



¿QUÉ MÁS HAY DETRÁS DE LA DESVENTAJA EDUCATIVA DE LOS INMIGRANTES? TRES IDEAS POCO CONOCIDAS SOBRE SU EXPERIENCIA ESCOLAR

Héctor Cebolla Boado
(IEGD-CSIC)

Resumen

Este trabajo reflexiona en torno al estado de la investigación sobre la integración escolar de la población inmigrante en España (y otros países), y abre su foco hacia tres regularidades poco conocidas que se encuentran detrás de la desventaja educativa de esta población. (1) Por una parte, que aunque autóctonos e inmigrantes acceden en igualdad de condiciones a la educación temprana, se concentran en el segmento del mercado escolar que no garantiza la calidad. Por ello, estar más tiempo preescolarizado impulsa el rendimiento de los migrantes un 57 % menos que el de los hijos de los nacidos en España. (2) Aunque los hogares inmigrantes tienen expectativas educativas más altas que los nacidos en España, también son menos eficaces a la hora de proporcionar a sus hijos apoyo extra cuando tienen indicios de bajo rendimiento (los autóctonos cuentan con este recurso en el 55 % de los casos, frente al 35 % de los migrantes). (3) Finalmente, las condiciones de partida para el aprendizaje de ambos colectivos son diferentes. El bienestar mental de los inmigrantes en edad escolar cae hasta un 13 % con respecto a los autóctonos, predisponiéndoles peor para alcanzar sus metas y superar dificultades. El trabajo reflexiona también sobre las implicaciones que todo ello tiene para las políticas públicas.

Abstract

This paper discusses the current research on school integration of the immigrant population in Spain (and other countries), and opens its focus to three regularities that may contribute to the educational disadvantage of this population. (1) On the one hand, although natives and immigrants have equal access to early education, the latter group concentrates in a segment of the school market that does not guarantee quality. Therefore, both spend a similar amount of time in preschool education but this fosters 57 % less the learning outcomes of migrants compared to natives. (2) Although immigrant households show higher educational expectations than those born in Spain, they are also less effective in providing their children with extra support when they receive signs of low performance (55 % of natives have some extra support, compared to 35 % of migrants). (3) Finally, the starting preconditions for learning of both groups are different. The mental wellbeing of school-age immigrants falls by up to 13% with respect to the natives, blocking their achievement and preventing them from overcoming certain difficulties. The paper also discusses the policy implications of this finding.

1. Introducción

No fue hasta la crisis del 2008 cuando España cerró una fase de su historia como país de acogida en la se priorizó el entendimiento de la inmigración como un fenómeno casi exclusivamente vinculado al control de flujos. Aunque, aún hoy en día, el debate sobre la inmigración en España sigue siendo rehén de una mirada muy focalizada en las fronteras, no cabe duda de que el desarrollo de los estudios recientes sobre la integración¹ de los inmigrantes ha contribuido al enriquecimiento de nuestra comprensión pública sobre lo que significa este proceso.

El retraso en el despegue de los estudios sobre integración en España explica por qué todavía hay pocos trabajos que trasciendan de la transición de la irregularidad a la regularidad documental y la inserción laboral de los migrantes (diferencias en el riesgo de desempleo, la

¹ Valga esta expresión casi como sinónimo de las múltiples formas con las que nos referimos al ajuste de los inmigrantes a sus sociedades de acogida.

ocupación o los ingresos entre inmigrantes y autóctonos). La educación no es un asunto desatendido en los estudios pioneros (Aparicio y Portes, 2014), pero el debate aún no ha llegado, con notables excepciones, a su madurez. Ello se debe a distintas causas, algunas de las cuales tienen que ver con las limitaciones generales de la investigación educativa en España y otras con el ciclo migratorio que ha seguido el país en los últimos veinte años.

Por una parte, las estadísticas educativas en España no están a la altura del desarrollo de nuestro PIB. En comparación con los demás países de nuestro entorno y de otros con nuestro nivel de desarrollo, nuestras estadísticas educativas son paupérrimas. Esta afirmación también se aplica a cada una de las comunidades autónomas. España carece de estudios cuantitativos de calidad para la investigación educativa más allá de los que fomentan la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) o la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) a través de sus encuestas internacionales sobre rendimiento y calidad de la educación en distintos países, estudios cuyo principal objetivo no las hace idóneas para la investigación sobre los hijos de los inmigrantes al contar con poca muestra o carecer de las variables necesarias. Desde los estudios de evaluación de la calidad educativa que se hicieron al principio de la década pasada (evaluaciones generales de diagnóstico de educación primaria en 2009 y de secundaria obligatoria en 2010), no existen encuestas fiables para estudiar con rigor el contexto escolar, la interacción escuela-familia, el rendimiento, las transiciones educativas, la generación de expectativas educativas o la incorporación escolar del alumnado con origen en la migración. Nótese que no hablamos ya de un panel longitudinal o un estudio de cohorte. Carecemos incluso de estudios para un único punto en el tiempo.

Por otro lado, el ritmo al que se produjeron las llegadas de nacidos fuera de España entre el año 2000 y 2008 fue tan poco comparable con la experiencia de otros países que, inevitablemente, la mayor parte de los esfuerzos en materia de investigación se dirigieron a aspectos relacionados con la llegada y la inserción en el corto plazo. Veinte años después del boom de la inmigración, muchos inmigrantes han traído a sus hijos o han tenido otros nacidos aquí, y estos ya transitan por el sistema educativo sin que sepamos demasiado sobre su experiencia más allá de lo que la investigación cualitativa nos apunta sin demasiada capacidad de generalización.

Todo ello explica que la literatura sobre la escolarización de los hijos de los inmigrantes esté infradesarrollada en comparación con el reto que representa para España en el medio y largo plazo. En este trabajo intento contribuir a la reflexión sobre esta materia utilizando datos del último estudio PISA (Programme for International Student Assessment) de la OCDE disponible para España (2018)². El análisis que se presenta a continuación persigue ir más allá de la documentación de la conocida brecha en el rendimiento de inmigrantes y autóctonos (Cebolla Boado y González Ferrer, 2013; González Ferrer y Cebolla-Boado, 2018).

