros públicos. Esta situación se viene agravando en los últimos

cursos, con lo que los centros públicos no sólo asumen cada curso una responsabilidad en la escolarización del alumnado extranjero mayor de la que tienen en el conjunto del alumnado, sino que lo hacen sobre los alumnos extranjeros procedentes de países con menores niveles de renta y peor situación sociocultural.

- Este acusado crecimiento de los escolares extranjeros, producido sin la correspondiente adecuación del sistema ni de los recursos, junto con una fuerte asimetría en la escolarización, tanto por razones geográficas (comunidades autónomas, provincias o zonas o distritos-barrios) como por razones de titularidad del centro (públicos o privados -sostenidos con fondos públicos o no-), de país de origen (EU o América del Norte por un lado y América Central-del Sur o África por otro), etc., se está convirtiendo en un problema acuciante para el sistema educativo, especialmente en determinadas colectividades (comunidades autónomas, zonas de las mismas, centros educativos, etc.). En este escenario, la educación intercultural se convierte en una absoluta necesidad para hacer frente a una sociedad plural y compleja. Al mismo tiempo, es la única solución para impedir y prevenir que la presencia de niños de origen extranjero genere actitudes xenófobas.

- Las distintas normativas sobre medidas de compensación educativa que las comunidades autónomas han puesto en marcha, tratan de corregir las desigualdades de partida del alumno extranjero, pero en la realidad cotidiana no siempre lo consiguen, dado que no están planteadas dentro de un proyecto de integración global, y su dotación en recursos personales y materiales son insuficientes. Además, existe una falta de coordinación entre las comunidades autónomas para facilitar el intercambio de conocimientos y experiencias de aquellas comunidades que llevan más años trabajando en medidas de compensación educativa y en educación intercultural.

Escolarización

- La mayoría del profesorado se considera acostumbrado a los alumnos extranjeros, especialmente aquellos que, ya desde la década de los 80, pertenecían a centros de integración con alumnado de etnia gitana. Se aprecia un cambio significativo respecto al anterior informe, pues en las entrevistas realizadas en 2002 son minoritarios los profesionales de la enseñanza que consideran que no constituye un enriquecimiento el hecho de tener niños extranjeros en las aulas. Cambio significativo en la apreciación positiva de esta realidad. Una de las principales razones de este cambio es el aumento creciente de este tipo de alumnos que ha llevado a los centros a plantearse los problemas, las necesidades y que ha contribuido a que emerjan distintas soluciones.

- No cabe duda de que la presencia de alumnado inmigrante requiere cambios organizativos, metodológicos, culturales, curriculares y hasta afectivos en el ámbito del centro y la clase, para los que normalmente no se está preparado.

- Estos problemas se ven agravados con frecuencia por el hecho de existir un alto porcentaje de incorporación tardía a las aulas (goteo a lo largo del curso), y a la inversa, bajas durante su transcurso (esto último en centros situados en zonas muy determinadas en las que se produce una recepción inicial de los inmigrantes: Fuerteventura...). Este último fenómeno está relacionado con la elevada movilidad de la población inmigrante, especialmente de los «sin papeles». Esta gran movilidad se da incluso en varios desplazamientos entre distintos países europeos.

- Da la impresión de que no habiéndose previsto una llegada masiva de inmigrantes, las Administraciones educativas han improvisado con mucha frecuencia. En la misma línea del anterior informe se sigue echando en falta una *política integrada de atención al alumnado hijo de inmigrantes*, que, a nuestro juicio, es ya de urgente debate e implementación de forma coordinada.

- Se pone de manifiesto la existencia de numerosos problemas:
- El profesorado de apoyo no se considera suficiente. Puede haber aumentado, pero no en la proporción en que lo ha hecho el alumnado. En las CCAA en las que existe una ratio mínima (25 alumnos) por profesor de compensatoria la existencia de 12 no siempre implica la dotación de medio profesional.
- La distribución del alumnado, a veces, no es la adecuada al ser muy heterogénea la presencia de población inmigrante y existir, a veces, tendencia a reunirse con familiares, amigos...
- En muchos centros concertados se da una discriminación de hecho ante la escolarización de este alumnado, en efecto: la obligatoriedad de llevar uniforme, la existencia de cuotas del APA, pago del comedor y transporte, cobro encubierto de tasas...
- Hay deficiencias en las Comisiones de Escolarización para afrontar este problema, a la hora de adoptar medidas que garanticen el cumplimiento de las leyes vigentes (igualdad en la escolarización de este colectivo en todos los centros sostenidos con fondos públicos, establecimiento de plazas de reserva, información del proceso de admisión a los consejos escolares de los centros de la zona y a las organizaciones representativas...).
- Se echa de menos una adecuada formación del profesorado, existiendo, incluso, quien piensa que la atención a este alumnado requiere de una especialidad aparte dentro de los estudios de Magisterio.
- Se echa en falta mucho material curricular con un matiz intercultural. Se da la circunstancia de que ese material exista en una Comunidad Autónoma, pero por falta de una adecuada coordinación, las demás no saben de su existencia.
- Para la concesión de una beca, a veces, se requieren «papeles» a los padres de alumnos que éstos no pueden aportar.
- Falta de coordinación que existe entre diferentes CCAA cuando el intercambio de información en estos temas sería vital, aparte de proporcionar información de comunidades que ya llevan años trabajando en el tema. En este informe del año 2002 y ante la persistente falta de proyecto global sobre cómo abordar el tema de los escolares extranjeros, el creciente aumento y la presión ejercida por esta realidad y el interés de los profesionales de la enseñanza por hacer frente a este reto han surgido distintas iniciativas a título individual de los institutos y colegios, lo que convierte a la política educativa de integración de los inmigrantes en un mosaico de diferentes y segmentadas medidas.

Factores que dificultan la integración y éxito escolar

- La primera dificultad que aparece es la referida a la lengua. No sólo impide el aprendizaje sino la mera comunicación del alumno/a con sus profesores y compañeros. Produce en el profesorado sensación de impotencia. Este problema se agudiza en las CCAA con lengua propia al haber, potencialmente, dos lenguas que aprender. Existen distintas posibilidades de acometer el aprendizaje de la lengua. Hay quien piensa que se hace necesaria la puesta en marcha de aulas especiales cuya finalidad principal es iniciar en el castellano, catalán... Es el caso de las ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) de Andalucía, los ATE (Talleres de Adaptación Escolar) de Cataluña... Todas tienen un carácter transitorio hasta la integración en un grupo ordinario. Pero hay quien piensa que esta práctica es segregadora y poco útil, pues el alumno/a aprende mejor en la inmersión producida por su escolarización en un grupo con españoles.