² PISA es un estudio representativo de la población escolar al final de la secundaria obligatoria que muestrea centros educativos y estudiantes. Los detalles de la edición de 2018 pueden consultarse aquí: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>

Como en otros países, en España, el principal obstáculo para el éxito escolar de los hijos de los inmigrantes es su peor rendimiento medido a través de sus notas, puntuaciones en test estandarizados, pruebas de conocimiento de otro tipo, etc. (Heath *et al.*, 2008). Es más, a igualdad de rendimiento, los hijos de los inmigrantes parecen hacer transiciones más exitosas que las de los autóctonos (Cebolla Boado, 2011; Dollmann, 2017; Fernández-Reino, 2016). Además, sabemos que la razón por la que los hijos de los inmigrantes obtienen puntuaciones medias más bajas que los hijos de los autóctonos en las pruebas de rendimiento y conocimiento, tiene que ver con su sobrerrepresentación en los segmentos menos favorables del sistema de estratificación social. Esto quiere decir que sus resultados escolares no son peores en media que el de los autóctonos de su misma extracción socioeconómica, o lo que es lo mismo, que la mayor parte de su desventaja educativa se explica por «efectos de composición» de clase social. De ahí el éxito en esta literatura de los paradigmas teóricos clásicos de la sociología de la educación como el del capital cultural de Bourdieu y el hábitus con el que se adquiere.

Sin embargo, es necesario que la investigación sobre la integración escolar de los hijos de los inmigrantes en España vaya más allá de la referencia a los efectos de composición. Este trabajo pone sobre la mesa tres aspectos poco conocidos de la experiencia escolar de los hijos de los inmigrantes que contribuyen a entender su peor rendimiento más allá de la clase social.

- En primer lugar, aunque las tasas de acceso a la educación temprana hayan convergido para familias inmigrantes y autóctonas, todo apunta a que no lo hacen en condiciones comparables de calidad.
- En segundo lugar, ante un rendimiento insuficiente y que compromete el éxito educativo, los hogares migrantes y autóctonos reaccionan de forma distinta, ahondando en la brecha que separa a estas dos poblaciones.
- Finalmente, el trabajo documenta la brecha en el bienestar mental de los hijos de los inmigrantes y autóctonos, un hecho generalmente obviado tanto por la investigación científica como por el debate en general, y que cada vez más es destacado por la literatura especializada como un prerrequisito para el aprendizaje.

Al revisar estas regularidades complementarias a la extracción socioeconómica media de los hogares inmigrantes y autóctonos, este trabajo pone sobre la mesa nuevas dimensiones de la experiencia escolar y educativa de los niños en España en las que, los hogares con origen en la inmigración encuentran limitaciones añadidas a las que comparten con los autóctonos con los que son directamente comparables.

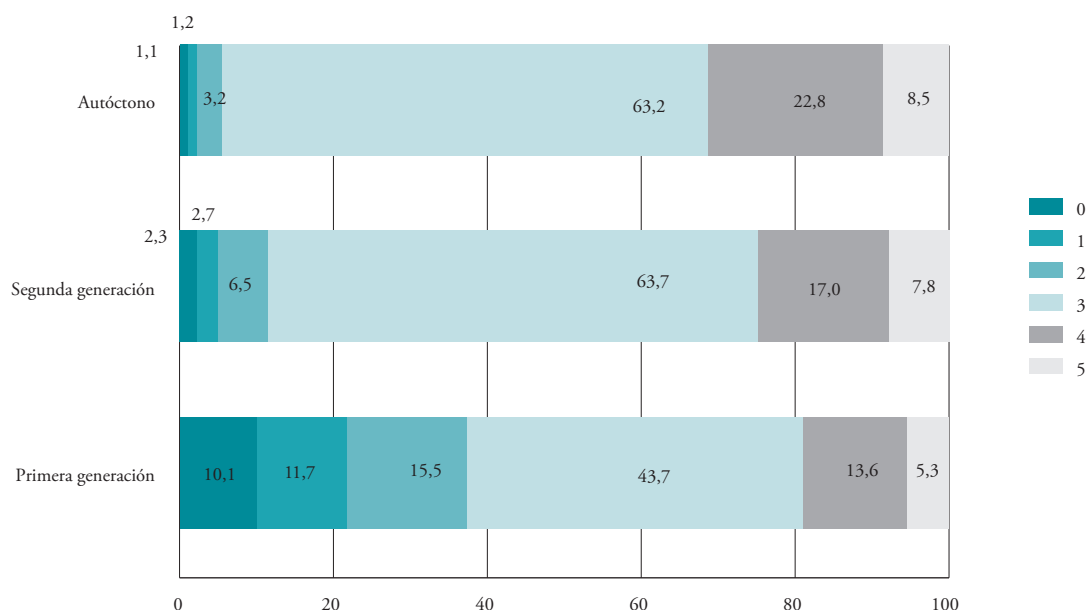
2. Educación temprana: igualdad en el acceso y la calidad como problema

En todos los países, la educación temprana, la infantil de primer y segundo ciclo, es la esperanza blanca de la igualdad educativa (Cebolla-Boado *et al.*, 2016). Desde el pionero trabajo del Premio Nobel James Heckman (2006), muchos estudios han sostenido que invertir un euro en las fases más tempranas de la educación produce un mayor retorno en equidad (y posiblemente también en calidad, aunque esto está menos claro), que hacerlo en fases posteriores. Por ello, en los últimos años no solo hemos visto una fuerte expansión de la educación temprana, sino una irrupción del asunto en el debate público sobre educación nunca conocida.

En relación con la educación infantil de los hijos de los inmigrantes en España, tenemos buenas y malas noticias. Las buenas se refieren al acceso. Las malas a la calidad.

El primero de los gráficos que acompaña este trabajo muestra cómo acceden a esta fase del ciclo educativo los hijos de los autóctonos y los inmigrantes hayan nacido fuera o dentro del país, es decir, ya sean de ‘primera’ o, mal llamada, ‘segunda generación’³. Como se puede ver, el gráfico ordena en barras el porcentaje de cada uno de los tres grupos en función del número de años de preescolarización que han acumulado. Un hecho resulta llamativo: la práctica total convergencia en la forma en que acceden los hijos de los inmigrantes nacidos en España y los hijos de autóctonos. En ambos casos, el comportamiento más común es haber estado escolarizado al menos 3 años, que se aplica a más del 90 % de los casos.

Gráfico 1. Años de preescolarización por estatus migratorio (%)



Fuente: cálculos propios a partir de PISA 2018.