- La adquisición de la lengua es el primer paso que conduce a la integración. Pero, a diferencia del año 2000, apenas existen posturas que defiendan únicamente la lengua como factor de integración. El conocimiento de la lengua vehicular no debe convertirse en el fin de la política de integración, sino más bien un medio de ésta.

- La falta de competencia curricular o retraso escolar es también un gran problema. A veces se utiliza la edad como criterio de escolarización y se coloca en 3º de Primaria a alumnos que no saben leer. El problema del retraso escolar es, lógicamente, más grave cuanto mayor sea la edad del alumnado. Para niños de Escuela Infantil un alumno por ser extranjero no tiene por qué tener más problemas que los derivados de su nivel sociocultural (normalmente bajo). El nivel educativo depende del país de origen. Normalmente los alumnos provenientes de Europa del Este y Cuba tienen un buen nivel. Los latinoamericanos presentan variaciones entre países. Las mayores dificultades escolares las manifiestan los alumnos magrebíes, si bien esta situación es mejor en los provenientes del entorno urbano que en los de origen rural.

- Otro factor con influencia es la situación legal de los padres. La temporalidad de su residencia y la provisionalidad en general influye negativamente en la motivación. Esto, junto con una mala situación económica que, normalmente, acompaña a la situación irregular, influye negativamente en la autoestima del alumno/a.

- El nivel sociocultural de la familia tiene una influencia conocida ya entre el propio alumnado español: menos recursos, cultura diferente de la escolar, malas expectativas, higiene insuficiente que puede provocar rechazo. Más relacionado con el nivel socioeconómico está el hecho de las pocas expectativas que tienen las familias hacia la educación postobligatoria debido, entre otras causas, a la necesidad de que los niños de más de 16 años trabajen. Así, al llegar a esa edad, se les incita a abandonar los estudios o, en todo caso, seguir un Programa de Garantía Social. Esto es válido para el alumnado magrebí, aunque en el caso del proveniente de Europa y Latinoamérica hay mayor tendencia a continuar estudios.

- El ambiente emocional influye en la capacidad de aprender. Hay situaciones en las que el niño/a se percibe como un estorbo. Situaciones de hacinamiento en la vivienda no favorecen las tareas escolares en la casa.

- El apoyo familiar que el alumno/a recibe (valoración de la educación, disponibilidad de material escolar, asistencia a reuniones con el tutor/a, expectativas...) es también importante.

- En ambientes de cultura magrebí el género es otro importante dato a tener en cuenta. Con frecuencia las expectativas sobre las hijas son inferiores a las de los hijos varones. Se provoca que la niña abandone la escuela con anterioridad. A partir de los 11 o 12 años las niñas magrebíes participan menos en la vida escolar y extraescolar. Parece que les está prohibido tener amigos. Es necesaria una intervención de los servicios sociales.

- El alumnado marroquí suele estar acostumbrado al castigo físico en casa y en el centro escolar. La relación entre profesores y alumnos en España les causa desorientación. En estos chicos el respeto a los mayores y a los profesores está muy acentuado.

- Otra dificultad reside en el contenido curricular tanto en los libros de texto como en el propio desarrollo de las clases. El profesorado se topa con alusiones a la religión católica, temas discutibles como la Reconquista, cultura y música regional... Hay etnocentrismo en los contenidos. Hay que plantear una perspectiva intercultural.

Participación, integración

- La participación de los padres/madres del alumnado inmigrante está en torno a las mismas cifras que la del alumnado español. Pueden colaborar con entusiasmo en actividades extraescolares. Declinan cualquier tarea de responsabilidad (junta directiva de APA, consejero escolar...). Hay un cierto sentimiento de inferioridad.
- La integración del alumnado extranjero en una clase de españoles es tanto más fácil cuanto más baja es la edad. A veces los problemas surgen más por aspectos como la falta de higiene que por racismo.
- La experiencia previa en integración (acnee, gitanos...) crea, en los centros, un ambiente favorable a la acogida del alumnado inmigrante, por parte del alumnado, y una mejor competencia profesional por parte del profesorado.
- Se considera que hay más prejuicios raciales fuera de los centros escolares que dentro.

PROPUESTAS

Medidas que mejoran la calidad de la atención educativa a la población de hijos de inmigrantes

Nuestra propuesta de política educativa socialdemócrata debe tener en cuenta el fenómeno de la inmigración, debe basarse en una igualdad de oportunidades universal y compensatoria, y además tener en cuenta la interculturalidad. La complejidad del fenómeno que estamos analizando se pondrá de manifiesto en la coordinación entre los servicios sociales y las instituciones educativas.

En España, la educación es un derecho universal, con esto queremos decir que todo niño que viva en territorio español tiene derecho a una educación básica que le permita el desarrollo de sus capacidades y de su personalidad. En la escolarización de los niños inmigrantes no se trata sólo de un tema de igualdad de oportunidades igualitaria o universal, se les debe tratar como a cualquier ciudadano español, sino de un tema de igualdad de oportunidades compensatoria, estos alumnos inmigrantes están en una posición de desventaja en relación con los alumnos autóctonos.

La heterogeneidad de la población estudiantil que nos ocupa es grande y se caracteriza por un conjunto de diferencias: de nacionalidad, de lengua, socioculturales, étnicas, culturales y, por último, diferencias en cuanto a la escolarización previa. Parece por tanto aventurado hablar de políticas educativas de atención al hijo/a de inmigrantes. Debemos decir que cualquier medida de atención a la diversidad debe aplicarse de forma individualizada. No obstante hay bloques de iniciativas que son válidas para la totalidad de la población.

Los alumnos extranjeros abandonan antes el sistema educativo para incorporarse al mundo laboral, aunque no hayan recibido la formación adecuada para ello (Garantía Social, Ciclos Formativos). A esto hay que añadir que según la Ley 8/2000, artículo 9, no podrán acceder a la obtención de la titulación académica de los ciclos post-obligatorios aquellos hijos de inmigrantes que tengan una situación de irregularidad en territorio español. Esta ley, al empujarles con más ahínco por el camino de la exclusión escolar, también les empujará a la exclusión social, hurtándoles la potente herramienta de integración que es la educación.

1. Escolarización

- La educación es un derecho básico. La vigente Ley de Extranjería (8/2000, de 22 de diciembre de 2000) así como el Proyecto de Ley de Calidad de la Educación, actualmente en trámite parlamentario, cercenan este derecho, al limitar ese derecho para la población que no tiene tarjeta de residencia a los niveles obligatorios. Esto supone, en la práctica, una penalización a los hijos a causa de la situación legal de sus padres. Esta penalización les excluye de la Educación Infantil (con probado efecto compensador) así como de los Ciclos Formativos de FP, acentuando, por tanto, la marginalidad de esta población también en el acceso al trabajo.

- Exigimos, por tanto, la normalización del derecho a la educación para todos los residentes en España (estén regularizados o no), a través de la reforma de las normas citadas previamente.

- Se debe actuar enérgicamente para que se cumpla, en la práctica, la Disposición Adicional 2ª de la LOPEGCE por la que se garantiza la distribución homogénea del alumnado desfavorecido socioculturalmente.

- Se debe regular adecuadamente la escolarización del alumnado inmigrante, incluyendo al de escolarización tardía, a través de las Comisiones de Escolarización. Dichas Comisiones, que han de contar

con participación de todos los sectores educativos implicados (padres, profesores, personal de servicios educativos complementarios, estudiantes, incluida la Administración local) debe cumplir funciones de escolarización ordinaria, escolarización tardía y distribución adecuada del alumnado: pública-privada concertada, evitación de la guetización... Además, estas Comisiones deben dar cuenta de su funcionamiento y depender de los Consejos Escolares de zona, locales y de ámbito territorial.

- Las Comisiones de Escolarización asignarán, asimismo, el nivel educativo a cada alumno/a extranjero teniendo en cuenta su edad y su nivel de escolarización previa y estableciendo –en su caso– la convalidación de estudios sobre principios generales.

2. Medidas que favorezcan la integración del alumnado extranjero y sus familias

Éstas pueden ser incluidas en lo que, ya desde hace algunos años, se han denominado *Planes de Acogida*:

- Elaboración de material informativo, en las lenguas más frecuentes en la zona, en donde claramente se explique: Estructura del Sistema Educativo español, matriculación, normas de convivencia, horario escolar, períodos de vacaciones y fiestas, profesorado, evaluaciones e informes...
- Determinación, durante las primeras semanas de curso del nivel lingüístico (lenguas de acogida y materna), nivel de competencia curricular, integración en el grupo, expectativas...
- Presentación del alumno al grupo, bajo un punto de vista intercultural y procurando una recepción afectiva.
- Fomento de métodos de trabajo cooperativo (en grupo o en pareja) como medio de aprendizaje e integración.
- En esta fase es importante contar, para el adecuado contacto con la familia, con la figura del mediador cultural.
- Es importante suscitar la adecuada coordinación entre familia/tutor/es, mediador cultural, orientador/a y servicios sociales del ayuntamiento.
- Implementación de la figura del «*alumno ayudante*» un «igual» que va a servir de apoyo en todos los ámbitos al nuevo/a estudiante (IES Pradolongo, Isabel Fernández).
- Escuelas de Padres y otros apoyos a la familia que se llevarán a cabo de la forma coordinada indicada más arriba.
- Se debe promover apoyo a las familias en la búsqueda de becas y otras ayudas (comedor, transporte, actividades complementarias y extraescolares...).
- Se hace necesario la provisión de fondos en cada centro para atender las demandas más urgentes de escolarización (libros de texto, material escolar).

3. Medidas de acción educativa

Éstas deben aplicarse a partir del principio –que ahora no se respeta en muchos casos– de que es el recurso el que debe ir al alumno y a su centro y no el alumno al recurso.

Medidas internas

- Se hace necesaria una intervención de impregnación intercultural en el PCC. Para ello se contará con la participación de todos los departamentos.
- Asimismo es importante la revitalización de los temas transversales en el currículo en aquellos aspectos que mejoren la situación relacional: derechos humanos, educación para la tolerancia y la paz.
- Es importante reforzar la acción tutorial mediante la utilización de tutoría compartida (IES Enric Borrás de Badalona), tutoría individualizada o profesor/a de seguimiento (IES Avilés nº 5).
- Para la necesaria adquisición de competencia lingüística se han utilizado varios métodos. La inmersión en el aula ordinaria y la permanencia temporal y parcial en un Aula de Acogida (ATAL en Andalucía, TAE en Cataluña...). Proponemos:
 - ✓ Adscripción, desde el primer día, del alumno/a a un grupo ordinario. En ese grupo el alumno/a cursará las áreas que propicien más la socialización: música, plástica, educación física, tecnología.
 - ✓ En las Aulas de Acogida el alumnado adquirirá las habilidades lingüísticas necesarias para su integración provechosa en su grupo ordinario, así como conceptos básicos de otras áreas instrumentales. La revisión de su permanencia en estas aulas será mensual y el objetivo final la normalización
 - ✓ Integración en el grupo ordinario en donde tendrán los apoyos necesarios en el marco de la programación general de educación compensatoria y atención a la diversidad. Son especialmente interesantes los grupos flexibles en áreas instrumentales y la intervención en el grupo-clase (dos profesores coordinados). También la diversificación curricular puede resultar adecuada. Convendría estudiar el resultado de los ensayos hechos sobre prediversificación curricular.
- Se procurará el cultivo de la lengua y la cultura materna (especialmente en edades tempranas) procurando para ello el establecimiento de convenios con las diferentes legaciones diplomáticas.
- Se hace necesaria la creación de Centros de Recursos para la Educación Intercultural, integrados en los centros de formación del profesorado, en general, etc., y en los CRA (centros rurales agrupados) que permitan a los centros disponer de:
 - ✓ Materiales didácticos diversificados de contenido intercultural para las distintas áreas.
 - ✓ Recursos informáticos provistos de CD-ROM y acceso a Internet.
 - ✓ Medios audiovisuales.
 - ✓ Asesores en educación intercultural y lingüística.
- Aunque en último lugar, siendo de enorme importancia, tenemos que hablar de la formación inicial y permanente del profesorado: cursos, congresos, foros, redes de centros con intercambio de experiencias...
- Incorporación de las figuras del mediador social, trabajador social y educador social en la medida de las necesidades de cada centro.