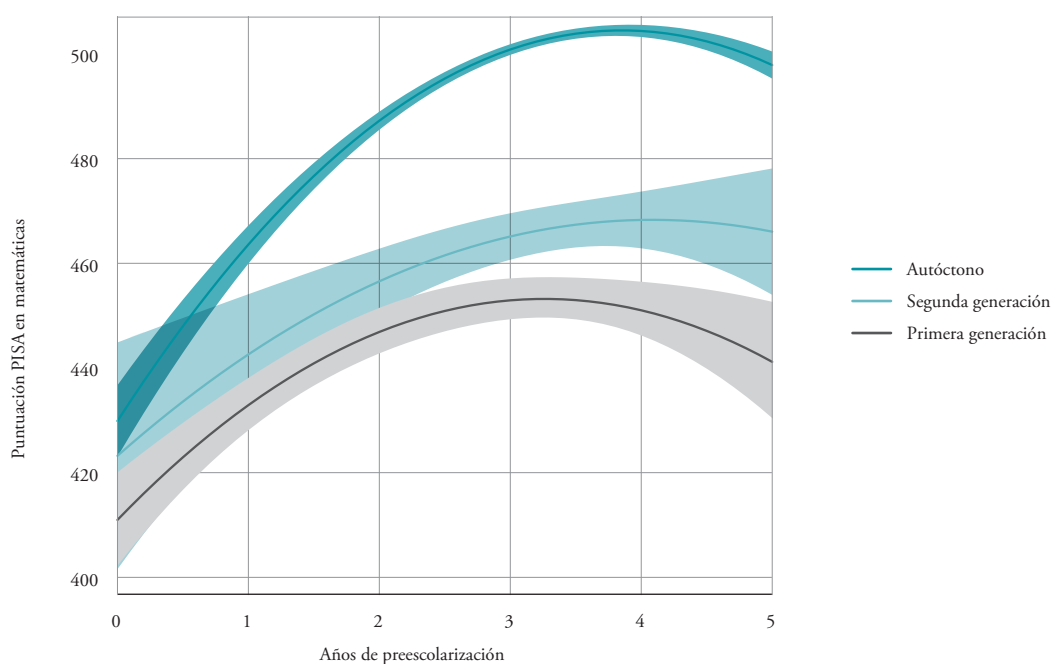
³ La costumbre de referirse a los autóctonos nacidos en España de padres inmigrantes procede de la literatura anglosajona, particularmente la norteamericana. En este trabajo se utiliza la etiqueta solo con fines analíticos y sin intenciones normativas.

Este es también el comportamiento más común para la primera generación, es decir, los hijos de inmigrantes que nacieron fuera del país. Es el caso de al menos un 60 % de ellos, a los que hay que sumar otro 16 % que asistió dos años, y un 12 % que solo estuvo un año escolarizado en esta fase temprana. Entre los niños nacidos fuera de España, solo el 10 % no se escolarizó antes de la primaria. En la mayor parte de los casos este déficit de educación temprana no se debe a limitaciones en destino, sino a factores relacionados con el origen y el tiempo en el que estos menores viven en el país en el que nacieron antes de emigrar. En resumen, no existen diferencias apreciables en la forma en que los hijos de los inmigrantes acceden a la educación temprana desde que residen en España. A priori esta es una buena noticia que, una vez más, habla de la normalidad con la inmensa mayoría de las familias inmigrantes se relacionan con el sistema educativo.

No obstante, hay indicios creíbles de que la preescolarización temprana podría no estar dando buenos resultados en términos de equidad cuando la comparación se hace entre los hijos de los inmigrantes y los autóctonos.

En el siguiente gráfico podemos ver la evolución de las puntuaciones PISA en matemáticas en función del número de años que el estudiante pasó preescolarizado y su estatus migratorio. Está claro que para los hijos de los autóctonos, la educación infantil tiene un fuerte efecto impulsor de su rendimiento. La puntuación media de un autóctono que no ha asistido ningún año a esta fase educativa ronda los 430 puntos, con solo un año sus posiciones suben a 460, con dos años 480 y con tres o más se sitúa por encima de la cifra simbólica de los 500 que recoge la media de las puntuaciones de los países de la OCDE que participan en PISA.

Gráfico 2. Efecto del preescolar sobre la puntuación en matemáticas



Fuente: estimación propia a partir de los datos PISA 2018 para el conjunto de España.

Leyenda: estimadores procedentes de una regresión logística. Intervalos de confianza 95 %.

Pero para los hijos de los inmigrantes, el impulso que la educación temprana da a su rendimiento no es tan llamativo. Su efecto es, en todo caso, positivo, pero la pendiente de las curvas que se dibujan para la primera y la segunda generación es mucho menos pronunciada. En el caso de las segundas generaciones, la mejora que supone asistir tres años a la educación temprana frente a no hacerlo ni un solo curso apenas es de 40 puntos (de 410 a 450), frente a los más de 70 que mejorarían los resultados de un autóctono en esa situación. En este sentido podemos decir que el beneficio que sobre su aprendizaje tiene la educación temprana para los hijos de los inmigrantes es cerca de un 57 % menor que el que obtienen los hijos de los nacidos en España.

En resumen, el debate sobre el acceso a las primeras fases de la educación puede darse por cerrado. Salvo en el caso de los niños cuyo recorrido migratorio impide su escolarización temprana en igualdad de condiciones con los nacidos en España, los hijos de los hogares inmigrantes entran en el sistema educativo en el mismo año. Las diferencias no son de acceso sino, posiblemente, de calidad. En España la insuficiente estandarización de las primeras fases educativas hace que aún convivan centros que prácticamente siguen el modelo de «guardería», que se limitan a proporcionar cuidados, con el de escuelas infantiles que sigue directrices pedagógicas y tienen plan educativo destinado al estímulo temprano. Inmigrantes y autóctonos no parecen acceder en la misma proporción a estos segmentos del mercado educativo infantil. Y como se puede deducir del gráfico, esto tiene efectos visibles incluso entre alumnos de 15 años.