Medidas externas

- Seguimiento y control del absentismo escolar de estos estudiantes.
- Actividades complementarias (comedor y transporte) y extraescolares (de refuerzo escolar y lúdicas) dirigidas a favorecer la competencia curricular, habilidades sociales y el nivel de integración.

APÉNDICE METODOLÓGICO

APÉNDICE I: ANÁLISIS DATOS CUANTITATIVOS

Las principales fuentes utilizadas para la elaboración de los análisis cuantitativos provienen de fuentes de registro, es decir, fuentes estadísticas que desde distintas instancias oficiales registran el número de extranjeros, en edad escolar y escolarizados. Estos análisis se han llevado a cabo con el programa informático Excel.

Las principales fuentes utilizadas han sido las siguientes:

A) Para delimitar el «universo potencial» de niños extranjeros en edad escolar y ofrecer datos referentes a la población inmigrante en general:

- Ministerio del Interior. 2000. *Anuario Estadístico de Extranjería*. Datos a 31-XII-2000. Incluye tanto a los residentes extranjeros como a los estudiantes extranjeros.
- Instituto Nacional de Estadística. INE. *Revisión del Padrón Municipal a 1 de enero de 2001*.

B) Para el estudio de las características del alumnado de origen extranjero matriculado en España:

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. MECD. *Estadísticas de la Educación en España*. 2001-2002. Estadística de las Enseñanzas no universitarias. DATOS AVANCE.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. MECD 2002. *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e Indicadores*.

En el análisis de los datos secundarios del alumnado extranjero existen ciertas limitaciones de carácter metodológico dada la dificultad de encontrar fuentes que sean comparables entre sí. Por ejemplo, las variables utilizadas para elaborar los datos de una estadística son diferentes a las utilizadas para elaborar los de la otra, dado que están midiendo cosas diferentes. Ese es el caso de las fuentes utilizadas para este estudio. Mientras que los datos proporcionados por el Ministerio del Interior registran a los hijos en edad escolar de aquellos inmigrantes que están regularizados (bien por haber obtenido permiso de trabajo y/o de residencia), las estadísticas educativas registran a los inmigrantes que han acudido al colegio. Ambos tipos de fuentes, al no estar diseñadas con una muestra representativa, nos impiden cuantificar la realidad objetiva de los niños inmigrantes en edad escolar.

Al analizar la escolarización de los alumnos extranjeros aparecen dos problemas puntuales: el de los inmigrantes en situación irregular y el de la no escolarización de alumnos extranjeros.

Por lo que se refiere a los inmigrantes en situación irregular, las fuentes estadísticas utilizadas en este informe registran cifras distintas de niños extranjeros en edad escolar. Así, de acuerdo con el *Anuario Estadístico de Extranjería 2000*, a 31 de diciembre de 2000 había en España 104.304 extranjeros con edades comprendidas entre 0 y 15 años. Por otro lado, según los datos de la *Estadística de la Educación en España 2000-1, datos avance* el número de alumnos extranjeros escolarizados en el curso 2000-1 en enseñanza infantil y primaria ascendió a 80.698. A esto hay que añadir dos circunstancias que hacen dudar de las cifras educativas: por un lado, el constante goteo de escolarización que se produce a lo largo de todo el curso académico; por otro, en esta progresión ascendente del alumnado extranjero existen casos donde se dan tantas bajas como altas durante todo el curso como consecuencia de la alta movilidad geográfica que tienen los inmigrantes, dada su necesidad de trabajar «en lo que sea» para subsistir. En cuanto a la no escolarización de los niños extranjeros, también las fuentes de registro utilizadas

ofrecen cifras distintas. Según datos del MECD (*Las Cifras de la Educación en España. Estadísticas e Indicadores. Edición 2002*), durante el curso escolar 1999-2000 había, entre otros, 25.199 alumnos de origen marroquí, 649 de Gambia, 3.356 de China y 4.082 de la República Dominicana. Por otro lado, según el *Anuario Estadístico de Extranjería 1999*, editado por el Ministerio del Interior, a 31 de diciembre de 1999 había en España 43.727 residentes marroquíes con edades entre 0 y 18 años (35.321 con edades inferiores a 16 años, siendo unos 24.000 de entre 6 y 16 años), 2.792 de Gambia (2.634 menores de 16 años y unos 1.100 de entre 6 y 16 años), 5.446 chinos (4066 menores de 16 años y unos 3.200 de entre 6 y 16) y 5.879 de la República Dominicana (4.268 menores de 16 años y unos 4.000 de entre 6 y 16).

Si además tenemos en cuenta que un número indeterminado de los alumnos escolarizados tendrían edades superiores a las indicadas (hasta 16 o hasta 18 años) y que otro grupo de los alumnos escolarizados no estarían censados por el Ministerio del Interior (según se indicaba en el punto anterior), debemos concluir que un número importante de alumnos de estas nacionalidades con edades para estar escolarizados, no lo estuvieron en el citado curso académico.

APÉNDICE II: ANÁLISIS DE CONTENIDO

El análisis de contenido consiste en una serie de técnicas para el examen de la comunicación, cuyo objetivo principal es la producción de indicadores que permitan hacer inferencias sobre las características de los mensajes. A continuación se especificará la definición del objeto de estudio, la selección de la muestra de entrevistas analizadas, las categorías formales y significativas que serán aplicadas, y el proceso de codificación.

1. Selección de las muestra: entrevistas

La recogida de la información se ha llevado a cabo mediante la técnica de la entrevista en profundidad semidirigida que se ha realizado a distintas personas relacionadas con el proceso educativo.

Universo de investigación: Personas relacionadas con el proceso educativo: profesores ordinarios y de compensatoria, padres de niños inmigrantes, asociaciones de madres y padres de alumnos y responsables de la administración de los centros.

El objetivo general de esta investigación cualitativa es la descripción de la situación de escolarización de los niños hijos de inmigrantes en los centros españoles, para así detectar y evaluar las posibles desigualdades en que podría incurrir el sistema educativo en relación con dichos estudiantes. Se pretende comprobar el cumplimiento o vigencia de la escolarización de inmigrantes en un modelo socialdemócrata de política educativa caracterizada por una igualdad de oportunidades.