3. La reacción ante los indicios de fracaso

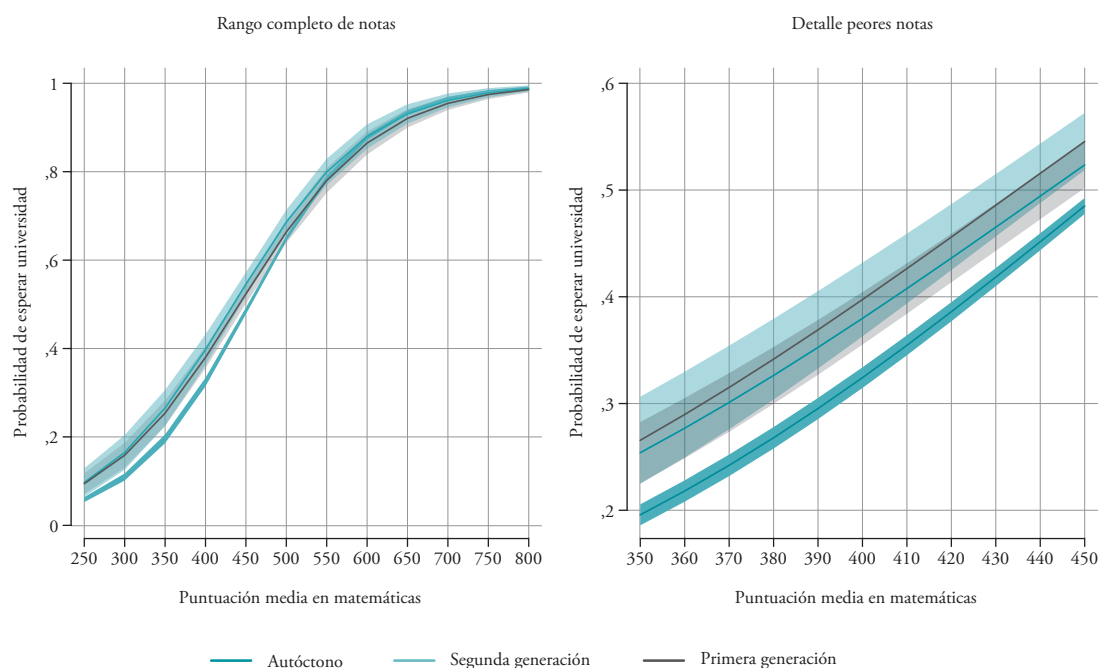
Las decisiones educativas son el resultado de un complejo proceso de interacción de la escuela, el sistema educativo en su conjunto, las familias y el mercado laboral. Existe un debate no resuelto en sociología de la educación sobre si hay anticipación en la forma en que las familias toman sus decisiones educativas, es decir, si cada decisión es contemporánea o no al momento en que se detectan sus consecuencias. Por ejemplo, optar por la educación profesional frente a la más académica o no continuar estudiando haberse decidido antes de que suceda la transición. De esta forma, se abre un terreno para la investigación extraordinariamente complejo ya que eventos pasados, no siempre bien registrados, pueden estar detrás de comportamientos presentes.

Uno de los aspectos menos conocidos de la experiencia educativa de los hogares inmigrantes es cómo es su reacción ante el fracaso. Es más, sabemos poco sobre cómo toman sus decisiones educativas. Veamos algunos indicios con que nos puedan ayudar en este sentido.

En primer lugar, en España, como en otros países europeos, se ha documentado una regularidad llamativa conocida como «la paradoja del inmigrante optimista». Los inmigrantes declaran expectativas educativas por encima de las que les correspondería dada su extracción socioeconómica y, sobre todo, su nivel de rendimiento escolar (Cebolla-Boado *et al.*, 2021; Gil-Hernández y Gracia, 2018). Como se puede ver en el panel izquierdo del Gráfico 3, a

igualdad de puntuaciones PISA en matemáticas, los hijos de los inmigrantes, primeras y segundas generaciones, parecen manifestar más frecuentemente que esperan llegar a la universidad que los hijos de los autóctonos. Pero este mayor «optimismo» es sobre todo un fenómeno de quienes tienen peores puntuaciones PISA, es decir, de quienes podrían estar en mayor riesgo de fracaso escolar o, al menos, de tener mayores dificultades para ingresar en el sistema de educación terciaria. Esto es lo que se ve en el panel de la derecha, que replica la parte del anterior que se refiere a los casos con puntuaciones situadas entre 350 y 450, siendo como se ha dicho ya la media de la OCDE 500. Es decir, para la mayor parte de los «peores» estudiantes.

Gráfico 3. Expectativas de alcanzar la universidad por notas PISA en matemáticas y estatus migratorio



Fuente: estimación propia a partir de los datos PISA 2018 para el conjunto de España.

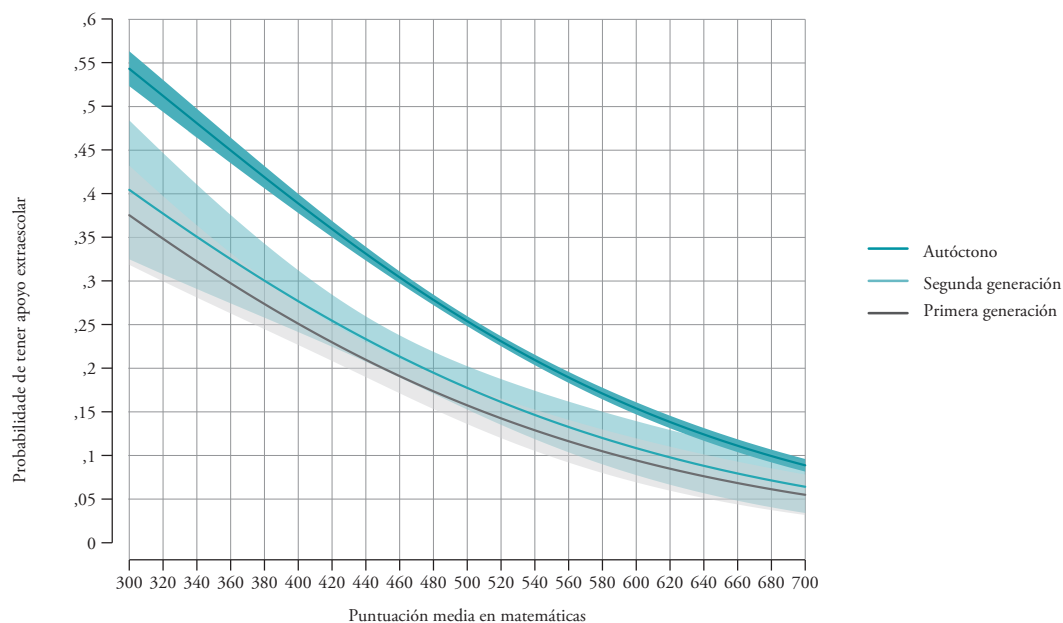
Leyenda: estimadores procedentes de una regresión logística. Intervalos de confianza 95 %.

En el gráfico podemos ver que solo el 20 % de los hijos de autóctonos con una puntuación de 350 puntos PISA en matemáticas aspira a la universidad, cuando en el mismo nivel de rendimiento, entre el 25 y el 30 % de los hijos de los migrantes tendrían esa expectativa. Podemos decir que la formación de expectativas educativas en los hogares inmigrantes es menos sensible a los indicadores de rendimiento que en los hogares autóctonos. Solo en los casos de

más éxito, es decir, para puntuaciones por encima de 500 puntos, inmigrantes y autóctonos formulan expectativas similares.

Sabiendo esto, un asunto crucial es ver qué diferencias podrían tener los inmigrantes y los autóctonos en el apoyo que reciben cuando caen en rendimientos bajos. Esto es lo que se presenta a continuación. El Gráfico 4 muestra la probabilidad de que un estudiante cuente con ayuda extracurricular cuando sus puntuaciones PISA en matemáticas van de 300 a 700 puntos. Como se puede observar, los estudiantes con origen en hogares procedentes de la inmigración son los que menos probabilidad tienen de beneficiarse de un refuerzo para el estudio de la materia en la que el alumno presenta indicios de un rendimiento débil o mejorable. Mientras que, en el caso de un autóctono con una puntuación de 300, la probabilidad de contar con apoyo supera el 55 %, para un hijo de inmigrantes se sitúa entre el 35 y 40 %. Incluso a partir de la nota media de la OCDE, los 500 puntos, los autóctonos con apoyo son el 25 % mientras que entre los hijos de los inmigrantes solo el 15-20 % tiene acceso a este recurso de apoyo.

Gráfico 4. Probabilidad de tener apoyo extraescolar por puntuación PISA en matemáticas



Fuente: estimación propia a partir de los datos PISA 2018 para el conjunto de España.

Leyenda: estimadores procedentes de una regresión logística. Intervalos de confianza 95 %.

La combinación de estas dos evidencias nos habla indirectamente de un contexto familiar distinto en los hogares migrantes y autóctonos a la hora de tomar decisiones educativas. Mientras que los hogares inmigrantes son celebrados por su mayor optimismo, vemos que cuando reciben señales de alarma relacionadas con el bajo rendimiento, reaccionan menos o lo hacen más lentamente a la hora de poner soluciones tales como proporcionar apoyo extra. En cambio, los hogares autóctonos que son menos «optimistas», y por lo tanto deprimen más su ambición ante un mal rendimiento, son más comúnmente los que proporcionan a los hijos apoyos extras cuando el rendimiento flojea.

Así, no conviene aplaudir en exceso el optimismo con el que los inmigrantes producen sus altas expectativas educativas. Siendo el rendimiento escolar y los conocimientos demostrables los principales determinantes de una trayectoria escolar exitosa, que las expectativas no se depriman con un rendimiento bajo hace pensar que los inmigrantes no procesan correctamente las señales de alarma que a veces emiten los resultados escolares. Esto no juega a favor del impulso del rendimiento hasta alcanzar niveles necesarios para materializar las altas expectativas de acceso a la universidad que tienen tantos hogares inmigrantes en España.

4. La invisible brecha en el bienestar mental

¿Por qué es relevante estudiar el bienestar mental? El peso de este indicador en la literatura científica sobre el logro individual y la desigualdad es cada vez mayor. Muchos estudios sobre desigualdad de resultados han identificado el bienestar subjetivo y otras dimensiones «blandas» y poco medibles del bienestar como un prerrequisito para que todas las personas puedan competir en igualdad de oportunidades. Por ello, las investigaciones sobre el bienestar mental ocupan un papel cada vez más destacable en el estudio de la vulnerabilidad. Y el caso de la inmigración no es una excepción. Sin embargo, en España, este asunto ha sido comúnmente ignorado a pesar del consabido impacto de trasladarse para vivir de manera más o menos temporal o permanente de un país otro. La migración implica un duelo (Achotegui, 2009) que conlleva la exposición a fuertes estresores como el desarraigo y la ruptura con las redes de origen, los riesgos del propio viaje, la discriminación y la disonancia cultural entre origen y destino y, sobre todo, la marginalización (Choy *et al.*, 2021) assimilation, separation, and marginalisation. Todo ello podría predisponer a muchos inmigrantes a enormes dificultades para su correcta incorporación en sus sociedades de acogida y a dificultades añadidas para su integración.

El estudio del bienestar mental de los inmigrantes ha generado dos grandes corrientes de reflexión.

En primer lugar, este asunto ha sido tratado como parte de una regularidad documentada en casi todos los países de destino de la inmigración, según la cual los inmigrantes tendrían, inesperadamente, mejores resultados de salud que la población autóctona. Este hecho se conoce como la «paradoja del inmigrante sano», dado que, por su posición en el sistema de estratificación social, los inmigrantes económicos deberían parecerse más a otras personas con su misma extracción

socioeconómica que a los autóctonos en general (Teruya y Bazargan-Hejazi, 2013). Esta regularidad fue inicialmente documentada en los Estados Unidos, pero ha sido confirmada también en muchos países europeos (Kennedy *et al.*, 2015). En todos los casos, el debate se ha centrado en dos ejes centrales. Por una parte, en documentar si esta ventaja se mantiene a lo largo del tiempo o, si por el contrario, es un espejismo que desaparece hasta converger con la población de referencia en destino (Antecol y Bedard, 2006). Por otra, el estudio de sus posibles causas que van desde debilidades en el registro de los procesos de retorno entre los inmigrantes cuya salud empeora (un fenómeno conocido como el «sesgo del salmón»), a la idea de que la población que nos llega desde otros países es precisamente la más vigorosa, lo que explicaría su mayor fortaleza física y mental.

En segundo lugar, los estudios pioneros sobre la salud mental de la población inmigrante identificaron hace ya casi un siglo su mayor predisposición a padecer ciertas enfermedades mentales como la psicosis, algo que también muy pronto fue explicado por los sesgos de selección que implica la emigración (Odegaard, 1932). Aún no se ha alcanzado un consenso. Parte de la literatura sostiene que la inmigración implica un mayor riesgo de enfermedades mentales (Adhikari *et al.*, 2011; Banal *et al.*, 2010; Breslau, 2011; He y Wong, 2013; Maggi *et al.*, 2010). En cambio, otros trabajos en Europa no encuentran relación entre inmigración y bienestar mental (Mood *et al.*, 2016; Stillman *et al.*, 2012).

En cualquier caso, las metarrevisiones de la literatura internacional más exigentes sugieren que, en efecto, el estatus migratorio parece estar asociado con una cierta pérdida de bienestar mental por las restricciones económicas a las que se enfrentan muchos inmigrantes económicos y la falta de redes de apoyo en las que viven (Hasan *et al.*, 2021).