Muestra final. La localización geográfica: Las entrevistas se han realizado en las comunidades autónomas con un mayor porcentaje de alumnos inmigrantes, según los datos del Anuario Estadístico y de las Estadísticas de la Educación: Madrid, Andalucía, País Valenciano, Canarias y Murcia.

Centros elegidos: Los centros a los que se ha dirigido la búsqueda de información se han seleccionado entre un listado de los colegios e institutos, públicos o concertados, de las comunidades autónomas seleccionadas. Estos centros debían tener entre un 10% y un 25% de alumnado inmigrante.

Por otro lado, se ha buscado un equilibrio entre colegios de educación infantil/primaria e institutos de secundaria. Para ello se seleccionaron 4 colegios de educación infantil/primaria, 2 institutos de educación secundaria por cada comunidad autónoma. Por otro lado, aunque los inmigrantes se localizan

mayoritariamente en centros públicos, se han seleccionado también centros concertados que tuviesen entre un 10-25% de alumnado inmigrante.

Asimismo, se ha procurado que dentro de los centros hubiese al menos un mínimo de una persona, dentro de las siguientes categorías profesionales: un profesor de ordinario, un profesor de compensatoria, padres de alumnos inmigrantes, la asociación de madres y padres de alumnos y autoridad administrativa del centro.

La concertación de las entrevistas se ha realizado telefónicamente o mediante una carta dirigida al responsable del centro en la que se explicaron los objetivos y alcance de la investigación y de la realización de la entrevista personal, así como la justificación que ha llevado a la elección de dicho centro.

2. Definición de las categorías formales y significativas

Debido a la calidad de la información cualitativa y al elevado número de entrevistadas efectuadas, 105, se ha realizado el análisis de contenido con la ayuda del programa informático para el análisis de datos cualitativos ATLAS-TI, versión 4.1.

Este programa informático utiliza unas *categorías formales* a través de las cuales se identifican y localizan los datos cualitativos. Asimismo, se utilizan *categorías significativas* o códigos que ayudan a clasificar o indexar el contenido en función de los objetivos e hipótesis de la investigación. A continuación se describirán brevemente ambos tipos de categorías.

2.1. Categorías formales

Estas categorías permiten poder hacer comparaciones entre distintos emisores, en nuestra investigación: entre CCAA, entre colegios públicos / colegios concertados, profesores según el nivel educativo. Las categorías que se han incluido son:

Emisor o comunidad autónoma donde está situado el centro educativo donde se realizó la entrevista.

Identificador autonumérico que consta de un primer número que indica el número de la entrevista y un segundo número asociado a una categoría que define a la comunidad autónoma; p.ej: (P55: Murc 9) indica que es la entrevista nº 55 y dentro del conjunto de las murcianas es la número 9.

También se han creado otros emisores aunque no se han utilizado en la comparación como son el emisor del tipo de centro y el emisor de la persona entrevistada.

2.2. Categorías significativas o «códigos»

Se creó un código raíz por cada uno de los grandes conjuntos de temas: Impacto de la presencia de niños extranjeros en los centros españoles, factores que inciden en la integración de los niños extranjeros en el sistema educativo español, educación compensatoria, educación intercultural, tendencias futuras. Además se produjeron otros que dependían de los primeros y especificaban temas concretos dentro de cada grupo. Ambos tipos, categorías significativas y las que dependen de ellas son los que se detallan a continuación:

2.2.1. Impacto de la presencia de niños extranjeros en los centros españoles

- Percepción del impacto que tiene la llegada de niños hijos de inmigrantes sobre el sistema educativo en general.

- Impacto en el centro, en concreto:
 - Sobre aspectos organizativos: organización de los grupos, actividades extraescolares, material didáctico, menú de comedor...
 - Sobre los niños autóctonos.
 - Sobre los padres autóctonos.
 - Sobre el profesorado.
- Percepción de los motivos que llevan a la elección de ese centro en concreto frente a otros centros de la zona.

2.2.2. Factores que inciden en la integración de los niños extranjeros en el sistema educativo español

- La nacionalidad o procedencia.
- La lengua. Diferencias en el proceso de integración según el grado de conocimiento de la lengua española.
- La edad.
- El ambiente familiar:
 - Incidencia de la situación jurídica (regular o irregulares) de los padres.
 - Nivel cultural de los padres.
 - Patrones de comportamiento culturales favorables a la educación o no.
- Hábitos adquiridos en su país de origen hacia la institución educativa. Asistencia a la escuela o no, absentismo escolar.
- Desarrollo curricular acorde al curso que, por la edad, debería ser asignado al niño/a.
- Participación de su familia en su proceso educativo. Participación en reuniones de padres, reuniones con tutores, en la APA.
- Relaciones interpersonales dentro de la escuela:
 - Con los profesores.
 - Con sus compañeros. Tendencia a la segregación o marginación.
- Religión y otros aspectos relacionados con las particularidades culturales: hábitos alimenticios, distintografía, etc.

2.2.3. Educación compensatoria

- Descripción del proceso de clasificación de los estudiantes como alumnos con necesidades educativas especiales.
- Recursos materiales con los que cuenta el centro para desarrollar el programa de educación compensatoria:

- Número de profesores por alumno.
 - Tipo de apoyo: dentro o fuera del horario escolar.
 - Apoyos lingüísticos.
- Deficiencias del sistema de educación compensatoria. Posibles alternativas.

2.2.4. Educación intercultural

- Actividades o programas existentes en el centro dedicadas a la potenciación de la cultura de origen de los alumnos extranjeros. Lengua y cultura de origen, religión. Descripción y evaluación.
- Actividades o programas existentes en el centro que favorezcan el intercambio cultural entre los niños extranjeros y los autóctonos. Descripción y evaluación.
- Actitud del profesorado frente a peculiaridades culturales de los alumnos (comidas, vestidos, pinturas corporales...).

2.2.5. Tendencias futuras

3. Guía para las entrevistas

A continuación, se detallan los guiones de las entrevistas para los padres de los niños y para los profesores y personal administrativo del centro.

3.1. Padres de los niños

Información sobre el niño/a matriculado: sexo, edad, nivel educativo.