Existe, además, evidencia producida para España, que confirma que los hijos de los migrantes también tienen niveles de bienestar mental más bajos que sus compañeros autóctonos. Ello parece asociado con al menos dos tipos de procesos. Por una parte, la migración familiar por etapas, que impone separación física de padres e hijos durante periodos más o menos largos e incide negativamente, y de manera sostenida en el tiempo, en su bienestar mental (Cebolla-Boado y González-Ferrer, 2022). El otro tiene que ver con la concentración espacial de los inmigrantes, un proceso que pudiera ir en detrimento del bienestar mental de los menores (Cebolla-Boado y Aratani, 2020).

Consciente de la trascendencia que el estudio del bienestar mental tiene para describir la experiencia escolar, la OCDE incluyó en la última edición de PISA una batería de preguntas para medir su impacto. En concreto, para este trabajo se han seleccionado los siguientes ítems recogidos del cuestionario de estudiantes:

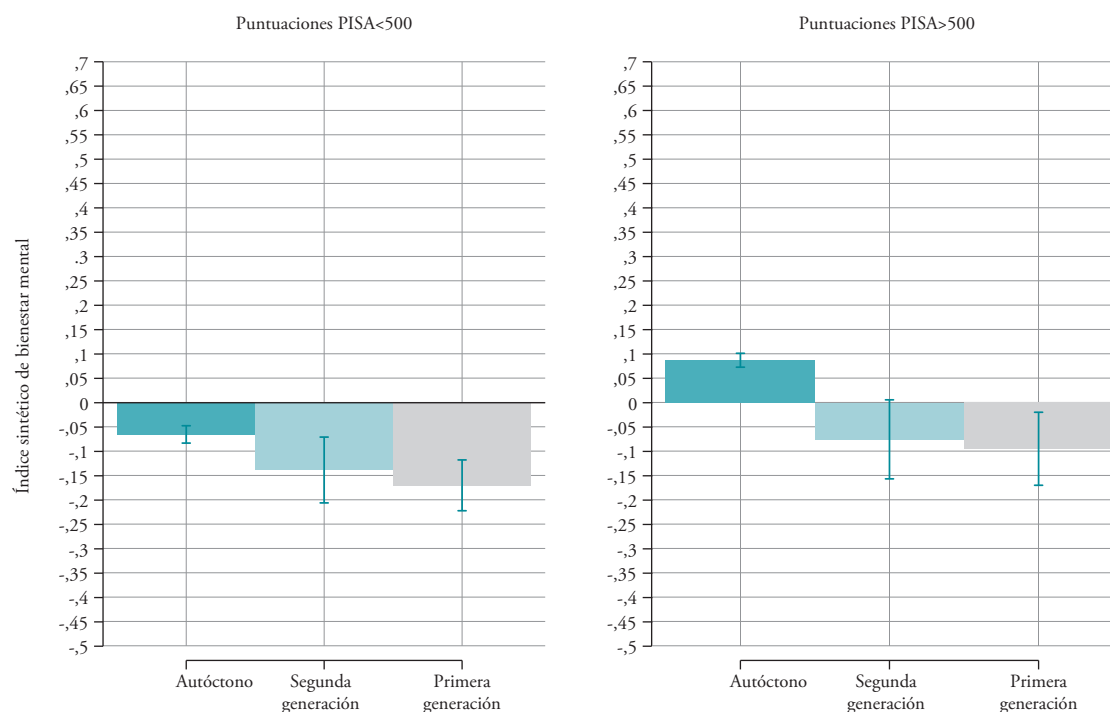
Tabla 1. Ítems seleccionados del cuestionario PISA

En los últimos seis meses, ¿con qué frecuencia te has sentido...	Deprimido
	Irritable o de mal genio
	Nervioso
	Dificultades para conciliar el sueño
	Mareado
	Ansioso

Las respuestas a estas preguntas son: «raramente o nunca», «aproximadamente cada mes», «aproximadamente cada semana», «más de una vez a la semana», «casi todos los días». Todas estas respuestas fueron convertidas a través de un análisis factorial en un indicador sintético fiable de «bienestar mental» que tiene como media para toda la población el valor 0.

El Gráfico 5 muestra la puntuación media de los hijos de migrantes y autóctonos en este índice. Como se puede ver, hay una brecha asociada, en primer lugar al rendimiento. Son los estudiantes con puntuaciones PISA más bajas (menos de 500, panel de la izquierda), los que presentan niveles de bienestar mental sistemáticamente por debajo de la media de la población. Esto es así tanto para autóctonos, como para inmigrantes de primera o segunda generación. Pero la caída es mucho mayor para los últimos grupos que para los primeros. En concreto, podemos decir que mientras que la pérdida de bienestar mental para los autóctonos con peor rendimiento es del 5 %, para los hijos de los inmigrantes ronda el 13 %. Este dato poco conocido habla de diferencias en la forma en la que los menores están predispuestos para superar las dificultades asociadas, en este caso, a problemas de rendimiento.

Gráfico 5. Índice sintético de bienestar mental por estatus migratorio



Fuente: estimación propia a partir de los datos PISA 2018 para el conjunto de España.

Leyenda: estimadores procedentes de una regresión logística. Intervalos de confianza 95 %.

Siendo esto ya de por sí un factor limitante de las opciones de los inmigrantes con respecto a los autóctonos, el segundo panel (a la derecha) muestra que la brecha en el bienestar mental sigue poniendo en una posición de desventaja a los hijos de los inmigrantes cuando su rendimiento es alto (situado por encima de los 500 puntos PISA). En este colectivo de estudiantes con éxito, los autóctonos representan niveles de bienestar por encima de la media poblacional. En cambio, los dos grupos de inmigrantes siguen situándose aquí por debajo de la media.