Libertad en la elección del centro (accesibilidad de los centros)

¿Por qué eligió este centro para que su/s hijo/s estudiaran? ¿Elegió usted este centro en primera instancia, o no tuvo otro dónde elegir? ¿Conocía alguien que tuviera algún hijo estudiando en este colegio? ¿Contempló a otros centros antes de matricular a su hijo en este? ¿Estaba usted informado/a sobre las posibilidades que tenía? ¿Le ha dicho alguien la posibilidad de elegir la religión? ¿Quién se lo dijo?

Impacto de la presencia de inmigrantes en las aulas españolas

¿Cómo cree usted que es la reacción de los profesores ante los niños extranjeros? ¿Y la de los niños españoles? ¿Y la de los padres?

Factores que inciden sobre la integración del niño/a

¿Cuál es la dificultad más grande con que se encuentra su hijo en el colegio (ser de otra nacionalidad, hablar otra lengua, ir retrasado con respecto a los niños de su edad).

¿Iba su hijo al colegio en su país de origen?

Apoyos para la integración de su hijo. Educación compensatoria

¿Su hijo/a participa en alguna actividad extraescolar? ¿De qué tipo?

¿Le informan de cómo va su hijo/a en los estudios? ¿Cómo?

¿Le gustaría que su hijo/a continuara estudiando?

Opinión sobre el sistema educativo español

¿Está usted satisfecho con la educación que recibe su hijo/a? ¿Cree que los hijos de los inmigrantes (sustituir por nacionalidad de los entrevistados) son bien acogidos en los colegios? ¿Cree que su hijo va a tener una mejor educación en España que en (su país de origen)?

¿Tiene becas su hijo? (si contesta afirmativamente, preguntar de qué tipo).

¿Realiza su hijos actividades extraescolares o complementarias?

Relaciones en la escuela

Los amigos de la escuela de su/s hijo/s, ¿son de su misma nacionalidad, o son españoles? ¿Habla su hijo (el idioma natal)? ¿Lo habla en el colegio?

3.2. Entrevista a los profesores y a la administración del centro

Impacto de la presencia de alumnos extranjeros en los centros españoles

Para empezar, me gustaría que me hablara sobre cuál ha sido, en su opinión, el impacto que la presencia de alumnos inmigrantes en los centros españoles ha tenido sobre el sistema educativo.

Y, más en concreto, ¿cómo repercute la presencia de estos niños en este centro? En la organización de los grupos, en el material didáctico, en las actividades extraescolares, en el menú, programas a la diversidad, el tema de la religión...

¿Cómo reaccionan los alumnos autóctonos frente a estos niños? ¿Y los padres? Y los profesores, ¿cómo asumen las diferencias o dificultades que tienen?

¿Por qué estos niños cursan estudios en este colegio y no en otro de la misma zona? ¿Qué tiene este centro que no ofrezcan los otros?

Factores que inciden en la integración de los niños en el centro

¿Qué factores inciden, de manera más decisiva, en la integración de los niños en este o cualquier otro centro educativo?

¿Se integran o adaptan mejor los niños de unas nacionalidades determinadas que de otras? ¿Depende más bien de la lengua, y se adaptan mejor los niños de habla hispana? ¿Qué papel juega la edad en este proceso?

¿Tiene algún tipo de repercusión la situación legal de los padres? ¿Y el nivel educativo de éstos?

¿En qué se nota cuando estos niños están apoyados por un ambiente social y familiar favorable a la educación y la institución educativa?

¿Tienden los niños a reproducir los patrones de comportamiento que tenían en sus lugares de origen respecto a la escuela? ¿Es corriente que estos niños vengan sin escolarizar? ¿Si es así, qué consecuencia tiene este hecho? ¿Suele haber dificultades en adscribir a estos alumnos en el curso escolar que, por la edad, les corresponde?

¿En qué grado participan los padres en el proceso educativo de sus hijos, en mayor, igual o menor medida que los padres de los niños autóctonos? ¿Suelen asistir a reuniones de padres, personales con el tutor, a APAs..., ¿qué papel juegan en las mismas? ¿Tienen más dificultad en implicar a los padres de estos niños en el proceso educativo de sus hijos?

¿Cómo se desarrollan las relaciones entre estos niños y el resto de sus compañeros (tanto autóctonos como extranjeros de su misma u otra nacionalidad)? ¿Son aceptados con facilidad por parte de los alumnos españoles? Y los profesores, ¿están totalmente abiertos a contar con estos niños en sus clases? ¿Cómo reaccionan tanto los niños autóctonos como los profesores ante manifestaciones culturales «distintas» como los hábitos alimenticios, los vestidos, las pinturas corporales, etc.?

¿Existen dificultades de convalidación de estudios para los alumnos que llegan nuevos al centro?

Con respecto a la totalidad del alumnado, ¿se aprecian diferencias en la proporción de estos alumnos que consiguen el graduado de ESO? ¿Son más o menos aproximadamente la misma cantidad los que lo consiguen?

Educación compensatoria

¿Me podría decir si el centro lleva algún programa de educación compensatoria? ¿Cómo es el proceso de compensatoria con los estudiantes con necesidades especiales?

Si el centro cuenta con educación compensatoria:

¿Con qué recursos materiales cuenta? Número de profesores por alumno, tipo de apoyo (interno o externo), clase dentro o fuera del horario escolar, apoyos lingüísticos. Compensaciones o ayudas económicas: becas de comedor, de transporte escolar...

En su opinión, ¿cómo se podría mejorar la atención a estos niños? ¿Son suficientes los recursos asignados? ¿Existe normativa sobre compensatoria?

Educación intercultural

¿Desarrolla/facilita el centro actividades o programas dedicadas a la potenciación de la cultura de origen de los alumnos extranjeros? Lengua y cultura de origen, religión. Descripción y evaluación.

¿Actividades o programas que favorezcan el intercambio cultural entre los niños extranjeros y los autóctonos? Descripción y evaluación.

¿Cuál es la actitud del profesorado frente a peculiaridades culturales de los alumnos (comidas, vestidos, pinturas corporales...)?

Tendencias futuras

Para terminar esta conversación, según las tendencias, se prevé un aumento de la presencia de estos niños en las aulas españolas. ¿En su opinión, cuál cree que va a ser la trayectoria o rumbo que va a tomar

este asunto en estos próximos años? ¿Cree que va a constituir un problema irresoluble, o es algo que no va a afectar demasiado a España?