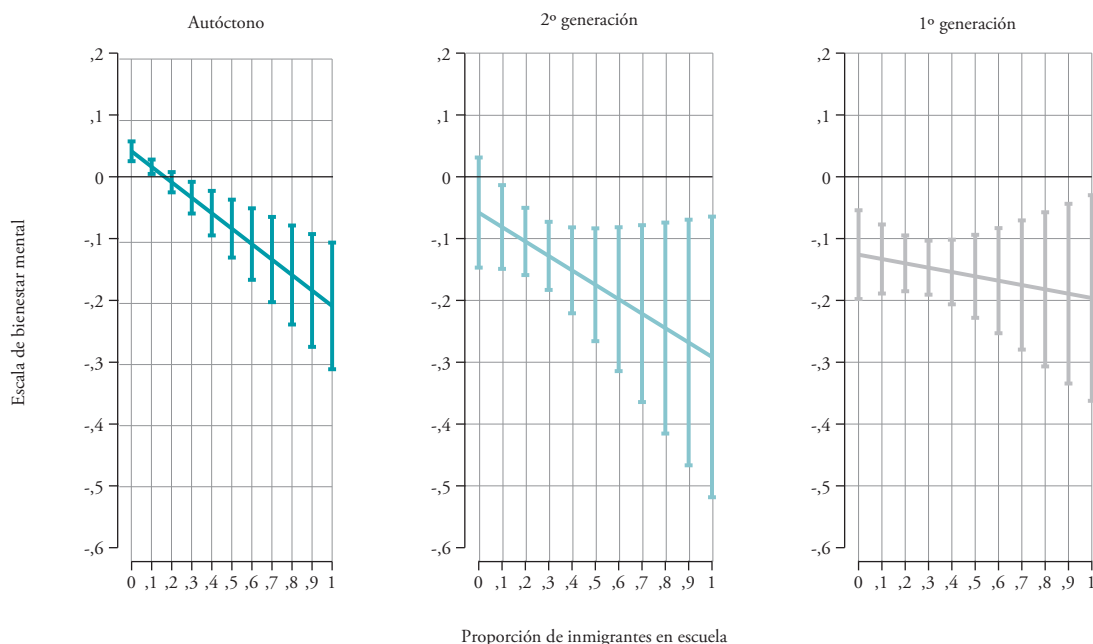
Si hay o no una relación causal entre rendimiento y bienestar mental o viceversa es un asunto complejo que no se puede tratar con estos datos. Lo que estas correlaciones anuncian es que el contexto en el que los menores afrontan la experiencia escolar es distinto según sea su estatus migratorio. Las precondiciones para el éxito no se reparten por igual según el país de nacimiento.

Esto puede tener que ver con la forma en la que se organizan los hogares autóctonos e inmigrantes, el desigual acceso a recursos que dan estabilidad a los menores en su desarrollo o, como se ha dicho antes, a los complejos procesos de migración familiar. Pero no solo. Para terminar, quisiera apuntar un hecho muy significativo que se está pudiendo confirmar con distintas fuentes de datos. Se ha hablado mucho del efecto nocivo de la concentración espacial de los inmigrantes en el sistema educativo. La evidencia de que disponemos nos dice que el impacto negativo de la concentración no es tanto sobre el rendimiento escolar como se suele creer (Cebolla-Boado y Fernández-Reino, 2021), como sobre otros aspectos menos duros asociados al bienestar de los menores.

En el último gráfico se muestra cómo la proporción de inmigrantes en la escuela (eje horizontal) determina el nivel de bienestar mental (eje vertical) para los tres grupos que se han analizado en este trabajo. La caída es intensa para inmigrantes de segunda generación y, sobre todo, para autóctonos. Es decir, crecer en un entorno escolar altamente concentrado podría no tanto dañar el rendimiento como dificultar un crecimiento emocionalmente saludable.

El hecho de que resultados similares se apunten con datos diferentes sugiere que es una conclusión robusta. Probablemente, los mecanismos tengan que ver la creación de identidades más conflictivas o disonantes en estos entornos (Syed *et al.*, 2018). Para aclarar las causas de esta regularidad es necesario que las administraciones inviertan esfuerzos en la producción de datos de calidad para que nuestro conocimiento no se fundamente en la idea de que lo documentado para otros países, también pudiera aplicarse a nuestro país.

Gráfico 6. Impacto de la concentración de inmigrantes en la escuela sobre el bienestar mental por estatus migratorio



Fuente: estimación propia a partir de los datos PISA 2018 para el conjunto de España.
 Leyenda: estimadores procedentes de una regresión logística. Intervalos de confianza 95 %.

5. Conclusiones

Este trabajo ha señalado tres asuntos aún poco conocidos en España sobre la integración escolar de los hijos de inmigrantes. Sabemos de manera fiable que la mayor parte de su desventaja educativa se debe a que sus hogares se concentran en los segmentos de la población con menos recursos, es decir, a efectos de composición de clase. Pero no por ello podemos decir que todos los procesos que determinan su rendimiento educativo sean comunes a inmigrantes y autóctonos. En los siguientes aspectos los inmigrantes acumulan más desventaja que los autóctonos:

- Los inmigrantes acceden la educación temprana en igualdad de condiciones que los autóctonos, aunque se concentran en el segmento de la oferta educativa que tiene menos calidad.
- Los inmigrantes tienen expectativas educativas más altas que los autóctonos con los que son comparables, pero ello parece también prevenirles de adoptar decisiones correctas ante las alarmas de fracaso que emite un bajo rendimiento escolar.

- Los inmigrantes tienen condiciones menos favorables de partida para el aprendizaje asociadas a su bienestar mental. La brecha no solo es en rendimiento, también se da en las otras dimensiones que ponen los fundamentos para maximizar las opciones de éxito escolar.

Con todo, estas excepciones a la regla general de que la clase social es el grueso de lo que subyace tras la desventaja educativa de la población inmigrante, no deben animar a esencializar a esta población. Los déficits que aquí se han puesto de relieve exigen soluciones comunes a inmigrantes y autóctonos ya que apuntan a espacios del sistema educativo donde el mercado genera desigualdades de amplio espectro. Su incidencia es mayor sobre los inmigrantes, cierto, pero también podrían estar detrás del peor rendimiento de muchos autóctonos cuyas familias orienten mal sus decisiones educativas.

No parece, por tanto, que más allá de las medidas de primera llegada, los hijos de los inmigrantes necesiten de políticas específicas para promover su rendimiento e igualar sus transiciones educativas. Cualquier política eficaz para reducir la desigualdad social general en el rendimiento es la medida más correcta para la igualación de resultados educativos por estatus migratorio.

Referencias bibliográficas

- ACHOTEGUI, J. (2009): «Migración y salud mental. El síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (síndrome de Ulises)»; en *Zerbitzuan*, 46(163); pp. 163-171.
- ADHIKARI, R.; JAMPAKLAY, A., y CHAMRATRITHIRONG, A. (2011): «Impact of children's migration on health and health care-seeking behavior of elderly left behind»; en *BMC Public Health*, 11; p. 143. Disponible en: <https://doi.org/10.1186/1471-2458-11-143>
- ANTECOL, H. y BEDARD, K. (2006): «Unhealthy assimilation: Why do immigrants converge to American health status levels?»; en *Demography*, 43(2); pp. 337-360.
- APARICIO, R. y PORTES, A. (2014): *Crece en España: La integración de los hijos de inmigrantes*. Obra Social La Caixa
- BANAL, R.; THAPPA, J.; SHAH, H. U.; HUSSAIN, A.; CHOWHAN, A.; KAUR, H.; BHARTI, M., y THAPPA, S. (2010): «Psychiatric morbidity in adult Kashmiri migrants living in a migrant camp at Jammu»; en *Indian Journal of Psychiatry*, 52(2); p. 154. Disponible en: <https://doi.org/10.4103/0019-5545.64597>
- BRESLAU, J. (2011): «Migration and Mental Health»; en BHUGRA, D. y GUPTA, S. eds.: *Psychological Medicine*, 41; p. 2233. Nueva York, Cambridge University Press. Disponible en: <https://doi.org/10.1017/S0033291711001346>
- CEBOLLA BOADO, H. (2011): «Primary and secondary effects in the explanation of disadvantage in education: The children of immigrant families in France»; en *British journal of sociology of education*, 32(3); pp. 407-430.
- CEBOLLA BOADO, H. y GONZÁLEZ FERRER, A. (2013): *Inmigración: ¿integración sin modelo?*, Madrid, Alianza Editorial.
- CEBOLLA-BOADO, H. y FERNÁNDEZ-REINO, M. (2021): «Migrant Concentration in Schools and Students' Performance: Does It Matter When Migrants Speak the Same Language as Nonmigrant Students?»; en *American Behavioral Scientist*, 65(9); pp. 1206-1221.
- CEBOLLA-BOADO, H.; GONZÁLEZ FERRER, A., y NUHOĞLU SOYSAL, Y. (2021): «It is all about 'Hope': Evidence on the immigrant optimism paradox»; en *Ethnic and racial studies*, 44(2); pp. 252-271.
- CEBOLLA-BOADO, H.; RADL, J., y SALAZAR, L. (2016): «Preschool education as the great equalizer? A cross-country study into the sources of inequality in reading competence»; en *Acta Sociologica*, 0001699316654529. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0001699316654529>
- CEBOLLA BOADO, H. C. y ARATANI, Y. (2020): «Determinantes del estrés psicológico no específico entre los adolescentes latinoamericanos en Madrid»; en *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 169; pp. 41-62.

- CEBOLLA BOADO, H. C. y FERRER, A. G. (2022): «The impact of physical separation from parents on the mental wellbeing of the children of migrants»; en *Journal of ethnic and migration studies*, 48(10); pp. 2436-2454.
- CHOY, B.; ARUNACHALAM, K.; GUPTA, S.; TAYLOR, M., y LEE, A. (2021): «Systematic review: Acculturation strategies and their impact on the mental health of migrant populations»; en *Public Health in Practice*, 2, 100069. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.puhip.2020.100069>
- DOLLMANN, J. (2017): «Positive choices for all? SES- and gender-specific premia of immigrants at educational transitions»; en *Research in Social Stratification and Mobility*, 49; pp. 20-31. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2017.03.001>
- FEKJAER, S. N. (2007): «New differences, old explanations: Can educational differences between ethnic groups in Norway be explained by social background?»; en *Ethnicities*, 7(3); pp. 367-389.
- FERNÁNDEZ-REINO, M. (2016): «Immigrant optimism or anticipated discrimination? Explaining the first educational transition of ethnic minorities in England»; en *Research in Social Stratification and Mobility*, 46; pp. 141-156.
- FERRER, A. G. y CEBOLLA-BOADO, H. (2018): «Los hijos de la inmigración en España: Valores, aspiraciones y resultados»; en *Informe España 2018*, pp. 111-164.
- GIL-HERNÁNDEZ, C. J. y GRACIA, P. (2018): «Adolescents' educational aspirations and ethnic background: The case of students of African and Latin American migrant origins in Spain»; en *Demographic research*, 38; pp. 577-618.
- HASAN, S. I.; YEE, A.; RINALDI, A.; AZHAM, A. A.; HAIRI, F. M., y NORDIN, A. S. A. (2021): «Prevalence of common mental health issues among migrant workers: A systematic review and meta-analysis»; en *PLOS ONE*, 16(12); e0260221. Disponible en: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0260221>
- HE, X. y WONG, D. F. K. (2013): «A comparison of female migrant workers' mental health in four cities in China»; en *The International Journal of Social Psychiatry*, 59(2); pp. 114-122. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0020764011423467>
- HEATH, A. F.; ROTHON, C., y KILPI, E. (2008): «The second generation in Western Europe: Education, unemployment, and occupational attainment»; en *Annu. Rev. Sociol.*, 34; pp. 211-235.
- HECKMAN, J. J. (2006): «Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children»; en *Science*, 312(5782); pp. 1900-1902. Disponible en: <https://doi.org/10.1126/science.1128898>

- KENNEDY, S.; KIDD, M. P.; McDONALD, J. T., y BIDDLE, N. (2015): «The healthy immigrant effect: Patterns and evidence from four countries»; en *Journal of International Migration and Integration*, 16(2); pp. 317-332.
- MAGGI, S.; OSTRY, A.; CALLAGHAN, K.; HERSHLER, R.; CHEN, L.; D'ANGIULLI, A., y HERTZMAN, C. (2010): «Rural-urban migration patterns and mental health diagnoses of adolescents and young adults in British Columbia, Canada: A case-control study»; en *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 4; p. 13. Disponible en: <https://doi.org/10.1186/1753-2000-4-13>
- MOOD, C.; JONSSON, J. O., y LÅFTMAN, S. B. (2016): «The Mental Health Advantage of Immigrant-Background Youth: The Role of Family Factors»; en *Journal of Marriage and Family*, 79(2); pp. 419-436. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/jomf.12340>
- STILLMAN, S.; GIBSON, J., y MCKENZIE, D. (2012): «The impact of immigration on child health: Experimental evidence from a migration lottery program»; en *Economic Inquiry*, 50(1); pp. 62-81.
- SYED, M.; JUANG, L. P. y SVENSSON, Y. (2018): «Toward a new understanding of ethnic-racial settings for ethnic-racial identity development»; en *Journal of Research on Adolescence*, 28(2); pp. 262-276.
- TERUYA, S. A. y BAZARGAN-HEJAZI, S. (2013): «The Immigrant and Hispanic Paradoxes: A Systematic Review of Their Predictions and Effects»; en *Hispanic journal of behavioral sciences*, 35(4); pp. 486-509. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0739986313499004>