4. Relación de las entrevistas realizadas: comunidad autónoma, centro educativo y personas entrevistadas

4.1. Entrevistas Andalucía

- Colegio Público *Príncipe de España* - Huelva

Madre de inmigrante

Madre de APA

Directora

- Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) *Rafael Reyes, Cartaya*- Huelva

Presidenta de la AMPA

Orientadora social

Mediador cultural

- Centro de Enseñanza de Infantil y Primaria. CEIP *Las Lomas- Roquetas de Mar*- Almería

Tutora (profesora)

Equipo directivo

- Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) *Río Andarax*- Almería

Administrador del centro

Profesor.

4.2. Entrevistas Canarias

- Instituto de Enseñanza Secundaria (IES): *Vecindario* – GRAN CANARIA

Profesora de la Comisión de Disciplina

Director del centro

- Instituto de Enseñanza Secundaria (IES): *Las Galletas* – Arona (TENERIFE)

Madre de alumnos

Profesor del centro

Director del centro

- Instituto de Enseñanza Secundaria (IES): *Yaiza* – LANZAROTE

Directora y profesora

- Centro de Enseñanza de Infantil y Primaria (CEIP): *Agustín Millares* – Puerto del Rosario

FUERTEVENTURA

Presidente del APA

Director del centro

Profesora orientadora

- Centro de Enseñanza Obligatoria (CEO): *Antigua* – FUERTEVENTURA

Profesora del centro

Director del centro

Madre inmigrante

- Centro de Enseñanza de Infantil y Primaria (CEIP): *Los Cristianos, Arona – TENERIFE*

Director del centro

Madre inmigrante

Profesor

- Centro de Enseñanza de Infantil y Primaria (CEIP): *Playa Honda – San Bartolomé – LANZAROTE*

Miembro de la Asociación de Padres de Alumnos

Director del centro y jefa de estudios

- Instituto de Enseñanza Secundaria (IES): *Arguineguin- Arguineguin- Gran Canaria*

Madre APA

Directora y profesor

4.3. Entrevistas Madrid

- Colegio Público *Juan Ramón Jiménez – BECERRIL DE LA SIERRA*

Profesor de Compensatoria

Directora

Jefe de estudios

Madre inmigrante de hijos escolarizados en el centro

- Colegio concertado: *Calasanz – PINTO*

Director del centro

Profesora de integración del centro

- Colegio Público: *Ortiz Echagüe – GETAFE*

Director del centro

- Instituto de Educación Secundaria (IES): *Europa – MÓSTOLES*

Jefa de estudios

Profesora de Compensatoria

Directora del centro

- Colegio Público: *San Gregorio – GALAPAGAR*

Directora del centro

- Colegio Público: *La Navata – GALAPAGAR*

Directora del centro

Profesora de Compensatoria

- Colegio Público: *Santa Catalina – MAJADAHONDA*

Jefa de estudios

Profesor de Compensatoria

- Instituto de Enseñanza Secundaria (IES): *Alarnes – GETAFE*

Jefe de estudios

Profesora de Compensatoria

- Colegio Público: *Rosa Chacel – VILLALBA*

Jefe de estudios

• Colegio Público: *Manuel Azaña – ALCALÁ DE HENARES*

Directora: Mercedes

Profesora orientadora de Compensatoria

Jefe de estudios

Madre de niño inmigrante escolarizado

• Colegio Público: *Concha Espina*

Jefe de estudios

Profesora de compensatoria

Padre de alumno inmigrante miembro de la APA

Madre inmigrante

• Instituto de Enseñanza Secundaria (IES): *San Isidro – MADRID CENTRO*

Profesora de compensatoria

Emigrante, padre de hijo escolarizado

• Colegio Concertado: *Beata M^o Ana de Jesús – Arganzuela*

Directora del centro

Profesor de Compensatoria

Inmigrantes, padres de un niño escolarizado en el centro

• Colegio Público: *La Paloma*

Director del centro

Profesora de Compensatoria

Madre de hijo escolarizado

• Colegio Concertado: *Beata Filipina*

Directora

Profesora de Compensatoria

Madre inmigrante con hijos escolarizados

• Centro de Enseñanza Infantil y Primaria (CEIP): *Francisco Carrillo- S. Sebastián de los Reyes*

Director del centro

Profesora de Compensatoria

• Colegio Público: *Antonio Morales*

Director del centro

Profesora de Compensatoria

4.4. Entrevistas Murcia

• Colegio público: *San Isidoro – El Algar – CARTAGENA*

Profesor de Compensatoria

Presidenta de la AMPA

Directora

Maestra

Familia

• Colegio público: *Hernández Ardieta – Roldán*

Mediador social

Profesora de Compensatoria

Jefe de estudios

- Colegio público: *Vicenta Medina – Los Dolores – CARTAGENA*

Miembros de equipo directivo

Profesora

- Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) – *Pedro Peñalver – El Algar – CARTAGENA*

Directora

Presidente del AMPA

- Jefe del Servicio de Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación de Universidades de la Región de Murcia

- Instituto de Enseñanza Secundaria (IES): *Vicenta Medina – Los Dolores – CARTAGENA*

Miembros de equipo directivo

Profesora

- Colegio público: *Barriomar, 74*

Profesora de Compensatoria

Maestra

Director

Madre inmigrante

Vocal del AMPA

- Instituto de Enseñanza Secundaria (IES): *Gerardo Molina – Los Dolores – CARTAGENA*

Profesora de Compensatoria

Jefa del departamento de Música

Padre inmigrante

Tesorero del AMPA

4.5. Entrevistas Comunidad Valenciana

- Colegio Público: *Ejército – Castelló*

Jefe de Estudios

Maestra de Educación Infantil

Maestra Educación Especial

Madre inmigrante

Madre AMPA

- Colegio Público: *Amadeo Tartajada. Mislata (Valencia)*

Jefe de Estudios

Profesor

Madre alumno

Madre AMPA

- Colegio Concertado: *Santa Cruz. Mislata (Valencia)*

Directora técnica

Profesor educación compensatoria primaria

Madre ucraniana

Presidenta del AMPA

APÉNDICE III: REFERENCIAS LEGISLATIVAS

LOGSE, Título V, De la compensación de las desigualdades en la educación

Art. 63

1. Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, los Poderes públicos desarrollarán las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos para ello.

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.

3. El Estado y las Comunidades Autónomas fijarán sus objetivos prioritarios de educación compensatoria.

Art. 64

Las Administraciones educativas asegurarán una actuación preventiva y compensatoria garantizando, en su caso, las condiciones más favorables para la escolarización, durante la educación infantil, de todos los niños cuyas condiciones personales, por la procedencia de un medio familiar de bajo nivel de renta, por su origen geográfico o por cualquier otra circunstancia, supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación obligatoria y para progresar en los niveles posteriores.

Art. 65

1. En el nivel de educación primaria, los Poderes públicos garantizarán a todos los alumnos un puesto escolar gratuito en su propio municipio en los términos que resultan de la aplicación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación.

2. Excepcionalmente, en la educación primaria y en la educación secundaria obligatoria en aquellas zonas rurales en que se considere aconsejable, se podrá escolarizar a los niños en un municipio próximo al de su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza. En este supuesto, las Administraciones educativas prestarán de forma gratuita los servicios escolares de transporte, comedor y, en su caso, internado.

3. Sin perjuicio de lo dispuesto en el Capítulo Quinto de esa ley, las Administraciones educativas dotarán a los centros cuyos alumnos tengan especiales dificultades para alcanzar los objetivos generales de la educación básica debido a sus condiciones sociales de los recursos humanos y materiales necesarios para compensar esta situación. La organización y programación docente de esos centros se adaptará a las necesidades específicas de los alumnos.

4. Con el objeto de asegurar la educación de los niños, las Administraciones públicas asumirán subsidiariamente su cuidado y atención cuando las familias se encuentren en situaciones que les impidan ejercer sus responsabilidades.

Art. 66

1. Para garantizar la igualdad de todos los ciudadanos en el ejercicio del derecho a la educación, se arbitrarán becas y ayudas al estudio que compensarán las condiciones socioeconómicas desfavorables de los alumnos y se otorgarán en la enseñanza postobligatoria, además, en función de la capacidad y el rendimiento escolar. Se establecerán, igualmente, los procedimientos de coordinación y colaboración necesarios para articular un sistema eficaz de verificación y control de las becas concedidas.

2. La igualdad de oportunidades en la enseñanza postobligatoria será promovida, asimismo, mediante la adecuada distribución territorial de una oferta suficiente de plazas escolares.
3. Las políticas compensatorias en el ámbito de la educación especial y de las personas adultas se realizarán de acuerdo con los criterios previstos por esta ley.

Art. 67

1. El Estado, con el fin de alcanzar sus objetivos en política de educación compensatoria, podrá proponer a las Comunidades Autónomas programas específicos de este carácter, de acuerdo con lo previsto en este título.
2. La realización de estos programas de educación compensatoria se efectuará mediante convenio entre el Estado y las Comunidades Autónomas, a las que corresponderá su ejecución.

Art. Disp. Fin. 3

Tienen el carácter de ley orgánica los preceptos que se contienen en los títulos preliminar y quinto; los artículos 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 23, 29.2 y 58.4; las disposiciones adicionales cuarta, quinta, sexta y duodécima; la disposición transitoria tercera y la disposición final cuarta de la presente ley, así como esta disposición final tercera.

BIBLIOGRAFÍA

- CC.OO., 2000. *La escolarización de los hijos de los inmigrantes en España*. Madrid: CC.OO.
- CC.OO., 2002. *Inmigración, extranjería y asilo*. Colección Formación. Madrid: Ediciones GPS.
- Consejo Escolar de Canarias, 2001. *Informe sobre la multiculturalidad en los centros escolares de Canarias*. Tenerife: Gobierno de Canarias.
- Consejo Escolar del Estado, 2001. *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*. Curso 1999-2000. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Comisión Interministerial de Extranjería, 2000. *Anuario Estadístico de Extranjería*. Año 2000. Madrid: Ministerio del Interior.
- INCE, 2002. *Atención a la diversidad* (2). Alumnado extranjero. Marzo 2002 nº 10.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Maravall, José María, 1994. «Sobre la Igualdad. Un análisis socialdemócrata». CLAVES nº 39.
- MECD, 2002. *Estadísticas de la Educación en España. 2001-2002*. Estadística de las Enseñanzas no universitarias. DATOS AVANCE.
- MECD, 2002. *Las Cifras de la Educación en España. Estadísticas e Indicadores*. Madrid: MECD.
- MECD, 2002. *Estadísticas de la Educación en España. 2001-2002*. Madrid: MECD.
- INE, 2001. *Revisión del Padrón Municipal a 1 de enero de 2001*. Madrid: INE.

GLOSARIO

1. Residentes extranjeros

De acuerdo con la legislación española, se considera residente extranjero al que cuenta con un título que le habilita para residir en España. Dentro de esta categoría hay que hacer la diferenciación entre:

- Extranjeros residentes en régimen general, que deben obtener el correspondiente permiso de residencia, temporal o permanente.
- Extranjeros residentes en régimen comunitario, que son documentados con una tarjeta de residencia.

El régimen comunitario es de aplicación a los ciudadanos de los Estados miembros de la Unión Europea o partes en el Acuerdo sobre el Espacio Económico Europeo (estos últimos son Islandia, Liechtenstein y Noruega), así como a los familiares de dichos extranjeros y de españoles que se encuentren dentro del ámbito de aplicación del Real Decreto 766/1992, de 26 de junio.

2. Estudiantes extranjeros

Se considera estudiantes, dentro de la materia de extranjería, al extranjero cuya venida a España tenga como fin único o principal el cursar o ampliar estudios o realizar trabajos de investigación o formación, no remunerados laboralmente, en cualesquiera centros docentes o científicos españoles, públicos o privados, oficialmente reconocidos.

Dentro de los estudiantes extranjeros existe, igualmente, la diferenciación entre el régimen general y el comunitario, ya que éste es sólo de aplicación a los ciudadanos de Estados miembros de la Unión Europea o partes en el Acuerdo sobre el Espacio Económico Europeo.

3. Trabajadores extranjeros

La información sobre los trabajadores extranjeros se obtiene a partir de las resoluciones de permisos de trabajo concedidos por las Áreas o Dependencias Provinciales de Trabajo y Asuntos Sociales en las Delegaciones y Subdelegaciones de Gobierno, así como de las Oficinas de Extranjería o la Dirección General de Ordenación de las Migraciones, así como la concesión o denegación de permiso de residencia por el Ministerio del Interior.

